

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

# Stimulační program pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí

Diplomová práce

Autor: Bc. Anna Svatková

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - logopedie

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



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Anna Svatková</b>
Studium:	P15P0688
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Stimulační program pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí</b>
Název diplomové práce AJ:	Stimulating programme to support development of articulation in preschool children

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

Tématem této diplomové práce je stimulační program, který má být podpůrnou složkou intaktního rozvoje artikulace dětí v předškolním věku. Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část se zaměřuje na současný stav vědeckých poznatků z oblasti charakteristiky předškolního období se zaměřením na složky poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Následně se zabývá oblastí psychomotorické činnosti, která pojednává o motorice, zrakové a sluchové percepci a paměti. Dále se věnuje poznatkům z oblasti vývoje komunikačních schopností dětí, která přibližuje oblast ontogeneze dětské řeči, jejího optimálního vývoje a možné rizikové faktory, vyvozování intaktní artikulace a systém a vývoj hlásek. Druhá část obsahuje strukturu navrženého stimulačního programu a také aplikaci výzkumného šetření, realizovaného formou stimulačních sezení se skupinou dětí předškolního věku, při kterých je uplatněn navržený program. Zpracování výsledků je vedeno kvalitativní formou s užitím zacílené fokusované studie. Cílem této práce je aplikace navrženého programu a zhodnocení jeho přínosu pro intaktní vývoj artikulace u dětí v předškolním věku.

NEUBAUER, K. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-118-2. NEUBAUER, K. Logopedie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-098-1. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. Klinická logopedie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6. BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: GRADA Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	5.2.2016

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce, doc. PaedDr. Karla Neubauera, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 23. 3. 2017

Anna Svatková

.....

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doc. PaedDr. Karlu Neubauerovi, Ph.D. za odborné vedení při zpracování této práce. Dále děkuji všem ochotným pedagogickým pracovníkům z Mateřské školy Lužická za poskytnutí prostoru při realizaci výzkumného šetření. Velký dík patří i mé rodině a blízkým přátelům za podporu během celého mého studia. Svě mamince, paní Janě Burešové, bych na tomto místě ráda poděkovala za pomoc při tvorbě obrázkového materiálu.

## **Anotace**

SVATKOVÁ, Anna. *Stimulační program pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 76 s. Diplomová práce.

Tématem této diplomové práce je stimulační program, který má být podpůrnou složkou intaktního rozvoje artikulace dětí v předškolním věku.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část se zaměřuje na současný stav vědeckých poznatků z oblasti charakteristiky předškolního období se zaměřením na složky poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Následně se zabývá oblastí psychomotorické činnosti, která pojednává o motorice, zrakové a sluchové percepci a paměti. Dále se věnuje poznatkům z oblasti vývoje komunikačních schopností dětí, která přibližuje oblast ontogeneze dětské řeči, jejího optimálního vývoje a možné rizikové faktory, vyvozování intaktní artikulace a systém a vývoj hlásek.

Druhá část obsahuje strukturu navrženého stimulačního programu a také aplikaci výzkumného šetření, realizovaného formou stimulačních sezení se skupinou dětí předškolního věku, při kterých je uplatněn navržený program. Zpracování výsledků je vedeno kvalitativní formou s užitím zacílené fokusované studie.

Cílem této práce je aplikace navrženého programu a zhodnocení jeho přínosu pro intaktní vývoj artikulace u dětí v předškolním věku.

Klíčová slova: intaktní vývoj artikulace, předškolní období, systém hlásek, stimulační program, logopedická intervence

## **Annotation**

SVATKOVÁ, Anna. *Stimulating programme to support development of articulation of preschool children*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2017. 76 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The topic of this thesis is stimulating programme which should be a support measure for intact development of articulation of preschool children.

The thesis is divided into two parts. The first part focuses on current status of scientific advice in the area of preschool period with focus on components of cognition processes, emotional and social development. Subsequently, it covers psychomotor activities, which addresses motoric skills, vision and hearing perception and memory. Further, it addresses knowledge in the area of development of children's communication skills which makes the ontogenesis of children's speech familiar, its optimal development and potential risk factors, deriving of intact articulation and system and development of sounds.

The second part contains structure of the stimulating programme and application of research surveys which took place as stimulating sessions with group of preschool children where the proposed programme was applied. The data processing was carried out by way of qualitative form by using targeted focused studies.

The aim of this thesis is application of the proposed programme and assessment of its contribution to the intact development of articulation of preschool children.

Keywords: intact articulation development, preschool period, system of sounds, stimulating programme, speech therapy intervention

## Obsah

ÚVOD .....	9
1 Charakteristika předškolního věku .....	11
1.1 Poznávací procesy .....	11
1.2 Emoční vývoj .....	12
2 Psychomotorické činnosti .....	14
2.1 Motorika .....	15
2.2 Zrakové vnímání .....	16
2.3 Sluchové vnímání .....	17
2.4 Paměť a myšlení .....	19
3 Vývoj komunikačních schopností .....	20
3.1 Ontogeneze dětské řeči .....	21
3.1.1 Vývoj řeči .....	24
3.1.2 Možné rizikové faktory .....	28
3.2 Vyvozování intaktní artikulace .....	31
3.2.1 Systém hlásek a jejich vývoj .....	37
4 Realizace výzkumného šetření .....	40
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření .....	40
4.2 Místo šetření, výzkumný vzorek .....	41
4.3 Kvalitativní výzkum .....	42
4.4 Návrh stimulačního programu .....	43
4.5 Případové studie .....	57
4.6 Zacílená kvalitativní analýza dat ze souboru kazuistických studií .....	61
4.7 Závěr výzkumného šetření .....	68
DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	69
ZÁVĚR .....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	72

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ.....77

SEZNAM PŘÍLOH.....78

PŘÍLOHY



# ÚVOD

Dítě je největším pokladem nejen rodiny, ale i národa. Je mostem k budoucnosti, a proto se mu má již od nejútlejšího věku věnovat správná výchovná péče, zvláště při učení mateřskému jazyku. Náležitou výchovou řeči a výslovnosti se dnes snažíme různým poruchám řeči a výslovnosti zabránit.

Dospělí lidé by měli být malému dítěti nápomocni, zatímco se pozvolna učí svému mateřskému jazyku, musí vědomě, vývoj řeči podporovat.

V současné době většina matek svěřuje péči o své děti mateřským školám. Je tedy na učitelkách těchto škol, aby ve spolupráci s rodiči vychovávaly u svěřených dětí nejen lásku a rodnému jazyku, ale aby pečovaly i o dostatečnou slovní zásobu a schopnost samostatně se vyjadřovat, přičemž ovlivňování správné výslovnosti či její náprava by měla být svěřena jen odborníkům – logopedům. Zvládnout tento úkol je možné jen každodenní systematickou prací.

Čím dál častěji se můžeme setkávat s případy, kdy děti trpí patologickou artikulací. Z tohoto důvodu je více než vhodné, aby se patologický vývoj vyvozování hlásek podchytil ještě před jeho projevem, což je v předškolní období. Toto téma je tedy vysoce aktuální.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se nejprve zabývá charakteristikou předškolního období, poznávacími procesy a emočním vývojem dětí. Věnuje se také psychomotorickým činnostem, kterými jsou motorika, zrakové a sluchové vnímání, paměť a myšlení. Uveden je zde i vývoj komunikačních schopností dětí předškolního věku, ontogeneze dětské řeči – vývoj a možné rizikové faktory, které mohou tento proces vývoj narušit. Poslední kapitola teoretické části se věnuje vyvozování intaktní artikulace a systému českých hlásek a jejich vývoji.

Empirická část práce je zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření. Hlavním cílem práce byl návrh stimulačního programu pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí a jeho následné ověření ve skupinové terapii. Jeho přínos by měl prokázat zlepšení v oblasti vyvozování jednotlivých hlásek. Na základě krátkodobého přímého pozorování byly sepsány případové studie o jednotlivých dětech, které představovaly fokusovanou skupinu, a o průběhu aplikace stimulačního programu. Přínos programu byl stanoven na základě analýzy výsledků závěrečného

testování artikulace. V závěru praktické části je uvedena zacílená kvalitativní analýza dat z uvedených kazuistik.

# 1 Charakteristika předškolního věku

Předškolní období představuje vývoj dítěte starého od tří do šesti/sedmi let. Během předškolního věku učiní vývoj dítěte velký posun. Dítě už samo chodí, ve většině případů srozumitelně mluví a prohlubuje se jeho zájem o okolní svět. V návaznosti na poznávání okolí se výrazně posouvá i hranice rozumových schopností dítěte, dokonce daleko více než u pohybové oblasti.

Vývojová psychologie popisuje předškolní věk jako období dětství, které začíná od třetího roku dítěte přibližně do šesti let (Vágnerová, 2000). Mezníkem ukončení období není dovršení fyzického věku (šestého roku), ale nástup povinné školní docházky, což se zpravidla u dětí liší (obvykle se jedná o šestý či sedmý rok), což ve své publikaci uvádí i Langmeier, Krejčířová (2006). Autoři Čáp, Mareš (2001) uvádí, že se jedná o období výrazných pokroků ve srovnání s obdobím batolecím.

Během předškolního věku se dítě učí navazovat kontakty se svými vrstevníky a budovat s nimi kamarádské vztahy. Učí se zvládat dočasné odloučení od rodiny a to prostřednictvím mateřské školy, kde si osvojuje i běžné normy chování. Díky početnějšímu kolektivu se učí sebeprosazování apod. Touto částí života dítě provází iniciativa. Hlavní potřebou se stává zacílená aktivita, jedná se o etapu her a fantazie (Vágnerová, 2000).

Tento věk je počátkem utváření osobnosti dítěte a to především proto, že v psychické oblasti je již zahrnuto sebeuvědomění. Tato schopnost má počátky už v útlém věku, ale právě v etapě předškolního zrání dochází k jejímu utváření a rozvíjení. Další změny lze pozorovat v tělesných a pohybových funkcích, v procesech poznávacích, v projevech citových a společenských (Čáp, Mareš, 2001).

## 1.1 Poznávací procesy

Intaktního jedince v předškolním věku provázejí změny i v oblasti poznávacích procesů. Vágnerová (2005) ve své monografii uvádí myšlenku Piageta, který tuto etapu označil jako období názorného a intuitivního myšlení. Autorky Klindová, Rybářová, (1981) zase zdůrazňují, že v předškolním věku poznávací procesy dítěte

provází charakteristické rysy, které odpovídají úrovni zrání nervové soustavy. Většina autorů se shoduje v názoru, že nejdůležitějším poznávacím procesem je vnímání.

Vývoj vnímání je ovlivněn jistými faktory. Pokud dítě nemá dostatečně podnětné a stimulující prostředí, nemá ani možnost vnímání adekvátně rozvíjet z důvodu nějakého deficitu. Může dojít ke zpomalení vývoje duševních schopností. Během vývoje poznávacích činností si lze všimnout, že každé dítě preferuje jiný kanál příjmu informací. Například u některého jedince převažuje využívání zrakového analyzátoru, u jiného sluchová preference.

## 1.2 Emoční vývoj

Autor Švestka uvádí následující tvrzení, kterým popisují definici emocí. „*Emoce vyjadřují subjektivní vztah člověka k jeho vlastním projevům i k jevům situacím z jeho okolí. Emoce jsou psychické jevy, které mají hodnotící význam, a proto jimi vyjadřujeme, zde je nám něco příjemné či nepříjemné, svůj kladný či záporný postoj, uspokojení či neuspokojení. Emoce doprovázejí všechny duševní projevy člověka*“ (Höschl, Libiger, Švestka, 2002, s. 311).

V průběhu ontogenetického vývoje dítěte dochází také ke změnám v oblasti emocí. Na rozdíl od dospělých jsou dětské emoce výrazně kratší a proměnlivější, mnohdy i protichůdného rázu. Emoční projev dítěte je spontánní, bývá výrazově silný a někdy neovladatelný. Během emočního vývoje se dítě učí své emoce ovládat a potlačovat souvislosti se společenskými normami. Dále autor Nakonečný (2012) uvádí, že v emocionálním vývoji má nezastupitelnou roli sociální prostředí a vztahy v něm, rovněž míra strádání a následné uspokojování potřeb dítěte.

Již od narození slouží emoce jako forma komunikace mezi novorozencem a jeho okolním světem. Prostřednictvím emocí jedinec sděluje své potřeby a pocity. Názorově se shodují s tvrzením Vágnerové (2010), že významným faktorem v tomto období je citová vazba mezi matkou a dítětem. Právě pro dítě tato vazba představuje zdroj jistoty a bezpečí, jež výrazně ovlivňuje další vývoj jedince.

V období předškolního věku se dětská osobnost velmi rychle vyvíjí, a to především oblast osamostatňování. V rámci socializace dítěte se rozvíjí složka sebehodnotících a vztahových emocí, nejběžněji v rámci docházky do mateřské

školy, kdy dítě prochází změnami emočního prožívání nejen ve vztahu ke své osobě, ale i k druhým (Vágnerová, 2010). Dále Vágnerová (2012) vysvětluje, že během předškolního období se dítě učí sdílet své pocity, a to pozitivní i negativní a mluvit o nich.

V mateřské škole dává vrstevnická skupina dítěti příležitost rozvíjet prosociální chování a důležitou empatii. Aby dítě bylo schopné empatického chování, musí nejprve umět rozlišovat své emoce a porozumět jim. Následně na to může být „nastaveno“ vnímat emoce druhých. Svobodová (2010) zastává názor, že pokud je dítě schopno zvládnout empatické jednání, může dále rozvíjet tuto schopnost, jejímž výsledkem je velmi žádoucí pozitivní sociální chování. Vágnerová (2012) navazuje, že v tomto věku se rozvíjí schopnost spolupráce, což dítě přirozenou cestou nutí opustit egocentrické jednání, učí se vnímat danou situaci z pohledu jiné osoby, svého vrstevníka a respektovat tak i jeho potřeby a přání. Také autorka Šulová (2003) zastává názor, že dítě na konci předškolního věku by mělo být schopno mluvit o svých prožitcích, zamýšlet se nad nimi a uvědomovat si rozdílnost emočních projevů. V tomto věku dítě zvládá své emoce kontrolovat a objevuje se i snaha skrývat některé emoce. V této souvislosti Shapiro (2014) uvádí tvrzení, že při nástupu dítěte do mateřské školy nabývají sociální vztahy na významu. Pozitivní či negativní sociální vazby jsou závislé na míře ovládnutí emocí. Pro jejich úspěšné zvládnání jsou tedy důležitější emoční a sociální dovednosti než intelektuální úroveň, které se vzájemně výrazně doplňují.

Dítě v předškolním věku velmi citlivě vnímá své úspěchy a neúspěchy, což se výrazně odráží v jeho sebepojetí. Emoční podpora je v tomto období důležitou složkou, protože dítě se musí naučit zvládat pocit neúspěchu a nenechat se jím odradit. Vypořádávání se s neúspěchem tvaruje dětskou osobnost a psychickou odolnost (Mertin, Gillernová, 2015).

## 2 Psychomotorické činnosti

Z hlediska vytváření základů vědomostí a schopností ve všech oblastech života je stěžejním obdobím první rok života dítěte. Následné roky jsou stejně důležité, dítě si musí osvojit velké množství nově nabytých informací, postupů a vzorců chování. Dle Allena a Marotze (2005) lze říci, že období předškolního věku patří mezi nejnáročnější etapu v lidském životě. Také je nutné zdůraznit, že vývoj každého jedince je zcela individuálního charakteru a věkové vymezení etap vývoje jsou jen orientační. Věková rozmezí jsou inspirována stanovenými normami na základě průměrného věku dětí, kdy si osvojují specifické dovednosti (Allen, Marotz, 2005).

Pod pojmem psychomotorika si můžeme představit úzké spojení, návaznost či souvislost mezi psychikou (duševními procesy) a motorikou (tělesnými procesy, pohybem).

Dále podle autorky Szabové (1999, s. 13) představuje psychomotorika *„souhrn pohybových, motorických aktivit člověka, které jsou projevem psychických funkcí a jeho psychického stavu (psycho-). Je to motorická akce vyplývající z psychické aktivity (činnosti nebo reakce), odpověď jednotlivce na podněty z oblasti psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť, pozornost, představitivost atd.) nebo psychických stavů (nálada, celkové ladění člověka).“*

Do oblasti psychomotoriky se zahrnuje pojem **neuromotorika**, která pojímá jemnou a hrubou motoriku, rovnováhu, koordinaci pohybů, tělesné schéma a orientaci v prostoru. Druhou oblastí je **senzomotorika**, jež zastupuje součinnost smyslového vnímání (pomocí zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti) a pohybu. Posledním psychomotorickým pojmem je **sociomotorika**. Představuje motorické projevy osobnosti ve společenských vztazích, je předpokladem pro sociální komunikaci (Szabová, 1999).

Předškolní období představuje zdokonalování smyslů, rozvíjí se hmat (dítě již dokáže rozlišit i složitější tvary a třídit je), čich i chuť. Velký posun lze zaznamenat i v oblasti zraku (dítě je schopno rozeznávat i doplňkové barvy) a v oblasti sluchu (kde se zdokonaluje schopnost rozeznávat a třídit zvukové podněty). Také paměť se postupně formuje i na záměrnou, ale zatím dominuje stále paměť mechanická. Čačka (2009) uvádí i ustálení soustředění a delší interval v udržení pozornosti.

Důležitou roli v rozvoji sociomotoriky hraje docházka do mateřské školy. V tomto období je stále nejdůležitějším prostředím pro sociální rozvoj rodina, ale v mateřské škole se dítě učí začlenit se do kolektivu a plnit svou společenskou roli. Zastávám stejný názor jako Kurice (2001), že každé dítě potřebuje pro správný vývoj kontakt jak s dětmi, tak s dospělými, kteří navíc dítěti slouží jako zdroj informací.

## 2.1 Motorika

V předškolním věku se schopnosti **hrubé motoriky** stále zdokonalují. Dítě již zcela samostatně zvládá pohyb do/ze schodů, dokáže skákat na místě i na jedné noze, chytat i házet míč, lézt po průlezkách, jezdit na kole atd. Zdokonaluje se i oblast sebeobsluhy. Dítěti by podle Allena a Marotze (2005) neměly činit potíže v oblasti umývání a následné utírání rukou a samostatného nakrmení se, převléknutí apod. „*Hrubou motorikou lze rozumět souhrn pohybových dovedností, postupné ovládnutí a držení těla, zkoordinování dolní a horní končetiny, rytmizace pohybů*“ (Bendová, 2014). Jedná se tedy o pohyby hlavy, rukou a nohou a celého trupu. Nelze opomenout, že z rozvoje hrubé motoriky vystupuje jemná motorika a z té pak vychází grafomotorika a motorika mluvidel (oromotorika). Je tedy zřejmé, že se u dítěte rozvíjí řeč současně s pohyby již od útlého dětství (Bytešníková, 2012).

Své místo v rozvoji motoriky má i **jemná motorika**, která se v předškolním věku rychle, ale citlivě vyvíjí a zdokonaluje. Je tedy zapotřebí vést dítě ke správnému úchopu psacího náčiní, který bude využívat po celý život. Dobrá obratnost prstů je důležitým faktorem při manipulaci s předměty. V této oblasti má nezastupitelnou roli i zrak. Tento názor zastává i Bytešníková, když říká: „*Jemnou motoriku lze charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku*“ (Bytešníková, 2012, s. 143).

Za součást jemné motoriky lze považovat **grafomotoriku**. „*Grafomotorika se rozvíjí na základě jemné motoriky a vizuomotoriky*“ (Bendová, 2014). Dítě v předškolním období se postupně vyvíjí i v kresbě. Ve věku kolem tří let by dítě mělo být schopno napodobit dle předlohy kruh a čáry. Typickou kresbou jsou v tomto věku čáranice, které většinou dítě po dokončení pojmenuje. Zhruba o rok později dítě do svého kresebného repertoáru přibírá křížek. Kresba dostává realističtější rozměr a dítě začíná s kreslením postav. S tímto věkem je spojován tzv.

hlavonožec, kdy se lidská postava jeví jako kruhová hlava s hlavními částmi obličeje, a z které vycházejí končetiny ztvárněné především jednou čarou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vzhledem k charakteru práce je stěžejním tématem motoriky oblast **motoriky mluvidel** (oromotoriky). Kutálková (1992) tvrdí, že aby dětská mluva byla zřetelná, musí jedinec dosáhnout určité obratnosti mluvidel a Bytešníková (2012) doplňuje o potřebnou součinnost se správným dýcháním a správnou hlasovou funkcí. „*Musíme si uvědomit, že deficity v oblasti motoriky mluvidel bývají často příčinou problémů týkajících se výslovnosti jednotlivých hlásek a dalších nedostatků v oblasti verbální komunikace*“ (Bytešníková, 2012). Právě díky intaktnímu rozvoji hybnosti mluvidel se mohou dětské neartikulované zvuky stát zvuky koordinovanými (Pavlová-Zahalková a kol., 1980). Další názor uvádí Lechta (2002), který tvrdí, že pokud nahlížíme na proces mluvení jako na mechanický akt, můžeme zjistit, že se jedná o velice precizně koordinovaný proces jemné motoriky.

Motorika artikulačních orgánů zahrnuje pohyblivost a koordinaci rtů, čelisti, jazyka a měkkého patra a schopnost dítěte vůlí ovládat pohyby mluvidel (Bytešníková, 2012; Bendová, 2014). Z toho je zřejmé, že úroveň řeči je závislá na pohybových schopnostech mluvidel. Kutálková (1996) říká, že řeč závisí jen na oromotorice. Řeč je závislá také na jemné motorice jako takové, především na jemné motorice rukou a prstů. Není tedy možné ji oddělit. Jak již bylo zmíněno, stejnou analogii má i vztah mezi jemnou motorikou a motorikou velkých pohybů celého těla, tedy hrubou motorikou.

## 2.2 Zrakové vnímání

Tato oblast psychomotoriky se rozvíjí již od narození, tehdy dítě rozpoznává jen světlo a tmu. Dále se učí vnímat různé obrysy předmětů, kdy je jeho zrakové vnímání na úrovni rozlišování detailů. Taková schopnost je pak velmi důležitá při dalším učení a osvojování si školních dovedností, mezi které patří čtení, psaní a matematicko-geometrické postupy.

Autorka Šikulová (2006) zastává názor, že pro správný rozvoj řeči má zrakové vnímání nezastupitelný význam. Zelinková (2003) říká, že u předškolních dětí je důležité se zaměřit i na podporu zrakového vnímání ve vertikální rovině (d - b) a



horizontální rovině (p - b). Bendová (2014, s. 52) uvádí důležitý fakt: „*Pomocí zraku dítě odezírá artikulaci, mimiku i gestikulaci, může napodobovat řečový vzor, a proto je vhodné i v mateřské škole zařazovat k jiným cvičením i aktivity na rozvoj zrakového vnímání.*“ Bytešníková (2012) zase upozorňuje, že je potřebné věnovat se v tomto věku rozvoji analytického vnímání, vnímání detailů. „*Již u malých dětí je třeba dbát na to, aby zrakové podněty nejen registrovalo zrakem, ale hlavně pozorovalo*“ (Bytešníková, 2012, s. 122). Při stimulaci zrakového vnímání je nutné brát v potaz schopnosti a možnosti jedince a respektovat jeho ontogenezi. Z tohoto důvodu by se mělo postupovat od jednoduchých postupů ke složitějším. Zrakové vnímání se postupně vyvíjí, jak již bylo zmíněno. Dítě si nejprve osvojuje znalost základních barev a tvarů, poté je schopno pojmut i barvy a tvary doplňkové, dále se rozvíjí zraková diferenciacce (rozlišování a pojmenování geometrických tvarů dle obrysů, stínů apod.). Poté následuje schopnost zrakové analýzy (rozklad celku na části) a syntézy (skladba částí do celku). Spolu se zrakovým vnímáním se zdokonaluje i zraková paměť (schopnost uchovat optické podněty v paměti) (Bytešníková, 2012).

Spojitost mezi zrakem a řečovým vývojem lze rozdělit do dvou oblastí:

- 1) kdy zrak podněcuje dítě k vokalizaci (žvatlání, řečový projev),
- 2) výše zmíněné odezírání mluvidel.

Nejen při logopedické intervenci, vyvozování hlásek a při jejich nácvičku, je zraková kontrola velmi důležitou zpětnou vazbou (Lechta a kol., 2002).

### 2.3 Sluchové vnímání

Zcela determinujícím faktorem ve vývoji řeči je právě sluchové vnímání. Spontánní řečový vývoj nikdy nebude zcela intaktním, pokud nastane absence sluchového vnímání. Také Bytešníková (2012, s. 114) říká, že „*...bezchybné vnímání mluvené řeči je základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí u dítěte.*“ Autorka Zelinková (2001) **sluchovou percepci** označuje jako schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality. Jedná se o zvuky řečového i neřečového charakteru. Do oblasti sluchové percepce se řadí schopnost naslouchání, sluchová paměť, diferenciacce zvuků, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. V případě, že se u dítěte v předškolním věku objeví deficity v oblasti slyšení či diferenciacce a

analýzy řečových zvuků, můžeme očekávat obtíže i při osvojování čtení, psaní a tvaroslovného systému jazyka. U předškolních dětí je zapotřebí věnovat dostatečnou pozornost rozvoji **fonematického sluchu**. Rozvoj fonematického sluchu lze rozdělit do dvou etap, kdy je třeba se nejprve zaměřit na schopnost fonematické diferenciace a následně, ve druhé etapě, na zdokonalování fonematické analýzy, při níž se analyzuje zvuková struktura slova (Lechta a kol. 2002). Bytešníková (2012) pak navazuje, že vrcholem rozvoje fonematického sluchu je fonematické uvědomování, což je vědomá dovednost dítěte členit slova na jednotlivé fonémy (nejmenší jednotky zvukové stránky řeči) a operovat s nimi. V případě schopnosti diferenciace a manipulace s většími fonologickými celky (slabiky, rýmy) jde o **fonologické uvědomování** (Sodoro a kol., 2002). Autorky Gúthová, Šebianová pokládají fonematické uvědomování za nejkomplicovanější stupeň fonologických procesů. Tím se toto uvědomování stává nejjasnějším ukazatelem **foneticko-fonologických schopností** dětí (Lechta a kol. 2002).

*„U dětí této věkové kategorie by se před zahájením školní docházky měla zlepšovat schopnost rozlišovat předměty dle zvuku, hlasy zvířat, písně dle melodie, tóny různé výšky a kvality“* (Bytešníková, 2012, s. 115). Z tohoto důvodu by měl být v mateřských školách vymezen dostatečný časový prostor pro **systematický trénink sluchového vnímání**.

Nedílnou součástí intaktního rozvoje sluchového vnímání je podpora **vnímání a reprodukce rytmu**. Nedostatky v této oblasti se mohou projevit jak v řeči, tak v pohybovém projevu dítěte, což může vést k obtížím v osvojování čtení a psaní. U dětí předškolního věku se do intervence (vnější ovlivňování následného vývoje) zařazují rytmická říkadla, básničky a písničky a pohybovými prvky (Bytešníková, 2012).

Na vývoji komunikační kompetence má svoji nezastupitelnou roli **sluchová paměť**. Deficity v této oblasti se podle Zelinkové (2003) promítají do sluchové analýzy, syntézy i diferenciace. Nedostatečně rozvinutá sluchová paměť se projevuje obtížemi se zapamatováním si určitého pokynu či věty, projevují se problémy v osvojení básničky či textu písně apod. U dětí s nedostatečnou sluchovou pamětí lze zaznamenat i nižší úroveň slovní zásoby.

## 2.4 Paměť a myšlení

Na počátku vývoje je paměť dítěte vázána na bezprostřední zážitky, které prožije. Postupem času se ve vědomí jedince předškolního věku vytvářejí pevné dočasné spoje, a to díky silným citovým prožitkům. To znamená, že takové dítě si danou informaci zapamatuje, pokud ji vidí či slyší znovu, opakovaně. V tomto věku ještě dítě není schopno pracovat se svou pamětí natolik, že by si potřebnou informaci dokázalo znovu vybavit z paměti. Převažuje zde bezděčné přijímání, zapamatování a mechanické učení (Vágnerová, 2004).

Spolu s pamětí se v předškolním věku rozvíjí fantazie a proces myšlení. Ve formách procesu myšlení, tedy v pojmech, soudech a úsudcích dítě dosahuje značných pokroků oproti útlému dětství. Jak tvrdí Klindová a Rybáková (1981), je to tím, že se postupem času zdokonaluje činnost mozkové kůry, tím pádem i činnost poznávacích procesů, které mají vliv na zvýšení úrovně myšlení, vnímání, na zlepšování paměti a fantazie. Kolem třetího roku života už je dítě schopno využívat svoji slovní zásobu aktivně. Dále ovlivňují oblasti schopnosti analýzy a syntézy, zobecňování a srovnávání, které se nejvíce rozvíjejí mezi čtvrtým a pátým rokem.

V druhé polovině předškolní etapy života dochází, díky značnému rozšiřování slovní zásoby k tomu, že řeč „předbíhá“ myšlení. Dítě vlivem stále nových dojmů i pojmů používá řadu slov, jejichž význam mu není zcela jasný, protože obsah slov dostatečně nechápe a nemá je ještě rozumově zpracované.

V závěru předškolního období se úroveň myšlení dostává do té podoby, že je dítě schopno využívat vzájemné vztahové korelace, určit podstatné znaky předmětů a následně je pojmenovat zvláštním jménem. Nejprve toto předškolák zvládá u konkrétních předmětů. Každodenním rozšiřováním zkušeností a znalostí toto dítě ovládá i u abstraktních pojmů. *„Vývoj myšlení představuje etapovitý, dlouhodobý proces postupného zvnitřňování vnějších materiálních podnětů až do doby abstraktního pojmu, myšlenky“* (Klindová, Rybáková, 1981, s. 98).

### 3 Vývoj komunikačních schopností

Jak je známo, řeč a komunikace jsou základními zdroji poznání vnějšího světa. Právě v předškolním období je každé dítě velmi vnímavé a je tedy více než nutné tuto potřebnou oblast pro život podpořit a rozvíjet intaktně. Adekvátní úroveň komunikačních schopností každého dítěte tvoří nezbytný předpoklad pro jeho společenské, profesní, partnerské a další uplatnění.

Průcha (2011, s. 7) uvádí, že „*málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tajuplná – jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat*“. Každé dítě začíná komunikovat se svou matkou od počátku své existence, dokonce již v prenatálním období vývoje. Šulová (2005) zmiňuje, že v průběhu osvojování řeči dochází v krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, které dotváří celý komplex řečových dovedností. Znamená to, že dítě si osvojuje imitování slyšeného, následné členění, dekódování, porozumění a následné adekvátní užití, upoutání pozornosti komunikačních partnerů prostřednictvím řeči a celkové prosazení se v komunikačním procesu. Stěžejním obdobím, kdy je vývojové tempo nejrychlejší, je období do třetího až čtvrtého věku dítěte. Za zásadně důležité období, kdy je proces osvojování řeči realizován, je považováno vývojové období do šestého roku života dítěte (Lechta, 2002).

Dítě se učí již od útlého věku porozumět citovým mimoslovním projevům okolního světa jako nedílného celku. Tudíž je zapotřebí zde zmínit i **neverbální (nonverbální) komunikaci**, díky níž každý jedinec může vyjádřit svůj duševní stav, city pocity, emoce, myšlenky a prožitky. O tomto způsobu komunikace můžeme hovořit jako o „*řeči emocí*“. Vybíral (2005) říká, že neverbální komunikace může zastávat několik základních funkcí. Může vhodně podporovat řeč, např. regulovat tempo řeči či zdůraznit již řečené informace, může nahrazovat řeč ilustracím a symbolizacím. Neverbální komunikace je schopna napomoci komunikujícímu vyjádřit své emoci i interpersonální postoj, např. naléhavost, pochybování. V neposlední řadě může být využívána jako prostředek k sebevyjádření.

Vývoj komunikačních schopností ovlivňují „*komunikační kompetence*“, které jsou jakýmsi ukazatelem schopnosti mluvčího využívat jazykových prostředků v reálných podmínkách komunikačního kontextu a určitého komunikačního účelu (Kocurová, 2002).

### 3.1 Ontogeneze dětské řeči

Nejen autorka Bytešníková (2014) vychází z tvrzení, že řeč je jednou ze základních rovin lidské komunikace. „*Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.*“ (Klenková, 2006, s. 27).

Během složitého procesu vývoje řeči dochází k vzájemnému prolínání tzv. **jazykových rovin**. Jazykovou rovinou Dvořák (2001) označuje dílčí subsystém jazyka, který je charakterizován specifickými základními jednotkami. Ve vývoji řeči můžeme rozlišovat následující čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, a pragmatickou.

**Foneticko-fonologická rovina** zahrnuje zvukovou stránku mluvené řeči, kdy základem jsou hlásky, fonémy. Rozvoj řeči z hlediska foneticko-fonologické roviny můžeme evidovat již sedm týdnů po narození, kdy Bendová (2011) dodává, že tento rozvoj by měl být ukončen zhruba v 7 letech. Za vývojový mezník můžeme považovat období přechodu z pudového žvatlání na napodobivé (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). K probírané rovině Lechta (1990) uvádí, že vývoj foneticko-fonologické roviny jazyka závisí také na úrovni motoriky řečových orgánů, schopnosti diferenciací a na úrovni komunikačního záměru dítěte. Svou roli zde mají i intelektové a napodobovací schopnosti dítěte a podnětnost prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

Každá hláska prochází obdobím fixace, které trvá nestejně dlouho. Nejprve se fixují samohlásky (vokály), přičemž první je upevnění vokálu „a“. Po ustálení samohlásek následují dvojhásky (diftongy – „au“, „eu“, „ou“) a poté dochází k fixaci souhlásek (konsonant). Novák (1999) i autor Lechta (1990) uvádí pořadí fixace jednotlivých konsonant takto: jako první se fixují závěrové konsonanty – p, b, m, t, d, n, ť, d', ň, k, g. Dále úžinové konsonanty – f, v, j, h, ch, s, z, š, ž. Jako poslední se fixují polozávěrové a úžinové konsonanty se zvláštním způsobem tvoření – c, č, dz, dž, l, r, ř. Autorka Bytešníková (2012, s. 74) uvádí následující shrnutí vývoje artikulace hlásek:

**Tab. 1** - Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek

Věk	Vývoj artikulace
od 1 do 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
od 2,5 do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 do 4,5 let	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
od 4,5 do 5,5 let	č, š, ž
od 5,5 do 6,5 let	c, s, z, r
od 6,5 do 7 let	ř a diferenciacie č, š, ž a c, s, z

Postupnou návaznost fyziologického vývoje artikulace jednotlivých hlásek zobrazuje v níže uvedené tabulce autorka Solomonová (2007, s. 341).

**Tab. 2** - Návaznost fyziologického vývoje artikulace hlásek

Návaznost fyziologického vývoje artikulace hlásek
a → m → b → p
a, e, i, o, u (á, é, í, ó, ú) → au, ou
f → v
t → k → g
h, ch – pouze nápodobou
l, n, d, t (pozn. úprava artikulačního postavení ve 3 letech je prevencí vadné výslovnosti sykavek r, ř)
i → e → j → bě, pě, mě, vě → ň, d', t' → č → š → ž
d, t → r → ř
t → c → s → z

Dítě by mělo být schopno intaktní výslovnosti před zahájením povinné školní docházky. Je potřeba se věnovat modulačním faktorům řeči, jakými jsou tempo řeči, rytmus, melodie a dynamika. Dále by neměla být opomenuta dechová a fonační cvičení a samozřejmě i cvičení sluchové diferenciacie.

**Lexikálně-sémantická rovina** sleduje rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby, definici pojmů a také úroveň zobecňování. Počátky obohacování pasivní slovní zásoby se u dítěte začínají rozvíjet kolem desátého měsíce života, zatímco aktivní složka slovní zásoby se začíná rozvíjet až kolem prvního roku. U dítěte začíná převažovat verbální komunikace (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Rozvoj slovní zásoby je zcela individuálním procesem, záleží na míře podnětů v okolí dítěte a jeho schopnosti tyto podněty vnímat.

Autor Lechta (1990) uvádí, že dle Drvoty dítě nejprve slova chápe ve všeobecném označení (hypergeneralizace), např. „mňau-mňau“ je pro dítě označení pro vše co má čtyři nohy a je chlupaté. Postupně, s rozvojem slovní zásoby, nastává opačný jev, kdy jednotlivá slova označují konkrétní věci nebo osoby, tzv. hyperdiferenciace. Např. „či-či“ je označení pouze pro jednu konkrétní kočku.

Dítě během vývoje řeči prochází tzv. prvním a druhým věkem otázek. Pro první období (1,5 roku dítěte) jsou typické otázky: „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“, v následující etapě (okolo jeden a půl roku života) dítě pokládá otázky „Proč?“, „Kdy?“ (Lechta, 2008).

Nejprudším rozvojem slovní zásoby dítě disponuje zhruba do třetího roku života. Po prvních slovech do jednoho roku slovní zásoba na konci druhého roku vzroste v průměru na 270 - 300 slov. Ve třetím roce probíhá největší růst slovní zásoby a zná kolem 1 000 slov, ve čtyřech letech asi 1 500 slov. O rok později se jedná o zhruba 2 000 slov. Slovní zásoba šestiletého dítěte činí přibližně 2 500–3 000 slov (Bytešníková, 2007).

Jen pro zajímavost uvádím slova autorky Bendové. „*S narušením této roviny se lze setkat u dětí s vývojovou dysfázií, s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, ale i u jedinců, kteří mají zrakové a sluchové postižení*“ (Bendová, 2014, s. 15). Vzhledem k charakteru práce se více touto skutečností nebudu zabývat.

**Morfologicko-syntaktická rovina** se zabývá uplatňováním gramatických pravidel v mluvním projevu. Zahrnuje gramatickou správnost slov, vět, slovosledu atd. (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Rozvoj řeči lze pozorovat v období vlastního vývoje, tedy přibližně od prvního roku života. Zprvu dítě užívá jen jednoslovné věty, později přechází na věty dvouslovné. Až mezi třetím a čtvrtým rokem je dítě schopno tvořit souvětí (Kutálková, 2005). Zde Bytešníková (2007) dle Lechty popisuje, že pokud se v tomto období objevují odchylky v gramatické stavbě řeči, jedná se o tzv. fyziologický dysgramatismus. Po čtvrtém roce by již měla být řeč z gramatického hlediska v pořádku.

**Pragmatická rovina** odráží sociální uplatnění komunikačních schopností, a to především sociální a psychologické aspekty komunikace. Jedná se o schopnost komunikovat přiměřeně k dané situaci, být adekvátním komunikačním partnerem během komunikačního procesu (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Od autorky Klenkové (2006) zmiňují, že součástí pragmatické roviny je i schopnost

využití neverbální složky komunikace (jedná se zejména o oční kontakt, gestikulaci a mimiku).

### 3.1.1 Vývoj řeči

„Řeči se dítě neučí – a my je také řeči nevyučujeme jako nějakému školnímu předmětu. Řeč se rozvíjí – a my k tomuto rozvoji napomáháme“ (Matějček, 1991, s. 161).

Podle většiny autorů lze vývoj dětské řeči vnímat jako dvě prolínající se stádia, a to **stadium přípravné (předřečové - neverbální)** a **stadium vlastního vývoje řeči**. Předřečové stadium vývoje řeči označuje období prvního roku života dítěte. Je to fáze osvojování návyků a dovedností, na nichž později buduje svou řeč. Celou etapou se prolíná neverbální úroveň, která zahrnuje oblast obsahující nezvukové, ale i zvukové projevy (Lechta, 2002)

Následující tabulka zobrazuje další členění stádií vývoje dětské řeči dle Sováka (1989):

**Tab. 3** - Stadia vývoje řeči

<b>přípravné (předřečové - neverbální) stadium</b>	stadium křiku
	stadium křiku s citovým zabarvením
	stadium žvatlání pudového
	stadium žvatlání napodobovacího
	stadium napodobování
	modulační faktory, předstupeň mluvené řeči
<b>stadium vlastního vývoje řeči</b>	stadium "rozumění"
	stadium emocionálně volní
	stadium reprodukování asociací
	zobechňování transferem
	stadium logických pojmů
	intelektualizace řeči

Výše uvedené členění ontogeneze dětské řeči uvádí ve své publikaci také Klenková (2006) a další autoři, například Peutelschmiedová, (2005), Bytešníková, Horáková, Klenková, (2007), Kutálková, (2009).

**Stadium křiku** – jedná se o prvotní hlasový projev dítěte hned po porodu, kterým se rozumí reflexní činnost, neboť novorozenec začal dýchat plicemi. Stejně



tak Vyštejn (1991) považuje tento první křik za reflexní reakci na změnu dýchání a tvrdí, že zároveň v tomto období dochází k velmi intenzivnímu rozvoji dýchacích orgánů a mluidel. Tento prvotní křik nelze brát jako projev bolesti nebo nepříjemných pocitů. „*Během prvních týdnů života křik neznamena, že dítěti něco schází*“ (Kutálková, 1992, s. 8). Křik je krátký, neurčitě modulovaný s mírným hlasovým rozsahem. Sovák (1989) uvádí, že právě tehdy začíná vývoj řeči z ontogenetického hlediska. Toto stadium křiku setrvává přibližně do šesti týdnů od narození dítěte (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). A autor Jedlička ve své publikaci vymezuje období takového prvního křiku od narození do doby, kdy se řečový projev dítěte „*začíná měnit v melodičtější zvukovou podobu dětské zvukové produkce*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 94).

Postupem času se prvotní neutrální křik začíná měnit, a to zejména v kojeneckém období. Projev přestává být pouze reflexním ukazatelem a stává se diferencovanějším. **Stadium křiku s citovým zabarvením** můžeme tedy začít pozorovat kolem šestého týdne po narození dítěte, kdy začíná křikem vyjadřovat své potřeby a pocity. Například chce-li dítě vyjádřit nespokojenost, je jeho hlasový projev započat tvrdým hlasovým začátkem. Měkký hlasový začátek naopak značí spokojenost, libost. Pavlová-Zahalková (1980) upřesňuje, že takovéto „nalazení“ dítěte můžeme poznat podle hlasových začátků na konci 2. měsíce života. Dítě si svou zásobu zvuků rozšiřuje při opakování sacích pohybů, dochází při tom k pohybům rtů a jazyka. Spojením těchto žádoucích pohybů s měkkým hlasovým počátkem vydává dítě zvuky, broukání (Kutálková, 2009).

V období okolo třetího měsíce života nastává **stadium žvatlání pudového** a trvá přibližně půl roku. Dítě v této životní etapě zkouší experimentovat se svými mluidly. I když kojeneček nepřijímá potravu, tak pokračují sací pohyby. Svou hrou si dítě zdokonaluje pohyby mluidel a tím rozšiřuje repertoár zvuků. Tyto projevy ještě nejsou hláskami mateřského jazyka, ale označují se jako tzv. „zvučky“. Takové zvuky mohou zdánlivě znít jako samohlásky A nebo E, později se obohacují o hlásky *b* či *g* (Pavlová-Zahalková a kol. 1980). Dle Vágnerové (2007) dítě v tomto období artikulaci základních fonémů mateřského jazyka zvládá (které fonémy jsou autorkou považovány za základní, již nezmiňuje). Broukání je odrazem spokojenosti dítěte a lze jej poznat díky již zmiňovanému měkkému hlasovému začátku (Klenková, 2006). Tato pudová hra s mluidly dítěti přináší uspokojení a radost (Kutálková, 2009).

Sovák (1984) předkládá názor, že hlasový projev v šestém týdnu života dítěte je charakterizován afektivním citovým zabarvením, zatímco v období broukání je projev bez takového citového zabarvení. Je zapotřebí podotknout, že tyto projevy se vyskytují u všech dětí, tedy i u dětí s těžkým sluchovým postižením (Kutálková, 2009).

**Stadium napodobovacího žvatlání** a **stadium napodobování** navazuje na předchozí období v druhé polovině prvního roku života. Lechta (2002) a autorka Klenková (2006) tvrdí, že stadium žvatlání se objevuje v 6. až 8. měsíci, zatímco Kábele a Filčíková (1966) zastávají názor, že žvatlání napodobovací se projevuje až kolem 9. měsíce života. K tomuto názoru se přiklání i Jedlička, který také uvádí časový mezník 9. měsíc, ale podotýká, že se jedná o napodobování zvuků, přičemž *„spojení s obsahovým významem se první slova objevují kolem 12. měsíce“* života dítěte (Škodová, Jedlička, a kol. 2007, s. 94). Lze pozorovat snahu dítěte napodobit slyšené zvuky a mluvní pohyby především své matky, ale i svého okolí. V tomto období je pro intaktní vývoj řeči velmi důležitý sluch a zrak, který se začíná rychle zapojovat (Klenková, 2006). Předpokladem žvatlání *„je dosažení určité zralosti koordinace mluvidel a propojení sluchového a motorického systému na centrální úrovni“* (Vágnerová, 2007, s. 32). Dítě se v této fázi snaží se napodobovat určité hlásky svého mateřského jazyka. Při nápodobě dochází k mnoha pokusům, což Klenková (2006) označuje jako fyziologickou echolálii. V případě, že se jedná o dítě, které trpí sluchovým postižením, je patrné, že řečový vývoj začne ustávat, a to z důvodu absentující sluchové zpětné vazby.

**Modulační faktory řeči** jsou takové faktory, které zahrnují melodii, sílu hlasu, přízvuk a rytmus. Pro každé dítě jsou modulační faktory mnohem lépe „uchopitelné“ a napodobitelné než konkrétní hlásky. Např. prostřednictvím melodie hlasu dokáže dítě dobře vyjádřit svá přání, potřeby a pocity (Kutálková, 2009). Ztotožňuji se s názorem autora Sováka (1989), který stadium modulačních faktorů řeči považuje za důležitý předstupeň mluvené řeči.

**Stadium rozumění** nastává podle Klenkové (2006) a Lechty (2002) kolem desátého měsíce života a řadí se na místo poslední etapy předřečového vývoje. Vyštejn (1991) vymezuje období rozumění kolem jednoho roku. V této fázi ještě dítě není schopno samo mluvit, protože nechápe konkrétní obsah jednotlivých slov, ale dokáže reagovat např. motorickou reakcí na slyšený zvuk, který má díky předešlému

vývoji spojený s konkrétním předmětem. Velkou roli zde mají předešlé modulační faktory řeči (Hála, Sovák, 1962). „*Ve skutečnosti tu nejde ještě o chápání smyslu slova, nýbrž o prosté sdružování zvuků s konkrétními jevy*“ (Vyštejn, 1991, s. 15).

Kolem jednoho roku života začíná **stadium emocionálně volní**, období vlastního vývoje řeči. Tato fáze se značí tím, že dítě je schopno používat jednoslabičná i víceslabičná slova, která pak nesou význam celé jednoslovné věty. Velmi častým jevem jsou zvukomalebná slova nebo citoslovce, např. „haf“ může označovat naučenou reakci na konkrétní zvíře nebo přání podat danou hračku (Ohnesorg, 1991; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Vágnerová (2007) nazývá taková slova zastupující větu tzv. holofrázemi. „*Jsou to slova, která mají komplexní význam věty*“ (Klenková, 2006, s. 36). Vyštejn toto období trefně nazývá „*stadium slovověty*“ (Vyštejn, 1991, s. 14).

Dítě se musí naučit rozlišovat významy slov a pochopit vztah mezi tímto významem a skutečností (Vágnerová, 2007). **Stadium reprodukování asociací a zobecňování transferem** je obdobím začínajícím zhruba od jednoho a půl roku, kdy batole začíná slovy pojmenovávat nejprve konkrétní osoby a jevy v okolí a tyto pojmenování následně aplikuje na jevy podobné. Např. dítě původně označovalo jako „pipi“ kuře a v tomto stádiu vývoje řeči přenáší toto označení na veškeré ptactvo (Kutálková, 2009). Podle autora Ohnesorga (1991) by mělo 18 měsíční dítě znát zhruba 50 slov, přičemž na konci druhého roku by slovní zásoba měla obsahovat asi 400 slov. Zatímco Lechta (2002) zmiňuje slovní zásobu v témže věku, tedy 18 měsíců, 70–80 slov.

**Stadium logických pojmů** začíná přibližně okolo třetího roku života dítěte. V tomto období se dříve pouhé označení konkrétního jevu zevšeobecňuje a slovo nabývá významu a obsahu (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Dítě tak získává možnost komunikace se svým okolím prostřednictvím slov. Jedinec si postupně rozšiřuje slovní zásobu a počíná tvořit věty o více slovech (Hála, Sovák, 1962). Dítě o sobě začíná mluvit ve 3. osobě (Ohnesorg, 1991). Naopak Woolfson (2004) tvrdí, že na konci druhého roku života by dítě mohlo začínat ovládat správné tvary zájmen „já“ a „on“.

**Intelektualizace řeči** je posledním stadiem ve vývoji dětské řeči, které začíná na přelomu třetího a čtvrtého roku a probíhá po celý život člověka. Dítě již chápe význam a obsah slov, rozšiřuje si slovní zásobu a dochází k osvojování a rozvoji

gramatické stránky jazyka (Klenková, 2006). Je zajímavé, že podle Říčana (2004) by dítě již do tří let věku mělo zvládat používat podřadná souvětí a ve třech letech života by slovní zásoba měla činit okolo 900 slov.

### 3.1.2 Možné rizikové faktory

*„Když se dítě učí mluvit, je to nejvíce zatížený duševní pracovník na naší planetě, aniž o tom má, naštěstí, nejmenší tušení“* Ohnesorg (1976, s. 5) ve své publikaci zmiňuje slova Čukovského. Snahou dospělého jedince by měla být eliminace různých překážek na cestě dítěte v osvojení intaktní mluvy. Vytvořit pro rozvíjející se dítě vhodné a podnětné prostředí. *„V průběhu řečového vývoje může být dítě vystaveno různým faktorům, které mohou negativně ve větší či menší míře ovlivňovat jeho pozdější úroveň komunikačních kompetencí“* (Bytešníková, 2012, s. 25).

Jak již bylo zmíněno, průběh vývoje řeči může být negativně ovlivňován různými faktory, mezi které patří:

- zdravotní obtíže;
- různé odchylky ve vývoji;
- přístup rodičů a blízkého okolí;
- sociální postavení dítěte v rodině;
- adaptační problémy;
- jistota vazeb;
- odloučení rodičů, rozvod;
- nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky.

Poměrně velké negativní důsledky ve vývoji řeči mohou mít nedostatky v **celkovém zdravotním stavu** dítěte a v **úrovni jeho intelektu**. Důležitá je proto právě spolupráce rodičů s odborníkem, pediatrem, který má dané dítě v péči. Objevení jakéhokoliv případného patologického vývoje je zásadní. Pediatr by se měl v rámci svých kompetencí průběžně přesvědčovat o intaktním vývoji psychomotorických činností, sluchu a zraku prostřednictvím orientačních vyšetření (Bytešníková, 2012).

Pozitivním, ale ovšem i negativním faktorem řečového vývoje může být **přístup rodičů a blízkého okolí** dítěte. Pravdou je, že každý novorozenec na svět

přichází s určitými predispozicemi osvojit si řeč. „*Dítě je motivováno a schopno vnímat a integrovat důležité aspekty sociálního prostředí a reagovat i sdílet s ním své zkušenosti*“ (Bytešníková, 2012, s. 25). Rozvinutí takto získaných vrozených schopností je vždy v úzké korelaci se specifickými podmínkami bezprostředního okolí, ve kterém jedinec žije a vyrůstá, a které na jeho vývoj zásadně působí. Rodiče svým přizpůsobivým chováním formují a podporují preverbální učení kojence a procvičování procedurálních dovedností v oblasti tvorby hlasu a hlasové komunikace, vnímání řeči a integraci interakčních zkušeností. Vývoj postupně probíhá od orientace za lidským hlasem k pochopení významu slov, od spontánního pláče k záměrné komunikaci, od náhodných hlasových projevů, které vznikají při dýchání k artikulaci jednotlivých hlásek a od nejranějších interakcí s okolím dítěte k symbolickému znázorňování předmětů, osob a smysluplných činností (Ditrichová, Papoušek, Paul, a kol., 2004).

Bytešníková (2002) podotýká, že **stimulace ze strany matky a nejbližšího okolí** je pro intaktní řečový vývoj malého jedince zásadním prvkem. Matka svým napodobováním projevu dítěte tak přirozeně zprostředkovává zpětnou vazbu. Dospělý jedinec si roli dítěte uvědomuje, proto záměrně uzpůsobuje i formu svého verbálního vyjadřování. Jak uvádí Vágnerová (2000), jedná se o zcela přirozený mechanismus. Je důležité i uvědomit fakt, že významnou roli zde sehrávají i **emoce**. V případě, že dítě nemá uspokojeny základní potřeby, ke kterým se řadí právě emoce a kladný vztah matka-dítě, není dostatečně motivováno ke zvukovým projevům. Nedílnou součástí stimulačního vlivu a pocitu jistoty a bezpečí je i adekvátně vytvořený **vztah otec-dítě**. Podrobnější problematikou v oblasti postavení dítěte v rodině a výchovného působení rodiny se ve své monografii zabývá například autorka Bartoňová (2005). Je zřejmé, že vytvoření stimulujícího řečového prostředí je jedním z důležitých úkolů rodičů.

S tím úzce souvisí i **vztahy sourozenců** a vliv prarodičů. Jako Vágnerová (2000) jsem téhož názoru, že právě sourozenci mohou vytvářet pro vyvíjejícího se jedince alternativní zdroj sociální stimulace. Dítě se od svých sourozenců přirozenou a nenásilnou cestou učí potřebné verbální i neverbální projevy v různých situacích.

Je však zapotřebí upozornit na fakt, že vliv na průběh řečového vývoje má i **postavení dítěte v rodině**. Jak ve své publikaci uvádí Stoppardová (1992), tak žádná pozice v rámci rodiny není považována za nejlepší, nejvýhodnější. Většinou se

stává, že jedinci, který se narodí v rodině jako první, je často věnováno více pozornosti než jeho dalším „následovníkům“. Narození druhého dítěte může mít negativní vliv na prvorozeného v případě, že je příliš fixován na přítomnost a pozornost rodičů. Za takovým **kritické období** se může považovat například období kolem třetího roku, kdy se mohou začít vyskytovat **fyziologické problémy ve vývoji řeči**. Tento fakt pak může být příčinou narušení plynulosti řeči či „zapomenutí již zvládnutého“. Rodiče by se tak měli seznámit s problematikou ontogeneze dětské řeči, jak probíhá, čemu se vyvarovat a jaké kritické body lze během vývoje očekávat (Bytešnicková, 2012).

Během řečového vývoje je dítě ovlivňováno kontaktem nejen s rodiči, ale i se sourozenci a s prarodiči, s jeho nejbližším okolím. Zde stoupá důležitost významu **správného řečového vzoru** u osob, které jsou s ním v denním kontaktu. Všichni členové, kteří se podílejí na péči o dítě, by si měly uvědomit závažnost jejich vlivu i na rozvoj komunikačních kompetencí.

U dítěte v předškolním věku se můžeme setkat s různými **adaptačními problémy**. Zvýšené obezřetnosti ve výchově je potřeba v případě, že se již projeví obtíže v přizpůsobení se různého charakteru. U takových jedinců se pak zvyšuje míra pravděpodobnosti výskytu deficitu v oblasti řeči a obecných komunikačních kompetencí (Bytešnicková, 2012).

Optimální vývoj řeči mohou negativně ovlivňovat i nedostatky týkající se **jistoty vazeb**. Zde se Stoppardová (1992) zmiňuje o existenci výzkumů, které dokazují, že vyvíjející se jedinec, který má jistotu téměř ve všech směrech, se vyvíjí úspěšněji než dítě, jehož jistota vazeb není zcela ideální. Takto zabezpečené dítě se projevuje mnohem empatičtěji vůči ostatním jedincům a snáze komunikuje se svým okolím. Jeho prostředí je podnětnější a získává tak více verbálních zkušeností. V opačné situaci může být jedinec uzavřenější vůči verbálnímu kontaktu a v komunikaci si nevěří.

Dalším negativním faktorem při vývoji řeči může být **odloučení od rodičů**. Takové odloučení může být i krátkodobého charakteru, např. hospitalizace v nemocnici, či dlouhodobého charakteru, např. odchod jednoho z rodičů. V případě odloučení může být dítě, dle Stoppardové (1992) vystaveno tzv. „citovému přetížení“. Obzvláště citlivým a těžkým obdobím se stává rozvod rodičů, který může

na dítě působit jako vysoce stresující faktor. Je tedy nutné i ve zmíněných stresových situacích zajistit co možná nejkvalitnější prostředí a k dítěti přistupovat velmi citlivě.

Kvalita a úroveň rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku dítěte může být výsledkem i účelné spolupráce rodičů s pedagogickými pracovníky a popř. s dalšími odborníky např. logopedy, psychology (Bytešnicková, 2012).

V závěru uvádím kritická období ve vývoji řeči, které uvádí Bytešnicková (2002), jimž musí být věnována dostatečná pozornost. Kritická období se týkají každého jedince. Projevy jsou individuálního charakteru. Jedná se o období:

- šestého až osmého měsíce života;
- kolem třetího roku;
- dobu nástupu do mateřské školy;
- zahájení povinné školní docházky.

### **3.2 Vyvozování intaktní artikulace**

Hláška je základním prvkem mluvené řeči. Při intaktní artikulaci každé takové hlásky musí mluvidla vykonat přesné cílené pohyby a zaujmout určité postavení, které je pro každou hlásku specifické. „*Percepčně – motorickým vzorem rozumíme ustálený způsob artikulace dané hlásky, který používáme individuálně na všech úrovních řečové komunikace a který pro nás reprezentuje danou hlásku či čtené písmeno*“ (Neubauer, 2010, s. 84). Aby byla řeč dítěte jasná a zřetelná, musí být každý percepčně-motorický vzor vyslovován motoricky, melodicky i rytmicky správně.

„*Pro dětskou výslovnost je charakteristické, že se rozvíjí od zvukové nejjednodušších artikulačních struktur až k zvládnutí hláskoslovného systému mateřského jazyka*“ (Bytešnicková, Horáková, Klenková, 2007, s. 29). Vlastnímu vyvozování intaktní artikulace by měla předcházet přípravná cvičení na rozvoj fonemického sluchu, rozvíjení hybnosti mluvidel, dechová a fonační cvičení.

Následující popis vyvozování intaktní artikulace je teoreticky opřen o poznatky autorek Mlčáková, Vitásková (2013), Bytešnicková (2012) a autora Neubauera (2010, 2011).

**Samohláska A** je podle vodorovné polohy jazyka v dutině ústní střední, podle svislé polohy jazyka nízká. Postavení rtů je nezaokrouhlené a čelistní úhel největší. Při artikulaci leží jazyk na spodině ústní dutiny, zatímco hrot jazyka je za dolními řezáky. Měkké patro je pozvednuto a rty jsou výrazně otevřeny. Při vyvození hlásky dítě otevírá ústa jako při velkém soustu či při zívání. U vyvození hlásky přímou nápodobou využíváme zrcadlo a odezírání artikulačního postavení mluvidel.

**Samohláska E** je přední, středová a též nezaokrouhlená se středním čelistním úhlem. Při artikulaci je poloha jazyka více vpředu a nahoře než u hlásky A. Přední část hřbetu jazyka je zdvižena proti přední části tvrdého patra, hrot směřuje za dolní řezáky. Měkké patro je zdviženo a retní štěrbina je úzká. Při vyvození dbáme na správné postavení mluvidel, aby se dítě usmálo a ukázalo zuby. Artikulaci prostřednictvím pomocné (substituční) hlásky A vyvodíme tak, že dítě skousne zuby a zároveň mu zaostříme koutky úst do úsměvu.

**Samohláska I** je vokál přední, vysoký, opět nezaokrouhlený s nejmenším čelistním úhlem. Hrot jazyka se opírá o spodní dásně či spodní řezáky. Hřbet jazyka je zdvižen k paterní klenbě v části přechodu z alveol na tvrdé patro. Retní štěrbina je velmi úzká, měkké patro je zdviženo. Nácvik vokálu I je obdobný jako u hlásky E, přičemž ústa jsou ještě více zaostřena do úsměvu.

**Samohláska O** je zadní, středová, se zaokrouhlením rtů a středním čelistním úhlem. Hrot jazyka směřuje dolů ke spodině ústní, hřbet se zvedá proti zadní části tvrdého patra, měkké patro je zvednuto. Rty se aktivně účastní artikulace. Při vyvození dítě našpulí rty a poté otevře ústa jako při údivu. Při využití substituční metody vyvození artikulace vypadá tak, že dítě artikuluje hlásku A, a zároveň zaokrouhluje rty.

**Samohláska U** je zadní, vysoká a zaokrouhlená. Čelistní úhel je nejmenší. Hřbet jazyka je těsně přiblížen k zadní části tvrdého patra, zatímco hrot směřuje ke spodní části úst. Měkké patro je zdviženo a boky hřbetu jazyka se opírají o patrové klenby. Nácvik hlásky U se realizuje podobně jako nácvik samohlásky O, kdy rty jsou ještě více zaokrouhlené a hrot jazyka je více posunut vzad.

**Souhlásky P, B, M** jsou obouretné, závěrové. Hlásky jsou tvořeny závěrem, což je sevření rtů proti sobě a následné oddálení. Souhlásky P a B jsou párové, kdy P je neznělá a B je znělá. Hlásky M je znělá. Při artikulaci P a B měkké patro uzavírá vstup výdechovému proudu do nosní dutiny. Hlásky M je nazála, tzn., že měkké



patro naopak nebrání vstupu výdechovému proudu do dutiny nosní. Jazyk se aktivně artikule neúčastní. U hlásky P jsou rty pevně sevřeny a výdechový proud proráží závět stisknutých rtů. Artikulaci vyvozujeme přímou nápodobou před zrcadlem, kdy dítě stiskne rty, zadrží tak vzduch. Následovně rty povolí a vypustí vzduch na hřbet ruky, při tom zašeptá P. Pokud dítě ovládá hlásku M, lze využít substituční metodu, kdy dítěti při vyslovování slabiky MA stlačíme nosní chřípí, povolíme při artikulaci hlásky A. Další možností vyvození hlásky P je přes šeptanou souhlásku B. Nácvičk hlásky B můžeme realizovat při využití substituční hlásky M. Během artikule hlásky M či slabiky MA jemně dítěti stiskneme nosní chřípí, přičemž se ozve žádaná hláska. Znělé B můžeme vyvodit i pomocí neznělého P. Dítě artikuluje hlásku P za současného znění hlasu. Souhláska M je dobře vyvoditelná za využití optické opory, zrcadla a přímé nápodoby.

**Souhlásky F, V** jsou retozubnými, úžinovými. Hláska F je neznělá, hláska V znělá. Výdechový proud uniká středem úst, přičemž úžinu tvoří spodní ret a horní řezáky. Svalový tonus je výraznější u neznělé hlásky F. Nácvičk hlásek vyžaduje zdvižené měkké patro, které uzavírá vstup do nosu. Jazyk je v neutrální poloze. Nácvičk artikule souhlásky F dítě vytváří tak, že fouká např. do peříčka, proužku papíru vzdáleného pár centimetrů od úst. Logoped současně spodní ret směrem k horním řezákům. Při vyvozování hlásky V můžeme využít substituční prodlouženou hlásku Ú ve spojení s dalším vokálem (ÚA, ÚO,...). Dítě našpulí rty, logoped přitiskne spodní ret k horním zubům. Další variantou je substituční metoda z hlásky F, kdy při nácvičku dítě zapojí hlas.

**Souhlásky T, D, N** jsou dásňové a závěrové konsonanty. Až na hlásku T jsou znělé. Úplný závěr se tvoří přitisknutím hrotu jazyka k alveolám horních zubů, což je artikulační místo popisovaných souhlásek. Hlásky T, D jsou orály, měkké patro uzavírá vstup do dutiny nosní. Souhláska N je nazála, tudíž výdechový proud do nosu vstupuje a překážku ve formě hrotu jazyka nepřekoná. Intaktní vyvození hlásky T lze učinit přímou nápodobou, kdy dítě v zrcadle odezírá správné artikulační postavení jazyka a potřebnou vzduchovou explozi. Dítě se usměje, lehce pootevře ústa a opře hrot jazyka za horní řezáky. Poté zadrží dech a šeptem vypustí vzduch na hřbet ruky. Hlásku nacvičujeme bez zapojení hlasu, šeptem – jedná se o hlásku neznělou. Substituční metoda umožňuje pomocí šeptané souhlásky D. Pokud má dítě zařazenou hlásku T, lze pomocí ní vyvodit souhlásku D pouhým přidáním hlasu.

Hlásku D nacvičuje i přímou nápodobou či prostřednictvím substituční hlásky N. Dítě vyslovuje energicky spojení „nanana“ a spolu s velmi jemným stisknutím nosního chřípí lze vyvodit hlásku D. U hlásky N platí u vyvození přímá nápodoba či využití substituční hlásky M a D. Dítě vyslovuje při oddálených rtech prodlouženou hlásku M, hrot jazyka je na alveolách horních zubů. Dítě upozorníme na vznikající rezonanci. Pokud zvolíme substituční hlásku D, necháme dítě artikulovat hlásku N při pootevřených ústech. Hrot jazyka se nachází ve stejné poloze jako u hlásky D.

**Souhláska C** je dásňovou, polozávěrovou, nepárovou a neznělou. Tím, že je C polozávěrová, je vytvářené ve dvou fázích. V první etapě realizace dochází k závěru úplnému. Hrot jazyka se opře o spodní dásně a zadní stěnu dolních řezáků. Masa jazyka je vyklenuta k horní dásni. Ve druhé fázi se závěr postupně zruší, kdy zároveň vzniká úžina mezi jazykem a patrem. Pomocí výdechového proudu vzniká charakteristický sykavý třecí šum. Rty jsou při artikulaci zaostřeny do širokého úsměvu a čelistní úhel je malý. Návčik vyvození hlásky C lze provést přes substituční šeptanou hlásku T, kdy při stejném artikulačním postavení mluvidel dítě vyslovuje šeptané „ttt“, přičemž se ozve „ccc“. Je zde i možnost správného návčiku hlásky C z onomatopoií (zvukomalebna slova), a to např. „Jak cvrká cvrček? – ccccc“. Celou dobu dbáme na to, aby byla mluvidla ve správné poloze.

**Souhlásky S, Z** jsou dásňové a úžinové, kdy hláska S je neznělá a hláska Z je znělá. Expirační proud uniká úzkou šterbinou dutiny ústní mezi okraji jazyka a patrem. Hrot jazyka se lehce opírá o rozhraní spodní dásně a zadní stěny řezáků. Rty jsou, stejně jako u hlásky C zaostřeny do širokého úsměvu. Při návčiku hlásky S z onomatopoií dítě vyzveme, aby po správném nastavení mluvidel napodobovalo zvuk hada – „ssss“. Dále jde hláska dobře vyvodit z naučeného C, které dítě opakovaně tiše a velmi lehce vyslovuje, protahuje. Pro návčik hlásky Z lze využít zvládnuté souhlásky S, kdy stačí, aby dítě přidalo při výslovnosti S hlas.

**Souhláska Č** je stejně jako C polozávěrová, dásňová a neznělá. Artikulace této hlásky se skládá z fáze závěrové a úžinové. V první fázi dochází k vytvoření závěru. Hrot jazyka se zdvihne pod horní dásně a hřbet se dotkne oblasti alveol. Hřbet jazyka je směřován šikmo vzhůru pod patrovní oblouk a závěr se zruší, tím postupně vytváří úžinu. Horní a dolní zuby jsou u sebe a rty zaokrouhleny. Nejčastějším postupem při správném vyvozování hlásky Č je využití zafixované souhlásky C. Postup je stejný jako při artikulaci C, přičemž dítě rty našpulí,

zaokrouhlí. V některých případech se zapotřebí dítěti špátlí stlačit hrot jazyka směrem vzad.

**Souhlásky Š, Ž** jsou hláskami dásňovými, úžinovými. Znělost je typická pro hlásku Ž, neznělost pro Š. Artikulace těchto hlásek je stejná jako u hlásky Č. Chybí zde akorát tvoření úplného závěru. Hlásku Š lze substitučně vyvodit přes hlásku Č analogicky stejným postupem, jako je tomu v případě nácviku hlásky S. Dále se dítě správnou výslovnost souhlásky Š může naučit přes hlásku S, kdy stačí jen našpulit rty. Souhlásku Ž si dítě osvojí pomocí hlásky Š, kdy opět stačí k výslovnosti zapojit hlas. Dále i pomocí zvládnuté hlásky Z lze vyvodit intaktní artikulaci, kdy dítě jen sešpulí rty a jinak ponechá mluvidla ve stejné poloze jako při hlásce Z.

**Souhláska L** je dásňová, úžinová a znělá. Při realizaci hlásky vzniká úžina po stranách ústní dutiny. Měkké patro vytváří závěr. Hrot jazyka se dotýká předních alveol, okraje jazyka jsou volné. Expirační proud uniká volnými průchody po stranách překážky. Horní a dolní čelist je mírně oddálena, rty jsou pasivní. Nácvik hlásky se provádí přímou nápodobou a před zrcadlem. Dítě napodobuje artikulační pohyby a polohy podle logopeda. Čelistní úhel je přirovnatelný k úhlu u hlásky A. Fixaci čelistního úhlu je možné provést pomocí nanukového dřívka či prstu dítěte, kdy si jej vloží do úst mezi horní a dolní stoličky. Dítě protaženě vytváří zvuk podobný hlásce L, kdy rychle oddálí hrot jazyka od horních alveol za dolní řezáky. Při problémech s udržení hrotu jazyka na horních alveolách můžeme dítěti pomoci jazyk přidržit špátlí či logopedickou sondou.

**Souhláska R** je dásňovou, úžinovou, kmitavou a znělou hláskou. Tato hláska je velmi náročná na artikulaci. Při realizaci jsou okraje jazyka přitisknuty k patru, hrot jazyka je volný, zuby jsou oddáleny na šířku ukazováčku. Expirační proud vzduchu uvádí hrot jazyka v kmitání, ten pak kmitá proti alveolám. Úžina se periodicky zužuje a rozšiřuje. Uvádí se obvykle jeden až tři kmity při správné artikulaci. Nácvik hlásky R je doporučován přes využití hlásky D. Obě hlásky mají velkou artikulační i fonetickou podobnost. Dítě zprvu potichu, lehce a rychle opakuje souhlásku D. Po zvládnutí této fáze dítě může přidat další souhlásku a první hlásku vyslovuje prodlouženě („vd, bd, vdd, bdd...“). Hláska R se dá vyvodit také tím, že dítě prodlouženě artikuluje hlásku D a postupně zapojí také hlásku N („dddd“ → „dddnn“). Hlásku R je správné začít vyvozovat až po osvojení a zafixování fyziologicky předcházející hlásky L.

**Souhláska Ř** je dásňová, kmitavá, úžinová hláska, znělá i neznělá (pokud je v sousedství neznělé hlásky nebo na konci slova). Zde jazyk kmitá při malém čelistním úhlu, kmity jsou drobnější než u hlásky R a rychlé. Uvádí se dva až šest kmitů během artikulace. Artikulační postavení této hlásky je podobné jako u hlásek Č, Š, Ž. Rty se aktivně podílejí na artikulaci, jsou mírně protaženy vpřed. Nácvik Ř se může realizovat pomocí substituční hlásky R, kterou dítě prodlouženě šeptá, přičemž artikulační postavení mluvidel je stejné. Je zapotřebí určitý ráz výdechového proudu. Je možné využít i pomocné hlásky T, D i C. Hláska je realizována vždy prodlouženě a šeptem. Při prudkém výdechu a posunutím hrotu jazyka lehce vzad vzniká charakteristický zvuk pro hlásku Ř.

**Souhlásky Ť, Ď, Ň** jsou hláskami tvrdopatrovými, závěrovými. Mimo hlásku Ť se jedná o souhlásky znělé. U hlásek Ť a Ď vzniká patrohltanový uzávěr, který brání úniku expiračního vzduchu do dutiny nosní. Hrot jazyka je opřen o dolní řezáky, zatímco hřbet je vyklenut vzhůru k tvrdému patru. Svalové napětí u hlásky Ť je větší než u Ď a Ň. Souhláska Ň je nazála, tudíž je měkké patro volné a umožňuje vstup výdechovému proudu do dutiny nosní. Při realizaci hlásky Ť lze využít substituční metodu pomocí osvojené hlásky T. Hrot jazyka dítě opře o spodní zuby a hřbet je přitisknutý k tvrdému patru. Po vyslovování slabik „tytyty, tatata“ apod. by mělo být patrné měkčení. Obdobné je nácvik vyvození hlásky Ď, tedy pomocí souhlásky D a vyvození hlásky Ň přes hlásku N. Pokud dítě zcela neovládá mluvidla, je možné pomoci mu jazyk umístit do správné polohy logopedickou sondou.

**Souhláska J** je tvrdopatrovou, znělou a úžinovou. Artikulační postavení této hlásky je podobné jako u hlásky I. Úžina vzniká mezi hřbetem jazyka a tvrdým patrem a měkké patro tvoří závěr do dutiny nosní. Hrot jazyka je opřen o spodní řezáky a dásně. Výdechový proud prochází širokou úžinou. Čelistní úhel je minimální. Jak již bylo zmíněno, artikulace hlásek J a I je velmi podobná. Proto nácvik hlásky J můžeme vyvodit pomocí souhlásky I. Dítě při zmenšeném čelistním úhlu a se zaostřenými ústy do úsměvu vyslovuje prodlouženou hlásku I ve spojení s jinými samohláskami.

**Souhlásky K, G** jsou měkkopatrové, závěrové. Hláska K je neznělá, zatímco hláska G znělá. Úplný závěr je tvoří přitisknutá zadní část hřbetu jazyka k měkkému patru. Čelistní úhel je malý, rty pasivní. Vyvození hlásky K je možné pomocí kombinace substituční a mechanické metody. Využívají se hlásky T, Ť, kdy je dítě

vyslovuje a přitom logoped jemně špátlí stlačí hrot jazyka dolů a mírně vzad. Tímto způsobem se docílí potřebného úplného závěru. Hlásku lze vyvodit i pomocí souhlásky CH, kdy je mechanismus stejný, jen logoped stlačuje spodní čelist. U nácviku hlásky G opět můžeme využít kombinaci substituční a mechanické metody. Dítě potichu opakuje slabiku „da“ a logoped stlačí hrot jazyka dozadu a dolů.

**Souhláska CH** je měkkopatrová, neznělá a úžinová. Úžina je tvořena mezi zadní částí hřbetu jazyka a měkkým patrem. Hrot jazyka je opřen o dolní zuby a výdechový proud prochází touto úžinou. Čelistní úhel je malý. Intaktní vyvození hlásky se provádí přímou nápodobou či substituční metodou pomocí hlásky K. Tu dítě vyslovuje dyšně a prodlouženě, tak vzniká zvuk hlásky CH.

**Souhláska H** je hrtanová, znělá a též úžinová. Úžina se tvoří přímo v hlasivkové štěrbině, kudy prochází výdechový proud a vzniká tak šum hlásky H. Znělost hlásky je pak tvořena v hrtanu. Nácvik hlásky H se realizuje přímou metodou, kdy dítě reguluje svůj výdechový proud. Pomoc mu poskytuje přiložená ruka na jeho hrtan a hrtan terapeuta a taktilně se učí hlásku vyvodit. Při nácviku se využívá otevřených slabik (slabika složená souhláskou a samohláskou).

### *3.2.1 Systém hlásek a jejich vývoj*

Český systém hlásek je tradičně rozdělován na **samohlásky** (vokály) a **souhlásky** (konsonanty). Rozdíl mezi artikulací vokálů a konsonantů je takový, že při artikulaci samohlásek prochází výdechový proud nadhrtanovými rezonančními dutinami volně, není přítomna žádná překážka a jazyk se účastní artikulace celou svou hmotou. Při artikulaci souhlásek musí výdechový proud překonat překážku v podobě rtů, zubů či jazyka, který se artikulace účastní jen určitou částí nebo se neúčastní vůbec. Akustický rozdíl mezi vokály a konsonanty spočívá ve způsobu jejich tvoření. Pokud je dutina ústní volná, mohou vznikat **tóny**, které reprezentují samohlásky. V případě, že výdechový proud musí zdolat určitou překážku (tvořenou rty, zuby, jazykem), vznikají **šumy**, tedy souhlásky (Mlčáková, Vitásková, 2013). Neubauer (2010) také popisuje samohlásky jako tónové, kdy výdechový proud prochází artikulačním ústrojím bez odporu a tzv. hlasivkový tón je upravován a měněn v nadhrtanových

utinách. Z tohoto důvodu je praktické rozdělení podle polohy jazyka. Ten je spolu s velikostí čelistního úhlu zásadní složkou modifikace samohláskového tónu.

Podle délky zvuku rozlišujeme 5 samohlásek krátkých (a, e, i, o, u) a samohlásky dlouhé (á, é, í, ó, ú), přičemž délka zvuku dlouhých samohlásek činí zhruba dvojnásobek délky hlasivkového tónu než u samohlásek krátkých. Artikulace krátkých i dlouhých vokálů je podobná. Výslovnost vokálů znázorňuje tzv. Hellwagův trojúhelník (viz Tab. 4):

**Tab. 4** - Samohláskový trojúhelník

		podle vodorovné polohy jazyka		
		přední	střední	zadní
podle svislé polohy jazyka	vysoké	I		U
	středové	E		O
	nízké		A	

Je vhodné dodat, že u artikulace samohlásky A je čelistní úhel největší, dále u vokálu O je střední poloha a hláska U se vyznačuje nejmenším čelistním úhlem. Zároveň platí, že samohlásky jsou vždy znělé a úžinové (viz vysvětlení níže).

Jak již bylo zmíněno, při tvorbě souhlásek se výdechový proud střetává s překážkou v podobě rtů, jazyka či zubů. V místě, kde dochází k takovému zúžení či závěru vzniká „...charakteristický typ šumu, který je u znělých souhlásek doprovázen ještě zněním hlasu“ (Neubauer, 2010, s. 74). Překážka při artikulaci může být úplná (závěrové souhlásky), neúplná (úžinové a polozávěrové souhlásky). Dále se konsonanty třídí podle způsobu artikulace (úžinové, polozávěrové, závěrové), podle znělosti (znělé, neznělé), podle podílu nazality (tzv. nazály – M, N, Ň) a podle místa artikulace (obouretné, retozubné, dásňové, tvrdopatrové, měkkopatrové, hrtanové) (Neubauer, 2010). Následující tabulka ilustruje rozdělení jednotlivých souhlásek:

Tab. 5 - Rozdělení souhlásek

		podle způsobu artikulace					
		úžinové		závěrové		polozávěrové	
		znělé	neznělé	znělé	neznělé	znělé	neznělé
podle místa artikulace	obouretné			M, B	P		
	retozubné	V	F				
	dásňové	Z, Ž, R, Ř, L	S, Š	N, D	T		C, Č
	tvrdopatrové	J		Ň, Ď	Ť		
	měkko- patrové		CH	G	K		
	hrtanové	H					

## 4 Realizace výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření. V této části je nejprve uveden popis hlavního cíle a participiálních cílů, charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření. Dále je zde teoreticky zachycena oblast kvalitativního výzkumu a metodologie, která byla pro realizaci šetření zvolena. Poté jsou zde sepsány jednotlivé případové studie zaměřené na úroveň artikulačních dovedností u předškolních dětí a jejich analýza. Závěr výzkumného šetření objasňuje odpověď na výzkumnou otázku a splnění cílů.

### 4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Šetření bylo realizováno v časovém intervalu od ledna do června 2016 v mateřské škole v Hradci Králové. **Hlavním cílem** výzkumného projektu bylo vytvoření stimulačního programu pro podporu rozvoje artikulace a následné ověření jeho použitelnosti v praxi.

**Hlavní výzkumnou otázkou**, která vyplývá z hlavního cíle, tedy je: Bude navržený stimulační program pro podporu rozvoje artikulace přínosný a dojde ke zlepšení úrovně komunikačních schopností?

**Dílčí cíle** zahrnují aplikaci stimulačního programu na skupinu dětí předškolního věku v mateřské škole a následnou analýzu získaných dat. Předmětem šetření bylo zjistit a následně analyzovat úroveň artikulace jednotlivých hlásek formou vstupního testování na začátku šetření a výstupního testování po šesti měsících pravidelné logopedické intervence s využitím navrženého stimulačního programu. Na základě porovnání dat ze vstupního a výstupního testu zhodnotit případný pokrok v artikulaci. Míru pokroku stanovit prostřednictvím porovnání m výsledků výstupního testování u fokusované skupiny a skupiny kontrolní. Obrázkový materiál sloužil jako vizuální podpora při vyvozování intaktní artikulace.



## **Metodologie výzkumného šetření**

Teoretická osnova práce byla opřena o vědecké poznatky z oblasti rozvoje dětí v předškolním věku. Empirické šetření má charakter kvalitativního výzkumu. Během samotného šetření byly použity výzkumné metody: vytvoření subjektivní *posuzovací škály* pro interpretaci výsledků vstupního a výstupního *testování*; *analýza výsledků* testování před a po logopedické intervenci s využitím navrženého stimulačního programu. Zpracování výsledků bylo vedeno kvalitativní formou s užitím zacílené *případové studie*. Ke sběru potřebných dat byla využita i metoda *krátkodobého přímého pozorování*.

Výzkumné šetření probíhalo ve třech etapách. V první etapě bylo realizováno screeningové vyšetření úrovně výslovnosti všech dětí navštěvující třídu Delfinek mateřské školy běžného typu v Hradci Králové. Ve druhé etapě výzkumného šetření byl sběr dat promítnut do návrhu stimulačního programu, který byl následně intervenován. Třetí etapa výzkumného šetření sloužila ke konečnému sběru dat v podobě závěrečného testování úrovně artikulace u všech předškolních dětí v dané třídě, a analýze těchto získaných výsledků.

### **4.2 Místo šetření, výzkumný vzorek**

Vyšetřování úrovně artikulace a aplikace navrženého stimulačního programu probíhala v Mateřské škole Lužická v Hradci Králové. Toto školské zařízení bylo vybráno na základě vyhovujícím, předem stanoveným kritériím, kterými byl běžný typ mateřské školy (bez zaměření na speciální skupinu dětí) v Hradci Králové. Mateřská škola neměla nabízet logopedickou intervenci, např. prostřednictvím logopedického kroužku apod. Byl brán ohled i na počet dětí v dané třídě, který měl převyšovat 20 dětí. Vzhledem k plánovanému častému a dlouhodobému navštěvování mělo být zařízení poblíž bydliště logopedického intervenanta.

Mateřská škola je státním zařízením běžného typu. V současné době se skládá ze čtyř věkově podmíněných tříd. Součástí budovy je venkovní dětské hřiště s víceúčelovými prolézacími sestavami, zahradní altán a pískoviště. Jednotlivé třídy jsou rozdělené podle věkových skupin dětí. První zdejší třída je třída Sluníčko pro děti tříleté, zde je zapsáno 25 dětí. Třída Beruška je určena pro děti ve věku 3-4 roky,

nyní je zde zapsáno 25 dětí. Navazující je třída Rákosníček, která je určena dětem ve věku 4-5 let, obsazení třídy činí 27 dětí. Poslední třída Delfínek je vyhrazena pro nejstarší předškoláky, pro děti ve věku 5-7 let, kterou navštěvuje 27 dětí. Mateřská škola poskytuje předškolní vzdělávání celkem 104 dětem. Zdejší pedagogické pracovnice pracují podle školního vzdělávacího programu „Je nám dobře na světě...“, který je dle potřeby průběžně aktualizován. Denní řád mateřské školy podléhá pravidlům, je však flexibilní a reaguje na potřeby dětí i rodičů.

Výzkumný vzorek pro aplikaci vstupních a výstupních testů tvořili všichni žáci třídy Delfínek. Fokusovaná skupina pro realizaci návrhu stimulačního programu v praxi byla sestavena náhodným výběrem dětí z této třídy. Jednalo se o skupinu 14 dětí ve věku 5-7 let. Fokusovaná skupina čítala 8 dívek a 6 chlapců. Ostatní děti ve třídě představovaly kontrolní skupinu, která se skládala ze 4 chlapců a 9 dívek. Vstupní a výstupní testování artikulace probíhalo v klidné místnosti, stranou od dětského kolektivu buď v ranních, anebo odpoledních hodinách v závislosti na denním programu třídy.

### **4.3 Kvalitativní výzkum**

Autor Hendl (2005, s. 50) ve své publikaci popisuje kvalitativní výzkum jako „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociální nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ Výzkumný proces má longitudinální charakter, poněvadž sběr dat a jejich následná analýza probíhá v delším časovém intervalu. Výhodou kvalitativního přístupu je možnost získání podrobných informací o případě, avšak nevýhodou se zdá být omezenost zobecňování výsledků, a to z důvodu, že získaná fakta mohou být ovlivněna výzkumníkem a jeho subjektivitou a nemusí se vztahovat pro celou populaci.

#### **Případová studie**

V rámci kvalitativního výzkumu byla použita forma pro zpracování dat – případová studie.

Kazuistika neboli případová studie pochází z latinského slova casus, což je případ. Lze ji popsat jako popis konkrétního určitého onemocnění, které má často zajímavý a poučný charakter a průběh. Kazuistika hledá a zjišťuje příčiny, které vedou ke vzniku daného problému. Jejím obsahem je rodinná a osobní anamnéza, prognóza onemocnění, terapeutickou či reedukační intervenci jejich průběh a výsledky a popř. katamnézu (zjišťování stavu a vývoje pacienta po léčbě v určitém časovém odstupu). Kazuistika se řadí mezi kvalitativní metody, zkoumá daný problém do hloubky a odehrává se v terénu. Diagnózu lze přiblížit na základě rozhovoru, ale lze použít i pozorování a obsahovou analýzu. Kazuistická metoda je spíše pomocná a neměla by tedy být jediným podkladem pro stanovení diagnózy (Vokurka, Hugo a kol., 2005).

### **Krátkodobé přímé pozorování**

Během přímého pozorování výzkumný pracovník bezprostředně pozoruje, sleduje zkoumané jevy a procesy.

Krátkodobé pozorování pak znamená sledování časově krátkého procesu (např. vyučovací hodina). Tato kvalitativní metoda slouží spíše jako pomocný přístup, např. jako příprava pozorovacích protokolů (Maňák a kol., 1994).

## **4.4 Návrh stimulačního programu**

Podnětem pro vytvoření návrhu stimulačního programu byla publikace autora Neubauera (2011) **Artikulace a fonologické rozlišování hlásek**. Pro účely stimulačního programu byl interventem vytvořen příložený obrázkový materiál (viz Příloha A - Příloha R) spolu s podrobným popisem realizace vybraných hlásek.

Navržený stimulační program obsahuje sadu obrázků zaměřených na rozvoj intaktní artikulace problematických hlásek. Hlávky byly vybrány na základě vstupního vyšetření artikulace u fokusované skupiny. Pro každou hlávku/skupinu hlásek bylo vytvořeno dechové a oromotorické cvičení, popis jejího intaktního vyvozování, stimulace dané hlávky/skupiny hlásek a postup při správné artikulaci samotné hlávky, její zapojení do slabik a následně do slov. Jedná o celkový popis a

zapojení nového intaktního percepčně-motorického vzoru do řečového projevu. Závěrečný výběr slov pro obrázkový materiál byl určen na základě předešlých zkušeností intervenanta v oblasti vyvozování nového artikulačního vzoru hlásky u dětí. Celý program staví svou důležitost na nezbytnosti přesného vyvozování artikulace pro intaktní a srozumitelnou mluvu. Z důvodu celistvosti byla ukázka obrázkového materiálu zahrnuta přímo do empirické části práce, avšak v přizpůsobené velikosti (viz Obr. 1 - Obr. 10).

## **Návrh stimulačního programu pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí**

### **Hlásky C, S, Z**

#### Dechové cvičení:

- nádech nosem a prodloužený výdech ústy – unikání nafouknutého balonku
- usměřňování a ovládání výdechového proudu – foukání páry nad hrncem, posouvání papírové kuličky výdechovým proudem pomocí brčka

#### Procvičení oromotoriky:

- široké roztažení rtů – pejsek cení zuby, usmíváme se na fotografa
- ťukání hrotem jazyka za dolní zuby
- schování špičky jazyka za dolní řezáky

#### Artikulační postavení mluvidel:

Přední zuby jsou v přesném zákrytu proti sobě, rty jsou vytaženy do širokého úsměvu, kdy odhalují přední zuby. Při takovém postavení mluvidel není výdechový proud nijak limitován mechanickými překážkami ani špatným postavením zubů. Hrot jazyka je těsně za zubním obloukem a vyklenutím boků jazyka vzhůru k patru vzniká úžina, kterou vychází výdechový proud. Boky jazyka by neměly být vidět v mezerách mezi bočními zuby.

#### Stimulace jednotlivých hlásek:

- intaktní nastavení mluvidel – rty protáhlé do širokého úsměvu, přesné postavení zubů, výrazný a krátký výdechový proud

- za použití hlasu vyvození správné artikulace jednotlivých hlásek
- pomocná vizuální podpora
- využití síly výdechového proudu vzduchu pro zesílení a zdůraznění dané hlásky za pomoci obrázku (např. pro slabý výdech malý cvrček, pro důraznější znělost hlásky velký cvrček)

#### Postup:

Za pomoci obrázkového materiálu děti mění polohu mluvidel pro intaktní výslovnost jednotlivých, a to hlásky S, kdy syčení znázorňovalo hada, hlásky Z, které představovalo let mouchy a hlásky C, což označovalo skákání cvrčka.

#### Zapojení hlásek do slabik:

Po zvládnutí jednotlivých izolovaných hlásek mohou děti začít tvořit otevřené slabiky. Nejprve je zapotřebí korigovat a kontrolovat správné postavení mluvidel pro intaktní artikulaci, poté je možno zapojit hlásku do slabiky. Jak již bylo zmíněno, jednalo se pouze o otevřené slabiky, čili slabiku tvořenou danou hláskou a samohláskou (např. CI, CE, SA, SO, ZU). Dále po osvojení dané hlásky ve slabice je možné pomocí obrázku malý/velký korigovat sílu výdechového proudu.

#### Zapojení hlásek do slov:

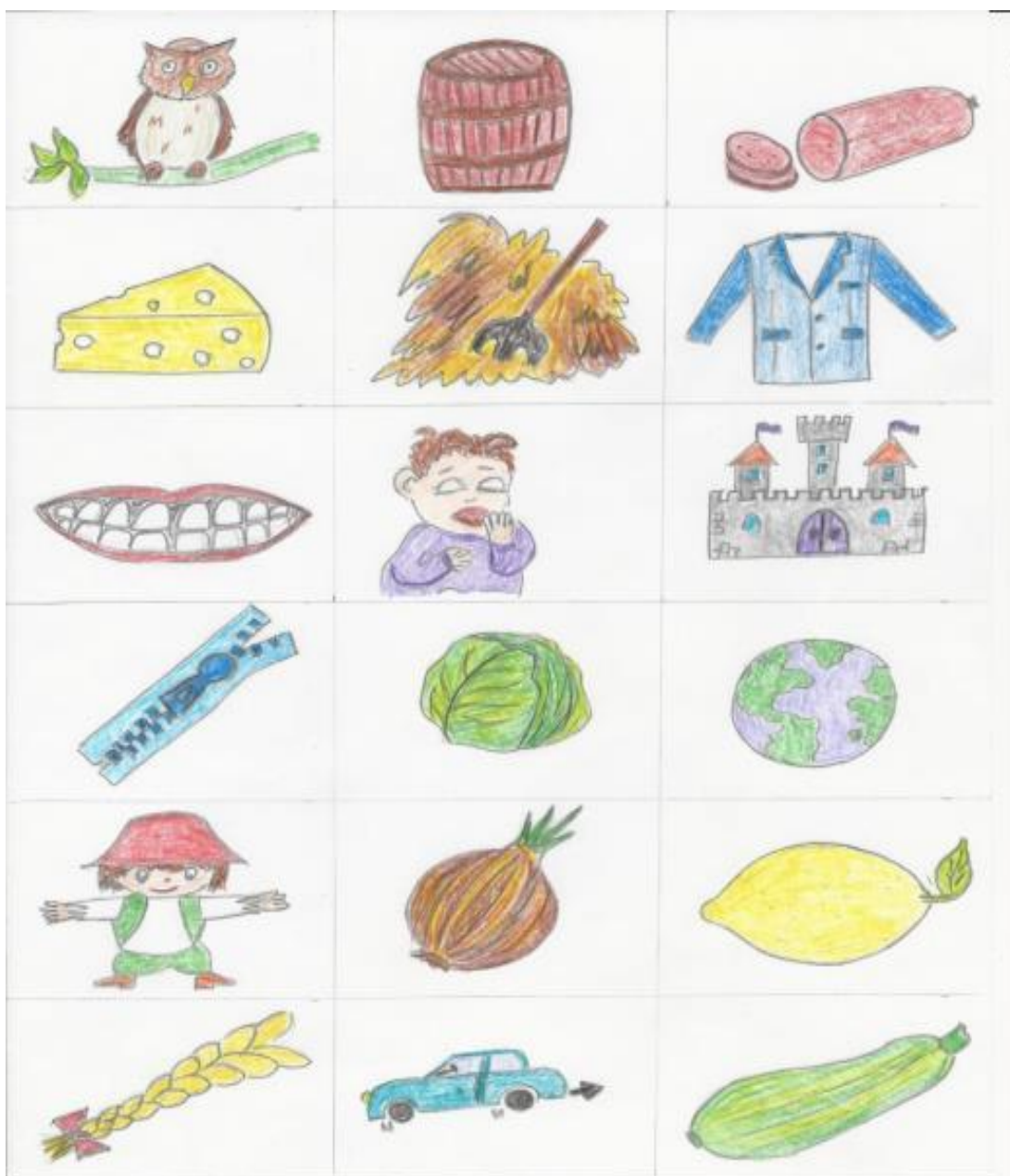
Pokud je dítě správně vyslovovat probíranou hlásku ve slabice, můžeme navázat na zapojení hlásky do slov. Dětem byla předkládána baterie obrázků, které mohou být zařazeny do programu stimulace a podpory intaktní artikulace. Jsou to slova, která mají danou hlásku na začátku slova, tvoří otevřenou slabiku a neobsahují souhláskové shluky. Pokud dítě zvládá bez problémů vyvození artikulace dané hlásky, může postoupit k zapojení hlásky uprostřed nebo na konci slov. Při tomto počínání je nutné daná slova nejprve rozdělovat (koza → ko-za), aby dítě stačilo mluvidla uvést do správné artikulační polohy. Pro jednoduchost cvičení by vybraná slova měla být jednoslabičná, dvojslabičná.

#### Vybraná slova pro obrázkový materiál:

- hláska C na začátku slova – Cipísek, couvá, cibule, citrón, cop, cuketa
- hláska S na začátku slova – sova, sudy, salám, sýr, seno, sako

- hláska Z na začátku slova – zuby, zívá, zámek, zip, zelí, země
- hláska C uprostřed/na konci slova – noc, límec, tác
- hláska S uprostřed/na konci slova – pusa, husa, vosa
- hláska Z uprostřed/na konci slova – koza, vázy, pařezy

Obr. 1 – Obr. materiál pro nácvik hlásek C, S, Z na začátku slova



Obr. 2 – Obr. materiál pro nácvik hlásek C, S, Z uprostřed/na konci slova



## **Hlásky Č, Š, Ž**

### Dechové cvičení:

- nádech nosem a prodloužený výdech našpulenými ústy – unikání nafouknutého balonku
- ovládnání výdechového proudu – vláček jede po kolejích a houká
- ovládnání směru výdechového proudu – lokomotiva svým houkáním smete pířka z kolejí

### Procvičení oromotoriky:

- špulení rtů – chceme dát mamince nebo tatínkovi pusu
- při skousnutých zubech střídavě otevírat a zavírat našpulená ústa – kapřík na hladině

### Artikulační postavení mluvidel:

Přední zuby jsou postaveny hranami na sobě a rty jsou našpulený do tvaru písmene „O“. Našpulení úst je důležité pro podporu tvorby hlubšího šumivého zvuku tupých sykavek. Poloha jazyka je shodná s předchozím artikulačním postavením mluvidel u skupiny hlásek S, Z, C.

### Stimulace jednotlivých hlásek:

- intaktní nastavení mluvidel – rty do symetrického vyšpulení, zuby na sobě, mírný, teplý výdechový proud
- za použití hlasu vyvození správné artikulace jednotlivých hlásek
- pomocná vizuální podpora
- využití síly výdechového proudu vzduchu pro zesílení a zdůraznění dané hlásky za pomoci obrázku (např. pro slabý výdech malá kočička, pro důraznější znělost hlásky velký kocour)

### Postup:

Za pomoci obrázkového materiálu děti fixují polohu mluvidel pro intaktní výslovnost jednotlivých, a to hlásky Š, kdy se z úst dětí ozývá zvuk lokomotivy, hlásky Ž, která představuje let čmeláka a hlásky Č, což označovalo přivolání kočičky.



### Zapojení hlásek do slabik:

Po zvládnutí jednotlivých izolovaných hlásek mohou děti začít tvořit otevřené slabiky. Stejně jako u předchozí skupiny sykavek je zapotřebí korigovat a kontrolovat správné artikulační postavení mluvidel pro intaktní výslovnost, poté je možno zapojit hlásku do slabiky. Jak již bylo zmíněno, jednalo se pouze o otevřené slabiky, čili slabiku tvořenou danou hláskou a samohláskou (např. ČI, ČE, ŠA, ŠO, ŽU). Dále po osvojení dané hlásky v otevřené slabice je možné pomocí obrázku malý/velký korigovat sílu výdechového proudu.

### Zapojení hlásek do slov:

Pokud je dítě schopno správně vyslovovat danou hlásku ve slabice, můžeme navázat na zapojení hlásky do krátkých slov. Dětem byla opět předkládána baterie obrázků, které mohou být zařazeny do programu stimulace a podpory intaktní artikulace. Jsou to slova, která mají danou hlásku na začátku slova, tvoří otevřenou slabiku a neobsahují souhláskové shluky. Vyšší úroveň obtížnosti artikulace vyžadují slova s danou hláskou uprostřed/na konci slova. Dítě musí mít dobře osvojené artikulační postavení mluvidel. Pro jednoduchost cvičení by vybraná slova měla být dvojslabičná, trojslabičná.

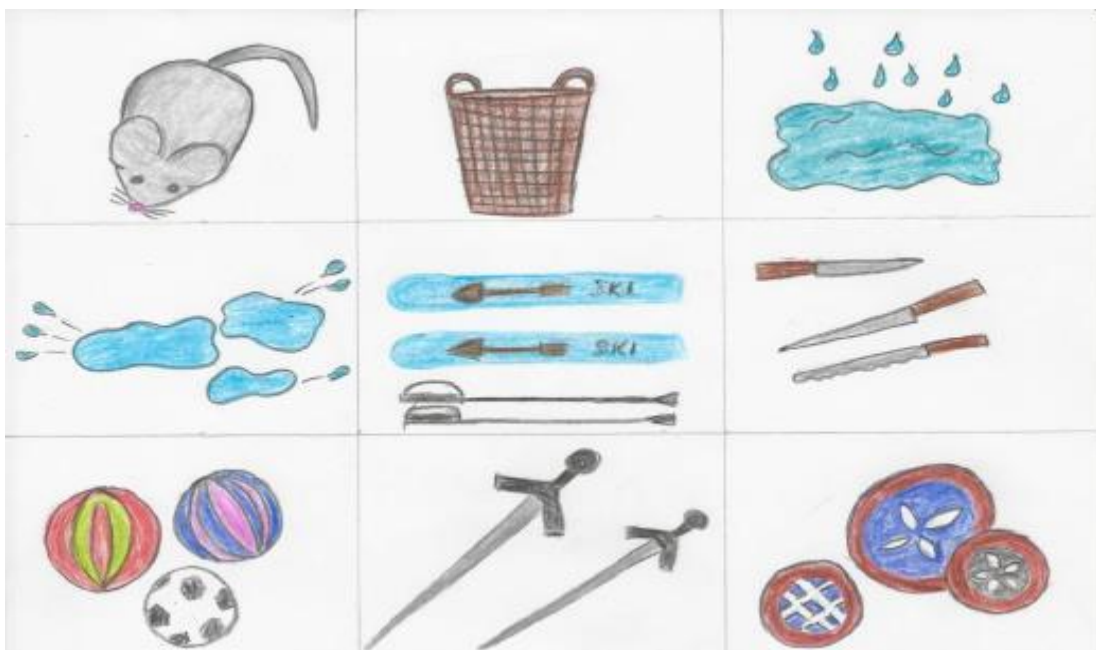
### Vybraná slova pro obrázkový materiál:

- hláska Č na začátku slova – čáp, čaj, čokoláda, čumák
- hláska Š na začátku slova – šaty, šátek, šála, šípek
- hláska Ž na začátku slova – žába, župan, žalud, žirafa
- hláska Č uprostřed/na konci slova – míče, meče koláče
- hláska Š uprostřed/na konci slova – myš, koš, kaluž
- hláska Ž uprostřed/na konci slova – louže, lyže, nože

**Obr. 3** – Obr. materiál pro nácvik hlásek Č, Š, Ž na začátku slova



**Obr. 4** – Obr. materiál pro nácvik hlásek Č, Š, Ž uprostřed/na konci slova



## **Hláška L**

### Dechové cvičení:

- nádech nosem a prodloužený výdech ústy – přivonění si k pampelišce a následné odfouknutí jejího chmýří

### Procvičení oromotoriky:

- při otevřených ústech pohyb jazyka různými směry – jazýček si maluje svůj pokoj (je zbytečné vystrkovat jazyk ven z úst dál za hranici rtů)
- při zavřených ústech pohyb jazyka po tvářích – cucání bonbonu
- posilování hmoty jazyka – terapeut mírně zatlačí na tvář, jestli je bonbon tvrdý
- ťukání hrotem jazyka za horní zuby při otevřených ústech

### Artikulační postavení mluvidel:

Zde je důležité vyvození pohybu jazyka za přední zuby, horní řezáky. Tato hláška lze tvořit prakticky v libovolném čelistním úhlu, avšak pro kontrolu v zrcadle je optimální střední čelistní postavení, na šíři ukazováčku.

### Stimulace jednotlivých hlásek:

- intaktní nastavení mluvidel – pohyb jazyka na dásně, dynamika pohybu jazyka, uvědomění si místa doteku
- za použití hlasu vyvození správné artikulace jednotlivých hlásek
- pomocná vizuální podpora

### Postup:

Za pomoci obrázkového materiálu děti fixují polohu mluvidel pro intaktní výslovnost hlásky L.

### Zapojení hlásek do slabik:

Dalším krokem po osvojení izolované hlásky mohou děti začít tvořit otevřené slabiky. Jako u každé hlásky je potřeba kontrolovat správné artikulační postavení mluvidel pro intaktní výslovnost, poté je možno zapojit hlásku do otevřené slabiky (např. LI, LE, LA, LO, LU).

Zapojení hlásek do slov:

Dětem byla opět předkládána sada obrázků, které mohou být zařazeny do programu. Jsou to slova, která mají danou hlásku na začátku slova (po zvládnutí hlásky na začátku slova mohou být zapojena slova s hláskou L uprostřed či na konci), tvoří otevřenou slabiku a neobsahují souhláskové shluky.

Vybraná slova pro obrázkový materiál:

- hláska L na začátku slova – les, lopata, lyže, luk
- hláska L uprostřed/na konci slova – motýl, pytel, hůl

**Obr. 5** – Obr. materiál pro nácvik hlásky L na začátku slova



**Obr. 6** – Obr. materiál pro nácvik hlásky L uprostřed/na konci slova



## **Hláška R**

### Dechové cvičení:

- nádech nosem a prodloužený výdech ústy
- ovládání síly, intenzity výdechu – foukáním posouvat váhově různé drobné předměty (peříčko, plastová kulička, molitanový míček, pastelka apod.)

### Procvičení oromotoriky:

- při otevřených ústech pohyb jazyka různými směry – jazyček si maluje svůj pokoj (je zbytečné vystrkovat jazyk ven z úst dál za hranici rtů)
- ťukání hrotem jazyka za horní zuby při otevřených ústech

### Artikulační postavení mluvidel:

Při artikulaci jsou rty v neutrálním postavení, v mírném vyšpulení. Zuby jsou oddáleny od sebe na šířku ukazováku. Okraje jazyka jsou přitisknuty k patru, hrot jazyka vibruje v oblasti za horními řezáky.

### Stimulace jednotlivých hlásek:

- intaktní nastavení mluvidel – poloha rtů a zubů, mírné otevření úst, vibrace hrotu jazyka
- za použití hlasu vyvození správné artikulace jednotlivých hlásek
- pomocná vizuální podpora
- využití rázu výdechového proudu pro rozkmitání hrotu jazyka
- otevřený čelistní úhel

### Postup:

Za pomoci obrázkového materiálu děti fixují polohu mluvidel pro intaktní výslovnost hlásky R. S využitím substituční hlásky D děti nahrazují hlásku R, která je zapojena do krátkých slabik (DdN, TdN, TdA apod.). Zrychlený pohyb jazyka napomáhá jeho rozkmitání. Při substituci musí být pomocná hláška D artikulována slabě a nevýrazně. Je důležité, aby hláška nebyla příliš protahována a prodlužována, žádoucí je pouze jeden kmit!

### Zapojení hlásek do slabik:

Po zvládnutí artikulace izolované hlásky mohou děti začít tvořit otevřené slabiky. Jako u každé hlásky je potřeba kontrolovat správné artikulační postavení mluvidel pro intaktní výslovnost, poté je možno zapojit hlásku do otevřené slabiky (např. RI, RE, RA, RO, RU).

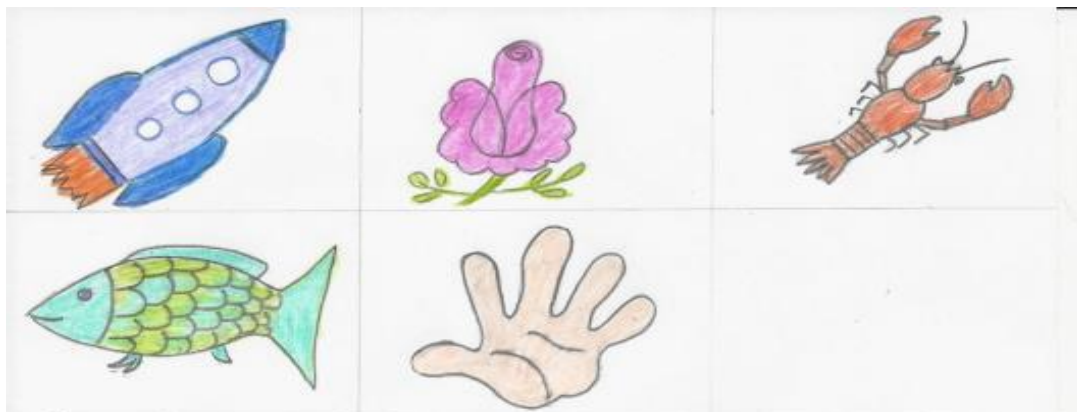
### Zapojení hlásek do slov:

Dětem byla předložena sada obrázků, které byly zařazeny do programu. Jsou to slova, která mají danou hlásku na začátku slova, tvoří otevřenou slabiku a neobsahují souhláskové shluky. Po zvládnutí procvičované hlásky na začátku je možné zapojit souhlásku i doprostřed či na konec slov. Poté je vhodné daná slova rozdělit, aby si dítě stačilo intaktně nastavit mluvidla.

### Vybraná slova pro obrázkový materiál:

- hláska R na začátku slova - raketa, rameno, ruka, rýže, rákos
- hláska R uprostřed/na konci slova – sýr, dárek, hora

**Obr. 7** – Obr. materiál pro nácvik hlásky R na začátku slova



**Obr. 8** – Obr. materiál pro nácvik hlásky R uprostřed/na konci slova



## **Hláška „Ř“**

### Dechové cvičení:

- nádech nosem a prodloužený výdech ústy
- ovládní směru výdechového proudu – foukáním do pingpongového míčku trefit vyznačený cíl
- ovládní razance výdechu – terapeut rozdá dětem papírovou kuličku do jedné ruky a do druhé střední kamínek, přičemž střídáním rukou s předměty se musí měnit i síla výdechu (kuličku děti nechtějí odfouknout, kamínek chtějí)

### Procvičení oromotoriky:

- špulení rtů - napodobování kapříka
- ťukání hrotem jazyka za horní zuby při našpulených rtech – jazyk počítá horní zoubky

### Artikulační postavení mluvidel:

Při artikulaci jsou zuby vždy na sobě. Rty zaujímají postavení – vyšpulení v „Ó“, což podporuje vybavení šumu. Při nepřesném zvuku je možné symetricky vycenit zuby. Poloha mluvidel je podobná jako při realizaci hlásek Č, Š, Ž. Čelistní úhel je menší než u hlásky R

### Stimulace jednotlivých hlásek:

- intaktní nastavení mluvidel – zuby na sobě, rty v aktivním postavení, vibrace hrotu jazyka
- za použití šepotu/hlasu vyvození správné artikulace jednotlivých hlásek
- pomocná vizuální podpora

### Postup:

Vybavení z hlásky R je ověřenou metodou. Děti vychází z polohy mluvidel pro hlásku Ř, ale artikulují prodlouženou šeptanou hlásku R. Při správném nastavení mluvidel se objeví zvuk charakteristický pro hlásku Ř.

### Zapojení hlásek do slabik:

Následným krokem po osvojení izolované hlásky mohou děti začít tvořit otevřené slabiky (např. ŘI, ŘE, ŘA, ŘO, ŘU). Jako u každé hlásky je potřeba kontrolovat správné artikulační postavení mluvidel pro intaktní výslovnost.

### Zapojení hlásek do slov:

Na základě předložených obrázků děti fixovaly cvičenou hlásku Ř do slov, nejprve s hláskou na začátku, poté uprostřed nebo na konci slov. Opět bylo nutné si daná slova s hláskou uprostřed či na konci rozdělit do lépe artikulovatelných slabik.

### Vybraná slova pro obrázkový materiál:

- hláska Ř na začátku slova – řasy, řepa, řeka, řád
- hláska Ř uprostřed/na konci slova – kuře, peří, keř

**Obr. 9** – Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř na začátku slova



**Obr. 10** – Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř uprostřed/na konci slova





## 4.5 Případové studie

### **Chlapec č. 1** (6 let)

Chlapec zprvu nechtěl spolupracovat, byl velmi ostýchavý v kontaktu s neznámými lidmi. V třídním kolektivu působil sebevědomým dojmem. Při vstupním vyšetřování artikulace poznal všechny předkládané obrázky, jeho slovní zásoba odpovídala věku. Vstupní testování odhalilo fyziologickou artikulační úroveň. Ostré sykavky chlapec nevyvozoval, proto je nahrazovat sykavkami tupými. Hláska Ř byla též v mluvním projevu zastoupena hláskou Š. Během logopedické terapie byl snaživý a plnil všechny pokyny a výzvy. Nenechal se rozptylovat sousedícími dětmi, soustředil se na jednotlivá zadání. Pokrok ve vyvozování dříve problematických hlásek byl zjevný. Po výstupním testování byla potvrzena intaktní artikulace ostrých sykavek, avšak hláska Ř byla stále zastoupena hláskou Š.

### **Chlapec č. 2** (6 let)

Spolupráce s tímto chlapcem byla od navázání kontaktu bezproblémová. Byl velmi výřečný, rád vyprávěl své zážitky a zkušenosti. Vstupní hodnocení úrovně artikulace proběhlo bez větších potíží. Občas nepoznal předložený obrázek (pumpa, sloup, šicí stroj). Interdentální sigmatismus se objevoval při vyvozování hlásek S, Z. Hlávky L, R a Ř neartikuloval. Při logopedické intervenci měl tendenci opravovat ostatní děti. Jeho pozornost byla spíše přelétavá. Pomocí stimulačního programu se zdařilo napravit mezizubní výslovnost ostrých sykavek a intaktní artikulaci hlávky L, které je průpravnou hláskou pro souhlávku R.

### **Chlapec č. 3** (7 let)

První kontakt s chlapcem byl problematický. Nejprve odmítal komunikovat a chtěl jít pryč. Postupem času si ale zvykl a začal odpovídat na otázky. Při vstupním vyšetřování poznal všechny obrázky, jeho slovní zásoba odpovídala věku. Úroveň vyvozování jednotlivých hlásek byla fyziologická, hlávka R byla nahrazována hláskou L a souhlávka Ř byla zastoupena tupými sykavkami Š, Ž. Zprvu byl při logopedických sezeních nečinný, nechtěl pracovat. Zhruba po Třetím sezení se spolupráce zlepšovala. Ke konci intervence udělal velký pokrok ve vyvozování

problematických hlásek. Nakonec se artikulace upravila tak, že výstupní hodnocení prokázalo intaktní artikulaci hlásky R.

#### **Chlapec č. 4 (6 let)**

Tento chlapec byl velmi aktivní a komunikativní. Spolupráce ho hodně bavila a vždy se na ni těšil. Zdatně pojmenovat všechny obrázky vstupního testu. Jeho výřečnosti odpovídala i bohatá slovní zásoba. Artikulace byla na velmi dobré úrovni, jediným nedostatkem byla hláska R, kterou nahrazoval hláskou L. Souhláska Ř byla intaktní. Pokyny během skupinové terapie plnil ihned a většinou správně. Po skončení stimulace se vždy dožadoval dalších úkolů. Výstupní hodnocení artikulace odhalila pokrok ve vyvozování hlásky R a jeho mluvný projev se tak stal zcela intaktním.

#### **Chlapec č. 5 (6 let)**

Komunikace s chlapcem byla zprvu složitější. Již při vstupním hodnocení artikulace se projevovala nedůvěra k neznámým lidem. Strohé vyjadřování komplikovalo vyšetření. Nakonec chlapec zvládl pojmenovat celý obrázkový materiál. Na základě vstupního vyšetření byla odhalena odchylná artikulace hlásky L, kterou chlapec zvládl jen samostatně. Při zapojení do slov byla hláska L nahrazována hláskou V (sloup → svoup). Dále chlapec nevyvozoval hlásky R a Ř. Během skupinové terapie byl chlapec zakřiknutý, ale snažil se spolupracovat. Při logopedických sezeních byly vidět pokroky. Výstupní hodnocení úrovně artikulace pokroky prokázalo, kdy hlásky L a R byly již vyvozovány zcela intaktně, zbývalo odchylné vyvozování hlásky Ř.

#### **Chlapec č. 6 (6 let)**

Spolupráce s tímto chlapcem od začátku setkání bezproblémová. Chlapec byl velmi aktivní, ale pozorný. Rád si povídal a jeho slovní zásoba byla bohatá. Obrázkový materiál pojmenoval bez problémů, všechny obrázky znal. Během vstupního vyšetření se projevíly problémy s artikulací hlásky C, kterou nahrazoval hláskou Č, s hláskou R, která byla zastoupena hláskou L a souhláska Ř substituována hláskou Ž. Při logopedické terapii chlapec spolupracoval velmi dobře. Během zvyšujícího se počtu sezení, začal být chlapec rozjívený a neposlušný, rušil ostatní děti. Po několikáté výzvě byl schopný se uklidnit a začít se znovu soustředit na úkoly.

Výstupní vyšetření artikulace bylo zjevné, že artikulace všech hlásek je zcela intaktní.

#### **Dívka č. 7 (5 let)**

Dívka byla zakřiknutá a nechtěla spolupracovat. Mluvila velmi potichu a stroze. Již ze spontánního mluvního projevu byl zjevný interdentální sigmatismus, který potvrdil vstupní artikulační test. Dále se ukázalo, že dívka nevyvozovala hlásku L. Hlásku R nahrazovala hláskou J, zatímco souhláska Ř byla substituována hláskou Š. Během stimulace rozvoje artikulace byla dívka stále neaktivní a spolupráci se spíše vyhýbala. Výstupní hodnocení, i přes pasivitu dívenky odhalil intaktní vyvození hlásky L. Na základě toho začala dívka hlásku R fyziologicky nahrazovat hláskou L.

#### **Dívka č. 8 (7 let)**

Tato dívka byla komunikativní a ihned spolupracovala. Její přístup ke komunikaci se odrážel v bohaté slovní zásobě. Vstupní hodnocení proběhlo bez potíží, všechny obrázky rozpoznala a správně pojmenovala. Artikulace u této dívky byla již před zahájením logopedické intervence zcela intaktní.

#### **Dívka č. 9 (6 let)**

Spolupráce s touto dívkou byla nejtěžší. Nedokázala udržet pozornost na delší dobu a její vyjadřovací schopnosti neodpovídaly věku, byly spíše podprůměrné. Každá otázka musela být položena vícekrát, aby ji dívka pochopila. I přesto se dívka snažila odpovídat. Během vstupního hodnocení artikulace jí dělaly obtíže některé obrázky (pumpa, doktor, lev, plot, sloup, noha). Hlásky F byla nahrazována hláskou CH, dále hlásky R byla zastoupena hláskou L. Dívka nevyvozovala souhlásky J a G na začátku slov. Logopedická sezení byla pro dívku velkým zážitkem a moc se jí dle reakcí líbila. Vždy měla z úkolů radost a snažila se pokyny plnit. Míra úspěšnosti při jednotlivých úkolech sice nebyla příliš vysoká, nicméně výstupní testování přece jenom pokrok potvrdilo. Hlásky F se vyvodila zřejmě spontánním vývojem, protože nebyla zahrnuta do návrhu stimulačního programu. Dále hlásky J byla již artikulačně zvládnutá. Příjemným překvapením bylo vyvození artikulačně obtížné hlásky R. Zatímco souhláska Ř byla stále nahrazována hláskami Š, Ž a hlásky G byla vynechávána uprostřed slov.

**Dívka č. 10 (6 let)**

Dívka po celou dobu intervence spolupracovala bez problémů. Již při vstupním testování byla výřečná a velmi komunikativní. Sadu obrázku pojmenovala bez obtíží. Odchylná artikulace byla zaznamenána u ostrých sykavek, hlásku R fyziologicky nahrazovala hláskou L a místo Ř vyslovovala buď hlásku Ž, nebo hlásku Š. Spolupráce během skupinové terapie byla aktivní. U dívky si šlo povšimnout obtíží při oromotorických cvicích, kdy se musela více soustředit na kýžený pohyb jazyka. Avšak vždy tento problém překonala a v terapii dělala pokroky. Jak odhalilo výstupní vyšetření, dívka si osvojila artikulaci ostrých sykavek a hlásky R. Vyvozování souhlásky Ř zůstalo bezvýsledné.

**Dívka č. 11 (7 let)**

S dívkou byla zpočátku obtížná komunikace. Nejprve nechtěla spolupracovat, byla bojácná a nedůvěřivá. Postupem času začala zvykat a práce s ní se jen zlepšovala. Při vstupním testování se dívka zarazila u pár obrázků s tím, že je nedokázala pojmenovat. S malou nápovědou to nakonec zvládla. Vyšetření artikulace ukázalo odchylnou výslovnost v oblasti sykavek, kde byl náznak interdentalního sigmatismu. Dále bylo zaznamenáno nahrazování hlásky R hláskou L, což bylo fyziologické. Hlásky Ř byla substitučně zastoupena hláskou Ž či Š. Zhruba během první třetiny setkání byla dívka spíše pasivní. I v kolektivu ostatních dětí se jevila nečinně. Po malých krůčcích se ale spolupráce zlepšovala. Dívka plnila zadané úkoly a pokyny. Při závěrečném testování vyšel najevo pokrok v oblasti sykavek, kdy jejich artikulace byla již zcela v pořádku. Ostatní hlásky, tedy hlásky R a Ř zatím zůstaly beze změny.

**Dívka č. 12 (7 let)**

Tato dívka byla zprvu stydlivá, ale spolupracovala. Již během spontánního řečového projevu byla slyšet její intaktní artikulace. Tato domněnka byla potvrzena vstupním artikulačním testem, kdy nebyla zaznamenána odchylná artikulace. I přes intaktní artikulace se dívka zúčastnila logopedické intervence, která ji, podle jejích reakcí, bavila. Spolupracovala na všech úkolech a dokonce pomáhala i ostatním dětem.

Výstupní hodnocení opět prokázalo, že výslovnost všech hlásek byla zcela v pořádku.

#### **Dívka č. 13 (6 let)**

S touto dívkou byla spolupráce bez problémů. Energicky komunikovala a ráda vyprávěla různé příběhy. Kladla hodně otázek, byla zvědavá. Při vstupním testu popisovala všechny obrázky bez potíží, veškeré pojmy znala. Test ukázal odchýlnou artikulaci tupých sykavek a hlásky Ř, kterou vyslovovala velmi namáhavým způsobem. Během sezení se vždy poctivě snažila plnit pokyny, nechala se opravit při špatném počínání a poradit si. Její půlroční snažení se odrazilo ve výstupním hodnocení, které prokázalo zcela intaktní artikulaci jednotlivých hlásek.

#### **Dívka č. 14 (5 let)**

Spolupráce s touto dívkou byla bez problémů, ale vzácná. Pro svou častou nemocnost se logopedické intervence zúčastnila jen párkrát. I přesto se podařilo uskutečnit vstupní testování, které objevilo mezizubní artikulace ostrých sykavek a nahrazování hlásky Ř hláskou Ž. Lze ale konstatovat, že vzhledem k věku byla úroveň artikulace uspokojující. V případě, že se dostavila na sezení, tak se snažila plnit dané úkoly, ovšem nebylo výjimkou, že se nechala rozptýlit svým okolím a poté už spolupráce značně upadala. Výstupní testování nepotvrdilo žádný pokrok v artikulaci. Stále se objevoval interdentalní sigmatismus a vyvozování hlásky Ž místo hlásky Ř.

### **4.6 Zacílená kvalitativní analýza dat ze souboru kazuistických studií**

Hlavním cílem výzkumného šetření byla aplikace navrženého stimulačního programu a zhodnocení jeho přínosu pro podporu intaktního rozvoje artikulace u dětí předškolního věku. Stručný popis programu je popsán výše v podkapitole 4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření, samotný program, s přizpůsobeným obrázkovým materiálem, je pak v podkapitole 4.4 Návrh stimulačního programu.

V rámci zahájení výzkumného šetření bylo provedeno vstupní testování úrovně artikulace každého dítěte výzkumného vzorku. Nástrojem vstupních testů byl *Test pro vyšetření řeči* (viz Příloha S). Na základě výsledků byl sestaven návrh stimulačního programu (viz výše) zachycující artikulace nejproblematictější hlásky. Logopedická intervence probíhala 1-2x týdně po dobu šesti měsíců u fokusované skupiny dětí prostřednictvím skupinové terapie, přičemž každé sezení trvalo 30-40 minut. V závěru šetření proběhlo výstupní testování k zjištění případného pokroku v artikulaci u každého dítěte.

Do následujících tabulek a grafů (viz Tab. 6, Tab. 7, Graf 1) bylo zaneseno zhodnocení empirického šetření. Pro účely hodnocení byla vytvořena škála, která posuzuje sledovanou oblast výzkumu.

Při zahájení logopedické intervence v mateřské škole, ve třídě Delfinek bylo provedeno vstupní testování úrovně artikulacních schopností všech zdejších dětí. Po půlroční aplikaci navrženého stimulačního programu proběhlo stejně zaměřené výstupní testování. Následující tabulka uvádí úroveň artikulace před logopedickou intervencí a po ní. Výsledky byly zpracovány pomocí subjektivně sestavené škály, která určuje úroveň artikulace podle fyziologického hlediska. Dle věkového vymezení vývoje (viz tab. 1) by děti v předškolním období ve věku 5 – 7 let měly mít artikulace zvládnuté hlásky B, P, M, samohlásky, J, D, T, N, V, F, H, CH, K, G, Ď, Ť, Ň, Č, Š a Ž. Jejich věk odpovídal osvojování a fixování artikulace u hlásek C, S, Z, R a Ř. Škála se opírá o hodnocení: *zcela intaktní* – artikulace všech hlásek bez odchylek, *s menšími odchylkami (fyziologická)* – nedokončený fyziologický vývoj s intaktně fixovanými ostatními hláskami, *průměrná* - nedokončený fyziologický vývoj s nepřesnou artikulací některých již fixovaných hlásek, *patologická* – odchylky ve většině hláskách, neosvojené základní řady dle věkového rozmezí.

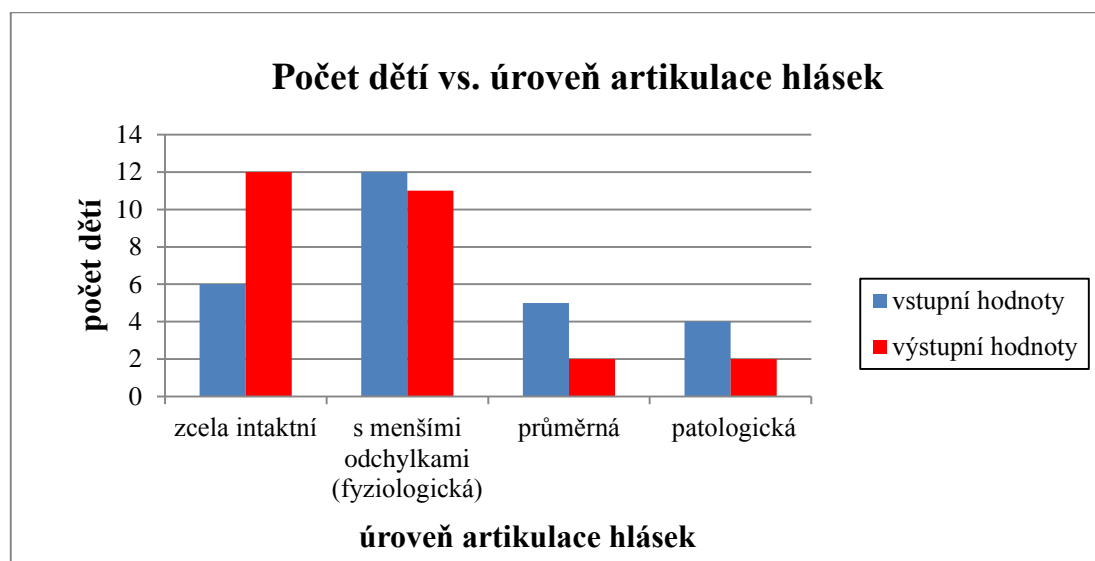
**Tab. 6** - Počet dětí vs. úroveň artikulace hlásek

n=27	<b>vstupní hodnoty</b>	<b>%</b>	<b>výstupní hodnoty</b>	<b>%</b>
<b>zcela intaktní</b>	6	22 %	12	44 %
<b>s menšími odchylkami (fyziologická)</b>	12	44 %	11	42 %
<b>průměrná</b>	5	19%	2	7 %
<b>patologická</b>	4	15 %	2	7 %

Z celkového počtu 27 testovaných dětí mělo před zahájením logopedické intervence pouhých 6 z nich zcela intaktní artikulaci všech hlásek, většina dětí, tedy 12 měla nedokončený fyziologický vývoj artikulace, 19 % dětí oplývalo průměrnou artikulační schopností a u 4 dětí byla artikulace na špatné úrovni, neodpovídala věku dítěte.

Pokrok lze vyčíst z výstupních hodnot testování, kdy výskyt intaktní artikulace se zdvojnásobil, tudíž u 12 dětí bylo vyvozování hlásek zcela intaktní. Pozitivním shledávám zlepšení v každé další stanovené kategorii, kdy menší odchylky v řeči vymizely u jednoho žáka. Počet zastoupených v kategorii průměrné artikulace klesl na 2 děti a patologická výslovnost některých hlásek zůstala jen u 7 % třídy.

Z grafu č. 1 lze pokrok v celkové úrovni artikulačních schopností u všech dětí vyčíst.



**Graf 1** - Počet dětí vs. úroveň artikulace hlásek

Níže sestavená tabulka zobrazuje jednotlivé problémové hlásky z hlediska artikulace u fokusované skupiny dětí. Data byla získána za pomoci obrázkového *Testu vyšetření artikulace*, kdy každá hláska byla artikulačně prověřena v pozici na začátku slova, uprostřed a na konci slova (v případě asimilace znělosti byla pozice na začátku a uprostřed slova). Pozn.: C x – hláska je vyvozována odchylně nebo vůbec; Ř x → Š – hláska je nahrazována (např. hláska Ř je nahrazována hláskou Š – „šízek“); 0 –

artiklace je intaktní. Sloupec vstupní test – chybná výslovnost znázorňuje chybně artikulované hlásky před zahájením logopedické intervence, oblast výstupní test – chybná výslovnost značí odchýlnou artikulaci hlásek po skončení aplikace stimulačního programu a výstupní a vyvozené hlásky jsou ty, které se podařilo v průběhu aplikace stimulačního programu napravit či intaktně vyvodit a fixovat.

**Tab. 7** - Zastoupení jednotlivých artikulačně problémových hlásek u fokusované skupiny

	<b>vstupní test – chybná výslovnost</b>	<b>výstupní test – chybná výslovnost</b>	<b>vyvozené hlásky</b>
Chlapec č. 1	C x, S x, Z x, Ř x → Š	Ř x → Š	ostré sykavky
Chlapec č. 2	S x, Z x, L x, R x, Ř x interdentální sigmatismus	R x → L, Ř x → Ž	S, Z, L
Chlapec č. 3	R x → L, Ř x → Ž	Ř x → Ž	R
Chlapec č. 4	R x → L	0	R
Chlapec č. 5	R x, Ř x, L – jen samostatně (svoup)	Ř x → Z	R, L fixované
Chlapec č. 6	R x → L, Ř x → Ž, C x → Č	0	C, R, Ř
Dívka č. 7	L x, R x → J, Ř x → Š, interdentální sigmatismus	R x → L, Ř x → Š	L, interdentální sigmatismus
Dívka č. 8	0	0	0
Dívka č. 9	F x → CH, J x na začátku slov, G x uprostřed slov, R x → L, Ř x → Ž, Š	G x uprostřed slov, Ř x → Ž, Š	F, J, R
Dívka č. 10	C x, S x, Z x, R x → L, Ř x → Ž, Š	Ř x → Ž, Š	ostré sykavky, R
Dívka č. 11	sykavky nečisté, R x → L, Ř x → Z	R x → L, Ř x → Ž	sykavky
Dívka č. 12	0	0	0
Dívka č. 13	Č x, Š x, Ž x, Ř – nečisté	0	Č, Š, Ž, Ř
Dívka č. 14	interdentální sigmatismus, Ř x → Ž	interdentální sigmatismus, Ř x → Ž	-

Z tabulky lze vyčíst, že největší obtíže, před zahájením podpůrné stimulace rozvoje artikulačních dovedností činila oblast sykavek (tupých i ostrých), hlásky L, R a Ř. Ve většině případů se jednalo o fyziologickou záměnu hlásek, kdy vývoj zaměňované



hlásky nebyl ukončen, např. hláska R byla zaměňována za hlásku L; hlásku Ř zastupovala jedna z řady tupých sykavek (Č, Š, Ž). Výsledná data vypovídají o značném zlepšení úrovně artikulace u fokusované skupiny, kdy 2/14 dětí měly intaktní mluvu před stimulací a po skončení skupinové terapie byl počet více než dvojnásobný, činil 5/14 dětí.

Následující tabulka shrnuje celkový artikulační pokrok u všech dětí ve třídě Delfinek. Tabulka je rozdělena do dvou skupin, přičemž děti č. 1-14 (FS) představují jednotlivé děti z fokusované skupiny, děti č. 1-13 (KS) jsou chlapci a dívky z kontrolní skupiny. Pozn.: C x – hláska je vyvozována odchylně nebo vůbec; Ř x → Š – hláska je nahrazována (např. hláska Ř je nahrazována hláskou Š – „šízek“); 0 – artikulace je intaktní.

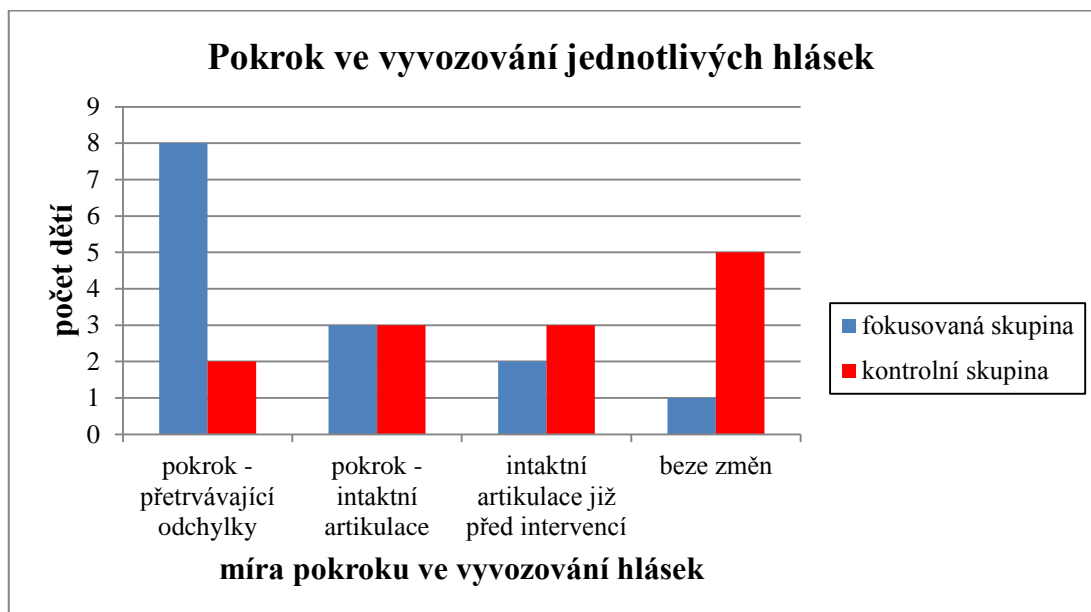
**Tab. 8** - Zastoupení jednotlivých artikulačně problémových hlásek u všech dětí

	<b>vstupní test – chybná výslovnost</b>	<b>výstupní test – chybná výslovnost</b>	<b>vyvozené hlásky</b>
Chlapec č. 1 (FS)	C x, S x, Z x, Ř x → Š	Ř x → Š	ostré sykavky
Chlapec č. 2 (FS)	S x, Z x, L x, R x, Ř x interdentální sigmatismus	R x → L, Ř x → Ž	S, Z, L
Chlapec č. 3 (FS)	R x → L, Ř x → Ž	Ř x → Ž	R
Chlapec č. 4 (FS)	R x → L	0	R
Chlapec č. 5 (FS)	R x, Ř x, L – jen samostatně (svoup)	Ř x → Z	R, L fixované
Chlapec č. 6 (FS)	R x → L, Ř x → Ž, C x → Č	0	C, R, Ř
Dívka č. 7 (FS)	L x, R x → J, Ř x → Š, interdentální sigmatismus	R x → L, Ř x → Š	L, interdentální sigmatismus
Dívka č. 8 (FS)	0	0	0
Dívka č. 9 (FS)	F x → CH, J x na začátku slov, G x uprostřed slov, R x → L, Ř x → Ž, Š	G x uprostřed slov, Ř x → Ž, Š	F, J, R
Dívka č. 10 (FS)	C x, S x, Z x, R x → L, Ř x → Ž, Š	Ř x → Ž, Š	ostré sykavky, R
Dívka č. 11 (FS)	sykavky nečisté, R x → L, Ř x → Z	R x → L, Ř x → Ž	sykavky

Dívka č. 12 (FS)	0	0	0
Dívka č. 13 (FS)	Č x, Š x, Ž x, Ř – nečisté	0	Č, Š, Ž, Ř
Dívka č. 14 (FS)	interdentální sigmatismus, Ř x → Ž	interdentální sigmatismus, Ř x → Ž	-
Chlapec č. 1 (KS)	F x, CH x, K x, Z x, Č x, C, Š-interdentální artikulace, Ž x, R x, Ř x, neměkčí,	F x uprostřed slov, S, Š, Č – interdentální výslovnost, R x → L, Ř x → Z	F na začátku a na konci slov, CH, K, Z, měkčení
Chlapec č. 2 (KS)	interdentální sigmatismus	0	interdentální sigmatismus
Chlapec č. 3 (KS)	F x na začátku slov, Ř x → Š, Ž, R x → L, C, S – interdentální sigmatismus	0	F na začátku slov, R, Ř, interdentální sigmatismus
Chlapec č. 4 (KS)	R x → L, Ř x → Ž	R x → L, Ř x → Ž	-
Dívka č. 5 (KS)	0	0	0
Dívka č. 6 (KS)	R x → L, Ř x → Ž, Š	R x → L, Ř x → Ž, Š	-
Dívka č. 7 (KS)	R x, Z x → Ž, Š x → S, Ř x → L	Ř x → Ž, Š, G x uprostřed slov → B (joburt)	R, Z, Š
Dívka č. 8 (KS)	0, malá slovní zásoba	0, malá slovní zásoba	-
Dívka č. 9 (KS)	0	0	0
Dívka č. 10 (KS)	0	0	0
Dívka č. 11 (KS)	interdentální sigmatismus, R x → L, Ř x → Z	interdentální sigmatismus, R x → L, Ř x → Z	-
Dívka č. 12 (KS)	Ř x na začátku slov → Ž	0	Ř
Dívka č. 13 (KS)	K x → T, G x → D, C x → Č, Z x → Ž, L x, R x → J, Ř x → Ž, Š	K x → T, G x → D, C x → Č, Z x → Ž, L x, R x → J, Ř x → Ž, Š	-

Pro přehlednost výsledků v oblasti pokroku ve správném vyvozování jednotlivých hlásek byla získaná data, porovnaná ze vstupního a výstupního testování vyobrazena pomocí grafu. Graf zachycuje počet dětí a jejich pokrok v intaktní artikulaci. Toto grafické znázornění je rozděleno podle míry pokroku do čtyř skupin, a to: *pokrok* –

*přetrvávající odchylky* – kdy došlo ke zlepšení artikulace, ale řeč není zcela intaktní; *pokrok – intaktní artikulace* – značí takovou míru pokroku, kdy se odchylně vyvozovaná artikulace zcela napravila a stala se intaktní; *intaktní artikulace již před intervencí* – což znamená, že k pokroku nedošlo vzhledem k již intaktní artikulaci ještě před zahájením logopedické intervence; *beze změn* – vypovídá o stejné úrovni artikulace jako před zahájením intervence.



**Graf 2** - Pokrok ve vyvozování jednotlivých hlásek

Z vyhodnocených výsledků je zjevné, že u dětí z fokusované skupiny se zvýšil počet intaktně vyvozovaných hlásek. Oblast pokroku s přetrvávajícími odchylkami v artikulaci zastupuje 8/14 dětí z fokusované skupiny a 2/13 dětí z kontrolní skupiny. Počet intaktně mluvících dětí je v obou skupinách vyrovnán, jedná o 3 děti z každé skupiny. Zcela intaktní artikulací oplývaly 2 děti z fokusované skupiny, zatímco v kontrolní skupině je o jedno dítě více. Stagnace pokroku v úrovni vyvozování je zaznamenána pouze v jednom případě u fokusované skupiny, kdežto u skupiny kontrolní se jedná o 5 dětí.

## 4.7 Závěr výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření byl návrh stimulačního programu. Šetření mělo podobu kvalitativního výzkumu. Zpočátku bylo u každého dítěte fokusované skupiny provedeno vstupní testování, kdy byla zjištěna jeho úroveň artikulace jednotlivých hlásek. Následně byly děti pravidelně intervenovány v oblasti rozvoje artikulace prostřednictvím navrženého stimulačního programu, a to po dobu šesti měsíců. Poté následovalo výstupní vyšetření a analýza získaných výsledků. Tato výsledná data byla tříděna na základně subjektivně stanovené hodnotící škály, která byla sestavená podle věkového vymezení vývoje artikulace. Hodnotící škála úroveň artikulace rozdělila do čtyř okruhů, na zcela intaktní artikulaci všech hlásek, na artikulaci s odchylkami, artikulaci průměrnou a špatnou (patologickou).

V šetření byl výzkumný vzorek o 14 probandech. Na základě výsledků v Tab. 7 lze konstatovat, že největší potíže činilo dětem správné vyvozování ostrých i tupých sykavek hlásky L a hlásek R a Ř. Z téže tabulky lze vyčíst, že počet dětí, u kterých byla zaznamenána zcela intaktní artikulace všech hlásek se více než zdvojnásobil, činí 5/14 dětí z fokusované skupiny.

Díky komplexním informacím, které byly v průběhu výzkumného šetření zjištěny, lze odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: **Bude navržený stimulační program pro podporu rozvoje artikulace přínosný a dojde ke zlepšení úrovně komunikačních schopností?** Výstupní testování úrovně artikulace dosažené po aplikaci návrhu stimulačního programu poskytlo data, která jasně prokazují, že u většiny dětí z výzkumné skupiny došlo k pokroku v oblasti artikulace jednotlivých hlásek (viz Tab. 7). Stejně závěry lze učinit i na základě souhrnné tabulky Tab. 8, kde jsou hlásky zaznamenány jednotlivě a grafu Graf 2 zobrazující míru pokroku u obou skupin. Z tohoto důvodu lze stimulační program pro podporu rozvoje artikulace u předškolních dětí označit jako přínosný a prospěšný.

## DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě provedeného výzkumného šetření a získaných informací během práce s předškolními dětmi byly navrženy následující doporučení pro praxi, která by stimulační program mohla více zefektivnit:

- důležitým krokem pro správnou stimulaci rozvoje artikulačních dovedností u dětí v předškolním věku je navázání spolupráce s logopedem, který celý vývoj dětské řeči usměrňuje a ovlivňuje;
- nezbytnou součástí by mělo být seznámení rodiny každého dítěte se stimulačním programem, jeho účelem a postupem, ideální by poté bylo rodičům ukázat, jak pomocí programu pracovat se svým dítětem i doma;
- veškeré činnosti, které jsou součástí programu dětem komentovat a provázet je formou hry, indirektivním přístupem, což upevní spolupráci s nimi a budou se na jednotlivá cvičení těšit;
- motivovat děti obrázkovými soubory, tyto obrázky si mohou i samy nakreslit a do svého programu přidat;
- dobrou a účinnou strategií je tato dechová, oromotorická cvičení provádět co nejčastěji, spíše po kratších časových intervalech, ale pravidelně a důsledně;
- stimulační program je návrhem, proto by bylo vhodné ho obohatit o další obrázkový materiál, ať už vlastnoručními kresbami přímo od dětí, nebo dalšími dostupnými pomůckami, materiály, které má daná mateřská škola k dispozici;
- důležitým faktorem v úspěšném navázání spolupráce je motivace dětí. Je dobré děti odměňovat za jejich práci a snahu např. činnostmi, hrou, kterou mají rády;
- děti by měly být podporovány v komunikaci, proto není od věci vytvářet situace, hry, ve kterých děti musí komunikovat;
- na předešlý bod navazuje doporučení, že na každý mluvní projev dítěte by měl dospělý reagovat a nenechat jej bez povšimnutí;
- navržený stimulační program umožňuje jak skupinovou intervenci, tak lze využít pro individuální logopedickou péči
- při individuálním přístupu je možné, aby si každé dítě utvořilo (namalovalo) svou baterii obrázků, pokud ho kreslení baví
- je vhodné se při každém sezení soustředit na realizaci pouze jedné hlásky

## ZÁVĚR

Diplomová práce se skládá ze dvou na sebe navazujících částí. První část je teoreticky zaměřena, druhá část tvoří výzkumné šetření. Teoretická část byla sestavena na základě analýzy odborné literatury a vědeckých poznatků z oblasti předškolního věku ve vztahu k řečovému vývoji.

Postupně práce objasňuje problematiku předškolního období, poznávací procesy a emoční vývoj u této věkové skupiny dětí. Předmětem zájmu druhé kapitoly je psychomotorický vývoj, čili oblast motoriky, zrakové a sluchové percepce, paměti a myšlení. Teoretickou část završuje popis vývoje komunikačních schopností dětí v předškolním věku, kde je vysvětlena ontogeneze a vývoj dětské řeči a jeho možné negativně ovlivňující faktory.

Empiricky zaměřená oblast diplomové práce se zabývala podporou rozvoje artikulace u předškolních dětí. Pro tento účel byl vytvořen návrh stimulačního programu, který byl následně využit v praxi prostřednictvím skupinové terapie. Z porovnání vstupního a výstupního testování artikulační úrovně vyplynul pokrok ve vyvozování jednotlivých hlásek u dětí ve věku 5-7 let.

Samotná tvorba návrhu stimulačního programu byla inspirována odbornou publikací doc. PaedDr. Karla Neubauera, Ph.D., *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek*, z roku 2011.

Cílem této diplomové práce bylo sestavení stimulačního programu, jeho následná aplikace, která byla realizovaná formou stimulačních sezení s fokusovanou skupinou dětí předškolního věku, a zhodnocení jeho přínosu pro intaktní vývoj artikulace. Vzhledem ke kladným výsledným údajům výzkumného šetření bylo provedení práce úspěšné, tudíž cíl diplomové práce lze považovat za splněný.

Díky zpracování tématu této diplomové práce jsem si prohloubila a rozšířila znalosti v oblasti předškolního období ve vztahu k vývoji řečových dovedností. Jedná se o problematiku, která stále nabírá na důležitosti a je třeba být o ní informován. Podle mého názoru má široká veřejnost pouze úzké povědomí o důležitosti adekvátní podpory vývoje artikulace u dětí v předškolním věku. Stimulace řeči u dětí je činnost, na které se musí podílet všichni, kteří s daným dítětem přichází do kontaktu. Jedná se o velmi důležitou oblast, která bude jedince doprovázet po celý jeho život. Přístup lidí, kteří ovlivňují rozvoj dětské řeči, byl měl

být nanejvýše opatrný a zodpovědný. Každý, kdo chce jakkoli podporovat rozvoj artikulace u dítěte, by měl být obeznámen s danou problematikou a s případnými následky kvůli špatnému působení.

Diplomovou práci bych ráda věnovala těm, kteří se o tuto problematiku zajímají a jakýmkoli způsobem se podílejí na rozvoji dětí v předškolním období, a nejen v tomto věku.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, E., MAROTZ, L., 2005. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.
- BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s.r.o. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BENDOVÁ, P., 2014. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus. 99 s. ISBN 978-80-7435-491-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2015. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice. Teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita. 286 s. ISBN 978-80-210-7561-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J., 2007. *Logopedie a surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 118 s. ISBN 978-80-7315-136-2.
- ČAČKA, O., 2009. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. a kol., 2004. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0399-8.
- DVOŘÁK, J., 2001. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopaedia clinica. 221 s. ISBN 80-902536-0-1.



- GÚTHOVÁ, M., ŠEBIÁNOVÁ, D. In: LECHTA, V. a kol., 2002. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 392 s. ISBN 80-7178-961-5.
- HÁLA, B., SOVÁK, M., 1962. *Hlas, řeč, sluch*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 327 s.
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HÖSCHL, C., LIBIGER J., ŠVESTKA J. (editoři), 2002. *Psychiatrie*. Praha: TIGIS, spol. s.r.o. 895 s. ISBN 82-900130-1-5.
- KÁBELE, F., FILCÍKOVÁ, M., 1966. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E., 1981. *Vývojová psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 45-00-03/5.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KURIC, J., 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. 175 s. ISBN 80-214-1844-3.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing. 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2009. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén. 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, D., 1992. *Slovo za slovem. O vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha: KPK. ISBN 80-85267-34-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, V. a kol., 2002. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 392 s. ISBN 80-7178-961-5.

- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. 190 s. ISBN 978-80-7178-572-5.
- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. 191 s. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Státní pedagogické nakladatelství. 287 s. ISBN 80-08-00447-0.
- MAŇÁK, J., 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 125 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 81. ISBN 80-210-1031-2.
- MATĚJČEK, Z., 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MLČÁKOVÁ, R., VITÁSKOVÁ, K., 2013. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 118 s. ISBN 978-80-244-3721-7.
- NAKONEČNÝ, M., 2012. *Emoce*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NEUBAUER, K., 2010. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 107 s. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-053-5.
- NEUBAUER, K., 2011. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 63 s. ISBN 978-80-7311-118-2.
- OHNESORG, K., 1991. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25233-8.
- PAVLOVÁ-ZAHALKOVÁ, A. a kol., 1980. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 152 s.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Logopedické minimum*. Olomouc. 87 s. ISBN 80-244-1233-0.

- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
- ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SHAPIRO, L. E., 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0651-4.
- SODORO, J. ALLINDER, R. M., RANDIN-ERICSSON J. K., 2002. Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review*, 14 (3), s. 223-260.
- SOVÁK, M., 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 224 s.
- SOVÁK, M., 1989. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 216 s.
- STOPPARDOVÁ, M., 1992. *Otestujte své dítě aneb Jak objevit a rozvíjet schopnosti svého dítěte*. Martin: Neografie. ISBN 80-85186-49-7.
- SVOBODOVÁ, E., 2010. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-39-5.
- SZABOVÁ, M., 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-276-9.
- ŠIKULOVÁ, R., 2006. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 135 s. ISBN 80-704-4825-3.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol., 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠULOVÁ, L., 2003. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠULOVÁ, L., 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- VÁGNEROVÁ M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogiku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: TU v Liberci. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
- VOKURKA, M. a HUGO, J. a kol., 2005. *Velký lékařský slovník*. Praha: Maxdorf, 1001 s. ISBN 80-7345-058-5.
- VYBÍRAL, Z., 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.
- VYŠTEJN, J., 1991. *Vady výslovnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 174 s. ISBN 80-04-24504-8.
- WOOLFSON, R. C., 2004. *Bystré dítě – předškolák*. Praha: Ottovo nakladatelství. ISBN 80-7360-002-1.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

## SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tab. 1 - Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek .....	22
Tab. 2 - Návaznost fyziologického vývoje artikulace hlásek .....	22
Tab. 3 - Stadia vývoje řeči .....	24
Tab. 4 - Samohláskový trojúhelník.....	38
Tab. 5 - Rozdělení souhlásek .....	39
Tab. 6 - Počet dětí vs. úroveň artikulace hlásek .....	62
Tab. 7 - Zastoupení jednotlivých artikulačně problémových hlásek u fokusované skupiny.....	64
Tab. 8 - Zastoupení jednotlivých artikulačně problémových hlásek u všech dětí.....	65
Graf 1 - Počet dětí vs. úroveň artikulace hlásek .....	63
Graf 2 - Pokrok ve vyvozování jednotlivých hlásek.....	67
Obr. 1 – Obr. materiál pro nácvik hlásek C, S, Z na začátku slova .....	46
Obr. 2 – Obr. materiál pro nácvik hlásek C, S, Z uprostřed/na konci slova .....	47
Obr. 3 – Obr. materiál pro nácvik hlásek Č, Š, Ž na začátku slova .....	50
Obr. 4 – Obr. materiál pro nácvik hlásek Č, Š, Ž uprostřed/na konci slova .....	50
Obr. 5 – Obr. materiál pro nácvik hlásky L na začátku slova.....	52
Obr. 6 – Obr. materiál pro nácvik hlásky L uprostřed/na konci slova.....	52
Obr. 7 – Obr. materiál pro nácvik hlásky R na začátku slova .....	54
Obr. 8 – Obr. materiál pro nácvik hlásky R uprostřed/na konci slova .....	54
Obr. 9 – Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř na začátku slova .....	56
Obr. 10 – Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř uprostřed/na konci slova .....	56

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Obr. materiál pro nácvik hlásky C na začátku slova.....	79
Příloha B - Obr. materiál pro nácvik hlásky S na začátku slova .....	82
Příloha C - Obr. materiál pro nácvik hlásky Z na začátku slova .....	85
Příloha D - Obr. materiál pro nácvik hlásky C uprostřed/na konci slova.....	88
Příloha E - Obr. materiál pro nácvik hlásky S uprostřed/na konci slova.....	90
Příloha F - Obr. materiál pro nácvik hlásky Z uprostřed/na konci slova.....	92
Příloha G - Obr. materiál pro nácvik hlásky Č na začátku slova.....	94
Příloha H - Obr. materiál pro nácvik hlásky Š na začátku slova .....	96
Příloha I - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ž na začátku slova.....	98
Příloha J - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ć uprostřed/na konci slova .....	100
Příloha K - Obr. materiál pro nácvik hlásky Š uprostřed/na konci slova .....	102
Příloha L - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ž uprostřed/na konci slova.....	104
Příloha M - Obr. materiál pro nácvik hlásky L na začátku slova .....	106
Příloha N - Obr. materiál pro nácvik hlásky L uprostřed/na konci slova .....	108
Příloha O - Obr. materiál pro nácvik hlásky R na začátku slova.....	110
Příloha P - Obr. materiál pro nácvik hlásky R uprostřed/na konci slova.....	113
Příloha Q - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř na začátku slova.....	115
Příloha R - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř uprostřed/na konci slova .....	117
Příloha S - Test pro vyšetření řeči .....	119

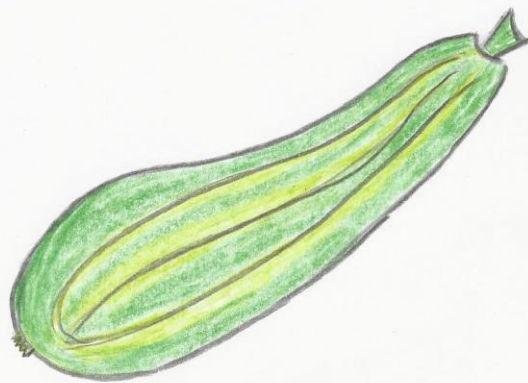
# PŘÍLOHY

Příloha A - Obr. materiál pro nácvič hlásky C na začátku slova



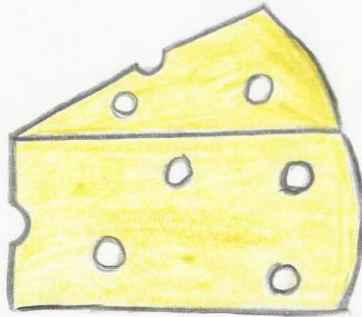
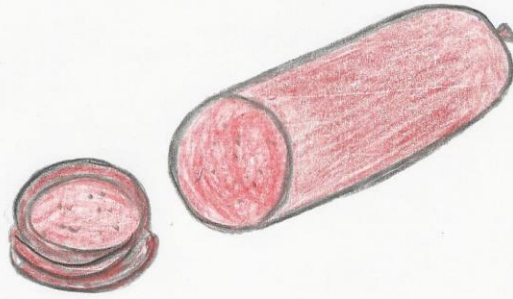






**Příloha B** - Obr. materiál pro nácvik hlásky S na začátku slova

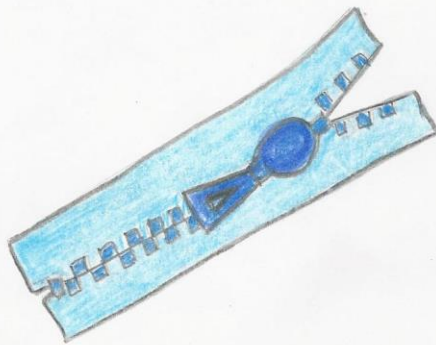






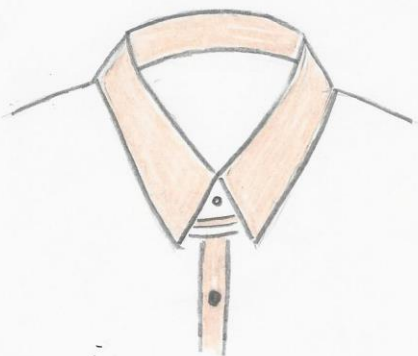
**Příloha C** - Obr. materiál pro nácvič hlásky Z na začátku slova



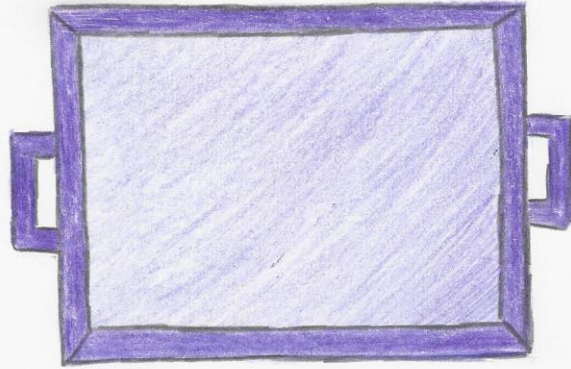




**Příloha D** - Obr. materiál pro nácvik hlásky C uprostřed/na konci slova





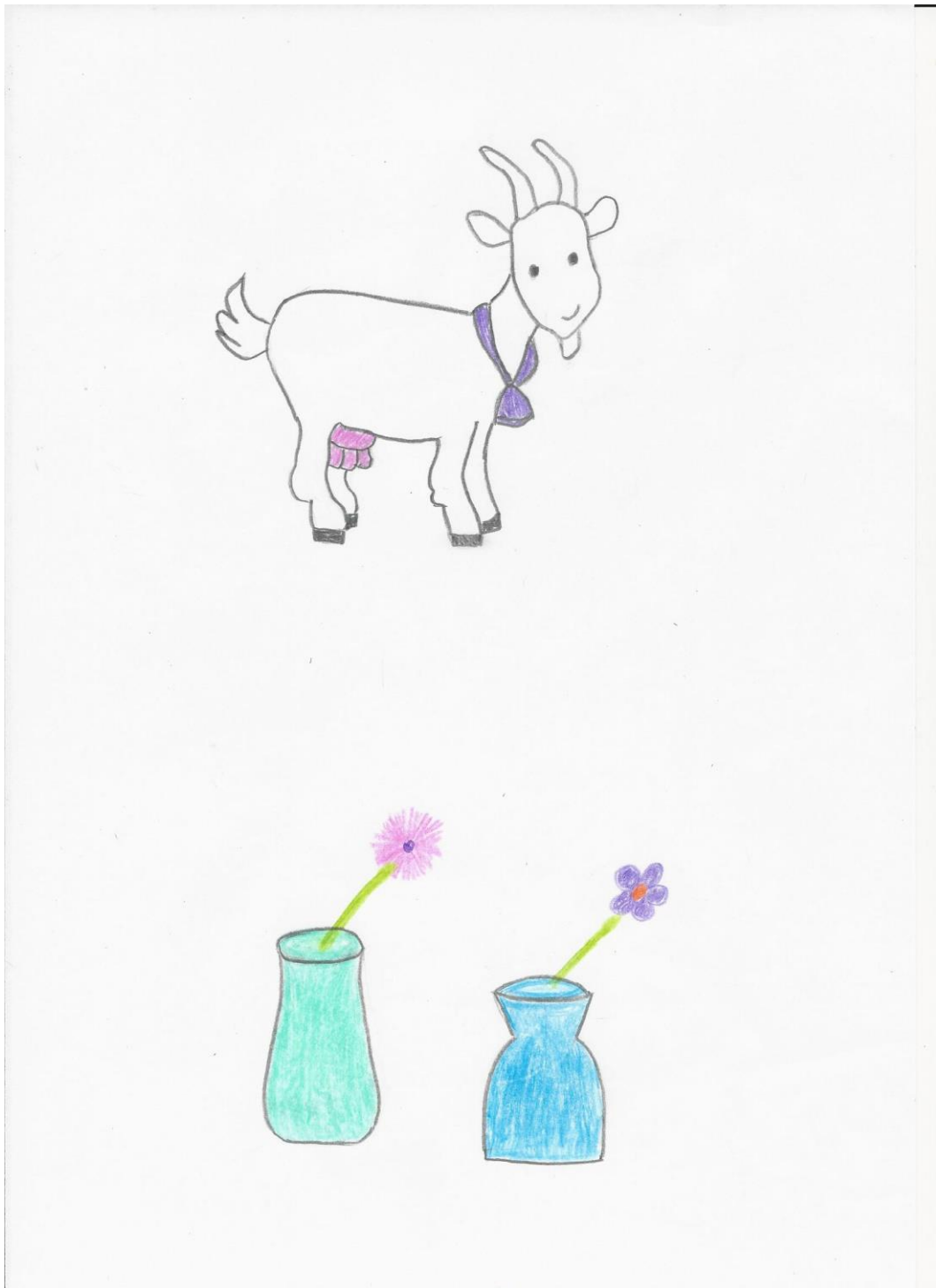


**Příloha E** - Obr. materiál pro nácvik hlásky S uprostřed/na konci slova





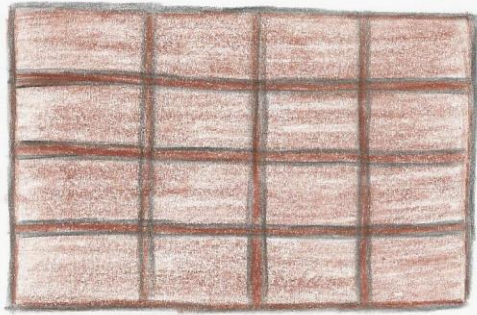
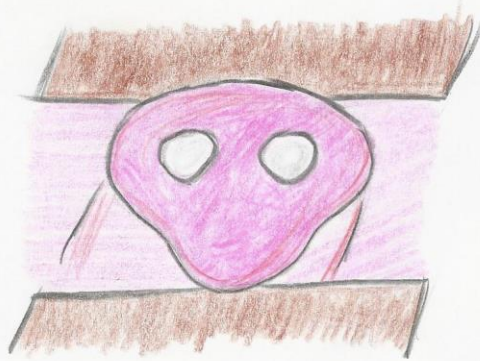
**Příloha F** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Z uprostřed/na konci slova





**Příloha G** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Č na začátku slova





**Příloha H** - Obr. materiál pro nácvič hlásky Š na začátku slova





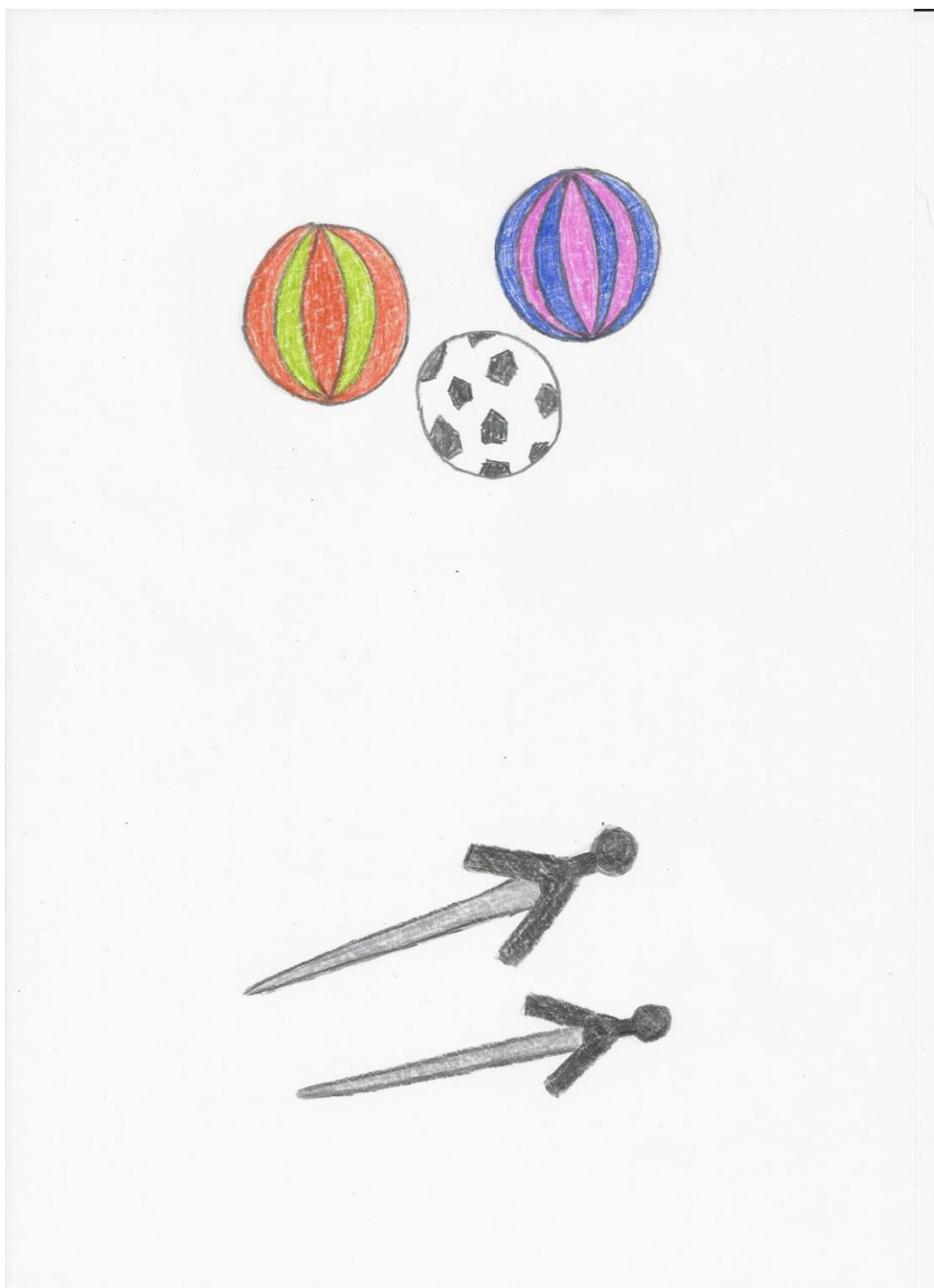


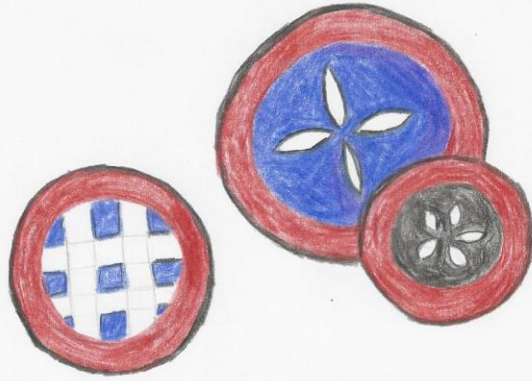
**Příloha I** - Obr. materiál pro nácvič hlásky **Ž** na začátku slova



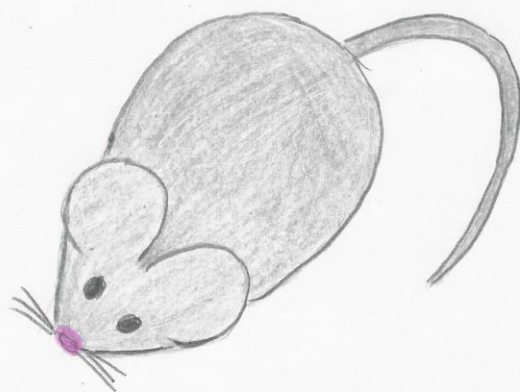


**Příloha J** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Č uprostřed/na konci slova



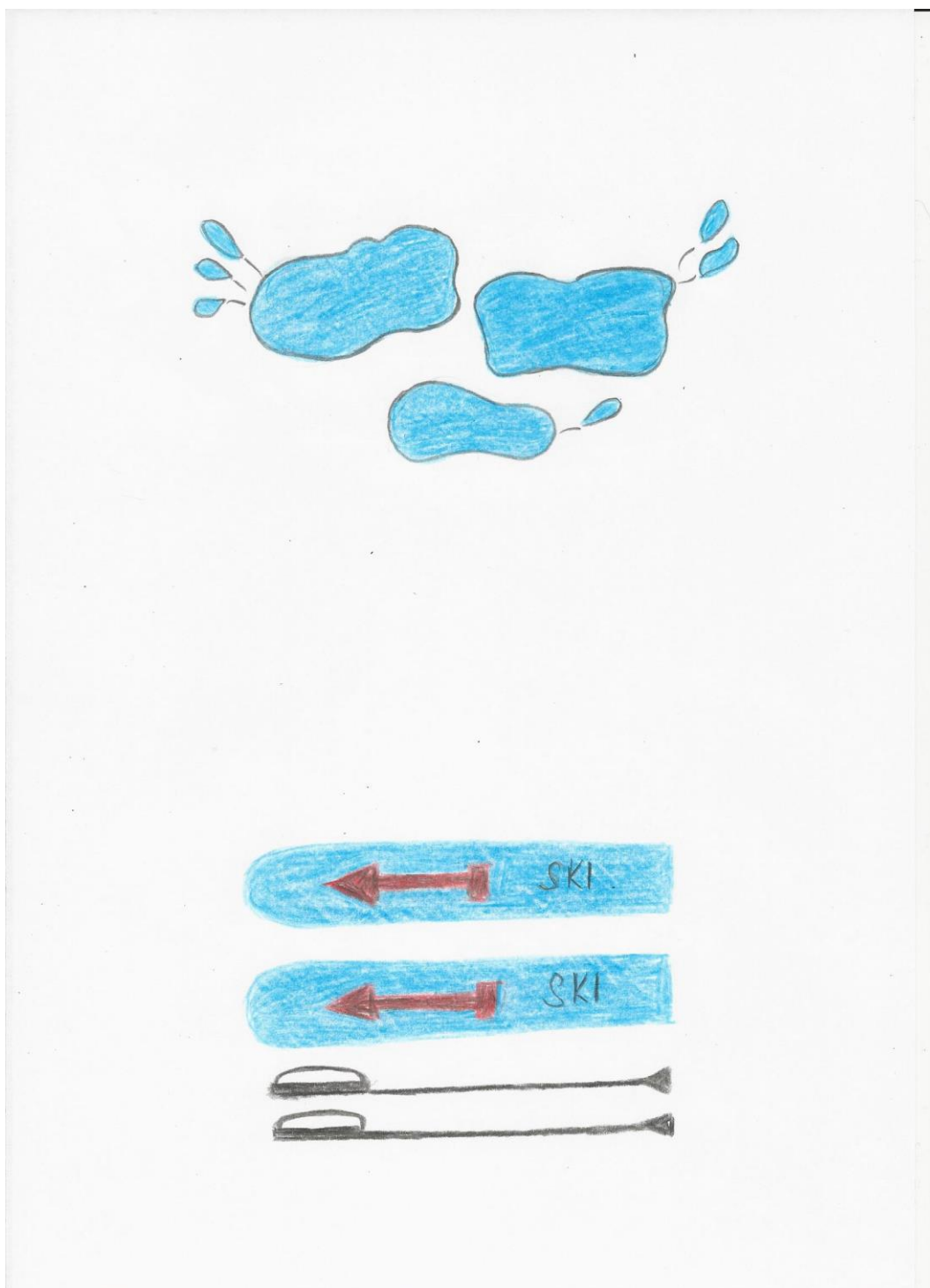


**Příloha K** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Š uprostřed/na konci slova

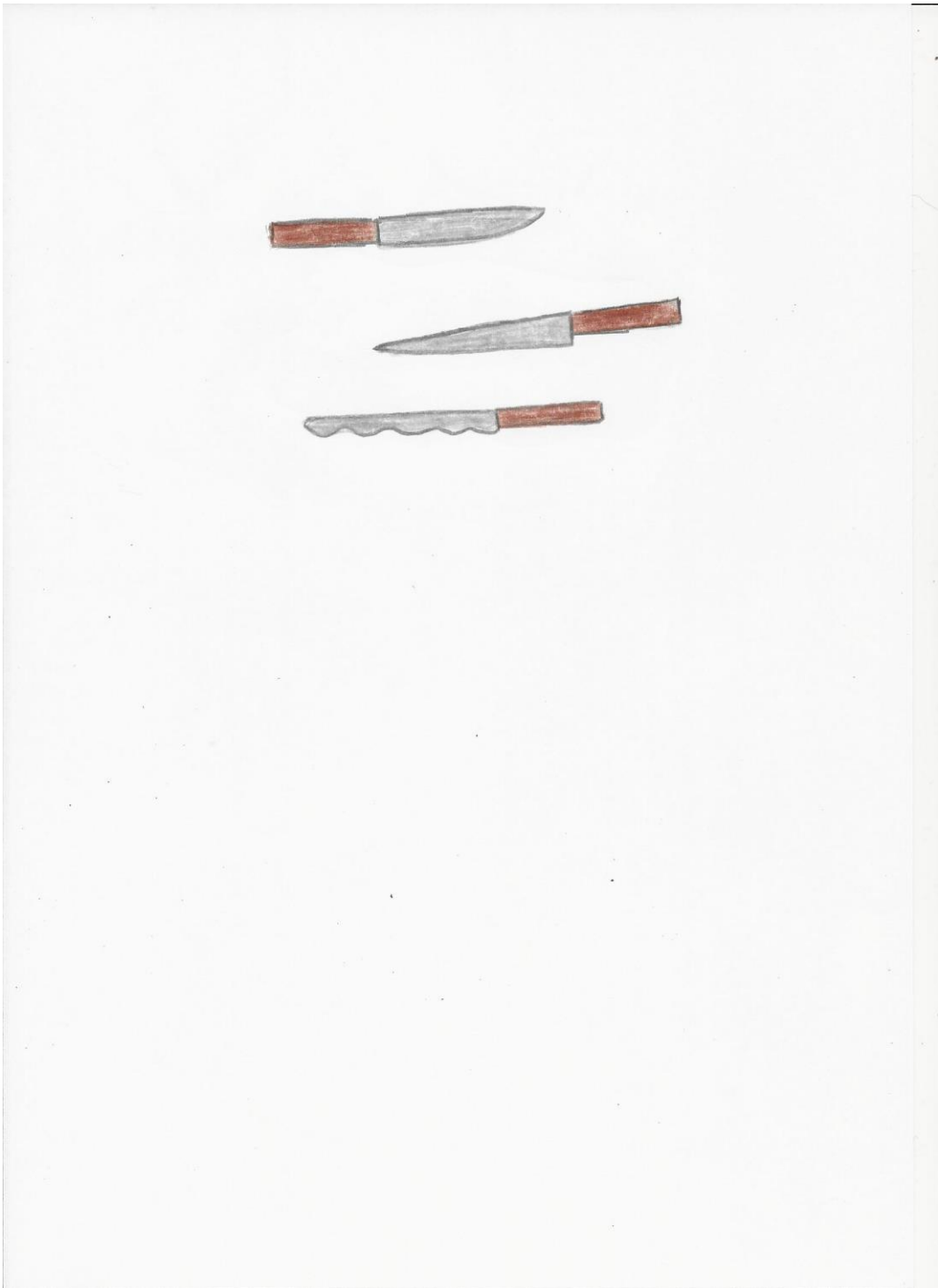




**Příloha L** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ž uprostřed/na konci slova

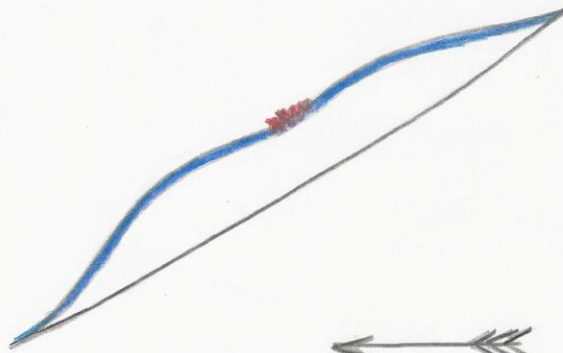




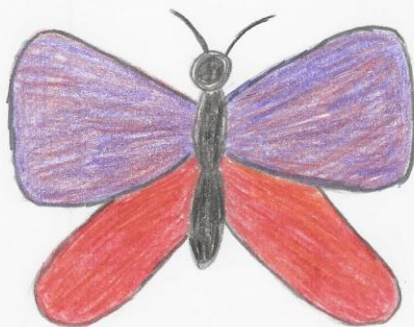


**Příloha M** - Obr. materiál pro nácvik hlásky L na začátku slova



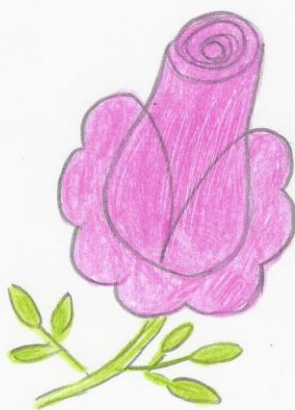
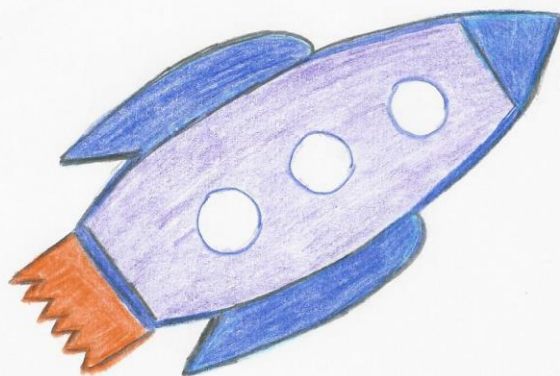


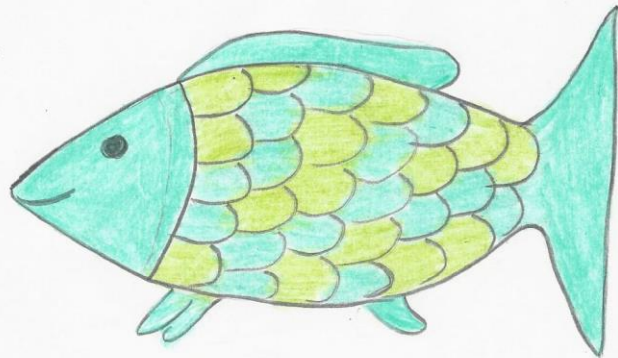
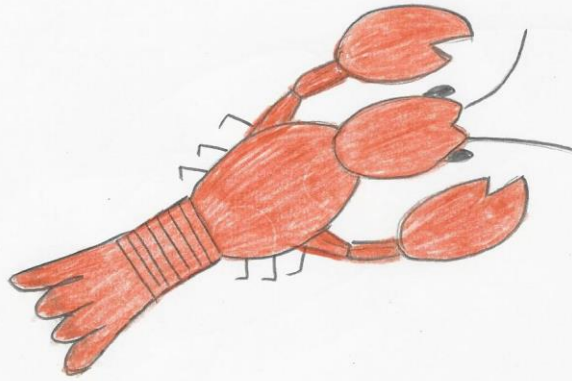
**Příloha N** - Obr. materiál pro nácvik hlásky L uprostřed/na konci slova

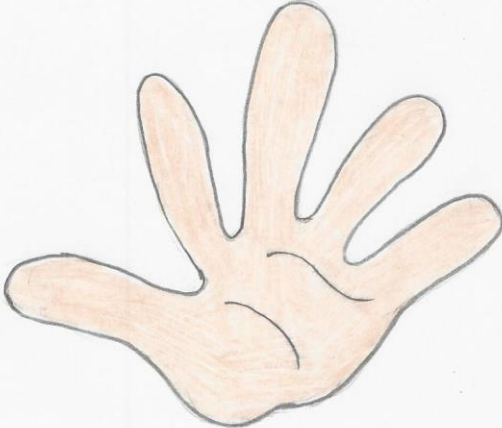




**Příloha O** - Obr. materiál pro nácvič hlásky R na začátku slova

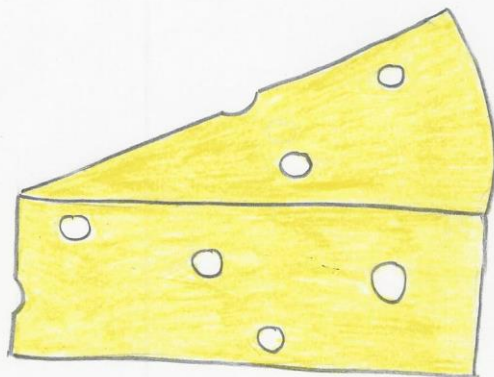


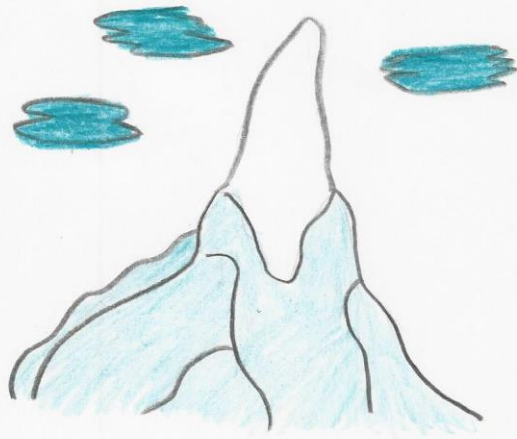




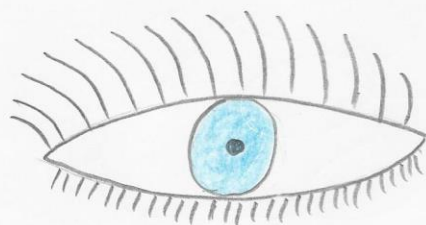


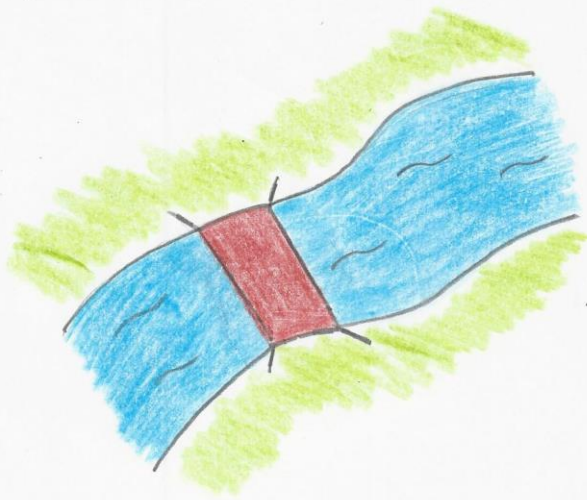
**Příloha P** - Obr. materiál pro nácvik hlásky R uprostřed/na konci slova



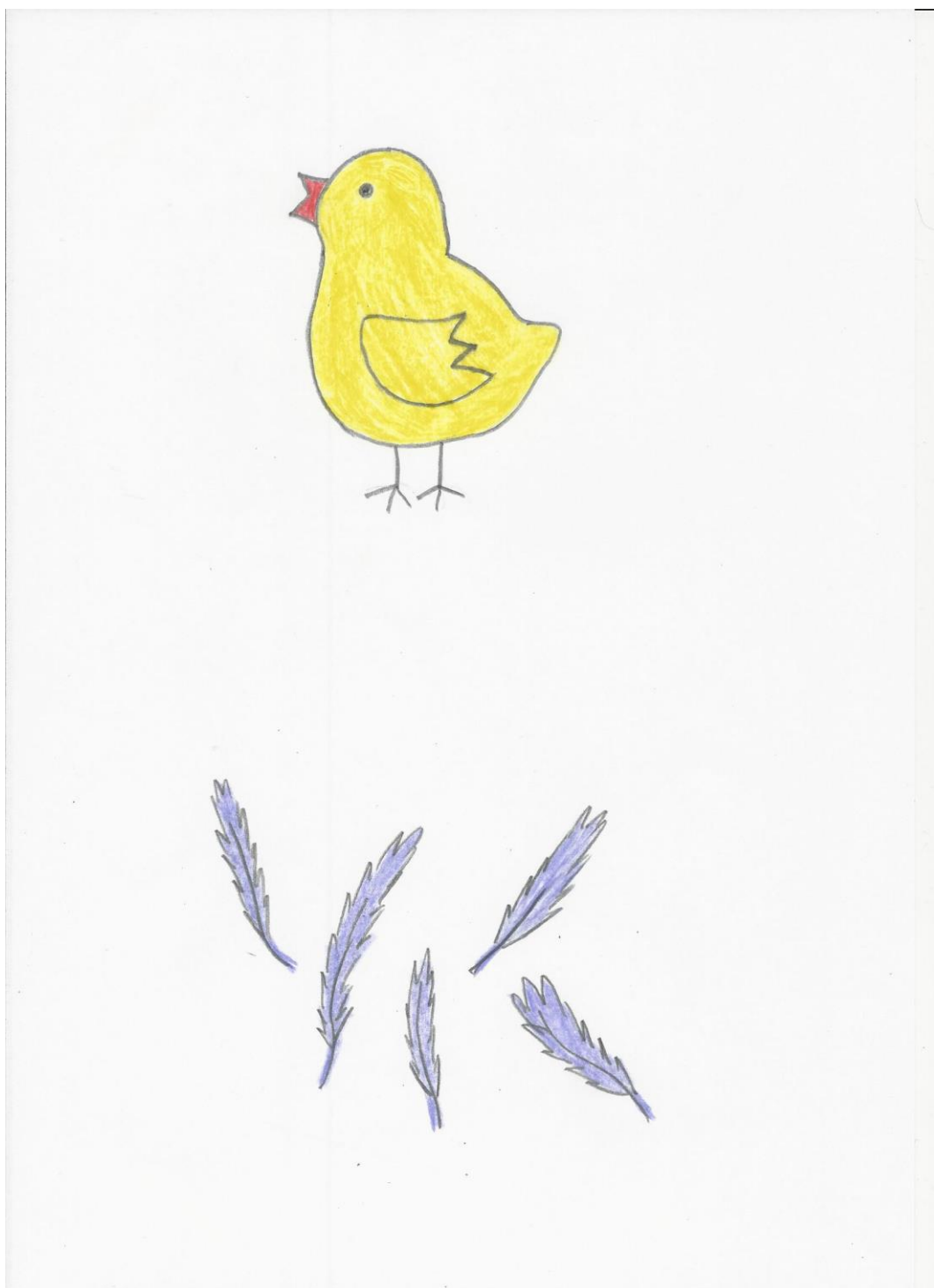


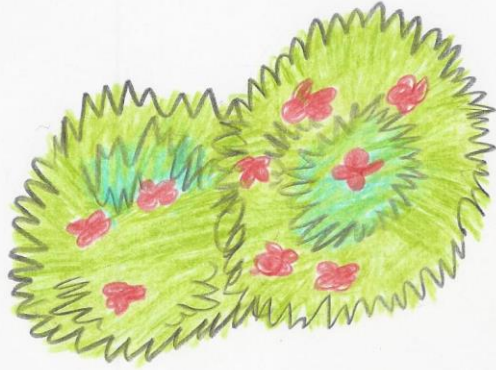
**Příloha Q** - Obr. materiál pro nácvič hlásky Ř na začátku slova





**Příloha R** - Obr. materiál pro nácvik hlásky Ř uprostřed/na konci slova





## Příloha S - Test pro vyšetření řeči

Test pro vyšetření řeči					
I.část					
Samohlásky	auto	Eskymák	Indián	opice	ucho
Souhlásky					
P	panenka		pumpa		sloup
B	bota		houba		-
M	motýl		komín		strom
F	fotbalista		telefon		lev
V	veverka		pavouk		-
T	tužka		auto		plot
D	dům		bouda		-
N	nůž		konev		stan
C	cibule		opice		klec
S	saně		husa		pes
Z	zuby		koza		-
Č	čáp		kočka		klíč
Š	šaty		košík		myš
Ž	žába		kuželka		-
L	lev		kolo		motýl
R	ryba		dárek		doktor
Ř	řetěz		dveře		talíř
Ď	děda		hodiny		-
Ď, ť, ň	dělo		koně		nitě
J	jelen		voják		stroj
K	kohout		oko		kominík
G	guma		jogurt		-
CH	chleba		moucha		ořech
H	houba		noha		-
Dif. sykavek	slepice svíčka		zajíc čepice		zástěra česnek