

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Fonologické schopnosti dětí s dyslalií v předškolním věku
Phonological abilities of children with dyslalia in preschool age

Bc. Denisa Jusková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Fonologické schopnosti dětí s dyslalií v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 4. 2021

Poděkování

Tímto bych ráda srdečně poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení, veškeré rady, připomínky, vstřícnost a laskavý přístup. Poděkování patří také ambulanci klinické logopedie, která mi poskytla podmínky pro realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji i své rodině, která mě podporovala v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou fonologických schopností dětí s dyslalií v předškolním věku. Hlavní cíl práce proto spočívá v analýze fonologických schopností uvedené cílové skupiny. Na základě formulovaného hlavního cíle byly vymezeny cíle dílčí a výzkumné otázky. Pro naplnění cílů práce byla využita kvalitativní strategie v designu případové studie. Za účelem sběru dat byly využity testové metody a analýza dostupných dokumentů. Pro vytvoření komplexního obrazu sledovaných dětí byly zmíněné metody doplněny rozhovorem s klinickým logopedem. Práce je rozdělena na dvě části, a sice na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů, jako je komunikace, komunikační schopnost, dále pak vývoj řeči, jazyka a komunikace. V rámci této kapitoly je pozornost věnována i dítěti předškolního věku. Druhá kapitola přibližuje problematiku fonologických schopností, které jsou prezentovány v kontextu foneticko-fonologické jazykové roviny. Poslední kapitola se zaměřuje na problematiku dyslalie. Empirická část se pak věnuje popisu celého procesu výzkumného šetření. Prostřednictvím analýzy získaných dat bylo zjištěno, že úroveň fonologických schopností dětí s dyslalií je velice individuální záležitostí. Každé dítě je totiž jedinečné, a proto jsou odlišné i jeho schopnosti, možnosti a limity. Na základě toho nelze jednoznačně vymežit, jaká je úroveň fonologických schopností dětí s dyslalií v předškolním věku. S tím souvisí i skutečnost, že fonologické povědomí každého dítěte má svá specifika. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že tato specifika se odvíjí od mnoha aspektů. Jedním z nich může (ale nutně nemusí) být nesprávná výslovnost některých hlásek.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace; komunikační schopnost; předškolní věk; foneticko-fonologická jazyková rovina; fonologické schopnosti; fonologické povědomí; dyslalie

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of phonological abilities of children with dyslalia in preschool age. The main goal of the thesis lies therefore in the analysis of the phonological abilities of the stated target group. Based on the main goal, partial objectives and research questions were defined. A method of qualitative research strategy - a case study was used to fulfil the objectives of the thesis. To gather the data, test methods and analysis of the available documents were used. To create a comprehensive picture of the monitored children, the methods mentioned above were supplemented with an interview with a clinical speech therapist. The thesis is divided into two parts, the theoretical part and the empirical part. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter deals with the definition of key terms such as communication, communication skills, as well as the development of speech, language and communication. In this chapter, attention is paid also to a preschool child. The second chapter describes the issue of phonological abilities, which are presented in the context of the phonetic-phonological language level. The last chapter looks into the issue of dyslalia. The empirical part is then devoted to the description of the whole process of the research survey. Based on the analysis of the obtained data, it was established that the level of phonological abilities of children with dyslalia is a very individual matter. Every child is unique, and therefore his / her abilities, possibilities and limits are different. Due to this fact, it is not possible to clearly define the level of phonological abilities of children with dyslalia in preschool age. Besides that, the phonological awareness of each child has its specifics. The research survey confirmed that these specifics depend on many aspects. One of them may be the incorrect pronunciation of some sounds.

KEYWORDS

Communication; communication skills; preschool age; phonetic-phonological language level; phonological abilities; phonological awareness; dyslalia

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	9
1.1 Komunikace a komunikační schopnost	9
1.1.1 Ontogeneze řeči, jazyka a komunikace	10
1.1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči, jazyka a komunikace.....	12
1.1.3 Aspekty optimálního vývoje řeči, jazyka a komunikace.....	15
1.2 Předškolní věk.....	15
1.2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	15
1.2.2 Vývoj dítěte předškolního věku.....	17
2 Fonologické schopnosti	22
2.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina	22
2.1.1 Vymezení základních pojmů	22
2.1.2 Fonetická realizace prvků řeči.....	23
2.1.3 Fonologická realizace prvků řeči.....	25
2.2 Vymezení fonologických schopností.....	26
2.3 Fonologické schopnosti a jejich význam	29
2.4 Vývoj fonologických schopností	31
2.5 Diagnostika fonologických schopností.....	32
3 Dyslalie.....	35
3.1 Vymezení termínu.....	35
3.2 Etiologie dyslalie	38
3.3 Klasifikace dyslalie.....	41
3.4 Symptomatologie dyslalie.....	42
3.5 Diagnostika dyslalie.....	43

3.6	Terapie dyslalie.....	44
4	Fonologické schopnosti dětí s dyslalií v předškolním věku.....	47
4.1	Metodika výzkumného šetření.....	47
4.2	Cíl výzkumného šetření.....	50
4.3	Výzkumný vzorek.....	51
4.4	Průběh výzkumného šetření.....	52
4.4.1	Popis jednotlivých subtestů vybraných k výzkumnému šetření.....	53
4.5	Etika výzkumného šetření.....	56
4.6	Analýza výsledků výzkumného šetření.....	56
4.6.1	Případová studie č. 1.....	56
4.6.2	Případová studie č. 2.....	63
4.6.3	Případová studie č. 3.....	71
4.6.4	Případová studie č. 4.....	77
4.7	Závěry výzkumného šetření.....	83
4.8	Doporučení pro logopedickou praxi.....	88
	Závěr.....	90
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	92
	Seznam příloh.....	98

Úvod

Úvodem je důležité zmínit, že oblast fonologických schopností je poměrně složitou a obsáhlou problematikou, která v sobě zahrnuje nejrůznější schopnosti spojené s vnímáním zvukové stavby jazyka. Tuto komplikovanost dokládá i terminologická neustálenost a existence mnoha nejrůznějších diagnostických nástrojů.

I přes výše zmíněnou složitost je možné na nejobecnější rovině uvést, že fonologické schopnosti se týkají určitého povědomí o zvukové stavbě daného jazyka. Jeho vývoj postupuje od intuitivního porozumění na úrovni vyšších jazykových jednotek (slov či slabik) až po schopnost manipulovat se slovy na úrovni jednotek menších (tedy fonémů). Nutno dodat, že k nejintenzivnějšímu rozvoji fonologických schopností dochází v průběhu předškolního věku, koncem tohoto věkového období či na počátku mladšího školního věku jsou děti schopny vnímat i ty nejjemnější prvky řeči a jazyka.

Oblasti fonologických schopností u dětí předškolního věku je důležité věnovat patřičnou pozornost, a to hned z mnoha důvodů. Primárně jsou tyto schopnosti jedním z předpokladů správného vývoje řeči a jazyka, nedostatky v této oblasti mohou být jednou z příčin nesprávné výslovnosti některých hlásek. Dítě totiž musí umět správně vnímat a diferencovat jednotlivé zvuky řeči, aby mohlo dané hlásky správně vyslovovat. S tím souvisí i to, že nám fonologické schopnosti umožňují adekvátně porozumět mluvenému slovu. Tyto schopnosti jsou v neposlední řadě důležité pro budoucí nácvik čtení a psaní. Mnozí autoři tvrdí, že obtíže v oblasti fonologických schopností mohou mít velmi negativní vliv na získání čtenářské gramotnosti.

Jak bylo uvedeno již výše, nedostatky v oblasti fonologických schopností mohou mít negativní vliv na vývoj výslovnosti. Z tohoto důvodu se práce zaměřuje na děti s dyslalií předškolního věku, které mohou být v rámci této problematiky zvláště ohroženy. Hlavním cílem práce je proto analýza fonologických schopností dětí s dyslalií v předškolním věku. Na základě formulovaného hlavního cíle byly vymezeny cíle dílčí a výzkumné otázky. Pro naplnění cílů práce byla využita kvalitativní strategie v designu případové studie. Za účelem sběru dat byly využity testové metody, analýza dostupných dokumentů a rozhovor.

Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů, jako je komunikace, komunikační schopnost a vývoj řeči, jazyka a komunikace. V rámci této kapitoly je pozornost věnována i charakteristice a vývoji dítěte předškolního věku. Druhá kapitola přibližuje problematiku fonologických schopností, které jsou popisovány v kontextu foneticko-fonologické jazykové roviny. Třetí kapitola teoretické části se zabývá problematikou dyslalie. Praktická část se pak věnuje celému procesu výzkumného šetření, a to od metodologie a vymezení cílů práce přes podrobný popis vlastního výzkumného šetření a jeho analýzu až po shrnutí závěrů a doporučení pro logopedickou praxi.

Nutno dodat, že oblast fonologických schopností je vzhledem k právě probíhajícím zápisům do základní školy aktuální a poměrně důležitou problematikou, a to nejen ve vztahu k dětem s dyslalií. Logopedická intervence by se proto neměla zaměřovat pouze na reedukaci výslovnosti, ale měla by přispívat i k rozvoji vnímání a schopnosti manipulace s různě velkými zvukovými celky. V tomto kontextu by dyslalie neměla být považována za bezvýznamnou odchylku, a to ani přesto, že jde o nejčastěji se vyskytující narušení komunikační schopnosti a zároveň nejběžnější narušení v rámci celé speciální pedagogiky.

1 Teoretická východiska

1.1 Komunikace a komunikační schopnost

Člověk je společenská bytost. Blízkost ostatních lidí a kontakt s nimi je pro jeho existenci nezbytný. Tento vzájemný styk může nabývat nejrůznějších podob. Jednou z nich je právě komunikace. Jedná se o potenciál, který nám umožňuje přežít, být úspěšnými, prosadit se, porozumět ostatním a pomáhat jim (Mikuláščík, 2010).

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi, které na komunikaci nahlíží z různých pohledů. Tento termín proto nemá jednotnou formulaci. Vymezení komunikace, které by zahrnovalo všechny aspekty, potenciální proměnné a možné roviny významu a dopadu, pravděpodobně není možné (Vybíral, 2005).

Termín **komunikace** vychází z latinského pojmu *communicare*, který je překládán jako *činit něco společným, společně něco sdílet* (Vybíral, 2005). Komunikace je proto chápána jako *„dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k utváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“* (Thorová, 2015, str. 224). Dle Vybírala (2005) tedy nejde jen o proudění informací, ale i o podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu sdělení. Zmíněný autor dodává, že komunikujeme, i když jen přihlížíme výměně informací mezi dvěma lidmi, protože kdybychom přítomni nebyli, informace by proudily jinak nebo by byly jiné. Někteří odborníci proto pojem komunikace chápou jednak jako „sdělení“, a jednak jako „sdílení“ (Vybíral, 2005). V nejširším pojetí je komunikace chápána jako symbolický výraz interakce, tedy vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma či více systémy (Klenková, 2006).

V souvislosti s tématem práce je vhodné zmínit, že logopedické publikace na komunikaci nahlíží jako na složitý proces výměny informací. K tomuto dorozumívání dochází formou verbální a neverbální. Verbální komunikace zahrnuje všechny komunikační procesy, které jsou realizovány prostřednictvím mluveného nebo psaného slova. Do komunikace neverbální spadají dorozumívací prostředky neslovní povahy, které jsou realizovány samostatně (beze slov) či spolu se slovy jako doprovod komunikace verbální. V rámci neverbální komunikace rozlišujeme jevy paralingvistické (vokální), které zahrnují kvalitu hlasu a způsob mluvy, a jevy extralingvistické (nonvokální), kam můžeme zařadit

například mimiku, gestiku, haptiku, držení těla a zrakový kontakt (Klenková, 2006, Bytešníková a kol., 2007).

V kontextu tématu práce je přínosné vymezit i pojem **komunikační schopnost**, kterou můžeme definovat jako „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách*“ (Lechta, 2008, str. 13). Adekvátní úroveň komunikačních schopností každého jedince je nezbytným předpokladem pro jeho společenské, partnerské, profesní a další uplatnění. Schopnost komunikovat se proto týká všech věkových skupin, provází nás celým životem (Bytešníková, 2012).

V případě, že se komunikační schopnost jedince nějakým způsobem odchyluje od normy, hovoříme o **narušené komunikační schopnosti**. Dle Lechty (in Lechta a kol., 1990, str. 19) je „*komunikační schopnost jedince narušena tehdy, pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.*“ K uvedenému vymezení dodává, že se může jednat o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou i pragmatickou rovinu jazykových projevů. Narušení se může týkat verbální i neverbální komunikace, její mluvené i grafické formy a v neposlední řadě také její expresivní či receptivní složky.

V tomto kontextu je důležité zmínit i situace, které nelze považovat za narušenou komunikační schopnost. Patří sem: fyziologická nemluvnost (do 1 roku věku), fyziologická dysfluence (3 - 4 roky), fyziologický dysgramatismus (do 4 let) a fyziologická dyslalie - jakožto výslovnost nesprávná, nikoliv vadná (do 5 let). Jelikož se jedná o jevy fyziologické, existuje zde možnost spontánního zániku (Lechta in Lechta a kol., 1990, Klenková, 2006).

1.1.1 Ontogeneze řeči, jazyka a komunikace

Ontogeneze řeči, jazyka a komunikace probíhá v jistých stádiích, která mohou mít různou délku trvání. Může docházet k obdobím akcelerace nebo naopak zpomalování vývoje, žádné stadium však nemůže být vynecháno. V rámci řečového a jazykového vývoje rozlišujeme tzv. preverbální období a období vlastního vývoje řeči a jazyka. Věková hranice mezi zmíněnými obdobími je přibližně 1 rok věku dítěte (Bytešníková, 2012).

V rámci **preverbálního** (někdy také přípravného) **období** dochází k osvojování dovedností, návyků, dozrávání určitých funkcí atd., na jejichž základě se později vybuduje skutečná řeč, jazyk a schopnost komunikace. Toto období je tedy jakousi přípravou artikulačního aparátu na vlastní vývoj řeči, jazyka a komunikace. Jedním z prvních projevů novorozence je **křik**. Jedná se o hlasový reflex, kterým jedinec reaguje na změnu prostředí, je tedy vyvolaný podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na dýchání plícemi (Lechta in Lechta a kol., 1990, Klenková, 2006). V prvních týdnech života je tento křik charakteristický jednotvárností výšky a barvy hlasu. Přibližně po 6. týdnu pak dostává křik citové zabarvení. Jedinec nejprve vyjadřuje nespokojenost, která je charakteristická tvrdým hlasovým začátkem. Mezi 2. a 3. měsícem dítě začíná projevovat i libé pocity, které jsou charakteristické měkkým hlasovým začátkem. Hlasové projevy v tomto období označujeme pojmem **broukání** (Klenková, 2000). S tímto obdobím se prolínají začátky **pudového žvatlání**, které je vymežováno jako „hra s mluvidly“. V rámci tohoto období dítě mluvními orgány realizuje podobné pohyby jako při příjmu potravy, které navíc doprovází hlasem. Náhodným postavením mluvních orgánů proto vznikají zvuky, které se podobají některým hláskám, slabikám a slovům. V tomto období však ještě neexistuje vědomá sluchová kontrola (Bytešníková, 2012). V 6. - 8. měsíci nastupuje **žvatlání napodobující**, kdy dítě již začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka. V tomto případě se zapojuje vědomá sluchová i zraková kontrola. K tomu, aby se dítě dané hlásky naučilo, je potřeba vykonat mnoho pokusů. Toto opakování nazýváme pojmem fyziologická echolalie. Nutno podotknout, že mnohem přesněji než jednotlivé hlásky dítě napodobuje melodii a rytmus řeči (Lechta in Lechta a kol., 1990). Kolem 10. měsíce nastupuje **stadium rozumění**. Dítě však ještě nechápe obsah slyšených slov, pouze asociuje slyšené zvuky s konkrétní situací, která se často opakuje. Projevem rozumění je motorická reakce (např. dítě na výzvu ukáže, jak je velké). Reakce dítěte je vyvolána melodií řeči, mimikou a gestikulací hovořící osoby, dále pak vzájemnými citovými vztahy dítěte a jeho okolí (Klenková, 2006).

Jak bylo zmíněno již výše, **vlastní vývoj řeči, jazyka a komunikace** nastupuje kolem 1. roku věku. Prvním obdobím je **stadium emocionálně-volní**. Dítě začíná užívat první slova, která mají zpočátku funkci celých vět - tyto projevy označujeme pojmem jednoslovné věty. Tyto jednoslovné věty jsou vyjádřením potřeb, pocitů, přání či proseb.

Mají komplexní význam věty, tudíž nám např. slovem „haf“ dítě sděluje, že vidí psa, že se mu pes líbí, nebo že si na něj chce sáhnout. K pochopení konkrétního významu jednoslovných vět významně přispívá užívání modulačních faktorů řeči. Nutno dodat, že první dětská slova mohou být jednoslabičná i víceslabičná. Charakteristické je spojování slovních výrazů s konkrétními osobami či věcmi (Klenková, 2006, Kutálková, 2009). I v tomto období dítě ještě komunikuje na tzv. předverbálně-neverbální úrovni (gesta, mimika, pláč apod.). Kolem 1,5 - 2 let dítě imituje dospělé osoby, samo si opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Toto období se nazývá **egocentrické stadium** (Klenková, 2006). Dítě již začíná tvořit dvouslovné věty, které vznikají spojováním dvou vět jednoslovných, a které ještě nemají správnou gramatickou strukturu (Bytešníková a kol., 2007). Následuje **stadium asociačně-reprodukční**, které se objevuje kolem 2. roku věku dítěte. V tomto období dítě na základě přenosu (transferu) jedním slovem pojmenovává řadu podobných jevů. Mluvený projev je stále ještě na prvosignální úrovni (Balašová, 2002). V období 2. - 3. roku se objevuje **stadium rozvoje komunikační řeči**, kdy se dítě pomocí řeči snaží dosahovat různých drobných cílů, vidí, že prostřednictvím řeči může usměrňovat osoby v jeho okolí. Kolem 3. roku věku nastupuje **stadium logických pojmů**, kdy již můžeme zaznamenat počátky přechodu na druhsignální úroveň. Slova, která byla do této doby spojována s konkrétními jevy, se prostřednictvím abstrakce stávají všeobecnými pojmy. V období kolem 4. roku věku se začíná rozvíjet **stadium intelektualizace** řeči a jazyka, v rámci kterého dochází ke zpřesňování obsahu slov a gramatických struktur, zkvalitňování celkového mluveného projevu, rozšiřování slovní zásoby apod. Toto období přetrvává až do dospělosti (Lechta in Lechta a kol., 1990).

1.1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči, jazyka a komunikace

Pro přehlednost bývá v odborných zdrojích odděleně uváděn i vývoj řeči, jazyka a komunikace v rámci jednotlivých jazykových rovin. Nutno podotknout, že jejich vývoj se v rámci ontogeneze prolíná (Lechta in Lechta a kol., 1990).

Lexikálně-sémantická jazyková rovina se týká aktivní a pasivní slovní zásoby. Kolem 10. měsíce věku můžeme u dítěte zaznamenat počátky rozvoje pasivní slovní zásoby, v období kolem 1. roku pak nastává rozvoj slovní zásoby aktivní, kdy dítě začíná používat

první slova. Tato slova pro něj mají všeobecný význam, pro dítě tedy například označení „haf“ je vše, co má čtyři nohy a je chlupaté. Tento jev nazýváme pojmem hypergeneralizace. S rozvojem slovní zásoby se následně objevuje opačná tendence - hyperdiferenciace - kdy dítě považuje slova za označení pouze jedné konkrétní věci či osoby (např. „táta“ je označení jen pro jeho otce) (Klenková, 2006). V rámci této jazykové roviny můžeme v období kolem 1,5 roku věku zaznamenat tzv. první věk otázek, kdy dítě pokládá otázky typu „Co je to?“ (dále pak „Kdo je to?“ a „Kde je?“) a v období kolem 3,5 let tzv. druhý věk otázek, pro který jsou typické otázky „Proč?“ (příp. „Kdy?“). Co se týče průměrného počtu slov pro konkrétní časová období, po prvních slovech vyslovených kolem 1. roku věku se v 2. roce slovní zásoba rozšiřuje na přibližně 270 - 300 slov. Kolem 3. roku věku je to pak 1000 slov, ve 4 letech 1500 slov, v 5 letech 2000 slov. Slovní zásoba dítěte ve věku 6 let se pohybuje kolem 2500 - 3000 slov (Bytešnicková a kol., 2007).

Morfologicko-syntaktická rovina se týká užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov, tvorby vět a souvětí, v rámci kterých jsou uplatňována gramatická pravidla. Tuto rovinu lze proto pozorovat až s počátkem vlastního vývoje řeči, jazyka a komunikace, tedy kolem 1. roku věku dítěte. Jak bylo zmíněno již výše, v tomto období se objevují první slova, která plní funkci vět (tzv. jednoslovné věty, někdy též slovověty). Tato slova vznikají prostým opakováním slabik a jsou neohebná (např. baba). Kolem 1,5 - 2 let se objevují věty dvouslovné, které vznikají spojováním vět jednoslovných, a jejichž význam vychází z konkrétní situace (např. „máma pápá“ může znamenat, že máma odešla, že s ní chce jít dítě ven apod.). Ze slovních druhů dítě začíná nejprve užívat podstatná jména, poté slovesa. Mezitím se objevují onomatopoeia. V průběhu 2. a 3. roku začíná používat i přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Nejpozději se začínají objevovat číslovky, předložky a spojky. Všechny slovní druhy dítě obvykle používá po 4. roce věku (Vyštejrn, 1991, Klenková, 2000). V rámci ohýbání slov dítě začíná skloňovat podstatná jména a časovat slovesa mezi 2. a 3. rokem, poté začíná užívat jednotné a množné číslo. Poměrně dlouhou dobu mohou u dítěte přetrvávat potíže se stupňováním přídavných jmen (zejména těch, která se stupňují nepravidelně). V období mezi 3. a 4. rokem začíná tvořit souvětí, která jsou zpočátku slučovací. Nutno dodat, že výskyt nejrůznějších odchylek je do 4. roku

věku považován za přirozený, do té doby proto mluvíme o tzv. fyziologickém dysgramatismu (Bytešníková a kol., 2007).

Foneticko-fonologická rovina se týká zvukové stránky řeči. Důležitým vývojovým mezníkem, od kterého lze mluvit o vývoji artikulace v pravém slova smyslu, je přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobivé. Zvuky produkované před tímto obdobím nejsou považovány za hlásky mateřského jazyka, jelikož jde o pudovou záležitost, bez vědomé sluchové a zrakové kontroly (Bytešníková a kol., 2007). Co se týče posloupnosti vývoje jednotlivých hlásek, nejčastěji je uváděno pravidlo nejmenší námahy, kdy dítě nejprve vytváří ty hlásky, které artikulačně vyžadují menší námahu, až poté hlásky náročnější. Dle uvedeného pravidla dítě nejprve vyslovuje samohlásky, poté souhlásky retné, postupně se pak dostává k souhláskám hrdelním (Lechta in Lechta a kol., 1990). Dle Klenkové (2006) však mnozí odborníci svými výzkumy dokazují, že toto pravidlo neplatí vždy. V kontextu logopedické praxe je důležité znát pořadí fixace jednotlivých hlásek, jelikož touto posloupností se řídíme při korekci výslovnosti. V mluvním projevu se nejprve fixují vokály, fixace konsonant pak probíhá v následujícím pořadí: závěrové (P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G), poté úžinové jednoduché (F, V, J, H, CH, S, Z, Š, Ž), na závěr pak polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření (C, Č, L, R, Ř) (Klenková, 2000). Co se týče vymezení věku, ve kterém by již měla být výslovnost dítěte správná, názory odborníků se velmi různí. Obecně lze konstatovat, že vývoj výslovnosti by měl být ukončen přibližně v 5 letech věku, nicméně může trvat až do 7. roku věku dítěte (Klenková, 2006).

Pragmatická rovina se týká sociálního uplatnění komunikačních schopností (Lechta in Lechta a kol., 1990). Dle Bytešníkové a kol. (2007) jde o správnou aplikaci a propojení toho, co chce jedinec sdělit, s nejvhodnějším způsobem, jak to sdělí, a vhodným momentem realizace tohoto sdělení v kontextu dané společenské interakce. Dle Klenkové (2006) již dítě ve věku 2 - 3 roky chápe svou roli komunikačního partnera, zároveň v rámci této role umí reagovat dle konkrétní situace. Nutno dodat, že ještě před tím, než je dítě schopno pochopit obsah slova či věty, dokáže pomocí intuice porozumět celkové situaci. Po 3. roce věku pak můžeme zaznamenat snahu dítěte o navázání a udržení krátkého rozhovoru s dospělými. Kolem 4. roku věku se zlepšuje schopnost komunikovat adekvátně

konkrétní situaci. V tomto období je možné chování dítěte usměrňovat pomocí řeči, dítě zároveň využívá řeč k regulaci dění kolem sebe (Klenková, 2006).

1.1.3 Aspekty optimálního vývoje řeči, jazyka a komunikace

Pro ucelenost informací je vhodné alespoň stručně vymezit podmínky správného vývoje řeči, jazyka a komunikace. V tomto kontextu nutno dodat, že vývoj řeči a jazyka je složitý proces, který je multifaktoriálně podmíněn. V různé míře zde působí faktory vnitřní i vnější. Za klíčové období je považováno období do 6. roku věku, přičemž kolem 3. - 4. roku lze u intaktního dítěte zaznamenat nejrychlejší tempo vývoje (Klenková, 2000, Bytešníková, 2012).

Dle Bytešníkové (2012) mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují vývoj řeči, jazyka a komunikace, patří: stav centrálního nervového systému, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchového a zrakového vnímání, vrozená míra nadání pro řeč a jazyka, působení sociálního prostředí.

1.2 Předškolní věk

1.2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Někteří odborníci o tomto období hovoří jako o „věku mateřské školy“. Zároveň však dodávají, že není správné na tuto záležitost nahlížet pouze z tohoto hlediska, jelikož některé děti mateřskou školu nenavštěvují, a jelikož *„rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 87).

Tradičně je dítětem předškolního věku chápán každý jedinec ve věku 3 - 6 let. Při vymezení předškolního období je však zohledňováno spíše sociální hledisko, dle kterého je tato etapa života ohraničena dvěma významnými kroky, a sice na svém počátku určitou společenskou emancipací dítěte, na svém konci pak nástupem do školy. Zahájení povinné školní docházky s věkem sice souvisí, nicméně může oscilovat v rozmezí jednoho i více let (Matějček, 2005, Vágnerová, 2008).

Dle Šulové (2010, str. 66) je předškolní období „*doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván obdobím hry, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především.*“ Děti předškolního věku jsou živé, zvědavé, rády se hýbou, jsou komunikativní, interagují s dospělými, napodobují je, zapojují se do veškerého dění v domácnosti a osvojují si společenská pravidla. Zájmy dětí předškolního věku mají přelétavý charakter, chtějí vyzkoušet vše, ale většinou u ničeho dlouho nevydrží (Thorová, 2015). Těmito nejrůznějšími aktivitami si dítě potvrzuje hodnotu sebe sama, přesvědčuje se o tom, že dokáže udělat spoustu věcí bez pomoci dospělého. Přestože touží po vlastní nezávislosti, potřebuje se stále ujišťovat, že mu dospělý v případě potřeby pomůže. Pro toto období je typické pevné přesvědčení o pravdivosti svých názorů, současně však můžeme pozorovat počátky uvědomování si potřeb druhých (Kolaříková, 2015). S uvedenými informacemi souhlasí i Přinosilová (in Opatřilová a kol., 2006), která tvrdí, že hlavní potřebou dítěte předškolního věku je aktivita a sebeprosazení. Dle Klímy a kol. (2003) u dítěte dochází k postupnému uvědomování si svého vlastního „já“, k vytváření a fixaci mezilidských vztahů, a to v rámci rodiny i vrstevníků. Z uvedeného vyplývá, že je pro toto období typická stabilizace vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu k tomuto světu s cílem osvojit si zodpovědnost za své činy (Vágnerová, 2008, Kolaříková, 2015).

Thorová (2015) dodává, že pro předškolní období je typická postupná harmonizace vývoje, osobnost dítěte se stává zřetelnější. V porovnání s předchozími ontogenetickými etapami se vývoj dítěte předškolního věku zpomaluje, nicméně v něm dochází k celé řadě kvantitativních i kvalitativních změn (Kolaříková, 2015). Dítě vyspívá ve všech oblastech - tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Matějček, 2005). Špaňhelová (2004) zdůrazňuje posun především v rozumových schopnostech, který je oproti schopnostem pohybovým mnohem výraznější.

Kolaříková (2015) dodává, že období předškolního věku představuje senzitivní etapu pro rozvoj dovedností, které jsou důležité pro vytvoření základů všeho, co bude v dalších vývojových obdobích využíváno a dále rozvíjeno. S tímto názorem souhlasí i Opravilová (in Kolaříková, Pupala, 2010), která tvrdí, že několik počátečních roků života je důležité poskytovat dítěti adekvátní podpůrné i rozvíjející činnosti a vytvořit prostor, díky kterému

by mohlo naplnit své předpoklady. V tomto kontextu je prokázán význam kvality počátečních vývojových etap v celku lidského života, neboť právě v tomto období se zakládají a rozvíjejí základní a východiskové kvality jedince.

1.2.2 Vývoj dítěte předškolního věku

Motorický vývoj

Dle Přinosilové (in Opatřilová a kol., 2006) jsou změny v oblasti motorického vývoje méně nápadné, ale významné. Pro vývoj **hrubé motoriky** je příznačné postupné zdokonalování pohybových dovedností a celkové koordinace. Jednotlivé pohyby dítěte jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě umí běhat, skákat, lézt po žebříku, střídat nohy při chůzi do schodů i ze schodů, stát na jedné noze, házet míčem a mnoho dalších dovedností (Langmeier, Krejčířová, 2006). Děti jsou schopny osvojit si také základy některých obtížnějších sportovních aktivit jako jízdu na kole, koloběžce, plavání, lyžování či bruslení. V závislosti na rozvoji hrubé motoriky dochází i k rozvoji **motoriky jemné**, kterou si dítě zdokonaluje prostřednictvím nejrůznějších činností, jako je například modelování, stavění z kostek, navlékání korálků, kreslení či práce s nejrůznějšími nástroji a materiály. V tomto období se také začíná postupně vyhraňovat dominance ruky. Dítě se učí tzv. špetkovitému úchopu, správnému sezení, nacvičuje nejrůznější **grafomotorické dovednosti**, které jsou pro kresbu a budoucí psaní velmi důležité (Kolaříková, 2015).

V souvislosti s dovednostmi získanými rozvojem hrubé a jemné motoriky dochází také k rozvoji **sebeobslužných dovedností**, jako je oblékání, svlékání, zapnutí zipu, zavazování tkaniček nebo také čištění zubů a schopnost jíst přiborem (Šulová, 2010, Kolaříková, 2015). Langmeier a Krejčířová (2006) však dodávají, že k některým úkonům dítě stále ještě potřebuje určitou pomoc dospělého.

Někteří autoři se v souvislosti s motorickým vývojem zabývají také **vývojem tělesným**. V průběhu předškolního období dochází k proměně tělesné konstituce dítěte, přičemž období mezi 5. a 7. rokem označujeme etapou první vytáhlosti, která spočívá v první tvarové přeměně organismu. Dochází k přeměně z tzv. baculaté postavy k postavě více vytáhlé, hlava se v poměru k tělu zmenšuje, dochází k úbytku podkožního tuku, válcovitý

trup se stává plošším, lze již rozlišit hrudník od břicha. Tělo předškolního dítěte začíná získávat proporce dospělého člověka (Kolaříková, 2015).

Kognitivní vývoj

Další oblastí, které je důležité věnovat pozornost, jsou kognitivní funkce. Jedná se o psychické procesy, které se podílejí na lidském poznávání, jež je u dětí předškolního věku primárně zaměřeno na pochopení nejbližšího světa a jeho pravidel (Kolaříková, 2015).

V kontextu vývoje kognitivních funkcí je třeba věnovat pozornost **zrakové a sluchové percepci**. V oblasti zrakové percepce je typický pokrok ve vnímání detailů. Dítě totiž už nezajímá věc jako celek, začíná zaměřovat pozornost i na její části - zkoumá tedy, co je uvnitř, co to dělá a proč to dělá. Jedná se o rozvoj procesu analýzy celku na jednotlivé části a procesu syntézy těchto částí v jeden celek. Zmíněné procesy se s jistým zpožděním projevují i ve sluchovém vnímání. Dítě se tedy učí rozkládat zachycené zvukové celky a zpětně je skládat. Tyto schopnosti jsou důležité především pro rozkládání slov na slabiky a hlásky, jakožto určitý nácvik pro budoucí výuku čtení a psaní (Matějček, 2005).

Pro chápání **prostorových vztahů** je charakteristická tendence přeceňování či podceňování reálné velikosti, děti proto nejsou schopny adekvátně odhadovat prostorové vztahy (Vágnerová, 2000). Svá omezení má i **časová orientace**. Dítě má sklon přeceňovat jednotlivé časové úseky, zdají se mu delší než dospělé osobě (Trpišovská, Vacínová, 2006). Dle Vágnerové (2000) s tím souvisí i vztah dítěte k času, který pro něj není důležitý. Dítě nikam nespěchá, jelikož je pro něj přítomnost důležitější než budoucnost. Pojmy minulost a zejména budoucnost nemají pro dítě přesnější obsah, proto se v nich velmi obtížně orientuje.

Dochází také k rozvoji **pozornosti**. Pro počátky předškolního období je příznačná neschopnost udržet pozornost po delší časový úsek. Pozornost dítěte je nestálá, přelétavá a kolísající v průběhu dne. Je značně ovlivněna momentálním fyzickým či psychickým stavem. Větší stabilita a záměrnost pozornosti je patrná až koncem tohoto období, kdy se

projevuje menší ochotou odpoutání se od momentální činnosti (Čačka, 2000, Kolaříková, 2015).

Co se týče **paměti**, zvláště na začátku předškolního období dominuje paměť neúmyslná, dítě záměrně neusiluje o zapamatování si daných informací či zážitků. Pamatuje si především takové záležitosti, které pro něj mají emocionální význam. Úmyslné zapamatování je příznačné až pro druhou polovinu předškolního období. Dítě si tedy začíná pamatovat i jevy, které se ho citově nedotýkají. Nutno dodat, že paměťové procesy probíhají především mechanicky, objevuje se zde tendence pamatovat si věci podle barvy, tvaru, zvuku apod. Mechanická paměť je upřednostňována především z důvodu neschopnosti proniknout do podstaty mnohých okolních jevů (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Kolem 4. roku věku je také pro dítě příznačný přechod do fáze názorného (intuitivního) **myšlení**, v rámci kterého dítě již umí vyvozovat jisté závěry, tyto úsudky však mají svá omezení, jelikož nerespektují základy logiky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi znaky, které jsou charakteristické pro způsob, jakým dítě předškolního věku získává informace, patří centrace (tendence k ulpívání na jednom, obvykle nápadném znaku, a přehlížení znaků méně výrazných), egocentrismus (tendence hodnocení všeho pouze z vlastního pohledu, neschopnost nahlížet na skutečnost z pohledu jiné osoby) a prezentismus (vázanost na přítomnost, na aktuálně vnímaný obraz světa). Svá specifika má i způsob zpracování a interpretace získaných informací. V tomto ohledu se jedná o magičnost (zkreslování reálného světa fantazií), antropomorfismus (přisuzování vlastností lidských bytostí i neživým předmětům) a absolutismus (přesvědčení o definitivní a jednoznačné platnosti každého poznání) (Vágnerová, 2008). Ze zmíněných znaků je důležité zdůraznit především fantazii, díky které se pro dítě okolní svět stává srozumitelným a přijatelným. S vlivem fantazie se můžeme setkat i v souvislosti s tzv. konfabulacemi. Jedná se o tzv. nepravé lži, které vznikají kombinací vzpomínek a fantazijních představ. Oproti tzv. pravým lžím je dítě v tomto případě o pravdivosti svého mínění přesvědčeno (Švingalová, 2003). Vágnerová (2000) dodává, že fantazie má pro děti předškolního věku harmonizující význam, je tedy velmi důležitá pro rozumovou a citovou rovnováhu.

V souladu s rozvojem myšlení dochází i k rozvoji **řeči, jazyka a komunikace**. Oba zmíněné procesy se vzájemně ovlivňují a doplňují. Právě předškolní období představuje tzv. senzitivní periodu pro rozvoj řeči, jazyka a komunikace (Trpišovská, Vacínová, 2006). V tomto období dochází k výraznému zdokonalování všech jazykových rovin, rozvíjí se obsahová i formální stránka řeči a jazyka (Vágnerová, 2008). Dle Šulové (2010) v tomto období dominuje komunikativní složka řeči a jazyka, které slouží především k procesu dorozumívání a sehrávají důležitou roli v procesu integrace do společnosti. Významným jevem vývoje řeči a jazyka je tzv. egocentrická řeč, kdy dítě komunikuje samo se sebou, nepotřebuje k tomu přítomnost posluchače. Egocentrická řeč postupem času přechází v řeč vnitřní (Přinosilová in Opatřilová a kol., 2006).

Emoční vývoj

Pro dítě předškolního věku je typické intenzivní, spontánní a bezprostřední projevování **emocí**. Tyto prožitky jsou zároveň většinou krátkodobé a proměnlivé. Většina emočních prožitků se vztahuje k aktuální situaci a je spojena s uspokojováním či neuspokojováním potřeb (Kolaříková, 2015). Dle Vágnerové (2008) u dětí většinou převažují pozitivní emoce, dochází k postupnému úbytku negativních emočních reakcí. Postupem času se emocionalita dítěte stává stabilnější a vyrovnanější, učí se adekvátně zpracovávat a projevovat negativní emoce. Dále se učí své emoční znalosti a zkušenosti uplatnit při odhadu budoucích citových prožitků.

V tomto období dochází k rozvoji **emoční inteligence**, kdy „*děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevít empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy*“ (Vágnerová, 2008, str. 67). Čačka (2000) dodává, že v druhé polovině předškolního věku se začíná vyskytovat i snaha brát ohled na nároky jiných lidí. Tuto schopnost považuje jako jeden z předpokladů rozvoje empatie, altruismu a smyslu pro povinnost. Dle zmíněného autora se dítě předškolního věku dokáže zřítci něčeho ve prospěch osoby, kterou má rádo, brání ji, má o ni strach, má radost z její radosti apod.

Sociální vývoj

Předškolní věk je obdobím primární i sekundární **socializace**. Sociální dovednosti dítěte se rozvíjí v rámci rodiny i okolního prostředí (Kolaříková, 2015). Vágnerová (2008) předškolní období chápe jako fázi přípravy na život ve společnosti.

Socializační proces dle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje následující aspekty: vývoj sociální reaktivity (tj. emočních vztahů k lidem v daném společenském prostředí), vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (tj. vývoj norem, které si jedinec vytváří prostřednictvím zákazů a příkazů ze strany dospělých) a osvojení sociálních rolí (tj. vzorů chování a postojů, které jsou od jedince očekávány okolním prostředím, a to v souvislosti s jeho věkem, pohlavím, postavením ve společnosti apod.).

Dle Vágnerové (2008) si dítě základní způsoby chování ve společnosti osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat a chápat projevy jiných lidí, vcítit se do jejich emočního prožívání, respektovat jejich potřeby, ale také ovládat vlastní emoce, uplatňovat své názory, používat adekvátní formy řešení konfliktních situací apod. Tyto naučené sociální dovednosti pak používá i v interakci s vrstevníky a cizími dospělými. Vědomí rodinné identity pro dítě představuje jistotu, díky které může prozkoumávat okolní prostředí, přijímat nové sociální role a navazovat nové vztahy. Rodiče jsou pro dítě emoční autoritou - jsou jejich vzorem, kterému se chtějí podobat (Kolaříková, 2015).

Ačkoliv je dítě stále emocionálně fixováno na matku a rodinu, v rámci sociálního vývoje významnou roli sehrávají i jeho vrstevníci. Ve skupině vrstevníků si dítě zkouší to, co odpozorovalo v rodině, zkouší si různé sociální role a formy chování. Zaznamenává také reakce okolí na jeho chování a učí se je modifikovat (Šulová, 2010). Nezastupitelný význam vrstevníků zdůrazňují i Langmeier a Krejčířová (2006, str. 100), kteří uvádí, že při styku s dospělými se dítě *„nemůže učit pomáhat slabším, nenaučí se někdy druhé vést a jindy se jim podřídít, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty.“*

2 Fonologické schopnosti

2.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina

2.1.1 Vymezení základních pojmů

Foneticko-fonologická jazyková rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči, kterou se zabývají dva vědní obory - fonetika a fonologie. Jedná se o samostatné disciplíny, které se však vzájemně doplňují (Krčmová in Grepl a kol., 2008). **Fonetika** (z řec. slova „fóné“ - hlas, zvuk lidské řeči) je „*nauka o zvukové stránce lidské řeči a o její funkci při mluvení*“ (Klenková, 2006, str. 41). Zabývá se tvořením hlásek, vnímáním hlásek a jejich užitím ve zvukové stavbě jazyka. Na základě uvedeného se fonetika týká třech hlavních oblastí - tvořením zvuků řeči (čili artikulací), akustickými vlastnostmi mluvené řeči a využitím zvukových prvků řeči v rámci komunikace. Právě v rámci poslední uvedené oblasti se fonetika prolíná s fonologií. Fonetika zkoumá nejen základní jednotky mluvené řeči (hlásky), ale i vyšší zvukové jednotky (slabiky a slova) a jejich změny v souvislém mluvním projevu. Dále se zabývá zvukovými úpravami mluveného projevu různými modulačními faktory, jako je např. tempo, intonace, přízvuk či barva hlasu (Sovák, 1972, Klenková, 2006). Jak již bylo zmíněno výše, s fonetikou úzce souvisí fonologie. **Fonologie**, někdy také fonémika, je nauka o fonémech, což jsou hlásky, které určují význam slova. Foném je tedy minimální jednotka, která má v mluveném projevu schopnost rozlišovat význam slova. Tuto schopnost označujeme pojmem distinktivní (neboli rozlišovací) funkce. V rámci terminologie se v této souvislosti můžeme setkat také s pojmem grafém, který označuje psanou formu fonému (Tahal, 1984, Thorová, 2015). Pro přehlednost je vhodné vymezit základní rozdíl mezi oběma uvedenými pojmy - „*zatímco fonetika popisuje všechny zvuky, které se v řeči užívají, fonologie se zabývá jen těmi, které slouží rozlišování významu*“ (Krčmová, 2010, str. 95). Duranovic a kol. (2011) dodávají, že fonetika se zabývá realizací zvuků mluvené řeči nezávisle na jejich významu či funkci. Pro lepší pochopení této problematiky je možné uvést konkrétní příklad. Z hlediska fonetiky jsou hlásky „A“ a „Á“ dva různé vokály, jelikož se liší artikulačními i akustickými vlastnostmi. Z hlediska fonologie pak jde o dva fonémy, jelikož jejich záměnou by došlo ke změně významu slova (např. dal / dál) (Sovák, 1972).

2.1.2 Fonetická realizace prvků řeči

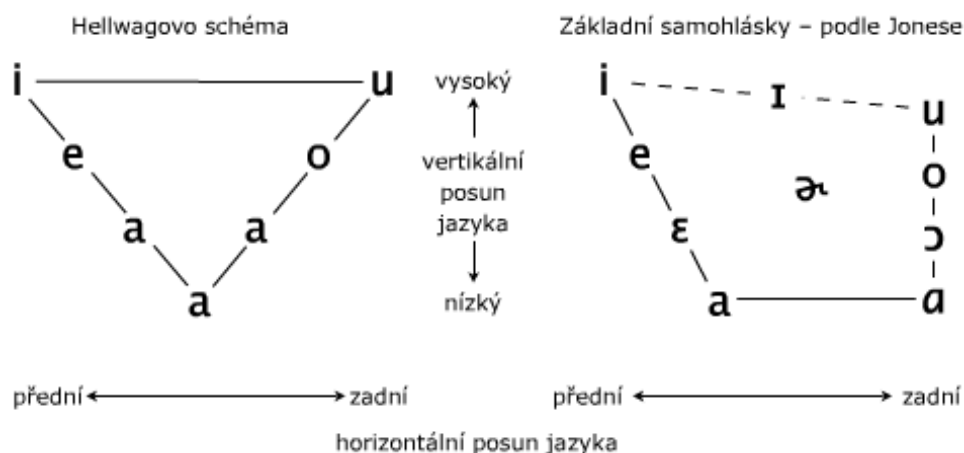
Fonetická realizace jednotlivých segmentů řeči zahrnuje realizaci motorickou a zvukovou. Motorická realizace se týká správného nastavení mluvidel při tvorbě konkrétního prvku řeči (hlásky, slabiky apod.). Zvuková realizace popisuje, jak zní prvek řeči při určitém nastavení mluvních orgánů (Lejska, 2003).

Z fonetického hlediska dělíme hlásky českého jazyka na **samohlásky (vokály)** a **souhlásky (konsonanty)**, přičemž každá skupina hlásek má svá artikulační a akustická specifika. Z hlediska artikulačního při samohláskách prochází výdechový proud rezonančními dutinami volně, naopak v případě artikulace souhlásek musí výdechový proud překonat určitou překážku, která se mu staví do cesty. Při artikulaci samohlásek jsou ústa více či méně otevřena, v případě souhlásek jsou přivřena či úplně zavřena (Sovák a kol., 1972). S uvedenými artikulačními specifiky obou skupin souvisí i jejich akustické odlišnosti. Z akustického hlediska mají vokály tónový charakter, zatímco při artikulaci konsonantů vznikají specifické šumy (Tahal, 1984).

Systém českých **samohlásek** tvoří pět krátkých (A, E, I, O, U) a pět dlouhých (Á, É, Í, Ó, Ú) vokálů. Jak již bylo uvedeno, při artikulaci samohlásek výdechový proud prochází artikulačním ústrojím volně, přičemž hlasivkový tón je upravován v dutině ústní. Jednotlivé hlásky se od sebe liší velikostí čelistního úhlu, tvarem rtů a polohou jazyka (Kutálková, 1996, Bytešníková, 2012).

Na základě polohy jazyka při artikulaci bývá systém vokálů znázorňován pomocí tzv. Hellwagova trojúhelníku (Klenková, 2006). Toto zobrazení zachycuje horizontální a vertikální posun jazyka z klidové polohy (Krčmová, 2010). Pro potřeby srovnávací fonetiky se můžeme setkat s tzv. vokalickým čtyřúhelníkem, jehož autorem je anglický fonetik Daniel Jones. Základem je tzv. referenční rámeček, který je tvořen tzv. kardinálními vokály, což jsou extrémní pozice jazyka při artikulaci izolovaných samohlásek. Vůči těmto vokálům je pak možné vymezit samohlásky jakéhokoliv jazyka, které se mohou objevit kdekoli v rámci vokalického čtyřúhelníku (Krčmová, 2010, Ashby, Maidment, 2015). Vokalický čtyřúhelník je možné chápat jako mapu, jejíž rozměry odpovídají horizontálnímu a vertikálnímu postavení jazyka. Na vertikální ose se samohlásky mohou pohybovat mezi postavením zavřeným (případně vysokým) a otevřeným (případně

nízkým), na ose horizontální pak mezi postavením předním a zadním (Volín, Skarnitzl, 2018).



Obr. č. 1: Porovnání schémat vokalického trojúhelníku a vokalického čtyřúhelníku (Krčmová, 2010)

Nutno dodat, že izolované hlásky označujeme pojmem monoftongy, které jsou charakterizovány jako jednoduché samohlásky, jejichž podstatou je jeden tón. Vedle nich se můžeme setkat s diftongy (neboli dvojhláskami), které vznikají spojením dvou samohlásek v jedné slabice (AU, OU, EU). Při artikulaci diftongu je pohyb čelisti, rtů a jazyka při výslovnosti jedné samohlásky plynule nahrazen postavením mluvních orgánů, které odpovídá hlásce druhé (Klenková, 2006, Krčmová, 2010).

Při artikulaci **souhlásek** se výdechovému proudu staví do cesty překážka, která je vytvářena mluvními orgány na různých artikulačních místech. Třením výdechového proudu o tuto překážku pak vzniká charakteristický šum. Při artikulaci znělých hlásek je tento šum navíc doprovázen činností hlasivek (Vyštejn, 1991, Krčmová in Grepl a kol., 2008). Konsonanty můžeme dělit na základě různých kritérií. Autoři odborných publikací nejčastěji uvádějí rozdělení souhlásek dle místa tvorby a dle způsobu artikulace.

V souvislosti s klasifikací souhlásek **dle místa tvorby** rozlišujeme 5 artikulačních okrsků: 1. Artikulační okrsek, kam řadíme hlásky bilabiální = obouretné (P, B, M) a hlásky labiodentální = retozubné (F, V), 2. Artikulační okrsek, který zahrnuje hlásky alveolární = dásňové, které dále dělíme na prealveolární = předodásňové (T, D, N, C, S, Z, L, R, Ř) a postalveolární = zadodásňové (Č, Š, Ž), 3. Artikulační okrsek zahrnuje hlásky palatální = tvrdopatrové (Ť, Ď, Ň, J), 4. Artikulační okrsek, kam spadají hlásky velární = měkkopatrové (K, G, CH) a 5. Artikulační okrsek, kam spadá hláska laryngeální =

hrtanová (H) (Klenková, 2006). **Podle způsobu tvorby** rozlišujeme: hlásky výbuchové = explozivny (někdy označované jako hlásky závěrové = okluzivy), kam patří P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G, dále pak hlásky třené = frikativy (úžinové = konstriktivy), kam řadíme hlásky F, V, S, Z, Š, Ž, J, H, CH, L, R, Ř, a hlásky polotřené = afrikáty (polozávěrové = semiokluzivy), kam spadají hlásky C a Č (Klenková, 2006).

Vyštejn (1991) uvedené konsonanty rozděluje na **měkké**, kam řadí hlásky tvrdopatrové, a **tvrdé**, kam spadají všechny ostatní hlásky. Zmíněný autor také dělí konsonanty na párové a nepárové. **Párové** jsou souhlásky, které se vyskytují ve dvojicích, přičemž se liší pouze znělostí (např. P / B). Naopak hlásky **nepárové** svůj protějšek nemají (např. L, R).

Nutno dodat, že v mluvené řeči neartikulujeme izolované hlásky, ale **tzv. koartikulujeme** hlásková spojení. Při výslovnosti konsonantů hraje roli jejich postavení ve fonické řadě. Některé hlásky na sebe navazují, jiné na sebe vzájemně působí, proto dochází k různým změnám jejich výslovnosti (Klenková, 2006). Těmito změnami se vyrovnávají rozdíly v artikulaci jednotlivých hlásek. Nejčastější změnou je tzv. asimilace (spodoba), která může být artikulační nebo znělostní. Ke spodobě artikulace dochází, setkají-li se dvě souhlásky s rozdílnou artikulací. Příkladem této spodoby může být změna alveolárního N na velární N, které se objevuje, pokud po hlásce N následuje souhláska K nebo G (např. banka) (Krčmová in Grepl a kol., 2008). Ke spodobě znělosti dochází, pokud se vedle sebe objevují dvě souhlásky, z nichž jedna je znělá párová a druhá je neznělá. V mluvené řeči jsou pak vyslovovány obě zněle nebo obě nezněle. Příkladem mohou být slova sbírat, zpívat či lávka (Vyštejn, 1991, Krčmová in Grepl a kol., 2008).

2.1.3 Fonologická realizace prvků řeči

V českém jazyce existují slova, která jsou si zvukově podobná, ale liší se např. jednou hláskou (např. vata / vana) nebo délkou hlásky (váha / váhá). Každou hlásku, která takto rozhoduje o významu slova, označujeme pojmem foném. Daná hláska, respektive daný rys, buď ve slově je, nebo není. Jiná varianta není možná. Tento jediný rozdílný rys dvou slov označujeme termínem **distinktivní rys** (Lejska, 2003).

Mezi distinktivní rysy řadíme: 1. Znělost / neznělost (např. koza / kosa), která je dána přítomností či absencí základního hrtanového tónu, 2. Nosovost / nenosovost (mrak / drak), která je dána příměsí či absencí nosní rezonance, 3. Kontinuálnost / nekontinuálnost (husa / pusa), kdy kontinuální jsou hlásky úžinové, a nekontinuální jsou hlásky závěrové, 4. Kompaktnost / difuznost (kolo / molo), kdy kompaktní jsou hlásky, jejichž většina akustické energie je soustředěna ve střední části spektra, mezi tyto hlásky řadíme nízké samohlásky a patrové souhlásky. Difuzní jsou pak hlásky, jejichž akustická energie je rozložena přes celé spektrum, do této skupiny řadíme vysoké samohlásky a labiální souhlásky (Klenková, 2006).

2.2 Vymezení fonologických schopností

Na úvod této kapitoly je důležité podotknout, že oblast fonologických schopností je poměrně složitou problematikou, jejíž výklad v našem prostředí je značně ovlivněn poznatky zahraniční literatury (Seidlová Málková, 2012). V souvislosti s fonologickými schopnostmi se v odborné literatuře můžeme setkat s termíny jako fonologické povědomí, fonologická citlivost či fonologické zpracování. V našem prostředí jsou v tomto kontextu nejčastěji užívány pojmy sluchová diferenciacce, fonematický sluch nebo sluchová analýza a syntéza. Nutno dodat, že ne vždy se jedná o pojmy synonymní. Je pravdou, že některé z nich jsou užívány v obdobném smyslu, některé jsou však chápány spíše jako pojmy nadřazené ostatním.

Dle Seidlové Málkové (in Smolík, Seidlová Málková, 2014) uvažuje současná literatura o fonologických schopnostech jako o dovednostech **tzv. fonologického povědomí**. Tento pojem můžeme definovat jako schopnost identifikovat a manipulovat se zvuky řeči (Wolff, Gustafsson, 2015). Seidlová Málková (in Smolík, Seidlová Málková, 2014) ve své publikaci uvádí podrobnější definici, která termín fonologické povědomí vymezuje jako schopnost rozeznávat a manipulovat s dílčími zvuky, která utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek. Autorka dodává, že zvláště v americké literatuře se v této souvislosti používá spíše termín **fonologická citlivost**. Wolff a Gustafsson (2015) tento pojem popisují jako kontinuum od tzv. povrchní citlivosti větších fonologických jednotek k tzv. hluboké citlivosti fonologických jednotek menších.

Dle Vágnerové a Klégrové (2008) je fonologické povědomí základem pro pochopení toho, že slova se skládají z hlásek (tj. fonémů), na jejichž kombinaci závisí celkový význam daného slova. Každé slovo má totiž svůj jedinečný význam a jedinečnou zvukovou podobu. Proto v případě změny jednoho či více fonémů, jež dané slovo utvářejí, může dojít ke změně jeho významu (Seidlová Málková, 2012). Gúthová a Šebianová (in Lechta a kol., 2005) dodávají, že tento proces není podmíněn znalostí písmen. Jedná se pouze o uvědomění si akustické formy mluvené řeči a současnou schopnost abstrahovat od obsahové stránky řeči. Jde tedy o schopnost vyčlenit sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech a na vyšší úrovni pak hlásky ve slovech (počet, pořadí apod.).

Bytešníková (2012) v rámci této problematiky užívá pojem **fonologické uvědomění**, které vymezuje jako schopnost diferencovat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami, než jsou samostatné fonémy. Vedle tohoto termínu uvádí další pojem, a sice **fonematické uvědomění**, které spočívá ve vědomé dovednosti jedince členit slova na fonémy a manipulovat s nimi. Zmíněné pojmy ve své publikaci uvádí i Dvořák (2003), který fonologické uvědomění vymezuje jako znalost skutečnosti, že slova jsou dělitelná na menší jednotky, které nemají žádnou významovou platnost. Toto uvědomění se obvykle projevuje ve schopnosti počítat, izolovat, rozdělovat, spojovat a jinak manipulovat s fonologickými jednotkami. Fonémické uvědomění je pak dle uvedeného autora schopnost rozpoznání jednotlivých fonémů ve slovech v daném kontextu. Dle uvedeného vyplývá, že fonologické schopnosti se týkají jakkoliv velké fonologické jednotky, jde totiž o kontinuum od schopnosti práce s velkými fonologickými jednotkami (jako jsou slova a slabiky) až ke schopnosti manipulace s menšími fonologickými jednotkami (jako jsou fonémy) (Wolff, Gustafsson, 2015). Silva a Alves-Martins (2002) na základě míry potřebných analytických schopností rozlišují dovednosti nižšího stupně, kam řadí například rozlišování a tvorbu rýmů, a dovednosti vyššího stupně, které zahrnují například izolaci a manipulaci s jednotlivými fonémy. Dle Májové (2009) se odborníci shodují v tom, že mezi dovednosti, které jsou základem fonologického povědomí, patří rýmování, sluchová analýza, sluchová syntéza a manipulace s hláskami.

Vágnerová a Klégrová (2008) dodávají, že fonologické dovednosti můžeme rozlišovat na základě toho, zda jde o schopnost jednotlivé fonémy sluchově rozlišovat nebo je

správně artikulovat. Náročnost obou uvedených procesů je vzhledem k různým fonémům a jejich kombinacím odlišná. Dle autorek bývá obtížná především kumulace konsonantů - dítě například dokáže vyslovit i rozlišit jednotlivé sykavky, pokud se vyskytují ve slově izolovaně, ale nezvládne to, pokud by se jich v jednom slově objevilo více (např. sušené švestky). Náročnost fonologické diferenciaci a artikulace závisí také na umístění hlásky v daném slově - děti lépe rozlišují a přesněji artikulují hlásky, které se v rámci daného slova objevují na počáteční pozici, lépe zvládají kratší slova apod. Fonologickou diferenciaci také zatěžuje skutečnost, že izolované hlásky neznějí zcela totožně jako při jejich artikulaci v rámci slabiky či slova.

Seidlová Málková a Smolík (2014, str. 13) zmiňují také **tzv. fonologické zpracování**, kterým označují „*procesy zpracování zvuků mluveného jazyka, které souvisejí s tvorbou zápisu jazyka (čtení a psaní) nebo s mluveným projevem (poslouchání a mluvený projev)*.“ Zmínění autoři rozlišují tři druhy fonologického zpracování, které souvisejí se čtením a psaním. Jsou jimi (již zmíněné) fonologické povědomí, dále pak fonologická paměť a rychlé jmenování. **Fonologické povědomí** spočívá v povědomí o zvukové stavbě mluveného jazyka. **Fonologickou paměť** je myšlena schopnost fonologického kódování informací za účelem dočasného uložení v krátkodobé či pracovní paměti. **Rychlé jmenování** spočívá v pohotovém vyvolávání fonologických informací z dlouhodobé paměti. Gúthová a Šebianová (in Lechta a kol., 2005) k uvedeným procesům navíc řadí i rychlost artikulace, která je dle nich dalším významným předpokladem zvládnutí čtení.

Nutno dodat, že v rámci této problematiky se v našem prostředí setkáváme především s pojmem sluchová diferenciaci a sluchová analýza a syntéza. Zmíněné oblasti jsou důležitými součástmi sluchové percepce. Dalšími složkami jsou pak sluchová paměť, rozlišování figury / pozadí a vnímání rytmu (Fasnerová, 2018). Bednářová a Šmardová (2007) k uvedeným oblastem přidávají ještě záměrné naslouchání.

Sluchová diferenciaci (rozlišování) je schopnost vnímat sluchem rozdíly mezi zvuky (Lynch, Kidd, 2002). Dle Jucovičové (2014) sluchové rozlišování zahrnuje jednak poznávání neřečových zvuků (např. trhání či mačkání papíru, tleskání, listování v knize, poznávání hudebních nástrojů), a jednak rozlišování zvuků mluvené řeči, kam řadíme například poznávání spolužáků dle hlasu, porovnávání dvojic slov (a určování, zda jsou

daná slova shodná nebo odlišná), rozlišování měkkých a tvrdých slabik a slov, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a rozlišování znělých a neznělých souhlásek. Dle Fasnerové (2018) má sluchová diference výrazný vliv na úroveň tzv. fonemického sluchu. **Fonemický sluch** je „*schopnost diferencovat nejmenší funkční jednotky jazyka (fonémy), které mohou rozlišovat význam slov.*“ (Klenková, 2000, str. 47). Dle Krahulcové (2007, str. 184) je fonemický sluch „*schopnost rozlišovat distinktivní znaky hlásek, jejich délku, tvrdé a měkké hlásky, rozlišovat hlásky správně a nesprávně artikulované, sledovat sluchem koartikulační změny hlásek v průběhu plynulého mluvení, kontrolovat fonémy v průběhu vlastního mluvení.*“ Gúthová a Šebianová (in Lechta a kol., 2005) pro tuto schopnost používá termín **fonemická diference**, kterou definuje jako schopnost rozlišit sluchem distinktivní rysy fonémů daného jazyka. Jedná se o schopnost rozlišit slova, která se liší jen jedním - protikladným - fonémem. Z uvedených informací je patrné, že fonemický sluch je významnou součástí sluchové diference.

Jak bylo řečeno již výše, s touto problematikou úzce souvisí i **sluchová analýza a syntéza**. Jedná se o schopnost vnímat mluvený projev jako celek, který se skládá z určitých částí, které se dále skládají z menších jednotek, jejichž pořadí je pevně dané (Vágnerová, Klégrová, 2008). Dle Fasnerové (2018) jde o pochopení skutečnosti, že se vyjadřujeme a píšeme ve větách jako základních skladebních jednotkách. Každá věta je pak složena z jednotlivých slov, a každé slovo je dále složeno z určitých slabik, která jsou složena z hlásek. Zmíněný proces je označován právě pojmem sluchová analýza, tedy rozklad. Sluchová syntéza pak označuje proces opačný, tedy tvoření slabik, slov, vět a souvětí (Bytešnicková, 2012).

2.3 Fonologické schopnosti a jejich význam

Dle Vágnerové a Klégrové (2008) je úroveň fonologických schopností dobrým ukazatelem úspěšnosti v rámci budoucího nácviku čtení a psaní. Na tuto souvislost upozorňuje i Männel a kol. (2017), dle kterých je neporušené fonologické zpracování zásadní pro úspěšné získání čtenářské gramotnosti. Fonologické obtíže, ať už se jedná o problémy v oblasti sluchové diference či sluchové analýzy, mohou vést k potížím s osvojením si čtenářských dovedností nebo při nácviku psaní (Vágnerová, Klégrová, 2008). Tento názor

zastávají i Bednarek, Saldaña & García (2009), kteří uvádí, že čím lepší je povědomí o zvukové stavbě slov, tím lepší jsou i výkony v oblasti čtení.

V této souvislosti je proto třeba připomenout, že mezi hlavní dovednosti, které mají významný vliv na budoucí čtení s porozuměním, je právě fonologické povědomí, fonologická paměť a rychlé jmenování (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Vymezení zmíněných pojmů je součástí předchozí kapitoly.

Duranovic a kol. (2011) dodávají, že vztah mezi fonologickým povědomím a učením se číst je obousměrný proces, kdy platí, že fonologické povědomí je předpokladem pro nácvik čtení, a ten zároveň usnadňuje další pokrok v oblasti fonologických schopností.

Vágnerová a Klégrová (2008) dodávají, že mnoho dětí, které navštěvují první třídu, má s fonologickým uvědomováním problémy. Děti často nedokážou některá obtížnější slova ani správně zopakovat, natož aby věděly, jaké hlásky či slabiky toto slovo tvoří. Řečový projev vnímají spíše globálně. Dle Kutálkové (1996) v běžné mluvené řeči zní každá hláska pouze malý zlomek sekundy, tudíž je pro dítě velmi náročné každou hlásku pečlivě zachytit, a to i v případě, kdy dospělý artikuluje velmi pečlivě. Dle Zelinkové (2003) bývá z tohoto důvodu sluchová percepce na počátku školního věku cíleně rozvíjena. Obdobně se k této skutečnosti vyjadřuje i Jarešová (in Boháčová a kol., 2019), která zároveň upozorňuje na nutnost realizace této cílené a intenzivní podpory již v předškolním věku.

Výuka čtení a psaní není však jedinou oblastí, která je fonologickými schopnostmi ovlivněna. Nedostatky ve sluchové diferenciaci mohou být také jednou z příčin nesprávné výslovnosti některých hlásek (Kutálková, 1996). Dle Klenkové (2000) je tato schopnost základním předpokladem správného vývoje řeči a jazyka. Dítě totiž musí umět správně poslouchat, vydělovat a diferencovat jednotlivé zvuky řeči, aby mohlo dané hlásky správně vyslovovat. Dle zmíněné autorky se tato skutečnost týká zejména znělých a neznělých hlásek a sykavek. K této problematice se vyjadřují i Vágnerová a Klégrová (2008), které tvrdí, že důsledkem obtíží ve sluchové diferenciaci bývá jednak pomalejší rozvoj slovní zásoby, a jednak přítomnost různých nepřesností ve výslovnosti.

2.4 Vývoj fonologických schopností

Je zřejmé, že schopnost sluchového rozlišování se rozvíjí postupně. Dle Seidlové Málkové (2012) dochází k nejintenzivnějšímu rozvoji fonologického (především pak fonemického) povědomí v průběhu předškolního věku mezi 4. a 6. rokem věku dítěte.

Mezi 4. a 5. rokem začíná dítě v mluveném projevu rozlišovat jednotlivá slova. Podporou této schopnosti bývají různé básničky, které řeč jednak rytmizují, a jednak dělí celek věty do menších částí. Tímto způsobem se dítě učí zaznamenávat i jednotlivé slabiky slov. Po 5. roce věku děti postupně začínají vnímat jednotlivé hlásky, které dané slovo obsahuje. Zpočátku rozlišují, na jakou hlásku dané slovo začíná, postupem času dokážou určit i poslední hlásku slova. Nejnáročnějším úkolem je zaznamenání prostřední hlásky daného slova. Mezi 6. a 7. rokem dochází k ještě jemnějšímu vnímání řeči, a sice vnímání délky samohlásek a rozlišování mezi měkkými a tvrdými souhláskami (Pokorná, 2010).

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádí podrobně rozpracovaný vývoj fonologického uvědomování, který směřuje od globálního vnímání mluveného projevu k vnímání analytickému. V rámci vývoje mohou děti vykonávat stále složitější kognitivní operace se stále větším množstvím fonologických jednotek. Konkrétně se jedná o následující stadia: **1. Úroveň** je nazvána spojením „mít ucho pro rýmy“, kdy dítě zná různé říkanky a má cit pro rýmy v básničkách nebo písničkách. **2. Úroveň** spočívá porovnávání slov na základě jejich zvukové stavby a určování, zda se daná slova liší či nikoliv. Odlišnost se může týkat prvního fonému ve slově (např. les, med, luk), fonému prostředního i posledního. Jinou možností této úrovně může být porovnávání dvou slov a určování, zda jsou zvukově podobná, nebo ne. **3. Úroveň** se týká skládání fonémů do slov, tedy skládání určitých zvuků tak, aby vzniklo nějaké slovo. **4. Úroveň** spočívá v manipulaci s fonémy, kam můžeme zařadit úkoly, v nichž děti dle instrukcí oddělují dané fonémy (např. počáteční foném) nebo tyto fonémy přidávají, vynechávají (např. vynechat první foném a určit, jaké slovo vznikne) či přemísťují (nejčastěji se jedná o počáteční fonémy dvou jednoslabičných slov). **5. Úroveň** se týká segmentování (rozkládání) slov na fonémy a jejich vyslovování ve správném pořadí.

Nutno dodat, že děti na počátku předškolního období jsou schopny zvládnout úkoly první a druhé úrovně. Děti navštěvující poslední ročník předškolního vzdělávání či žáci první

třídy základní školy by pak měly zvládnout úkoly ze čtvrté a páté úrovně (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.5 Diagnostika fonologických schopností

Na úvod je důležité zmínit, že situace ohledně diagnostiky fonologických schopností je v zahraničí mnohem příznivější než na našem území. Zejména v anglicky mluvících zemích se můžeme setkat s kvalitními, standardizovanými měřítky. V českém prostředí byla vytvořena měřítka zaměřená na děti školního věku a adolescenty. Úkoly pro děti předškolního a mladšího školního věku jsou ojedinělé, mají spíše podobu obecných vodítek (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Na základě této skutečnosti byla v r. 2013 vydána **Baterie testů fonologických schopností**. Jedná se o odbornou příručku, která slouží k hodnocení úrovně fonologických schopností u dětí předškolního a mladšího školního věku. V rámci této baterie jsou sledovány tři oblasti fonologického zpracování, a to fonologické povědomí, fonologická paměť a rychlé jmenování. V r. 2014 pak vznikl další testový materiál s názvem **Diagnostika jazykového vývoje**, jehož autory jsou Filip Smolík a Gabriela Seidlová Málková. Tento materiál se zaměřuje na zjištění úrovně fonologického povědomí a sledování jeho vztahu k dalším aspektům jazykových schopností. Na tomto základě je tato baterie tvořena dvěma hlavními částmi, a sice fonologickou a gramaticko-lexikální. Každá část pak zahrnuje pět subtestů, které se věnují jednotlivým aspektům uvedených oblastí jazyka (Seidlová Málková, Smolík, 2014, Seidlová Málková, Caravolas a kol., 2017).

V souvislosti s testováním fonologických schopností bývá dále používána **Zkouška sluchové diference**, kterou vytvořil J. M. Wepman, pro využití v rámci české psychologické praxe tuto zkoušku upravil Z. Matějček. Test spočívá v rozlišování a určování, zda je dvojice slov shodná, či nikoli. Konkrétní odlišnosti se mohou týkat pouze jedné hlásky. Test obsahuje 19 dvojic slov, přičemž ve 13 případech se jedná o slova odlišná. Nutno dodat, že se jedná o slova bezesmyslná, např. bram - pram, tost - tost. Tuto zkoušku lze využít u dětí od 5 let (Vágnerová in Svoboda a kol., 2009). V souvislosti s tímto testem se můžeme setkat i s jeho obtížnější variantou, která spočívá v určování, kterými konkrétními hláskami se daná slova odlišují. Tuto rozšířenou formu lze využít

u žáků starších 8 let. Nutno dodat, že tento test není standardizovaný, proto není známa konkrétní tabulka norem (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Dalším často používaným testovým materiálem je **Zkouška sluchové analýzy a syntézy**. Jedná se o zkoušku zaměřenou na schopnost rozkládat daná slova na hlásky a skládat z hlásek slova. V rámci sluchové analýzy má tedy dítě poznat, z jakých hlásek se čtené slovo skládá, a určit i jejich správné pořadí. V případě sluchové syntézy je tomu naopak - úkolem dítěte je složit slovo z izolovaně vyslovovaných hlásek. Zkouška sluchové analýzy se skládá z 2 alternativních sérií 10 slov. Stejně tak je tomu v případě sluchové syntézy. Tento test také není standardizován. Nutno podotknout, že se jedná o metodu, která je součástí Moseleyovy testové baterie, která je zaměřená na diagnostiku poruch čtení a psaní. Pro potřeby českého prostředí ji upravil Z. Matějček (Vágnerová in Svoboda a kol., 2009).

V rámci orientačního logopedického vyšetření se často používá tzv. **Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí**, jež sestavila E. Škodová a kol. Součástí testu je 30 dvojic obrázků, přičemž úkolem dítěte je ukázat na námi požadovaný obrázek (Klenková, 2000, Dvořák, 2003). Lechta (in Lechta a kol., 1990) uvádí vyšetření fonemické diferenciací obdobným způsobem jako Škodová a kol. Dle zmíněného autora je v této souvislosti také důležité vyšetřit schopnost rozlišit správnou a chybnou výslovnost dané hlásky.

Vágnerová (in Svoboda a kol., 2009) uvádí, že lze využít i tzv. **Test sluchové analýzy pro předškolní děti**. Úkolem dítěte je rozhodnout, zda dané slovo obsahuje určenou hlásku. Nemusí se tedy zaměřovat na všechny hlásky a jejich pořadí, má pouze určit, zda v daném slově konkrétní hlásky je či nikoli. Test obsahuje celkem 15 jednoslabičných slov. V rámci testování dětí předškolního věku existují normy, které jsou standardizované na malém počtu pražských dětí.

Poslední často zmiňovaný materiál pochází od autorů M. Caravolas a J. Volín. Je jím **Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností**, jehož součástí jsou i Testy fonemického povědomí, které se zaměřují na diagnostiku fonologického dekodování a fonemické manipulace. Konkrétně se jedná o psaní pseudoslov, čtení pseudoslov,

eliminaci hlásek a transpozici hlásek. Tento test je však určen dětem školního věku (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Závěrem nutno dodat, že v mnoha odborných publikacích se můžeme setkat s nejrůznějšími postupy zjišťování fonologických schopností. Tyto možnosti však nejsou standardizovány, nemají pevně stanovený postup realizace, způsob administrace, vyhodnocení ani interpretace výsledků. Jsou však vhodným inspirativním materiálem pro zjišťování orientační úrovně fonologického povědomí.

3 Dyslalie

3.1 Vymezení termínu

Dyslalie je „*vadná výslovnost jedné či více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně*“ (Sovák, 1981, s. 122). V odborných publikacích se můžeme setkat i s jinými definicemi, které jsou však obdobou výše uvedeného Sovákova vymezení, jde jen o jeho obsáhlejší znění. Příkladem může být např. definice od Klenkové (1998, str. 9), která ve své publikaci uvádí, že „*dyslalie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.*“ Gúthová a Šebianová (in Lechta a kol., 2002, str. 169) na tuto narušenou komunikační schopnost nahlíží v širším pojetí, dle zmíněných autorek dyslalie spočívá v „*neschopnosti anebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka.*“

V rámci terminologie se v odborných zdrojích nejčastěji užívá termín **dyslalie**, jehož autorem je Schulthes, který jej použil již v roce 1830. Můžeme se však setkat rovněž s pojmem **patlavost**. Tento pojem je spojován se jménem Z. Janke, který v roce 1900 toto označení zavedl v české odborné literatuře. Nepříliš často zmiňovaným ekvivalentem je termín **psellismus**, který je řeckého původu (Sovák, 1981, Krahulcová, 2007).

Označení dyslalie je dle Nádvorníkové (in Lechta a kol., 2003) tradiční termín, jež zahrnuje několik specifických oblastí narušení produkce řeči. Některé z nich mají základní charakter, ostatní se k podstatě problematiky v různé míře jen vztahují. Odborným výrazem dyslalie se označuje několik jejích propojených úrovní. Zaprvé je to **úroveň fonetická**, která je úrovní základní (charakterizující dyslalii), a která se týká jednotlivých hlásek a reprezentuje analytickou stránku řeči. Poruchy řeči se na této úrovni projevují např. eliminací hlásek (vynecháváním), jejich substitucí (zaměňováním či nahrazováním) až distorzí (nepřesným vyslovováním v místě artikulace). Za druhé je to **úroveň fonologická**, která se týká užívání elementárních zvuků řeči ve spojení do slabik a slov (případně vět), a která představuje základ ostatním jazykovým rovinám řeči. Poruchy řeči se na této úrovni projevují v plynulé řeči, a sice když jsou jednotlivé hlásky ovlivňovány

okolními hláskami či vlivem prozodických faktorů řeči (např. pauzy, důrazy, melodie, rytmus, tempo) (Nádvorníková in Lechta a kol., 2003, Klenková, 2006).

V rámci této problematiky rozlišujeme **výslovnost nesprávnou** a **výslovnost vadnou**. Uvedené termíny od sebe odděluje věková hranice 7 let. Důvodem zohledňování tohoto kritéria je skutečnost, že ontogenetický vývoj řeči a jazyka je úzce provázán s procesem maturace centrální nervové soustavy (Sovák, 1981). Nesprávná výslovnost se pojí s obdobím předškolního věku. V této době je výslovnost dětí charakteristická svou neustáleností a přizpůsobivostí. Případné odchylky jsou proto považovány za přirozené, věku odpovídající. Nutno dodat, že tyto nesprávnosti jsou způsobeny akustickou nedokonalostí sluchové percepce a motorickou neobratností mluvních orgánů dítěte. Vlivem maturace centrální nervové soustavy a za předpokladu poskytování správného mluvního vzoru, se však mohou tyto odchylky upravit, a tím se přiblížit či dokonce vyrovnat výslovnostní normě. Využití terapeutických postupů, spojených s nácvikem správné výslovnosti, je nezbytné pouze ve výjimečných případech, a to pokud je výslovnost nějakým způsobem deformována (Sovák, 1981, Krahulcová, 2007). Kolem 7. roku věku se mluvní stereotypy začínají fixovat, proto počátkem tohoto období nehovoříme o výslovnosti nesprávné, ale o výslovnosti vadné. V tomto případě je již nutný terapeutický zásah, jelikož vzhledem k upevnění dosud získaných mluvních návyků (správných i nesprávných), nemůže dojít ke spontánní úpravě (Sovák, 1981). Na základě uvedených informací někteří autoři používají pojmy fyziologická dyslalie, které odpovídá termín nesprávná výslovnost, a dyslalie, která označuje výslovnost vadnou (Klenková, 2006).

Na **výskyt** dyslalie můžeme nahlížet z různých aspektů - lze ji hodnotit z hlediska věku, pohlaví a výskytu dílčích druhů dyslalie (Bytešníková, 2012). Ačkoliv se dyslalie týká všech věkových skupin, nejčastěji se s ní můžeme setkat u dětí předškolního věku. Se vzrůstajícím věkem jedinců s nesprávnou či vadnou výslovností ubývá, přičemž k nejvýraznějšímu poklesu dochází ve věku 5 - 9 let. Důvodem zlepšujícího se stavu je jednak vliv dozrávání jedince, výuka čtení a psaní (uvědomění si různorodosti hlásek a identifikace gramů s fonémy), a jednak vliv logopedické péče (Lechta in Lechta a kol., 1990). Krahulcová (2007) dodává, že v produktivním věku lze sledovat zastavení

snižování výskytu dyslalie, a posléze, ve věku postproduktivním, k jejímu mírnému vzestupu. Z hlediska pohlaví dyslalie převažuje u chlapců (konkrétní procentuální vyjádření vůči dívkám je cca 60 % : 40 %) (Sovák, 1981, Klenková, 1998). Z hlediska výskytu jednotlivých druhů dyslalie v praxi převládá sigmatismus, rotacismus a rotacismus bohemicus (Bytešníková, 2012). Lechta (in Lechta a kol., 1990) navíc hodnotí výskyt dyslalie z hlediska inteligence. Autor uvádí, že u žáků zvláštních škol je výrazně častější přítomnost tohoto narušení než u žáků navštěvujících běžné školy. Zaměříme-li se však na vztah mezi dyslalií a inteligencí v rámci každé uvedené skupiny zvláště, přestává tato souvislost jednoznačně platit. Hrají zde totiž roli i jiní činitelé - např. vliv prostředí, organické odchylky na mluvidlech apod. Můžeme se setkat např. s vynikajícími žáky běžných základních škol s rotacismem nebo naopak s žáky zvláštních škol s dobrou výslovností. Spolupůsobí zde i druh a forma mentálního postižení (Lechta in Lechta a kol., 1990). Tento názor zastává i Salomonová (in Škodová a kol., 2007), která dodává, že dyslalie se týká i dětí s nadprůměrnou inteligencí.

Dyslalie se může vyskytovat samostatně, ale mnohdy i ve spojení s jinými druhy narušené komunikační schopnosti - konkrétně může jít o narušený vývoj řeči, koktavost, breptavost, mutismus, huhňavost, palatolalii, poruchy hlasu, symptomatické poruchy, dysartrii, afázii a další (Krahulcová, 2007).

Pro úplnost textu nutno dodat, že v rámci jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti patří dyslalie mezi **narušení článkování řeči**. Do této skupiny je řazena spolu s dysartrií, a to pro svůj společný symptom - narušení artikulace (článkování) řeči (Klenková, 2006). V případě dysartrie jde však o poruchu artikulace jako celku, kterou navíc provází porucha respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu) a dysprozodie (porucha modulačních faktorů řeči, tedy tempa, rytmu a melodie) (Bytešníková a kol., 2007). Dalším rozdílem je odlišná etiologie zmíněných narušení. Dysartrie vzniká na základě organického poškození centrální nervové soustavy, v rámci dyslalie se pak můžeme setkat s celou řadou nejrůznějších příčin (Lechta in Lechta a kol., 1990). Podrobnější charakteristice etiologie dyslalie je věnována samostatná kapitola.

Nutno dodat, že dyslalie je nejčastěji se vyskytující narušení komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Dle Lechty (in Lechta a kol., 1990) jde patrně i o nejběžnější narušení

v rámci celé speciální pedagogiky. Ve srovnání s ostatními druhy narušené komunikační schopnosti je však zřejmá tendence považovat dyslalii za bezvýznamnou odchylku. Nicméně není správné toto narušení podceňovat - může být např. jedním z prvních symptomů nejrůznějších vážných neurologických onemocnění či neurotických potíží (např. v důsledku výsměchu okolí jedinci s rotacismem) nebo může být překážkou při výběru povolání (např. v souvislosti s povoláním tzv. řečových profesionálů) (Lechta in Lechta a kol., 1990). Kutálková (2010) dodává, že to není o tom, že by jedinců s dyslalií přibývalo. Množství dětí, které potřebují logopedickou péči, je mnoho let stejné. Snižuje se však počet jedinců, jejichž výslovnostní odchylky jsou relativně snadno odstranitelné. Naopak přibývá jedinců, jejichž obtíže jsou rozsáhlejšího charakteru, a často souvisí se základními nedostatky v celkovém vývoji dítěte, a proto je odstranění těchto potíží časově mnohem náročnější (Kutálková, 2010).

3.2 Etiologie dyslalie

Dle Kutálkové (1996) existuje velké množství příčin dyslalie. Pro objasnění dodává, že za stejně znějící odchylkou v artikulaci (např. rotacismem) může u každého jedince stát jiná příčina. Lechta (in Lechta a kol., 1990) tento postoj potvrzuje a onu etiologickou různorodost spojuje s výskytem dyslalie. Dle zmíněného autora vysoké procento výskytu dyslalie souvisí právě s velkým množstvím vlivů, které ji mohou způsobit.

Dle Sováka (1972) se na základě etiologie dříve dyslalie rozdělovala na funkční a organickou. Při **funkční dyslalii** nejsou porušeny mluvní orgány. Dyslalie tohoto charakteru zahrnuje dva typy. Za první je to **motorický typ**, který je důsledkem celkové neobratnosti i neobratnosti mluvidel, a za druhé jde o **senzorický typ**, jehož příčinou je opoždění vývoje motorické a sluchové diferenciaci, což má za následek nesprávnou percepci i produkci mluvních zvuků. Naproti tomu **organicky podmíněná dyslalie** je způsobena odchylkami a změnami na mluvidlech, dále pak následkem poškození sluchových drah a poruch centrální nervové soustavy (Sovák, 1972, Klenková, 2006).

Dle Vyštejna (1991) je výše uvedené členění příliš zjednodušené a nepostihující všechny možné příčiny. Proto se většina odborníků od tohoto dělení odklání a při výkladu

jednotlivých příčin dyslalie upřednostňuje **Sovákovu klasifikaci**, která zohledňuje jednotlivé části reflexního oblouku sdělovacího procesu.

Zřejmě nejvíce diskutovanou příčinou dyslalie je **dědičnost**, jejíž vliv je některými odborníky jednoznačně uznáván, jinými naopak výslovně popírán. Nutno zmínit, že v anamnézách jedinců s dyslalií nacházíme záznamy o narušené komunikační schopnosti někoho z předků (často otce). Jde o tzv. nespecifickou dědičnost, tedy ne o zdědění např. konkrétního rotacismu, ale o zdědění artikulační neobratnosti, případně snížené schopnosti fonematické diferenciaci či vrozené řečové slabosti, které způsobují chybnou výslovnost (Lechta in Lechta a kol., 1990).

V rámci **sociálního prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá, může být příčinou dyslalie poskytování nesprávného mluvního vzoru, jehož užívání se týká především nejbližších členů rodiny. Jde zejména o rodiče, sourozence a prarodiče. Nejdůležitější osobou je v tomto ohledu samozřejmě matka, kterou dítě poslouchá od samého narození, a se kterou tráví většinu dne (Kutálková, 2009). Za nejrizikovější období lze považovat napodobivé žvatlání, kdy dítě začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka. Pokud tedy v této době při interakci s dítětem užíváme mazlivý způsob mluvy či šišlání, osvojí si dítě obdobný způsob výslovnosti. Označují-li blízké osoby nesprávnou výslovnost dítěte za roztomilou vlastnost a projevují-li vůči ní potěšení či ji dokonce napodobují, přispívají k fixaci tohoto způsobu mluvy dítěte (Sovák, 1972, Sovák, 1981). Dle Lechty (1990) mohou být z hlediska výslovnosti ohroženy děti vyrůstající v bilingvním prostředí. V předškolním věku může být rizikovým faktorem nesprávná výslovnost vrstevníků dítěte. Negativně působí též masmédiá, zejména televize, kterou nelze považovat za adekvátní a plnohodnotný mluvní vzor (Kutálková, 2009). V kontextu působení sociálního prostředí jako možné příčiny vzniku dyslalie nelze opomenout chyby ve výchovném přístupu, jako například zanedbávající výchova, citové strádání či nevhodný postoj okolí k řečovému vývoji dítěte, který spočívá zejména ve výsměchu a neustálém kárání dítěte za jeho mluvní neúspěchy (Vyštejn, 1991, Salomonová in Škodová, 2007).

Další okruh příčin souvisí s **poruchami dálkových analyzátorů**, konkrétně sluchu a zraku, v jejichž důsledku je narušeno sluchové a zrakové vnímání. V souvislosti s vadami sluchu hraje roli především druh a stupeň sluchového postižení. Jako příklad můžeme

uvést nedoslýchavost percepčního typu, která zasahuje vnímání vysokých tónů. Jedinec vnímá řeč svého okolí zkresleně, a proto ji také zvukově chybně napodobuje. Jedná se především o sykavky, někdy i hlásky „F“ a „CH“ (Vyštejn, 1991). V některých případech není přítomna porucha sluchu - dítě tedy slyší dobře, nicméně jednak špatně analyzuje a diferencuje jednotlivé hlásky, a jednak chybně odlišuje jejich správnou a zvukově deformovanou podobu - v tomto případě se jedná o poruchu fonemického sluchu (Sovák, 1981). Co se týče zrakového postižení, nesprávnou výslovností jsou zvláště ohroženy děti nevidomé, které nemohou odezírat pohyby artikulačních orgánů (Klenková, 2006).

Dyslalie může vzniknout i na základě **poškození dostředivých či odstředivých nervových drah**. Toto narušení způsobuje omezení možností percepce či produkce správné výslovnosti. Existují výzkumy, které dokazují vysokou korelaci mezi motorickým vývojem a výslovností. K vyslovování většiny souhlásek a souhláskových skupin je zapotřebí velmi přesná motorická koordinace artikulačních mechanismů (Lechta in Lechta a kol., 1990, Bytešnicková, 2012). Dle Sováka (1972) v tomto kontextu mají vady výslovnosti právě děti s opožděným vývojem hybnosti. Souvislost mezi nesprávnou výslovností a dozráváním motorických drah dokazuje i častější výskyt dyslalie u chlapců, jejichž motorické dráhy dozrávají pomaleji než u dívek.

Poruchy centrálního nervového systému mohou způsobit závažná postižení s různými symptomy, jejichž součástí může být i dyslalie (Klenková, 2006). Dle Balašové (2003) může být příkladem dětská mozková obrna, mentální postižení, vývojová dysfázie či vývojová dysartrie.

Posledním okruhem příčin dyslalie jsou uváděny **anomálie mluvních orgánů**, v jejichž důsledku může být znemožněna správná realizace jednotlivých hlásek. Nejčastějšími změnami na mluvidlech bývají vady skusu a chrupu. Příčinou omezených artikulačních možností může být i zkrácená podjazyková uzdička. Za nejzávažnější anomálii mluvních orgánů bývají považovány rozštěpy patra. Existuje však mnoho jiných anatomických změn mluvidel, které mohou být rizikem vzniku dyslalie. Podle anomálií postiženého mluvního orgánu pak rozlišujeme dyslalii labiální (retnou), dentální (zubní), lingvální (jazykovou) a palatální (paterní) (Vyštejn, 1991). Lechta (in Lechta a kol., 1990) dodává, že důležitou roli hrají zejména kompenzační mechanismy. Zmíněný autor uvádí, že někdy i minimální

odchylka způsobí dyslalii, někdy je naopak výslovnost při relativně těžkém poškození přijatelná. Závěrem je proto nutné dodat, že změny na mluvidlech mohou, ale nemusí být příčinou nesprávné výslovnosti.

Kromě dělení zohledňujícího jednotlivé části reflexního oblouku se u některých autorů můžeme setkat i s jiným nahlížením na etiologii dyslalie. Velice zjednodušeně můžeme říci, že v rámci tohoto pohledu jsou všechny výše uvedené konkrétní příčiny rozděleny na vnitřní a vnější, kdy **vnitřní** příčiny svou povahou vycházejí ze samotného jedince, **vnější** se naopak týkají spíše psychosociálních vlivů (Nádvorníková in Lechta a kol., 2003).

3.3 Klasifikace dyslalie

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha klasifikacemi dyslalie, které na toto narušení nahlíží z různých pohledů. Konkrétně se jedná o členění z vývojového hlediska, z etiologického hlediska, dále pak z hlediska rozsahu a z hlediska kontextu (Lechta in Lechta a kol., 1990).

Klasifikace nahlížející na dyslalii z hlediska vývojového vychází z ontogeneze řeči a jazyka. V této souvislosti se do popředí dostává fakt, že zdokonalování artikulace dítěte trvá relativně dlouhou dobu, než se přiblíží normě. Nesprávná výslovnost, která se vyskytuje přibližně do 5. roku věku dítěte, je považována za jev přirozený, který je proto označován pojmem **fyziologická dyslalie**. Pokud nesprávná výslovnost přetrvává i v období mezi 5. a 7. rokem, mluvíme o **tzv. prodloužené fyziologické dyslalii**. V této době stále může dojít k autokorekci výslovnosti, a to především u lehčích případů. O **dyslalii v pravém slova smyslu** jde v případě, kdy již došlo k fixaci odchylky ve výslovnosti, k čemuž dochází přibližně po 7. roku věku dítěte (Bytešníková, 2012).

Z etiologického hlediska rozdělujeme dyslalii na **orgánovou** a **funkční** (Sovák, 1972). Podrobnější charakteristika uvedených pojmů je již uvedena v předchozí kapitole věnující se příčinám vzniku dyslalie.

Podle rozsahu (někdy také stupně) rozlišujeme dyslalii parcialis, multiplex a univerzalis. **Dyslalie parcialis** (levis, simplex) se týká jen jedné nebo několika hlásek. V rámci tohoto

stupně není narušena srozumitelnost mluveného projevu. Můžeme ji dále dělit na **monomorfní**, při které se vadně tvoření týká hlásek stejné artikulačního okrsku, a **polymorfní**, kdy vadně tvořené hlásky pochází z více artikulačních okrsků (Klenková, 2006, Krahulcová, 2007). Při **dyslalii multiplex** (gravis) je narušena artikulace většího počtu hlásek. V tomto případě je narušena i srozumitelnost řeči (Krahulcová, 2007). Pro nejtěžší případy je charakteristická **dyslalie univerzalis**, kdy je řečový projev v podstatě nesrozumitelný. Souhlásky jsou často nahrazovány hláskou „T“, proto se někdy můžeme setkat s pojmem tetismus, ve starších publikacích se pak objevuje i termín hotentotismus (Lechta in Lechta a kol., 1990).

Z hlediska kontextu rozlišujeme **dyslalii hláskovou**, která se týká jednotlivých hlásek, a **dyslalii kontextovou**, kdy jsou izolované hlásky vyslovovány správně, chybné tvoření se týká slabik či slov, na základě čehož hovoříme o dyslalii slabikové nebo slovní (Klenková, 2006).

3.4 Symptomatologie dyslalie

Mnoho odborníků v této souvislosti hovoří o symptomatologické složitosti dyslalie. Různorodost symptomů je dána možnostmi kombinace různých typů dyslalie, jejich etiologií, specifiky artikulačních procesů a mnoha dalších aspektů. Nejjednodušší symptomatologický přístup spočívá v rozlišování mogilalie, paralalie a dyslalie v užším smyslu (tzv. ismus) (Lechta in Lechta a kol., 1990).

Mogilalie spočívá ve vynechávání dané hlásky, dítě tedy např. místo slova „tráva“ vysloví „táva“. Patří sem i případy, kdy jedinec danou hlásku nahrazuje jakýmsi neurčitým, nehláskovým zvukem (Klenková, 2006, Salomonová in Škodová, 2007). V případě **paralalie** je hláska, kterou dítě nedokáže vyslovit, nahrazována hláskou jinou, často artikulačně méně náročnou. Příkladem může být nahrazování hlásky „R“ hláskou „L“, dítě tedy místo slova „koruna“ vyslovuje „koluna“ (Vytštejn, 1991). Posledním typem je **dyslalie v užším slova smyslu**, kdy dítě danou hlásku vyslovuje vadně - jiným způsobem a na jiném místě. Konkrétní název vadné výslovnosti dané hlásky odvozujeme spojením jejího řeckého názvu s příponou „ismus“. K vzniklému názvu často připojujeme i latinský

název místa, kde je hláska tvořena. Příkladem může být rotacismus velární či sigmatismus interdentalní (Vyštejn, 1991, Bytešníková, 2012).

V rámci kontextové dyslalie Lechta (in Lechta a kol., 1990) uvádí rozmanité symptomy - např. elize (vynechávání hlásek), metateze (přesmykování hlásek), kontaminace (směšování hlásek), anaptixe (vkládání hlásek), „asimilace“, případně jiné změny hláskové struktury slov. Kromě toho se můžeme setkat s dyslalií nekonstantní, kdy daná hláska není vždy tvořena vadně, v některých spojeních je realizována správně, dále pak s dyslalií nekonekventní, v rámci které je daná hláska tvořena vadně, vždy však jiným způsobem (Lechta in Lechta a kol., 1990, Bytešníková, 2012).

3.5 Diagnostika dyslalie

Komplexní logopedická diagnostika spočívá v celkovém a podrobném vyšetření narušené komunikační schopnosti a stanovení logopedické diagnózy. Logopedickou diagnostiku zpravidla provádí logoped. Při složitých a závažných potížích se uplatňuje multidisciplinární diagnostika, v rámci které se využívají především výsledky lékařského a psychologického vyšetření (Krahulcová, 2007).

Bytešníková (2012) uvádí přehled oblastí, ze kterých se diagnostika dyslalie skládá. Jde o navázání kontaktu s dítětem a s rodičem, sestavení anamnézy, rozhovor, orientační vyšetření sluchu, vyšetření fonemického sluchu, vyšetření artikulačních orgánů, vyšetření motoriky, systematické vyšetření dyslalie a stanovení plánu logopedické péče.

V rámci **navázání kontaktu** je třeba brát v potaz případný strach dítěte z logopedického vyšetření. Většině dětí totiž návštěva logopedické ambulance připomíná návštěvu lékaře. Proto se snažíme, aby vyšetřovací místnost byla adekvátně zařízena, s vhodnými obrázky na stěnách, hračkami apod. Je důležité, aby prostředí působilo příjemně, a aby se zde dítě cítilo bezpečně, čemuž napomáhá i přítomnost rodiče během vyšetření (Klenková, 1998).

Při sestavování **anamnézy** se zaměřujeme na anamnézu osobní a rodinnou. Anamnestické údaje získáváme prostřednictvím rozhovoru, jehož cílem není pouze zjištění potřebných dat, ale i výslovnosti rodiče, jeho výchovných postupů, postojů k potížím dítěte a mnoho dalších informací (Kutálková, 1999).

Vlastní vyšetření řeči, jazyka a schopnosti komunikace začíná již během počátečního setkání prvními slovy rozhovoru a pokračuje spontánním řečovým projevem, v rámci kterého dochází k informativnímu zachycení hlavních symptomů dyslalie. Následně se přistupuje k cílenému vyšetření řeči, které je již zaměřené na detailní zjištění jednotlivých příznaků (Klenková, 1998). Prvotní kontakt s dítětem nejlépe navážeme, necháme-li jej prohlížet a popisovat obrázky. Jednotlivé obrázky jsou voleny tak, aby se sledovaná hláska vyskytovala na začátku, uprostřed a na konci slova (Salomonová in Škodová a kol., 2007). Pořadí vyšetřovaných hlásek může být libovolné či systémové. Někteří autoři doporučují vyšetření dle místa tvoření, jiní doporučují zaměřit se nejprve na explozivny, poté na hlásky třené a sykavky, následně na „L“, „R“, „Ř“, závěrem pak na hlásky změkčené („Ď“, „Ť“, „Ň“, „Ě“) a souhláskové shluky (např. „pl“, „bl“, „str“) (Seeman, 1955). Je doporučováno vyhýbat se pouze napodobování předříkávaných slov, jelikož bychom mohli získat zkreslený obraz skutečné výslovnosti dítěte. Následně přecházíme k volnému rozhovoru, abychom zjistili stav výslovnosti v běžné řeči. Realizace hlásek ve slovech a ve spontánní řeči totiž může být odlišná. Odchylky ve výslovnosti jednotlivých hlásek logoped zaznamenává do záznamového archu či tabulky (Klenková, 1998, Salomonová in Škodová a kol., 2007).

Kromě vyšetření výslovnosti je pozornost věnována také **kvalitě fonemického sluchu, stavu a motorice artikulačních orgánů** (Nádvorníková in Lechta a kol., 2003).

Na základě vyhodnocení všech získaných informací je stanovena **diagnóza**, rodičům je sdělen **plán logopedické péče**, vysvětleny etapy procesu edukace a zdůrazněna nutnost jejich spolupráce. Součástí je také stanovení logopedické **prognózy** (Salomonová in Škodová a kol., 2007).

3.6 Terapie dyslalie

Logopedická péče o dyslaliky by měla probíhat již v předškolním věku, a to proto, že výslovnost v tomto období ještě není dokonale fixována, tudíž se dá adekvátními postupy velmi dobře ovlivnit. Důvodem důležitosti včasného zahájení logopedické péče je také fakt, že by mluvený projev dítěte před zahájením školní docházky měl být zcela

v pořádku, a to proto, aby se v první třídě mohlo plně věnovat výuce čtení, psaní, počítání a dalším školním povinnostem (Klenková, 1998).

Při terapii dyslalie je důležité dodržovat jistá pravidla. Existují čtyři základní zásady, které ve své publikaci uvedl Seeman již v r. 1955. Konkrétně se jedná o zásadu krátkodobého cvičení, zásadu využití sluchové kontroly, zásadu užívání pomocných hlásek a zásadu minimální akce. V rámci **zásady krátkodobého cvičení** je důležité cvičit krátce, ale často (optimálně 2 - 3 minuty 20 - 30x denně). **Zásada užívání sluchové kontroly** se týká důležitosti nácviku fonemického sluchu. Při korekci dané hlásky musíme nejprve dosáhnout toho, aby dítě správně slyšelo nově vytvořenou hlásku, a poté, aby se naučilo rozpoznávat správnou výslovnost od vadné. **Zásada užívání pomocných hlásek** spočívá ve vyvozování nové hlásky z hlásek pomocných. Jsou to hlásky, které dítě již dovede vytvořit, a které se sice od nacvičované hlásky zvukově liší, nicméně artikulačně jsou si blízké (např. využití pomocné hlásky „D“ při vyvozování hlásky „R“). V rámci této zásady je důležité, aby při nácviku dítě myslelo na hlásku pomocnou, protože pokud by myslelo na hlásku nacvičovanou, začaly by se ihned zapojovat staré artikulační návyky. **Zásada minimální akce** spočívá v lehkém a tichém nácviku dané hlásky, bez přehnané síly a artikulačních pohybů. Postupujeme tak i v případě spojování nacvičované hlásky se samohláskou, hlas zapojujeme až později. Tímto způsobem dosáhneme přesné výslovnosti a jejího přirozeného zapojení do běžné řeči (Seeman, 1955, Lechta in Lechta a kol., 1990).

Uvedené zásady jsou zdůrazňovány i mnoha jinými autory, kteří navíc tento přehled rozšiřují o **další doporučení**. Těmi nejčastěji zmiňovanými jsou následující: 1. Nesprávně tvořenou hlásku neopravujeme, ale vyvozujeme nový (správný) mechanismus artikulace, 2. Při vyvozování postupujeme od hlásek artikulačně méně náročných k hláskám složitějším, 3. Vždy vyvozujeme jen jednu hlásku, až po její fixaci ve slovech a větách vyvozujeme další, 4. Dodržujeme zásadu individuálního přístupu, 5. V maximální možné míře usilujeme o aplikování zásady multisenzoriálního přístupu, 6. Dítě motivujeme, povzbuzujeme, chválíme i sebemenší úspěch, posilujeme jeho sebedůvěru a potlačujeme komplex méněcennosti, 7. Mechanické pomůcky používáme jen v případech, kdy je to nezbytné, 8. S ohledem na okolnosti využíváme skupinovou formu práce,

9. Spolupracujeme s rodiči, učiteli a odbornými lékaři (Lechta in Lechta a kol., 1990, Klenková, 1998, Bytešníková, 2012).

Dalším důležitým aspektem je dodržování určitých **etap reedukace dyslalie** - konkrétně se jedná o přípravná cvičení, vyvození hlásky, fixaci hlásky a automatizaci hlásky. **Přípravná cvičení** se zaměřují na rozvoj motoriky mluvních orgánů a fonemické diferenciaci. K přípravným cvičením řadíme nejen cvičení na rozvoj motoriky jazyka, rtů, čelisti, měkkého patra apod., ale i cvičení dechová a fonační. Tato cvičení jsou vždy zacílena na oblasti, které jsou důležité pro vyvození dané hlásky. V rámci rozvoje fonemické diferenciaci se zaměřujeme na schopnost sluchem odlišit nesprávný zvuk od zvuku nově vytvořeného (správného) (Klenková, 2006). Následuje etapa zaměřená na **vyvození hlásky**. U menších dětí je možné aplikovat metody nepřímé, které spočívají v napodobování různých zvuků (např. syčíme jako had - „sss“). Jelikož jsou tato cvičení realizována formou hry, dítě si neuvědomuje, čeho chceme cvičením dosáhnout. U ostatních jedinců využíváme metody přímé, prostřednictvím kterých již vyvozujeme konkrétní hlásku. K tomu můžeme využít nápodobu, substituci či mechanickou metodu, možná je i jejich kombinace (Lechta in Lechta a kol., 1990, Bytešníková, 2012). Po vyvození hlásky následuje **etapa fixace**, při které se nacvičovaná hláška spojuje s jinými hláskami (jsou procvičovány nejrůznější spojení). Hláška se obvykle nacvičuje ve slabikách a slovech, ve kterých se objevuje na počáteční, prostřední i koncové pozici. Cílem této etapy je správná výslovnost nacvičované hlásky v různých koartikulačních spojeních (Klenková, 2006). Závěrečnou etapou je **automatizace správné výslovnosti**. Začínáme reprodukcí slov (stále za pomoci zraku a sluchu), pokračujeme pojmenováváním obrázků, případně čtením, dále pojmenováváním předmětů, reprodukováním básniček a říkanek, a nakonec nacvičujeme používání správné výslovnosti v dialogu a monologu. Výsledkem této etapy musí být správná výslovnost nacvičované hlásky ve spontánní řeči (Lechta in Lechta a kol., 1990). Nutno dodat, že trvání jednotlivých etap je individuální. Žádnou etapu nelze podcenit, či dokonce vynechat (Bytešníková, 2012).

4 Fonologické schopnosti dětí s dyslalií v předškolním věku

4.1 Metodika výzkumného šetření

Pro naplnění cílů diplomové práce byla využita kvalitativní strategie v designu případové studie. Pro sběr dat byly využity testové metody a analýza dostupných dokumentů. Za účelem utvoření komplexního obrazu sledovaných dětí byly uvedené metody doplněny rozhovorem s klinickým logopedem.

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace*“ (Hendl, 2016, str. 45). Dle Švaříčka (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014) kvalitativní výzkum spočívá v hloubkovém a kontextuálně zakotveném zkoumání určitého jevu, který je realizován za účelem získání co největšího množství informací o tomto sledovaném jevu. Dle Hendla (2016) výzkumník současně vyhledává a analyzuje jakékoliv jevy a informace, které by mohly přispět k osvětlení dané problematiky. Uvedený autor dodává, že sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém úseku, a to prostřednictvím intenzivního kontaktu se sledovanou skupinou. V rámci kvalitativního výzkumu bývají využívány především následující metody sběru dat - rozhovor, pozorování a analýza dokumentů.

Základním a nejrozšířenějším přístupem v rámci kvalitativního výzkumu je případová studie. Případem se rozumí např. jedinec, skupina či organizace. Případová studie spočívá v podrobném studiu jednoho případu nebo menšího množství případů. Ve výsledku jde tedy o shromažďování velkého množství dat o jednom či několika málo jedincích (Miovský, 2006, Hendl, 2016).

Testové metody

Zelinková (2011, str. 35) uvádí, že test je „*druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně určité oblasti*.“ Dle zmíněné autorky je potřeba odlišit standardizované testy, které fungují jako

nástroje pro hodnocení schopností, kognitivních funkcí, nadání, výkonů atd. od testů, které si vytvářejí různí pracovníci za účelem poznání nějakých dílčích funkcí apod.

V kontextu diplomové práce byly využity testy standardizované, které jsou charakteristické, jak již plyne z názvu, standardizovaným způsobem vyšetření, při kterém „*dodržujeme určitá pravidla, užíváme jednotných pomůcek a jednotným způsobem vyhodnocujeme získané informace (odpovědi, výkony, výtvoř)*“ (Svoboda, Humpolíček, Šnorek, 2013, str. 91). Způsob zadávání testu, jeho hodnocení, a do jisté míry i interpretace výsledků, se musí řídit přesně danými pravidly. Testové metody jsou nástrojem, který „*za jasně vymezených podmínek měří určité projevy, a výsledky pak srovnává s normami získanými standardizací, tj. na základě vyšetření reprezentativní skupiny věkově i sociokulturně shodných jedinců*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 15).

Pro naplnění formulovaných cílů práce byly využity vybrané subtesty z Diagnostiky jazykového vývoje od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka, dále pak některé subtesty z Baterie testů fonologických schopností, kterou vytvořila Gabriela Seidlová Málková, Markéta Caravolas a kolektiv.

Analýza dokumentů

„*Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum*“ (Hendl, 2016, str. 208). Výzkumník se tedy zabývá tím, co již existuje, nicméně to musí vyhledat. Zkoumané dokumenty mohou tvořit samostatný zdroj dat nebo mohou doplňovat data, která již byla získána pozorováním a rozhovorem (Hendl, 2016). V praxi se můžeme setkat s mnoha typy dokumentů. V souvislosti se zaměřením diplomové práce se konkrétně jednalo o kartu klienta a zprávu z komplexního logopedického vyšetření.

Někteří autoři v tomto kontextu zmiňují také analýzu spontánních produktů, které vymezují jako výsledky nějaké činnosti sledovaného jedince. Můžeme sem zařadit nejen spontánní kresby a různé výrobky, ale také například básně, deníky či dopisy (Svoboda in Svoboda a kol., 2009). Za účelem utvoření komplexního obrazu sledovaných jedinců byla pozornost věnována kresbě postavy.

Rozhovor

Rozhovor - některými autory označovaný také pojmem interview - je metoda shromažďování dat, která „*spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a respondenta*“ (Chráska, 2016, s. 176). Jedná se o specifickou formu interakce mezi výzkumníkem a sledovaným dítětem, respektive jeho rodiči či jinou zainteresovanou osobou. Jelikož úlohou výzkumníka je primárně pokládat otázky a současně méně sdělovat informace, jedná se spíše o asymetrickou výměnu informací (Vágnerová, Klégrová, 2008). Z uvedeného vyplývá, že výzkumník klade otázky, na které získává od druhé osoby odpovědi, čímž shromažďuje data o určité problematice (Hendl, Remr, 2017). Vágnerová a Klégrová (2008) dodávají, že rozhovor je vždy spojen s pozorováním, jelikož v průběhu rozhovoru neregistrujeme pouze slovní sdělení, ale i jeho způsob vyjadřování a nonverbální projevy.

Dle míry strukturovanosti můžeme rozlišit dvě základní skupiny - rozhovor strukturovaný a nestrukturovaný. V případě rozhovoru strukturovaného máme předem stanovení cíl a postup, prostřednictvím kterého chceme k danému cíli dojít (Zelinková, 2011). Pro naplnění cílů diplomové práce byla však zvolena druhá možnost, tedy rozhovor nestrukturovaný, který je specifický tím, že cesta a postupy k dosažení daného cíle nejsou stanoveny (Svoboda in Svoboda a kol., 2009).

Nutno dodat, že informace získané z rozhovoru je potřeba zaznamenat. V této souvislosti odborníci upozorňují na to, že pokud si výzkumník dělá v průběhu rozhovoru příliš mnoho poznámek, může to na dotazovanou osobu působit rušivě, současně to má také vliv na plynulost rozhovoru. Zaznamenávání poznámek až po ukončení rozhovoru tyto nevýhody nepřináší, na druhou stranu s sebou přináší jistou neúplnost a zkreslenost získaných dat. S ohledem na tato specifika mnoho autorů doporučuje kombinaci zapisování nejdůležitějších poznámek v průběhu rozhovoru a po ukončení rozhovoru pořízení podrobnějšího zápisu, který bude zahrnovat všechna získaná data (Vágnerová, Klégrová, 2008, Zelinková, 2011).

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je analyzovat fonologické schopnosti dětí s dyslalií v předškolním věku. Vzhledem k velmi širokému spektru dovedností, které je v rámci této problematiky možné zkoumat, byla pozornost věnována především hodnocení fonologického povědomí, které je jednou ze tří složek zpracování fonologické informace.

Dílčí cíle výzkumného šetření

Na základě formulovaného hlavního cíle byly vymezeny cíle dílčí, které se zaměřují na:

- analýzu schopnosti rozpoznávání slabik u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku
- analýzu schopnosti skládání slabik u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku
- analýzu schopnosti slabikování v pseudoslovesch u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku
- analýzu schopnosti rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku
- analýzu schopnosti izolace hlásek v pseudoslovesch u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku
- analýzu schopnosti skládání hlásek u sledovaných dětí s dyslalií v předškolním věku

Výzkumné otázky

V návaznosti na uvedené dílčí cíle výzkumného šetření byly vymezeny následující výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaká jsou specifika rozpoznávání různě velkých fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?

- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká jsou specifika skládání různě velkých fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaká jsou specifika rozkládání slov na slabiky u dětí s dyslalií v předškolním věku?
- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaká jsou specifika schopnosti izolace základních fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?
- **Výzkumná otázka č. 5:** Jaké aspekty mohou mít vliv na dosaženou úroveň fonologických schopností?

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno v nejmenované logopedické ambulanci, která poskytuje logopedickou intervenci jedincům s narušenou komunikační schopností všech věkových kategorií. Z klientů předškolního a školního věku do zařízení nejčastěji docházejí nejen děti s dyslalií, opožděným vývojem řeči, balbuties či vývojovou dysfázií, ale také děti s poruchou autistického spektra, smyslovým postižením, mentálním postižením nebo děti s mozkovou obrnou. U osob dospělého věku je to pak nejčastěji narušení komunikační schopnosti po úrazu, cévní mozkové příhodě nebo v souvislosti s různými neurodegenerativními onemocněními. Nutno dodat, že při poskytování logopedické intervence zařízení klade ve vztahu ke klientovi důraz na profesionální a vstřícný přístup. Jednotlivé postupy a metody jsou voleny v souladu s individuálními potřebami jednotlivých klientů. Samozřejmostí je také neustálé vzdělávání všech pracovníků a vzájemné předávání zkušeností.

Jak bylo zmíněno již výše, jednou ze skupin klientů, kteří do zařízení docházejí, jsou děti s dyslalií předškolního věku, na které se diplomová práce zaměřuje. Výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi dětmi, konkrétně se jednalo o tři chlapce a jednu dívku - tato nevyrovnanost (co se týče pohlaví) poukazuje na skutečnost, že toto narušení komunikační schopnosti obecně převažuje u chlapců. Věkové rozhraní sledovaných dětí se v době testování pohybovalo od 5 let a 6 měsíců do 6 let a 1 měsíce. Ve všech případech šlo o děti, které by v září měly zahájit povinnou školní docházku. Rodiče některých z nich se však buď již

rozhodli, nebo stále ještě rozhodují o odkladu školní docházky. Důvodem je především nesprávná výslovnost některých hlásek nebo emoční a sociální nezralost.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Před samotnou realizací výzkumného šetření autorka provedla analýzu dostupných materiálů určených k diagnostice dílčích oblastí fonologických schopností. Na základě studia jednotlivých testů byla zvolena kombinace dvou materiálů. Konkrétně se jednalo o vybrané subtesty Diagnostiky jazykového vývoje od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka. Druhým využitým materiálem byla Baterie testů fonologických schopností, jejíž autory jsou Gabriela Seidlová Málková, Markéta Caravolas a kolektiv. Jak bylo uvedeno již výše, pozornost byla věnována hodnocení fonologického povědomí, jež je jednou ze tří složek fonologického zpracování. Konkrétně šlo o rozpoznávání slabik, skládání slabik, slabikování v pseudoslovech, v rámci schopnosti práce s menšími jednotkami pak byla pozornost věnována rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, izolaci hlásek v pseudoslovech a skládání hlásek.

Po předchozí domluvě autorka navštívila vybranou logopedickou ambulanci a seznámila přítomného logopeda se zaměřením diplomové práce. Autorka byla následně přítomna na jednotlivých terapiích objednaných klientů. V případě, že se jednalo o klienta, který splňoval dané požadavky vzhledem ke zkoumané problematice, rodič souhlasil s účastí ve výzkumném šetření, zároveň to dovolovaly časové možnosti všech zainteresovaných osob, bylo provedeno testování přítomného dítěte. Testování probíhalo v klidném a tichém prostředí. Po celou dobu testování byl v místnosti přítomný rodič i logoped. Po dokončení testování a odchodu sledovaného dítěte byl následně proveden krátký rozhovor s logopedem, jehož cílem bylo utvoření komplexního obrazu daného dítěte. Za tímto účelem byla pozornost věnována také analýze dostupných dokumentů. Po otestování a získání potřebných informací o sledovaných dětech bylo v průběhu následujících dní provedeno vyhodnocení jednotlivých testů. Poté následovala podrobná analýza a interpretace získaných dat.

Následující tabulka uvádí časový harmonogram výzkumného šetření.

Říjen 2020 - leden 2021	Analýza odborné literatury a elektronických informačních zdrojů, zpracování teoretické části práce
Leden 2021	Navázání spolupráce s ambulancí klinické logopedie
Únor 2021	Vlastní výzkumné šetření, vyhodnocení testů
Únor 2021 - březen 2021	Analýza a interpretace získaných dat
Březen 2021 - duben 2021	Dokončení diplomové práce

Tab. č. 1: Časový harmonogram výzkumného šetření

4.4.1 Popis jednotlivých subtestů vybraných k výzkumnému šetření

Rozpoznávání slabik

Tento subtest je zaměřený na rozpoznání počáteční slabiky tzv. výzvového slova u dvou slov testovaných. Celý subtest je rozdělen do dvou bloků. V rámci prvního bloku dítě rozpoznává počáteční slabiky pomocí obrázkové podpory. Jeho úkolem je pozorně poslouchat slova, která administrátor říká a současně ukazuje na obrázkových kartách. Dítě tedy slyší jedno modelové slovo a ze svou nabízených podnětových slov vybírá to, které dle něj začíná na stejný zvuk jako slovo modelové. Administrátor tedy ukazuje a říká (například): „Na tomhle obrázku je kohout. Ten začíná na zvuk „KO“. Ty mi teď řekni, na kterém obrázku je zvuk „KO“. Je to koláč nebo kuchař?“ Druhý blok je založen na stejném principu, testování však probíhá bez obrázkové podpory a s tzv. pseudoslovy, tedy slovy, která nemají žádný význam. Co se týče počtu testovaných slov, první blok zahrnuje celkem 15 slov (13 dvouslabičných, 2 tříslabičná), blok druhý obsahuje 6 slov. Celkem tedy dítě může získat 21 bodů. Nutno dodat, že každému úkolu předchází zácvik, v rámci kterého se dítě seznámí s principem konkrétní úlohy (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Skládání slabik

Dle Seidlové Málkové a Smolíka (2014) je tento subtest obtížnější než subtest předchozí, jelikož od dítěte vyžaduje náročnější operaci se slovním materiálem, a sice skládání zvukových jednotek. V předchozí úloze se totiž dítě může řídit „intuitivním porozuměním“, může třeba jen tušit, že jsou si některá slova zvukově podobná. V rámci subtestu skládání slabik však musí aktivně spojit dané zvukové jednotky a vytvořit tak cílové slovo. Administrátor tedy slabikuje daná slova, přičemž úkolem dítěte je uhodnout, o jaká slova se jedná. I tento subtest je rozdělen na dva bloky. První blok obsahuje pouze reálná slova (6 slov dvouslabičných, 6 trojslabičných a 4 čtyřslabičná). Druhý blok je zaměřen na pseudoslova, kterých je celkem 8. V tomto testu může dítě získat 24 bodů.

Slabikování v pseudoslovech

Tento subtest hodnotí schopnost fonologické analýzy na úrovni vyšších lingvistických celků, než jsou fonémy, tedy slabik. Nejedná se však o slabikování reálných slov, ale slov bezvýznamných. Tento subtest obsahuje 32 pseudoslov, která se liší dvou slabičnou stavbou a počtem slabik. Konkrétně je zde 8 jednoslabičných, 8 dvouslabičných, 8 tříslabičných a 8 čtyřslabičných slov. V testu jsou jednotlivá pseudoslova řazena v náhodném pořadí. V tomto testu může dítě získat celkem 32 bodů (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

Tento subtest je založen na podobném principu jako subtest rozpoznávání slabik. V tomto případě však dítě pracuje s menší zvukovou jednotkou, a sice fonémem. Z uvedeného důvodu je tato úloha považována za obtížnější. Náročnější je i z hlediska zatížení krátkodobé pracovní paměti - dítě si zde totiž musí zapamatovat dvě krátká pseudoslova a ta následně porovnat s jedním výzvovným slovem. Toto výzvové slovo je vždy jedno pro pět párů pseudoslov a patří k němu obrázek, který má dítěti umožnit výzvové slovo udržet v paměti. V praxi administrátor dítěti ukáže obrázek a sdělí mu, na jakou hlásku toto slovo začíná. Poté dítěti řekne dvě pseudoslova a dítě má uhodnout, které z nich začíná na stejný

zvuk jako slovo z obrázku. Subtest je tvořen dvěma bloky. První blok obsahuje dvojice pseudoslov, která se rýmují, naopak pseudoslova z druhého bloku se nerýmují. V tomto testu může dítě získat celkem 25 bodů (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Izolace hlásek v pseudoslovech

Tento subtest hodnotí schopnost fonologického členění, konkrétně schopnost izolace počátečního nebo koncového fonému v pseudoslovech. Test obsahuje dvě sady úkolů. První sada se zaměřuje na izolaci počátečního fonému v jednoslabičných pseudoslovech, druhá sada se pak zaměřuje na izolaci fonému koncového. Každá sada zahrnuje celkem 16 pseudoslov, které se od sebe odlišují hláskovou stavbou - první polovinu tvoří slova o stavbě konsonant / vokál / konsonant, v rámci druhé poloviny jsou pak využity souhláskové shluky. V tomto testu může dítě získat celkem 32 bodů (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Skládání hlásek

Tento subtest je založen na spojování zvukových jednotek na úrovni jednotlivých fonémů. Administrátor tedy hláskuje daná slova, přičemž úkolem dítěte je uhodnout, o jaká slova se jedná. Test obsahuje celkem 24 slov, která se od sebe odlišují svou délkou a hláskovou stavbou. V tomto testu může dítě získat celkem 24 bodů (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Následující tabulka zobrazuje **maximální možné počty bodů** v jednotlivých subtestech fonologického povědomí.

Subtest	Maximální počet bodů
Rozpoznávání slabik	21
Skládání slabik	24
Slabikování v pseudoslovech	32
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	25
Izolace hlásek - sada 1	16
Izolace hlásek - sada 2	16
Skládání hlásek	24

Tab. č. 2: Maximální možné počty bodů v jednotlivých subtestech

4.5 Etika výzkumného šetření

Získaná data byla zpracována v souladu s etickými zásadami. Výzkumné šetření je zcela anonymní, záměrně zde nejsou uvedeny žádné informace, které by mohly vést k identifikaci testovaných dětí či jiných zainteresovaných osob. Z důvodu zachování plné anonymity není v práci uveden ani název zařízení, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno. Nutno dodat, že veškerá získaná data slouží pouze pro potřeby této studie.

Formulář týkající se etiky výzkumného šetření, tedy informovaný souhlas, je součástí přílohy. Podepsaný originál informovaného souhlasu je uložen v osobní archivaci autorky.

4.6 Analýza výsledků výzkumného šetření

4.6.1 Případová studie č. 1

První případová studie popisuje a analyzuje fonologické schopnosti dívky A. Dívka navštěvuje předškolní zařízení, které se nachází přibližně deset kilometrů od místa

bydliště. Do mateřské školy dochází od svých 3 let. V době testování bylo dívce 5 let a 6 měsíců, tudíž by od září aktuálního roku měla zahájit povinnou školní docházku. Dříve rodiče uvažovali o odkladu školní docházky, a to především z důvodu nesprávné výslovnosti některých hlásek, dále pak kvůli špatné koncentraci, mělké pozornosti a celkové nezralosti. V průběhu času však došlo k výraznému posunu v rámci uvedených oblastí, proto se rodiče v současné době spíše přiklání k zahájení povinné školní docházky od následujícího roku. Nutno dodat, že sama dívka v poslední době začala projevoval velký zájem o školu a všechny aktivity s ní spojené.

Pro utvoření komplexního obrazu je vhodné dodat, že má dívka staršího bratra. Děti žijí s oběma rodiči, jejichž výchovné vedení lze označit za demokratické. Rodiče dětem poskytují podnětné prostředí a snaží se pozitivně ovlivňovat jejich všestranný rozvoj.

Současnou logopedickou ambulanci dívka navštěvuje od října minulého roku. Předtím docházeli do jiného zařízení, ze kterého však z důvodu změny bydliště a také nespokojenosti se způsobem práce přešli do výše zmíněného.

Základní osobní anamnestická data

Co se týče prenatální anamnézy, nejsou známy žádné komplikace, které by negativně působily na nitroděložní vývoj. Stejně tak nejsou známy žádné obtíže, které by narušovaly přirozený a plynulý průběh porodu. Porod proběhl spontánně, v předpokládaném termínu. V rámci postnatální anamnézy nedošlo k žádným potížím, vývoj probíhal fyziologicky. První kroky se objevily před 16. měsícem. Informace ohledně prvních cílených artikulovaných projevů nejsou známy, nicméně lze konstatovat, že užití prvních slov z časového hlediska odpovídalo normě. Co se týče ostatních anamnestických dat, nejsou známy žádné skutečnosti, které by negativně ovlivňovaly další vývoj. Dívka neprodělala žádné závažné onemocnění, nepodstoupila žádnou operaci, zrak i sluch má v pořádku. Kromě klinického logopeda není vedena v evidenci žádného jiného odborníka.

Popis komunikačních schopností v rámci jednotlivých jazykových rovin

Co se týče lexikálně-sémantické jazykové roviny, pasivní i aktivní slovní zásoba se spontánně rozvíjí adekvátně věku. Dívka chápe významy konkrétních slov, která jsou svou povahou typická pro její věk, stejně tak je tomu v případě slov abstraktních. Rozumí obsahu jednotlivých vět i souvětí. Užívaná slova významově odpovídají skutečnému pojmenování. V rámci delšího řečového projevu je patrné dodržování logické návaznosti jednotlivých vět. U dívky se neprojevují žádné obtíže s výbavností jednotlivých pojmů. Nová slova si osvojuje spontánně a bez obtíží.

V souvislosti s morfológico-syntaktickou jazykovou rovinou používá všechny slovní druhy, které umí správně skloňovat nebo časovat. Dívka tvoří víceslovné věty a souvětí, které mají adekvátní syntaktickou strukturu. Spontánně a samostatně vypráví, jednotlivé věty na sebe plynule a logicky navazují.

V kontextu foneticko-fonologické roviny je třeba zmínit, že právě tato jazyková rovina je v rámci celkového mluveného projevu narušena nejnápadněji. Co se týče konkrétních nesprávně vyslovovaných hlásek na počátku terapie, stav výslovnosti byl následující: hlásky NDT interdentálně, hláska L interdentálně nebo bilabiálně, hlásky ČŠŽ paralalia CSZ, hláska R bilabiálně nebo mogilalia, hláska Ř paralalia Z. Ostatní hlásky tvořila izolovaně či ve slovech správně, nicméně v rámci opakování jednotlivých vět, básniček či ve spontánní řeči některé hlásky vynechávala nebo komolila. V současné době jsou hlásky NDT a L nacvičeny, správný způsob tvoření používá i ve spontánním mluveném projevu. Nyní se terapie zaměřuje na tupé sykavky - hlásku Č jako izolovaný zvuk zvládá, zapojí ji do slov na všech pozicích a již ji začíná používat ve spontánní řeči. Doma proto nacvičují hlásku Č ve větách, básničkách a říkadlech, aby došlo k jejímu 100% užívání ve spontánní řeči, současně také začínají vyvozovat hlásku Š a zkoušejí ji zapojovat do slov.

Co se týče pragmatické jazykové roviny, dívka umí bez problému a srozumitelně vyjádřit svůj komunikační záměr. Adekvátně svému věku umí vyjádřit své myšlenky, pocity či potřeby. Také schopnost konverzace odpovídá věku. V rámci zahájení konverzace s cizí osobou je patrná určitá stydlivost, v případě přesvědčení se o bezpečnosti okolního prostředí a vřelosti komunikačního partnera nemá problém spontánně pokračovat

v konverzaci. Během konverzace dodržuje základní pravidla, umí vyslechnout projev mluvčího, není zde patrná tendence skákat druhému do řeči. Je schopna udržet téma rozhovoru. Neverbální projevy svou povahou odpovídají specifikům dané komunikační situace. Dívka zvládne držet oční kontakt.

Vybraná specifika některých oblastí vývoje

Úroveň hrubé motoriky je adekvátní věku. Dívka je přiměřeně fyzicky vyspělá. Přesnost jednotlivých pohybů a jejich koordinace odpovídá věku. Dívka umí jezdit na kole, koloběžce, má ráda bruslení, ale i jiné pohybové aktivity. Také jemná motorika a koordinace oko - ruka je na velmi dobré úrovni. Dívka moc ráda maluje, vyrábí, navléká korálky a hraje si s panenkami. Kresba postavy odpovídá normě, stejně tak je tomu v případě grafomotorických dovedností. Dívka má zafixovaný špetkový úchop, při kreslení není patrný přílišný tlak na psací náčiní. V této souvislosti je třeba uvést, že dívka preferuje levou ruku.

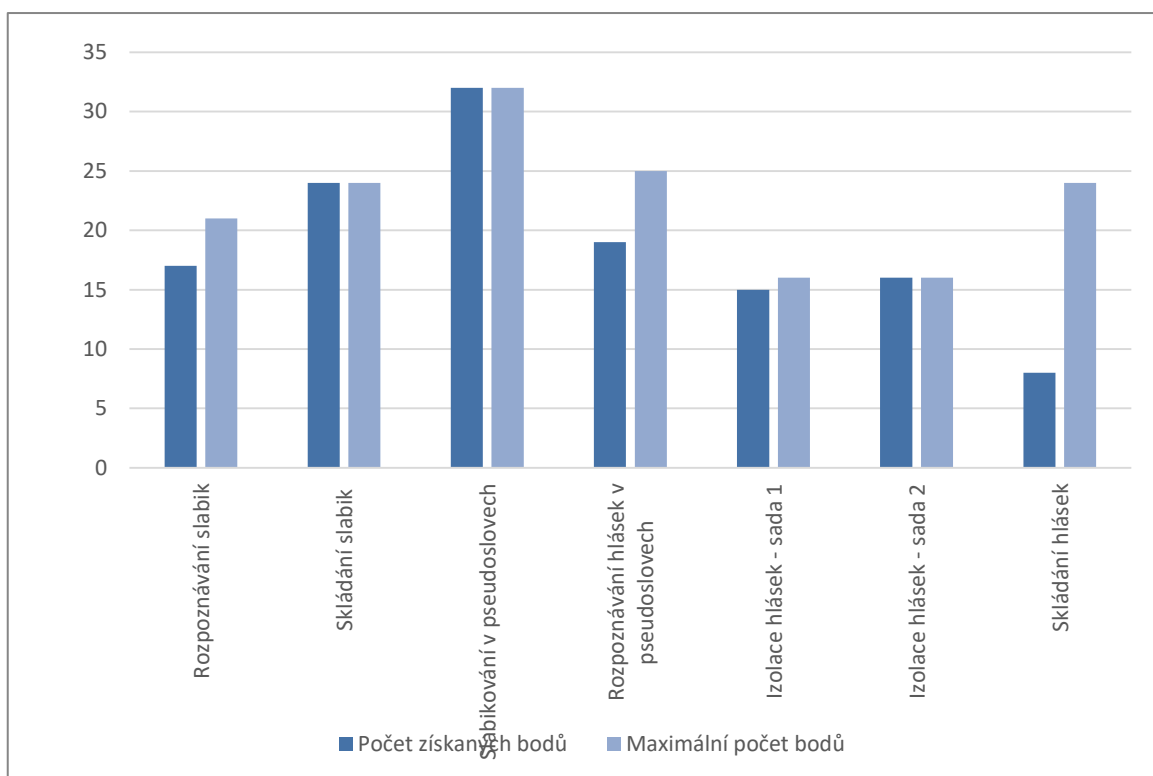
V rámci vývoje kognitivních funkcí nejsou známa žádná specifika, která by svou povahou neodpovídala charakteristikám tohoto věkového období. V souvislosti s úrovní pozornosti je třeba zmínit výrazný posun ve schopnosti záměrné pozornosti a soustředěnosti po delší časový úsek. Pozornost je samozřejmě kolísající v průběhu dne, mnohdy také nestálá, nicméně v případě zadání určitého úkolu je dívka schopna pohotově zareagovat a maximálně možné se soustředit. Bezděčná i záměrná paměť se rozvíjí adekvátně věku.

Co se týče emočního vývoje, dívčiny emoce a jejich projevy jsou převážně pozitivního charakteru. V současné době je dívka schopna přizpůsobit zpracování a projevy svého vnitřního prožívání aktuální situaci.

V souvislosti se sociálním vývojem je třeba zmínit, že je dívka kolektivem vrstevníků bez problémů přijímána. V případě potřeby je ochotna poskytnout pomoc. Respektuje autoritu dospělého. Má osvojené základy slušného chování. Umí pozdravit, poprosit i poděkovat.

Analýza fonologických schopností

Následující graf znázorňuje porovnání počtu získaných bodů v jednotlivých subtestech s maximálním možným počtem bodů.



Graf č. 1: Porovnání počtu získaných bodů s maximálním počtem bodů (dívka A)

Rozpoznávání slabik

V subtestu rozpoznávání slabik dívka získala celkem 17 bodů. Konkrétně se jednalo o 11 bodů v souvislosti s rozpoznáváním počátečních slabik pomocí obrázkové podpory, v případě rozpoznávání slabik v pseudoslovech dívka získala plný počet bodů, tedy 6 bodů.

Co se týče podrobnější analýzy jednotlivých odpovědí u úkolů s obrázkovou podporou, lze si povšimnout, že největší obtíže dívce činilo rozlišování slabik, jejichž odlišnost spočívala ve vokálech „A“ a „E“ (např. modelové slovo „ježek“ a podnětová slova „jazyk“ a „jelen“). U dalšího chybně označeného slova lze vypořádat, že mezi danými slovy je určitá hlásková podobnost v koncové části slova (modelové slovo „banán“, chybně označené slovo „bedna“). U dalšího nesprávně vybraného slova je zřejmá celková zvuková

podobnost slova modelového se slovem chybně vybraným, konkrétně se jedná o modelové slovo „čepice“ a chybně zvolené slovo „časopis“, jejichž zvuková podobnost je dána shodou hlásek „P“, „I“ a přítomností sykavek „C“ a „S“. Lze si také povšimnout, že dívka převážně vybírala slova, která byla administrátorkou vyslovena jako první. Zde je nutno dodat, že se nejedná o ukazatel, pomocí kterého by bylo možné vysuzovat jakékoliv spolehlivé závěry.

V případě rozpoznávání slabik u pseudoslov dívka získala plný počet bodů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o slova bezvýznamná, mohla se dívka zřejmě plně soustředit jen na zvukovou stavbu jednotlivých slov. Pouze v jednom případě došlo ke zkomolení slova, nicméně počáteční slabika vysloveného slova odpovídala počáteční slabice slova modelového, šlo pouze o zkomolení koncové části zvoleného slova (místo „šámel“ dívka vyslovila „šálen“). Nutno dodat, že v případě rozpoznávání slabik u pseudoslov dívka byla schopna správně označit i slova, jejichž odlišnost spočívala ve vokálech „A“ a „E“.

Skládání slabik

V tomto subtestu dívka získala plný počet bodů, tedy 24 bodů. Všechna slova dokázala adekvátně spojit a vyslovit jako celek. Zde je třeba podotknout, že u velké části slov došlo k situaci, kdy dívka daná slova slabikovala (stejně jako administrátorka). Po zopakování instrukce však byla schopná dané slabiky spojit a vyslovit je dohromady jako jedno slovo. Nedocházelo k žádnému přehazování slabik nebo vynechávání některých hlásek. Docházelo pouze k chybné výslovnosti hlásek, kterým zatím v rámci reedukace dyslalie nebyla věnována pozornost. Zde je třeba podotknout, že dívka zvládla správně artikulovat i tupé sykavky, na které se nyní logopedická terapie zaměřuje. Zajímavým poznatkem je také skutečnost, že v případě hlásky R došlo ve většině případů k fyziologické substituci hláskou L, ve spontánní řeči dívka totiž hlásku R tvoří převážně bilabiálně nebo se jedná o mogilalii. Za povšimnutí stojí také pseudoslovo „vé-sa“, které dívka zopakovala jako „vesa“. Dle autorů subtestu však tato odpověď není považována za chybnou, jelikož se tento úkol zaměřuje na syntézu slabik, nikoliv na vnímání a udržení daných slabik (a hlásek) v pracovní paměti.

Slabikování v pseudoslovesch

V tomto subtestu dívka získala plný počet bodů, tedy 32 bodů. Tato úloha nečinila dívce žádné obtíže. Pouze u prvního slova došlo k nesprávnému zopakování výzvového slova - dívka místo „bá-va“ vyslovila „mává“. Po zopakování instrukcí a zdůraznění skutečnosti, že se jedná o slova nesmyslná a bezvýznamná, k obdobné situaci v průběhu testování již nedošlo. V některých případech pouze došlo k vynechání či náhradě některých hlásek, po zaměření pozornosti na konkrétní slova si však můžeme povšimnout, že se chyby týkaly pouze hlásek R a Ř, tedy hlásek, kterým na logopedické terapii zatím nebyla věnována pozornost.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch

V tomto subtestu dívka získala celkem 19 bodů. V této úloze dívka bodovala spíše ve slovesch, která byla krátká a jednalo se o první nebo druhou dvojici slov (z celkových pěti dvojic slov). Tento fakt může poukazovat na skutečnost, že bylo pro dívku obtížné udržet v krátkodobé paměti počáteční hlásku modelového slova. Dokazuje to také její tendence u koncových dvojic slov téměř vždy zopakovat to slovo, které administrátorka řekla jako druhé.

Izolace hlásek

V rámci první sady, která se zaměřovala na izolaci první hlásky, dívka získala celkem 15 bodů. Nesprávně odpověděla pouze u slova „špal“, kdy rozhodla, že se na počátku nachází hlásky „P“. Pro zajímavost je také vhodné uvést, že u slova „švit“ vyslovila hlásku „S“, zde je však možné konstatovat, že to pravděpodobně bude souviset se skutečností, že dívka nemá hlásku „Š“ plně zautomatizovanou. Obdobná situace se objevila u slova „rat“, kde dívka vyslovila hlásku „L“, zde se jedná o fyziologickou substituci.

Při přechodu na druhou sadu, která se týkala izolace koncové hlásky, byl potřebný velmi pečlivý zácvik, během něhož dívka často izolovala hlásku první, jako tomu bylo u předchozí úlohy. Po důkladném vysvětlení a praktickém nácviku neměla dívka s touto úlohou žádný problém. V tomto subtestu získala plný počet bodů, tedy 16 bodů. Zajímavá

situace nastala v případě slova „kolč“, kdy dívka nejprve vyslovila hlásku „Ť“, po chvíli se však opravila a odpověděla správně, tedy že se jedná o hlásku „Č“. V uvedeném případě si můžeme povšimnout možného vlivu reedukace dyslalie na vnímání jednotlivých fonémů, jelikož hlásky „Č“ se nejčastěji vyvozuje pomocí hlásky „Ť“.

Skládání hlásek

Tento subtest byl pro dívku velmi obtížný. V této úloze získala celkem 8 bodů. Správné odpovědi se téměř ve všech případech týkaly podstatných jmen, a to těch, které byly dívce svým významem blízké (např. úl, ucho, lev, myš, guma). Z uvedených příkladů si můžeme všimnout, že dívka zvládla i syntézu slov, která obsahují více než dvě hlásky. U ostatních hláskovaných slov buď nic neodpověděla, nebo řekla slovo, které mělo s hláskovaným slovem shodnou první nebo i druhou hlásku (např. při hláskování slova „sít“ dívka odpověděla „sýr“, dále pak „vlas“ - „vosa“ nebo „sníh“ - „sova“).

4.6.2 Případová studie č. 2

Druhá případová studie popisuje a analyzuje fonologické schopnosti chlapce B. V současné době chlapec navštěvuje mateřskou školu, která se nachází nedaleko místa bydliště. Do tohoto předškolního zařízení dochází od 3. roku věku. V době testování bylo chlapci 5 let a 7 měsíců, to znamená, že by měl od letošního roku zahájit povinnou školní docházku. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, a především pak rozhodnutí rodičů však bude mít chlapec odklad povinné školní docházky, a to především z důvodu nesprávné výslovnosti některých hlásek, obtížné cílené pozornosti, tendence nechat se snadno vyrušit okolními podněty a emoční nezralosti.

Co se týče rodinného prostředí, chlapec má starší sestru, která chodí na druhý stupeň základní školy. Jejich sourozenecký vztah je typický vzájemnou podporou. Děti žijí s oběma rodiči, kteří jim poskytují adekvátní a podnětné prostředí pro jejich maximálně možný a všestranný rozvoj. Nutno dodat, že otec má středoškolské vzdělání a matka základní vzdělání.

Do současné logopedické ambulance chlapec dochází od konce října minulého roku. Jedná se o první logopedické zařízení, které chlapec navštěvuje.

Základní osobní anamnestická data

V rámci prenatální anamnézy nejsou známy žádné obtíže, které by měly negativní vliv na nitroděložní vývoj. Těhotenství tedy probíhalo bez komplikací. Samotný porod proběhl spontánně, v předpokládaném termínu porodu. V kontextu postnatální anamnézy vývoj probíhal fyziologicky. První kroky se objevily kolem 1. roku věku. Užití prvních slov proběhlo v normě, stejně tak tvorba prvních jednoduchých vět. Co se týče ostatních anamnestických dat, nejsou známy žádné obtíže, které by potenciálně mohly mít negativní vliv na další vývoj. Chlapec neprodělal žádné závažné onemocnění, nepodstoupil operaci, nemá zrakové, sluchové ani jiné postižení. Kromě klinického logopeda není veden v evidenci jiného odborníka.

Popis komunikačních schopností v rámci jednotlivých jazykových rovin

Co se týče lexikálně-sémantické jazykové roviny, úroveň expresivní i receptivní složky řeči odpovídá věku. Chlapec chápe významy konkrétních slov, stejně tak slov abstraktních, která jsou svou povahou přístupná jeho chápání. Nemá žádné obtíže s pochopením mluvního sdělení (v rámci jednoduchých vět i složitějšího souvětí). Obdobné skutečnosti platí i v případě čteného textu, zde je však třeba dodat, že případné nepřesnosti v chápání v souvislosti se čteným sdělením jsou často způsobeny mělkou pozorností a tendencí nechat se vyrušit okolními podněty, nejedná se tedy o obtíže s porozuměním verbálnímu projevu. Co se týče aktivní slovní zásoby, nejsou pozorovány žádné odchylky. Chlapec volí a užívá slova adekvátně věku. Nemá žádné obtíže s vybavováním pojmů a osvojováním si pojmů nových.

Co se týče morfologicko-syntaktické jazykové roviny, chlapec užívá všechny slovní druhy, které je schopen adekvátně skloňovat a časovat. V řečovém projevu se neobjevují žádné dysgramatismy. Chlapec hovoří v rozvitých větách, které na sebe navazují. Logická návaznost jednotlivých vět je občas narušena z důvodu roztěkané pozornosti a potřebě

sdělit mnoho věcí najednou, tudíž je místy zřejmá tendence náhlého odbíhání od jedné myšlenky k jiné a občasná neschopnost uceleného a souvislého dialogu v rámci jednoho tématu.

V rámci celkového mluveného projevu je nejvíce zasažena jazyková rovina foneticko-fonologická. Nesprávná výslovnost se týká následujících hlásek: L (tvoří bilabiálně), CSZ (nahrazuje ČŠŽ), R (tvoří bilabiálně nebo mogilalia), Ř (paralalia Ž). Ostatní hlásky tvoří správně, používá je i ve spontánní řeči, nedochází k žádnému vynechávání jednotlivých hlásek. V současné době se reedukace stále zaměřuje na hlásku L. Zpočátku bylo potřebné věnovat zvýšenou pozornost artikulačním cvičením, polohocitu jazyka a především pak cílenému posilování jazyka. Po nějaké době se podařilo hlásku L vyvodit jako izolovaný zvuk. Nácvik hlásky na počáteční a prostřední pozici probíhal bez větších obtíží, problémem však byla fixace hlásky na pozici koncové, kterou chlapec dlouho tvořil bilabiálně. Po intenzivním cvičení se podařilo hlásku zafixovat na všech pozicích. V současné době se reedukace zaměřuje na nácvik hlásky ve větách a básničkách.

V souvislosti s pragmatickou jazykovou rovinu je zřejmá schopnost adekvátního sdělení svého komunikačního záměru. Chlapec umí vyjádřit své myšlenky a potřeby. Dokáže konverzovat na dané téma, avšak schopnost udržení se daného tématu je často ovlivněna momentálním psychickým rozpoložením, proto se často objevuje tendence odbíhat od aktuálního tématu. Během dialogu je často patrná tendence skákat druhému do řeči, po připomenutí základní pravidel konverzace se chlapec nějakou dobu snaží tyto pokyny respektovat, po chvíli se však znovu objevuje neschopnost udržet danou myšlenku a potřeba ji ihned sdělit bez ohledu na vhodnost situace. Je ale třeba dodat, že v případě potřeby je chlapec schopný vyslechnout projev mluvčího. Neverbální projevy svou povahou odpovídají specifikům dané komunikační situace, při práci je občas patrná tendence manipulace s různými předměty. Chlapec zvládne držet oční kontakt.

Vybraná specifika některých oblastí vývoje

Co se týče tělesného vývoje, chlapec je přiměřeně fyzicky vyspělý. Hrubá motorika se rozvíjí adekvátně věku. Chlapec se velmi rád hýbe, baví ho jakékoliv aktivity, které jsou spojené s pohybem. Ze všech sportů má nejraději jízdu na kole a míčové hry. Úroveň

jemné motoriky odpovídá věku. Co se týče aktivit, které souvisejí s touto oblastí, mezi další chlapcovi záliby patří pomáhání svému otci v dílně a stavění z lega. V době kresby postavy byl chlapcův výtvar hodnocen jako lehce subnormní. Chlapec má zafixovaný správný úchop psacího náčiní. V této souvislosti nutno dodat, že při kreslení a grafomotorických dovednostech upřednostňuje pravou ruku.

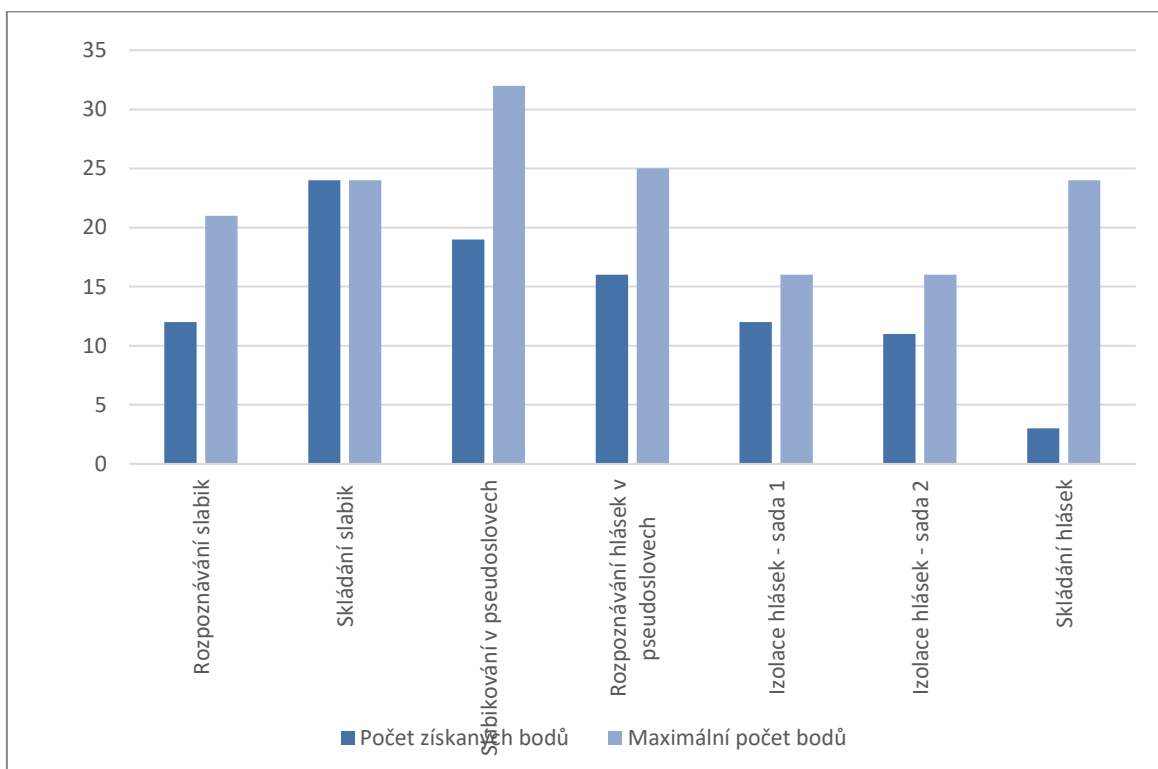
V rámci kognitivních funkcí nejsou pozorovány žádné vážné odchylky, které by neodpovídaly momentálnímu věkovému období. V kontextu zrakového vnímání chlapec zvládne poskládat jednoduché puzzle a stavět ze stavebnice podle obrázkové předlohy. Úkoly týkající se zrakové diferenciacce chlapec bez problémů zvládá. Za zmínku stojí úroveň fonemického sluchu, který je dle paní logopedky slabší, především v souvislosti s tupými a ostrými sykavkami. V rámci sluchové analýzy chlapec dokáže vytleskat jednotlivá slova. Co se týče pozornosti, zde je třeba poznamenat, že v současné době není na takové úrovni, na jaké by bylo potřebné. Momentálně převažuje spíše mělká pozornost a tendence nechat se od dané činnosti vyrušit okolními podněty. Tato skutečnost se týká především aktivit a úkolů, které chlapec nemá příliš v oblibě. Pokud se však věnuje činnosti, která ho baví, je schopen se na tuto aktivitu soustředit poměrně dlouhou dobu. Bezděčná paměť se rozvíjí adekvátně věku. Obdobně je tomu v případě paměti záměrné, která je však občas ovlivněna aktuálním psychickým rozpoložením.

Co se týče emočního vývoje, chlapcovy emoce jsou převážně pozitivní povahy. Vzдорovité či impulzivní chování se u chlapce neobjevuje. Většinou je schopen přizpůsobit svého chování momentální situaci. Ačkoliv to není na první pohled zřejmé, chlapec je velice citlivý. Je u něj patrná velká fixace na rodinu.

Co se týče sociálního vývoje, chlapec je v kolektivu vrstevníků oblíbený. Na jednu stranu velmi rád tráví čas se svými kamarády a s větším množstvím dětí, na druhou stranu má rád i samostatné a klidné činnosti, ve kterých se může individuálně projevit. Chlapec respektuje autoritu dospělé osoby. Má osvojené základy slušného chování - umí pozdravit, poprosit a většinou také poděkovat. Jak bylo zmíněno již výše, v kontextu dodržování pravidel slušného chování se občas objevuje tendence skákat druhému do řeči.

Analýza fonologických schopností

Následující graf znázorňuje porovnání počtu získaných bodů v jednotlivých subtestech s maximálním možným počtem bodů.



Graf č. 2: Porovnání počtu získaných bodů s maximálním počtem bodů (chlapec B)

Rozpoznávání slabik

V subtestu rozpoznávání slabik chlapec získal celkem 12 bodů. Konkrétně se jednalo o 9 bodů v rámci rozpoznávání počátečních slabik za pomoci obrázkové podpory, v souvislosti s rozpoznáváním slabik v pseudoslovech chlapec získal 3 body.

Výše uvedený počet bodů má však omezenou informační hodnotu, jelikož v rámci podrobnější analýzy jednotlivých odpovědí si lze všimnout, že ve všech případech chlapec jako správné označil slovo, které administrátorka řekla jako první.

Na základě uvedeného lze usuzovat, že chlapec nepochopil princip předloženého úkolu, a to ani přes to, že v průběhu testování mu bylo znovu připomenuto a názorně předvedeno,

co je jeho úkolem. Administrátorka si proto není vědoma špatného vysvětlení principu tohoto subtestu.

Je také zajímavé, že po každém označení daného slova chlapec pronesl větu: „To je úplně jednoduché.“, z čehož by bylo možné usuzovat, že chlapec vnímal určitou hláskovou podobnost, ne však v rámci slabiky, ale v rámci první hlásky, proto po vyslovení prvního podnětového slova již nevěnoval pozornost slovu druhému. Nutno dodat, že se nejedná o fakt, jedná se pouze o domněnku autorky práce.

Jedním specifickým případem pak bylo výzvové slovo „lakite“ a podnětová slova „laruty“ a „lovasa“, kdy chlapec nezopakoval ani jedno z řečených slov, ale vytvořil slovo nové, a sice slovo „lovity“.

Skládání slabik

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, tedy 24 bodů. Všechna slabikovaná slova zvládl spojit a vyslovit jako celek.

V souvislosti s reálnými slovy nedošlo k žádné situaci, která by byla něčím specifická. Docházelo pouze k nesprávné výslovnosti hlásek, kterým zatím nebyla v rámci reedukace věnována pozornost. V tomto kontextu stojí za povšimnutí slova, která obsahovala aktuálně nacvičovanou hlásku L, kterou chlapec v některých případech tvořil správně (netvořil ji bilabiálně, jako je tomu při spontánním projevu).

Při testování skládání pseudoslov docházelo k častému vynechávání některých hlásek, přehazování slabik či celkovému komolení slov. Příkladem může být slovo „vysahává“, které chlapec zopakoval jako „nesahává“, dále pak slovo „bavránek“, které chlapec vyslovil jako „vanánek“. Dle autorů subtestu se však v tomto kontextu nejedná o chybné odpovědi, jelikož jde o testování sluchové syntézy. A proto i přesto, že dítě dané slovo komolí, můžeme konstatovat, že zvládá syntézu slabik, ale není schopno udržet dané slabiky v pracovní paměti.

Je také třeba dodat, že především u kratších slov občas docházelo k situaci, kdy chlapec dané slovo slabikoval (stejně jako administrátorka). Po upozornění však byl schopný vyslovit slovo jako celek.

Slabikování v pseudoslovech

V tomto subtestu chlapec získal 19 bodů. Po podrobnější analýze jednotlivých odpovědí lze vypožorovat, že výrazný vliv na slabikování slov měla především stavba hlásek, ze kterých bylo dané slovo utvořeno. Největší obtíže se projevily u slov, která obsahovala nejrůznější souhláskové shluky a celkově byla svou hláskovou stavbou náročnější (např. šrk, přešáhlecký, snof apod.). Slova, která byla hláskovou stavbou jednodušší, obsahovala velké množství vokálů, a především pak neobsahovala žádné souhláskové shluky, chlapec zvládl vytleskat správně (např. vésa, báva, vysahává). Lze si také povšimnout, že téměř všechna jednoslabičná slova chlapec vytleskal jako slova dvouslabičná (např. olc, sán, vrý). Dvouslabičně pak vytleskal i velké množství slov čtyřslabičných (např. nápolníček, třáškavnice). Více specifík v rámci této úlohy administrátorka nezaznamenala, chlapcův výkon byl velmi nekonstantní. Lze však usuzovat, že hlásková struktura daného slova měla na chlapcův výkon mnohem větší vliv než jeho délka. Nutno dodat, že v rámci opakování jednotlivých slov docházelo k jejich častému komolení.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

V tomto subtestu chlapec získal celkem 16 bodů. Zde je však třeba dodat, že téměř ve všech případech chlapec označil slovo, které administrátorka vyslovila jako druhé. Bylo pro něj velmi obtížné udržet v paměti dvě pseudoslova a zároveň je porovnat se slovem výzvovým. Nutno však dodat, že ve třech případech chlapec zopakoval slovo, které administrátorka řekla jako první v pořadí, a zároveň šlo o první dvojici slov (z celkových pěti dvojic slov). V uvedených případech se vždy jednalo o odpověď správnou, z čehož lze usuzovat, že chlapec pochopil princip úlohy a alespoň částečně byl schopen s hláskami tímto způsobem pracovat. Nutno dodat, že i v této úloze chlapec daná slova často komolil.

Izolace hlásek

V rámci první sady, která se zaměřovala na izolaci první hlásky, chlapec získal celkem 12 bodů. V souvislosti s první blokem, kde se jednalo o hláskovou stavbu „konsonant -

vokál - konsonant“ se neobjevily žádné obtíže. Pouze u slova „zik“ chlapec vyslovil hlásku „Ž“. V tomto případě se tak stalo pravděpodobně proto, že při logopedické intervenci nebyla hlásce „Z“ věnována pozornost. Druhý blok, který zahrnoval slova s hláskovou stavbou „konsonant - konsonant - vokál - konsonant“, chlapci činil mírné potíže. U velké části slov chybně označil hlásku, která se ve slově vyskytovala až na druhém místě. Konkrétně tomu tak bylo u slov „krač“ a „prot“, kde si můžeme všimnout, že hláska „R“ je oproti předcházejícím hláskám zvukově výraznější. Ke stejné situaci pak došlo u slova „klát“, k čemuž mohlo dojít i z důvodu aktuálního nácviku hlásky „L“ v rámci reedukace dyslalie.

V rámci druhé sady, která se zaměřovala na izolaci koncové hlásky, chlapec získal 11 bodů. První blok chlapci nečinil žádné obtíže. V kontextu bloku druhého, který měl hláskovou stavbu „konsonant - vokál - konsonant - konsonant“, často docházelo k chybnému označování předposlední hlásky. Nejčastěji k této situaci docházelo v případě, kdy se na místě předposlední hlásky vyskytovala některá ze sykavek či (momentálně nacvičovaná) hláska „L“. Při testování tohoto bloku byla u chlapce také patrná značná váhavost.

Skládání hlásek

Tento subtest byl pro chlapce velmi obtížný. V této úloze získal celkem 3 body. Ve všech případech se jednalo o jednoduchá podstatná jména (konkrétně úl, myš, les), zároveň šlo o slova, která měla dvě nebo tři hlásky. V souvislosti s ostatními hláskovanými slovy chlapec většinou hádal. Ve většině případů šlo o shodu v první, ale i jiné hlásce. Objevovaly se ale i situace, kdy chlapec neodpověděl nic.

Závěrem nutno dodat, že v průběhu testování byla u chlapce patrná mělká pozornost a jistá roztěkanost. Při plnění jednotlivých úloh se často objevovala nedostatečná koncentrace a místy také nedostatečné zamýšlení se nad daným úkolem. Míra soustředěnosti se v průběhu času snižovala.

4.6.3 Případová studie č. 3

Třetí případová studie popisuje a analyzuje fonologické schopnosti chlapce C. V současné době chlapec navštěvuje dětskou skupinu, která se nachází v místě jeho bydliště. Do tohoto zařízení chodí 3. rokem. V době testování bylo chlapci 5 let a 7 měsíců, z čehož vyplývá, že by od září dalšího školního roku měl zahájit povinnou školní docházku. Na počátku logopedické terapie rodiče uvažovali o odkladu školní docházky, a sice z důvodu nesprávné výslovnosti některých hlásek a nekonstantního užívání hlásek izolovaně správně tvořených. V souvislosti se zahájením logopedické intervence však došlo k výraznému zlepšení výslovnosti a vyjadřovacích schopností, proto se rodiče v současné době spíše přiklánějí k zahájení povinné školní docházky od následujícího školního roku.

Za účelem utvoření komplexního obrazu nutno dodat, že má chlapec jednoho mladšího sourozence. Obě děti žijí s oběma rodiči, kteří jsou vysokoškolsky vzdělání. Matka v dětství docházela na logopedii, a to z důvodu nesprávné výslovnosti hlásek R a Ř. Výchovné vedení rodičů je možné označit za demokratické. Rodiče dělají vše pro to, aby docházelo k přiměřenému a všestrannému rozvoji obou dětí.

Do současné logopedické ambulance chlapec dochází od ledna aktuálního roku. Jde o první logopedické zařízení, které chlapec navštěvuje.

Základní osobní anamnestická data

V souvislosti s prenatální anamnézou nejsou známy žádné komplikace, které by nějakým způsobem negativně působily na nitroděložní vývoj. Žádné obtíže se neobjevily ani v průběhu porodu. Vzhledem k délce trvání těhotenství bylo nutné vyvolání porodu. Chlapec prodělal icterus, proto byl na krátký čas umístěn do inkubátoru. Postnatální vývoj probíhal fyziologicky. První kroky se objevily kolem 13. měsíce. První slovo se pak objevilo kolem 14. měsíce, a bylo jím slovo „táta“. První věty začal chlapec tvořit kolem 2,5 let. Co se týče ostatních anamnestických dat, nejsou známy žádné komplikace, které by měly negativní vliv na další vývoj. Chlapec pouze prodělal nemoc Roseola infantum, kterou zvládl bez výrazných obtíží. Jinak neprodělal žádné závažné onemocnění, nepodstoupil žádnou operaci. Zrak i sluch má v pořádku. Kromě klinického logopeda

maminka s chlapcem jednou navštívila psychologa, a to z důvodu objevujících se impulzivních reakcí a nepřiměřeně vzdorovitého chování. Bylo však zjištěno, že a jedná o přirozenou reakci na narození mladšího sourozence a adaptaci na předškolní zařízení. V současné době se zmíněné reakce nevyskytují.

Popis komunikačních schopností v rámci jednotlivých jazykových rovin

V kontextu lexikálně-sémantické jazykové roviny se aktivní i pasivní slovní zásoba rozvíjí adekvátně věku. Chlapec chápe významy konkrétních slov i abstraktních pojmů, která jsou svou povahou přístupná jeho aktuální vývojové úrovni. Rozumí obsahu jednotlivých vět i složitějších souvětí, stejně tak vyprávění delšího rozsahu. Co se týče expresivní složky řeči, chlapcova aktivní slovní zásoba odpovídá věku. S vybavováním příslušných pojmů nejsou patrné žádné obtíže. Osvojování nových výrazů probíhá přirozeně.

V souvislosti s morfologicko-syntaktickou rovinou chlapec užívá slovní druhy adekvátně věku, které je schopen správně skloňovat a časovat, řečový projev je gramaticky správný. Chlapec spontánně tvoří rozvitě věty, které mají potřebnou syntaktickou strukturu. Jednotlivé věty na sebe logicky navazují. Je schopen samostatně a plynule vyprávět příběh či zážitek.

Co se týče foneticko-fonologické jazykové roviny, právě tato rovina je v kontextu celkového řečového projevu zasažena nejvíce. Stav výslovnosti na počátku terapie byl následující: hláska CH paralalia K, hláska L náhodně interdentalně či mogilalia, hlásky Č a Š izolovaně správně, ve spontánním projevu místy mogilalia, hláska Ž paralalia Š, hlásky CSZ izolovaně správně, ve spontánní řeči často mogilalia, hláska R paralalia L, hláska Ř paralalia Z. V současné době je hláska CH nacvičena. Hlásku L chlapec již netvoří interdentalně, ale ve spontánním řečovém projevu hláska stále místy vypadává, zvláště na koncové pozici. Momentálně se terapie zaměřuje na automatizaci hlásky L, současně také na automatizaci tupých sykavek Č a Š a jejich sluchovému rozlišování.

V kontextu pragmatické jazykové roviny nejsou patrné žádné odchylky, které by nebyly typické pro toto věkové období. Chlapec je schopný adekvátně formulovat a sdělit svůj komunikační záměr. Umí vyjádřit své myšlenky i potřeby. Při navázání kontaktu s cizí

osobou je patrná značná stydlivost, která se však v průběhu času postupně vytrácí. Mluvní apetit je přiměřený. Je schopen konverzovat adekvátně věku, v rámci rozhovoru dodržuje základní pravidla dialogu. Během konverzování je patrný klid, schopnost vyslechnout druhého, neobjevuje se tendence skákat druhému do řeči či odbíhat od momentálního tématu. Chlapec zvládne držet oční kontakt.

Vybraná specifika některých oblastí vývoje

Chlapec je přiměřeně tělesně vyspělý. V rámci motorického vývoje nejsou patrné žádné odchylky. Jednotlivé motorické úkony a celková pohybová koordinace odpovídají normě. V kontextu hrubé motoriky je třeba podotknout, že ve volném čase chlapec nepreferuje pohybové aktivity a nemá rád jízdu na kole. Mnohem více ho zajímají činnosti, které jsou zaměřené na rozvoj jemné motoriky. Především jde o stavění a rozebírání nejrůznějších stavebnic a hraní si s legem. Tyto činnosti mu vyhovují nejen svým charakterem, ale i z hlediska prostoru pro vyjádření své kreativity a uplatnění schopnosti hluboké soustředěnosti. Chlapec má rád také plnění nejrůznějších úkolů z pracovních sešitů zaměřených na rozvoj dovedností důležitých pro vstup do školy. V současné době doma věnují zvýšenou pozornost grafomotorickým aktivitám. Zde je třeba dodat, že chlapec upřednostňuje pravou ruku. Úchop psacího náčiní je nesprávný, tužku drží čtyřmi prsty, je také patrný mírně zvýšený přítlak.

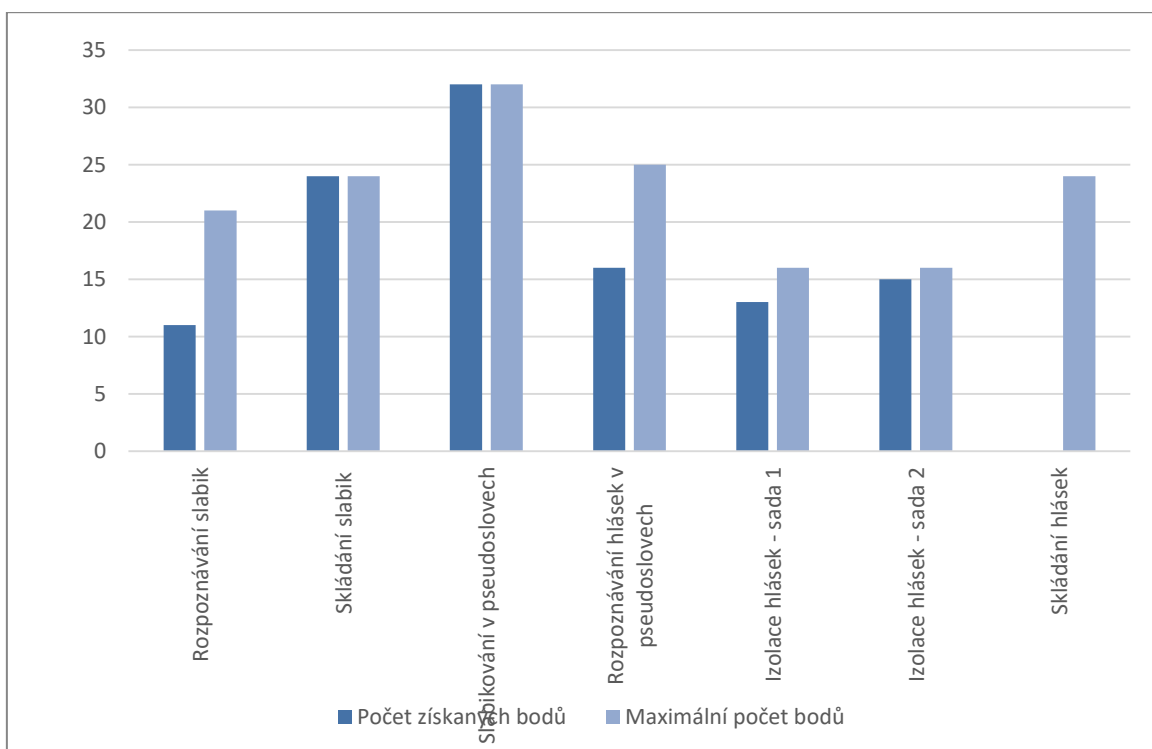
Úroveň kognitivních schopností odpovídá věku. Jednotlivé percepční funkce jsou rovnoměrně rozvíjeny (nejen) prostřednictvím úkolů v pracovních sešitech. V rámci všeobecných vědomostí je třeba podotknout, že chlapec nemá zautomatizovanou znalost barev. Nejde jen o aktivní pojmenování barev, k občasným obtížím dochází i při ukazování příslušné barvy na pokyn. V kontextu ostatních oblastí kognitivních funkcí nejsou patrné žádné výrazné odchylky. Co se týče koncentrace, chlapec je velice soustředěný, pozorný a přemýšlivý. Každému zadanému úkolu věnuje plnou pozornost, v klidu si každou aktivitu prohlédne, promyslí možný postup a až následně začne daný úkol plnit. V tomto důsledku je patrné mírně pomalejší pracovní tempo, nicméně děje se tak za účelem dosažení kvality zadaného úkolu. Zřídka se nechá vyrušit okolními podněty.

Co se týče emočního vývoje, v současné době nejsou patrné žádné odchylky, které by neodpovídaly specifickým tohoto věkového období. Jak bylo zmíněno již výše, dříve se objevovalo impulzivní a vzdorovité chování (jako reakce na aktuálně dějící se stresující skutečnosti), v průběhu času však došlo k výrazné úpravě a nyní se tyto obtíže již nevyskytují. V současné době jsou chlapci emoce převážně pozitivního charakteru. Své emoce a jejich projevy je již schopen přizpůsobit dané situaci.

V kontextu sociálního vývoje je třeba zmínit, že ačkoliv je chlapec spíše tichý a klidný, má opravdu velké množství kamarádů. V kolektivu vrstevníků je rád, nicméně spíše preferuje samostatné činnosti. V případě potřeby je ostatním nápomocný. Chlapec bez problémů respektuje autoritu dospělého. Základy slušného chování má osvojené.

Analýza fonologických schopností

Následující graf znázorňuje porovnání počtu získaných bodů v jednotlivých subtestech s maximálním možným počtem bodů.



Graf č. 3: Porovnání počtu získaných bodů s maximálním počtem bodů (chlapec C)

Rozpoznávání slabik

V subtestu rozpoznávání slabik chlapec získal celkem 11 bodů. Konkrétně se jednalo o 8 bodů v případě rozpoznávání slabik pomocí obrázkové podpory, v souvislosti s rozpoznáváním slabik v pseudoslovech pak získal 3 body.

Co se týče konkrétních chyb při rozpoznávání slabik pomocí obrázkové podpory, u některých výzvočných slov a slov chybně vybraných si můžeme všimnout určité hláskové podobnosti (např. „meloun“ - „moucha“, „motýl“ - „mísa“). U výzvočného slova „ježek“ a chybně vybraného slova „jazyk“ můžeme pozorovat podobnost v hlásce „K“ a přítomnosti sykavek, byť se v každém případě jedná o sykavku jiné řady. Mezi nesprávnými odpověďmi se však objevilo poměrně velké množství slov, u nichž nebyla patrná žádná hlásková podobnost s výzvočným slovem, šlo například o slova „kabát“ - „komín“, „pekař“ - „pěna“.

V kontextu rozpoznávání slabik u pseudoslov je patrná určitá hlásková podobnost výzvočného slova „monýs“ a podnětového slova „míka“, která spočívá v přítomnosti vokálu „Í“. V případě dalších chybně označených slov není patrná žádná hlásková podobnost. Zmíněná skutečnost se týká konkrétně dvojice slov „vota“ - „věpel“, dále pak „katál“ - „kopín“. V druhém případě by bylo možné za hláskovou podobnost považovat přítomnost dlouhého vokálu. Nutno dodat, že v jednom případě došlo ke zkomolení slova, nicméně i přesto počáteční slabika označeného slova odpovídala počáteční slabice slova modelového, šlo pouze o zkomolení koncové části zvoleného slova.

Skládání slabik

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, tedy 24 bodů. Všechna slabikovaná slova dokázal pohotově a na první pokus adekvátně spojit a vyslovit jako jeden celek. V průběhu testování nedocházelo k situacím, kdy by chlapec dané slabiky opakoval po administrátorce. Nedocházelo ani k žádnému přehazování slabik, vynechávání některých hlásek nebo celkovému komolení slov. Docházelo pouze k nesprávné výslovnosti hlásek, kterým zatím v rámci reedukace dyslalie nebyla věnována pozornost. U jednoho pseudoslova pak došlo k nedodržení délky hlásky („vé-sa“ - „vesa“), u dalšího slova pak šlo o nahrazení jedné hlásky hláskou jinou („čá-len-da“ - „čálenka“). Dle autorů subtestu

však tyto odpovědi nejsou považovány za nesprávné, a to proto, že se úloha zaměřuje na syntézu slabik (nikoliv na vnímání a udržení příslušných slabik a hlásek v pracovní paměti).

Slabikování v pseudoslovesch

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, tedy 32 bodů. Tato úloha chlapci nečinila žádné potíže, všechna slova zvládl adekvátně a pohotově vytleskat. V průběhu testování se neobjevilo žádné komolení slov, pouze docházelo k občasnému vynechávání jednotlivých hlásek. Tato skutečnost se týkala především sykavek čtyřslabičných slov, což však nemělo vliv na vytleskání celého slova.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch

V tomto subtestu chlapec získal celkem 16 bodů. Správné odpovědi se většinou týkaly slov, která byla kratší a jednalo se o první, druhou nebo třetí dvojici slov. U slov následujících byla chybovost velmi častá. V nesprávně označených odpovědích se často také objevovala slova, jejichž počáteční písmeno souhlasilo s některou z koncových hlásek slova výzvového. V jednom případě také došlo k situaci, kdy chlapec vytvořil slovo, jehož počáteční písmeno neodpovídalo ani jednomu ze slov podnětových.

Nutno dodat, že v souvislosti se zácvikem, který probíhal za pomoci administrátorky, chlapec princip úlohy pochopil a všechna předložená slova označil správně. Při samostatné práci však pro něj bylo obtížné udržet v krátkodobé paměti počáteční hlásku modelového slova a tu následně porovnávat se slovy podnětovými.

Izolace hlásek

V tomto subtestu chlapec získal 13 bodů za izolaci první hlásky a 15 bodů za izolaci koncové hlásky.

V případě izolace první hlásky se nesprávná odpověď týkala slova „zik“, kdy chlapec rozhodl, že se na počátku nachází hlásky „S“. Důvodem této chyby může být skutečnost,

že výslovnost ostrých i tupých sykavek nemá chlapec ve spontánním řečovém projevu plně zautomatizovanou. Další nesprávná odpověď se týkala slov „prot“ a „evach“, kdy chlapec vždy izoloval hlásku vyskytující se na druhém místě, kterou pravděpodobně vnímal jako zvukově výraznější.

V kontextu izolace poslední hlásky chlapec chybně odpověděl pouze v případě slova „višt“, kde jako poslední označil hlásku „š“. V tomto případě mohlo v jeho sluchové percepci dojít ke splynutí zvuků posledních dvou hlásek.

Skládání hlásek

Tento subtest byl pro chlapce zvlášť obtížný, jelikož v této úloze získal 0 bodů. U většiny slov chlapec vůbec neodpověděl, a to i přesto, že se po celou dobu plně soustředil. Bylo patrné, že se snaží hláskované slovo poskládat, ale současné fonologické schopnosti na této úrovni mu to zatím zřejmě neumožňují. Našla se však část slov, u kterých se o to chlapec alespoň pokusil. V těchto případech šlo o slova, která měla s hláskovaným slovem společné některé hlásky (např. „ano“ - „meloun“). Ve dvou případech došlo také k situaci, kdy chlapec vytvořil slovo nesmyslné, které mělo určitou zvukovou podobnost se slovem hláskovaným.

4.6.4 Případová studie č. 4

Čtvrtá případová studie popisuje a analyzuje fonologické schopnosti chlapce D. V současnosti chlapec navštěvuje mateřskou školu v místě svého bydliště. Do předškolního zařízení začal docházet od 3. roku věku. V době testování bylo chlapci 6 let a 1 měsíc, chlapec tedy bude od září nastupovat do první třídy základní školy. Jelikož je chlapec fyzicky, psychicky i sociálně zralý, rodiče o odkladu povinné školní docházky neuvažují.

Co se týče rodinného prostředí, chlapec má jednoho staršího sourozence, který v dětství na logopedii nedocházel. Matčina i otcova výslovnost je v pořádku, u otce se pouze objevuje občasné „zadrhávání“, které je spojené s nedávnou autonehodou. Děti žijí s oběma rodiči, jejichž výchovné vedení je demokratické. Rodiče obou dětem vytvářejí podnětné prostředí.

Do současné logopedické ambulance chlapec dochází od konce ledna tohoto roku.

Základní osobní anamnestická data

V kontextu prenatalního vývoje nedošlo k žádným komplikacím. Samotný porod proběhl spontánně, chlapec je donošený. Chlapec prodělal novorozeneckou žloutenku, kvůli které byl na nějakou dobu umístěn do inkubátoru. Veškerý postnatální vývoj probíhal přirozeně. První kroky i první slovo se objevily v normě, tedy kolem 1. roku věku. Chlapcův sluch i zrak je v pořádku. Doposud neprodělal žádné závažné onemocnění. Podstoupil operaci ohledně cysty na uvule. Mimo klinického logopeda není veden v evidenci žádného jiného odborníka.

Popis komunikačních schopností v rámci jednotlivých jazykových rovin

V kontextu lexikálně-sémantické jazykové roviny se aktivní i pasivní slovní zásoba rozvíjí adekvátně věku. Dokonce by se dalo říci, že některé znalosti a s nimi spojená slovní zásoba přesahují vědomosti jeho vrstevníků, chlapec zná názvy mnoha zahraničních památek, které spolehlivě pozná i na obrázcích. Dále ho také velmi zajímají dinosauři. Nejsou pozorovány žádné obtíže s vybavováním pojmů. V rámci receptivní složky řeči chlapec chápe význam dané věty i složitějšího souvětí. Obdobné skutečnosti platí i v případě obsahu čteného textu, s jehož pochopením nemá žádné potíže, a to ani co se týče udržení pozornosti.

V rámci morfologicko-syntaktické jazykové roviny nejsou patrné žádné odchylky. Chlapec používá všechny slovní druhy, které adekvátně skloňuje a časuje. Řečový projev je gramaticky správný. Chlapec spontánně tvoří rozvité věty, které dodržují pravidla syntaxe, a které na sebe logicky navazují. V mluvním projevu se neobjevují žádné nepřirozené pauzy mezi jednotlivými větami, tempo řeči je fluentní.

Co se týče foneticko-fonologické jazykové roviny, nesprávná výslovnost se týká pouze dvou hlásek, a to hlásky R (kterou v mluvním projevu vynechává, místy je patrná tendence tvořit hlásku velárně) a hlásky Ř (kterou nahrazuje hláskou Z). Ostatní hlásky jsou tvořeny správně (způsobem tvoření i zvukově), používá je i ve spontánní řeči, nedochází

k žádnému vynechávání hlásek či souhláskových shluků. Vzhledem k tomu, že v době testování se jednalo o chlapcovu druhou návštěvu zařízení, se terapie nejprve zaměřovala na artikulační cvičení, nácvik polohocitu mluvidel a přípravná cvičení na hlásku R. V současnosti terapie pokračuje nácvikem hlásky R v daných souhláskových shlucích, nutno dodat, že již při terapii nacvičovaná hláska pěkně naskakovala, a to nejvíce v souhláskovém shluku TR (např. tpraslík, trčí,...).

V kontextu pragmatické jazykové roviny je chlapec schopen adekvátně vyjádřit svůj komunikační záměr. Umí verbálně vyjádřit své potřeby, myšlenky a vnitřní prožitky, které je schopen srozumitelně formulovat. Schopnost konverzace je adekvátní věku. Chlapec zná a dodržuje základní pravidla konverzace. Dokáže vyslechnout projev mluvčího, nemá tendenci skákat druhému do řeči. Je schopen „udržet“ myšlenku a následně ji sdělit adekvátně situaci. Nemá tendenci odbíhat od daného tématu. Navazování kontaktu a konverzování s cizí osobou většinou probíhá bez obtíží. Neverbální projevy jsou adekvátní momentální situaci. Chlapec umí držet oční kontakt.

Vybraná specifika některých oblastí vývoje

Chlapec je přiměřeně fyzicky vyspělý. Hrubá motorika se rozvíjí adekvátně věku. Chlapec má velice rád pohyb a veškeré aktivity, jejichž součástí jsou jakékoliv pohybové prvky. Nejvíce preferuje jízdu na kole a koloběžce, dále pak jízdu na kolečkových i ledních bruslích. Přesnost i koordinace jednotlivých pohybů odpovídá věku. Obdobně je tomu i v kontextu jemné motoriky. Chlapec má rád stavění z lega, práci s dětským nářadím, rozebírání autíček a vyrábění z papíru. Baví ho také různé úkoly zaměřené na rozvoj grafomotorických dovedností. V této souvislosti je třeba dodat, že chlapec preferuje pravou ruku. Špetkový úchop má zafixovaný, při kreslení však můžeme zaznamenat zvýšený přítlak na psací náčiní. Kresba postavy odpovídá normě, chlapec se zvládne podepsat a začíná pojmenovávat jednotlivá písmena.

Úroveň kognitivních funkcí odpovídá věku. V kontextu zrakové percepce chlapec zvládne poskládat i složitější puzzle, najít rozdíl mezi dvěma podobnými obrázky, přiřadit k danému obrázku správný stín a také najít v řadě obrázků ten, který se něčím liší. Rovněž sluchové vnímání odpovídá normě. Chlapec dokáže vytleskat i delší a složitější slova,

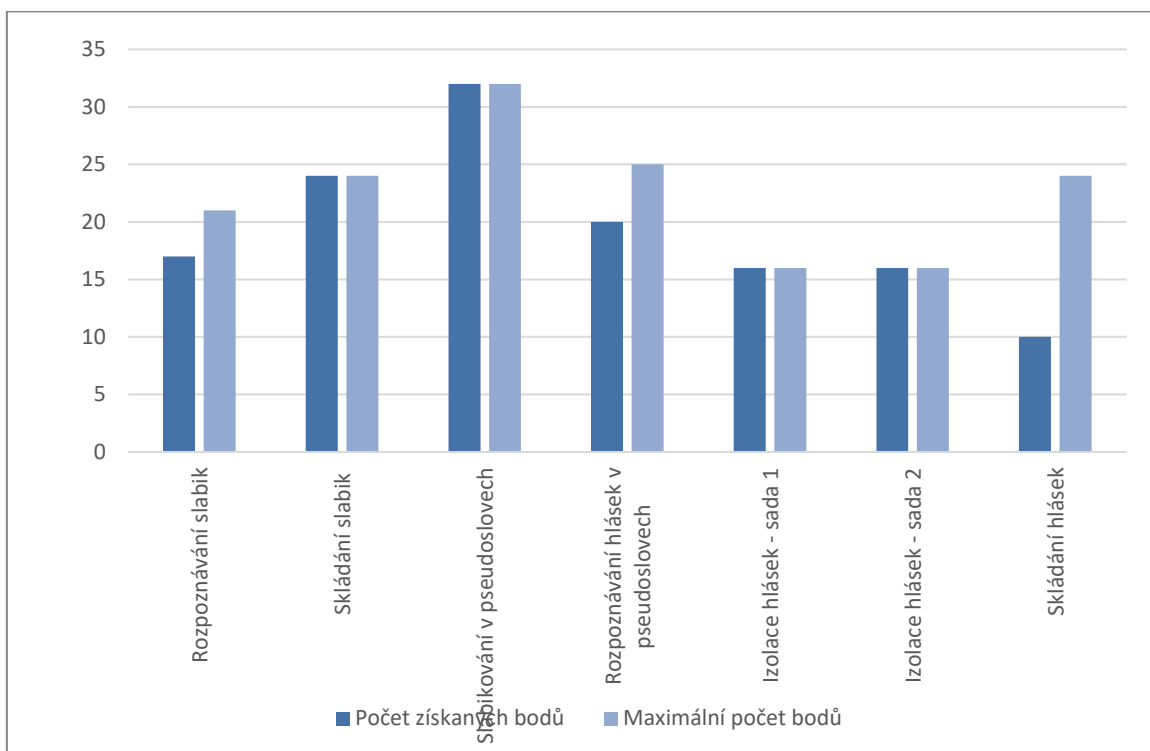
dokáže určit první i poslední hlásku daného slova. V této souvislosti ho velmi baví vymýšlení slov na vybranou hlásku. Dovednosti v oblasti prostorové a časové orientace odpovídají normě, v současné době chlapec začal projevat zájem o hodiny. V kontextu úrovně udržení pozornosti je nutno zdůraznit schopnost soustředit se opravdu dlouhou dobu, a to i v případě činností a aktivit, které nemá chlapec příliš v oblibě. Bezděčná i záměrná paměť odpovídá normě, v rámci některých oblastí je možné konstatovat, že chlapcovi znalosti přesahují poznání jeho vrstevníků.

V souvislosti s vývojem emocí nejsou patrné žádné charakteristiky, které by neodpovídaly specifikům tohoto věkového období. Chlapcovi emoce jsou převážně pozitivní povahy. Nestabilní, impulzivní či vzdorovité chování se u chlapce neobjevuje. Své emoce je schopen přizpůsobit momentální situaci.

Co se týče sociální vývoje, je možné usuzovat, že je chlapec mezi svými vrstevníky oblíbený. Je velmi přátelský, v případě potřeby neváhá nabídnout pomoc druhému. Rád tráví čas se svými kamarády, zároveň má rád i samostatné činnosti. Chlapec respektuje autoritu dospělého, má úctu ke starším lidem. Má osvojené základy slušného chování - umí pozdravit, poprosit i poděkovat - tyto návyky má plně zautomatizované.

Analýza fonologických schopností

Následující graf znázorňuje porovnání počtu získaných bodů v jednotlivých subtestech s maximálním možným počtem bodů.



Graf č. 5: Porovnání počtu získaných bodů s maximálním počtem bodů (chlapec D)

Rozpoznávání slabik

V subtestu rozpoznávání slabik chlapec získal celkem 17 bodů. V souvislosti s rozpoznáváním slabik pomocí obrázkové podpory se jednalo o 12 bodů, v souvislosti s rozpoznáváním slabik v pseudoslovech získal 5 bodů.

Co se týče konkrétních chyb při rozpoznávání slabik pomocí obrázkové podpory, ve dvou případech šlo o špatné rozlišení hlásek „A“ a „E“ (např. modelové slovo „sešít“ a podnětová slova „salám“ a „sekera“). Další chybné odpovědi mohly být zapříčiněny celkovou hláskovou podobností modelového slova a slova chybně vybraného (např. modelové slovo „čepice“ a vybrané slovo „časopis“, správným slovem však byla „čelenka“). Další chyba se pak objevila u modelového slova „meloun“ a podnětových slov

„medvěd“ a „moucha“, kdy chlapcovu pozornost zřejmě upoutala podobnost ve slabice „mou“.

V kontextu pseudoslov se chyba objevila u modelového slova „monýs“ a podnětových slov „míka“ a „mope“. V tomto případě mohlo jít o určitou zvukovou podobnost slabik „nýs“ a „mí“.

Skládání slabik

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, tedy 24 bodů. Všechna slova zvládl bez obtíží spojit a vyslovit jako celek. V kontextu reálných slov ani pseudoslov nedocházelo k žádnému vynechávání hlásek, přehazování slabik ani jinému komolení slov. Docházelo pouze k nesprávné výslovnosti hlásek R a Ř, na které se však logopedická intervence nyní zaměřuje či teprve bude zaměřovat.

Slabikování v pseudoslovesch

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, tedy 32 bodů. V průběhu testování se nevyskytly žádné obtíže. Chlapec vždy pohotově, bez přemýšlení a správným způsobem vytleskal všechna zadaná slova. Nedocházelo ani k žádnému komolení slov.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch

V tomto subtestu chlapec získal 20 bodů. Z pozorování chlapce při testování lze soudit, že většina správných odpovědí vycházela z důkladného promyšlení, nejednalo se o náhodné tipování slov. Tuto domněnku lze podpořit i skutečností, že v souvislosti s touto úlohou byla patrná hluboká soustředěnost. Bylo také zřejmé, že chlapci velmi pomáhala obrázková podpora, jelikož se po celou dobu testování na daný obrázek koukal a sám pro sebe si opakoval první hlásku příslušného slova. Nesprávné odpovědi se většinou týkaly slov, která představovala předposlední či poslední dvojici nabízených slov. V některých případech lze také pozorovat, že se první hláška nesprávně označeného slova vyskytovala i na některé pozici slova modelového.

Izolace hlásek

V tomto subtestu chlapec získal plný počet bodů, celkem tedy 16 bodů za izolaci první hlásky a 16 bodů za izolaci koncové hlásky. V průběhu testování se neobjevily žádné obtíže. Chlapec odpovídal ihned a s jistotou. Pouze v případě některých složitějších slov (většinou se jednalo o slova se souhláskovými shluky) bylo patrné, že si je potřebuje sám pro sebe nejprve zopakovat. Při přechodu z izolace první hlásky na izolaci hlásky poslední se ihned zorientoval a bez obtíží pracoval dle pokynů. V kontextu této úlohy chlapcova matka dodala, že úkoly tohoto typu hodně trénují, avšak se slovy reálnými.

Skládání hlásek

Tento subtest byl pro chlapce poměrně obtížný. V této úloze získal celkem 10 bodů. Správné odpovědi se vždy týkaly podstatných jmen, která byla svým významem chlapci známá (např. ucho, hra, síť, sníh). Téměř vždy se jednalo o slova, která obsahovala zvukově výrazné konsonanty. Je také zajímavé, že téměř polovina správně odhalených slov obsahovala čtyři hlásky. Z uvedeného vyplývá, že v tomto případě hrála roli spíše hlásková stavba slova (více než délka slova). V souvislosti s ostatními slovy chlapec buď řekl slova, která měla s hláskovaným slovem shodnou některou z hlásek (většinou se jednalo o hlásku první), nebo neodpověděl vůbec. V některých případech se také objevilo opakování izolovaných hlásek, na požádání však chlapec nebyl schopný vyslovit slovo jako celek. Nutno dodat, že v průběhu testování výkonu v této úloze byla patrná hluboká soustředěnost.

4.7 Závěry výzkumného šetření

Diplomová práce se zabývala problematikou fonologických schopností u dětí s dyslalií v předškolním věku. První část práce obsahuje teoretická východiska získaná na základě analýzy odborné literatury a elektronických informačních zdrojů. Empirická část práce obsahuje vlastní výzkumné šetření.

Pro naplnění cílů diplomové práce byla využita kvalitativní strategie v designu případové studie. Za účelem sběru dat byly využity testové metody a analýza dostupných dokumentů.

Pro vytvoření komplexního obrazu sledovaných dětí byly zmíněné metody doplněny rozhovorem s klinickým logopedem.

Výzkumné šetření bylo realizováno v nejmenované ambulanci klinické logopedie, jejíž cílovou skupinou jsou mimo jiné i děti s dyslalií předškolního věku. Výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi dětmi, konkrétně šlo o jednu dívku a tři chlapce, jejichž věkové rozhraní se pohybovalo od 5 let a 6 měsíců do 6 let a 1 měsíce.

K hodnocení fonologických schopností byla využita kombinace dvou materiálů. Konkrétně se jednalo o vybrané subtesty Diagnostiky jazykového vývoje od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka. Druhým využitým materiálem byla Baterie testů fonologických schopností, jejíž autory jsou Gabriela Seidlová Málková, Markéta Caravolas a kolektiv.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat fonologické schopnosti uvedené cílové skupiny. V rámci poměrně obsáhlé problematiky fonologických schopností byla pozornost věnována hodnocení fonologického povědomí. V souvislosti s uvedeným hlavním cílem byly vymezeny cíle dílčí, které se zaměřovaly na vnímání a manipulaci s různě velkými zvukovými celky. Na úrovni slabik byla pozornost věnována schopnosti rozpoznávání slabik, skládání slabik a slabikování v pseudoslovech. Na úrovni jednotlivých fonémů šlo o schopnost rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, izolace hlásek v pseudoslovech a skládání hlásek. Hlavní cíl i dílčí cíle výzkumného šetření byly naplněny.

V návaznosti na uvedené dílčí cíle byly vymezeny výzkumné otázky, na které se prostřednictvím výzkumného šetření autorka snažila najít odpovědi. Závěry výzkumného šetření jsou následující:

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika rozpoznávání různě velkých fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?

Na zodpovězení této výzkumné otázky bylo zacíleno využití subtestu rozpoznávání slabik a subtestu rozpoznávání hlásek v pseudoslovech.

Subtest rozpoznávání slabik byl rozčleněn na dva bloky - blok s běžnými slovy s obrázkovou podporou a blok s pseudoslovy. V souvislosti s těmito úlohami je obtížné formulovat jakékoliv obecné závěry, jelikož výkony jednotlivých dětí byly velmi proměnlivé a chybné odpovědi byly různorodého charakteru. Velmi často docházelo

k neschopnosti rozlišování vokálů „A“ a „E“. U velké části chybných odpovědí byla patrná určitá hlásková podobnost s modelovým slovem. U některých chybných odpovědí však nebyla zaznamenána žádná hlásková podobnost se slovem modelovým. Obdobné skutečnosti se objevovaly i v souvislosti s pseudoslovy, kde byla navíc zaznamenána tendence některá slova komolit či vytvářet slova nová. Na všechny uvedené závěry je však potřeba nahlížet s určitou obezřetností, jelikož nelze přesně říci, do jaké míry jsou jednotlivé odpovědi výsledkem vědomého usuzování a do jaké míry jde o náhodná rozhodnutí. Nutno dodat, že výsledek testování výkonu v této úloze má u jednoho z chlapců omezenou informační hodnotu, jelikož při podrobnější analýze jednotlivých odpovědí bylo zjištěno, že ve všech případech chlapec jako správné označil slovo, které administrátorka řekla jako první. Na základě uvedeného lze usuzovat, že chlapec nepochopil princip předloženého úkolu.

Co se týče subtestu rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, správné odpovědi se většinou týkaly slov, která byla krátká a jednalo se o první nebo druhou dvojici slov (z celkových pěti slov). Tato skutečnost může poukazovat na to, že bylo po děti obtížné udržet v pracovní paměti počáteční hlásku modelového slova a tu následně porovnat s počátečními hláskami dvou slov modelových. V této souvislosti se u jednoho z chlapců objevila tendence u koncových dvojic slov zopakovat to slovo, které administrátorka řekla jako druhé. V kontextu delších slov občas docházelo k jejich komolení. Stejně jako je tomu v případě předchozího subtestu, i v této souvislosti je třeba dodat, že nelze tvrdit, že všechny správné odpovědi byly výsledkem vědomého rozhodnutí.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká jsou specifika skládání různě velkých fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?

Za účelem zodpovězení uvedené výzkumné otázky byl využit subtest skládání slabik a subtest skládání hlásek.

Co se týče skládání slabik, všechny sledované děti získaly plný počet bodů. Tato úloha pro ně tedy nepředstavovala žádné obtíže. Co se týče některých zvláštností zachycených v průběhu testování, u některých dětí nastávaly situace, kdy dané slovo zopakovaly stejným způsobem jako administrátorka. Po připomenutí principu úkolu však byly schopné vyslovit slabikované slovo jako celek. V souvislosti se skládáním slabik pseudoslov se

u některých dětí objevilo vynechávání některých hlásek, náhrada dané hlásky hláskou jinou, přehazování slabik či drobné komolení slov. Dle autorů však tyto nedostatky nelze chápat jako chybné odpovědi, jelikož šlo o testování sluchové analýzy. A proto i přesto, že dítě dané slovo zkomolilo, můžeme konstatovat, že zvládá syntézu slabik, jen není schopno udržet dané slabiky v pracovní paměti. Nutno dodat, že délka slabikovaného slova neměla vliv na výskyt těchto chyb. Je také důležité zmínit, že uvedenými skutečnostmi není myšlena nesprávná výslovnost hlásek, na které se logopedická intervence u daného dítěte zatím nezaměřovala.

Co se týče skládání hlásek, na základě získaných dat lze konstatovat, že tato úloha byla pro děti velmi obtížná. Svědčí o tom skutečnost, že ani jedno z dětí nedosáhlo ani poloviny maximálního možného počtu bodů, jeden chlapec dokonce z této úlohy nezískal žádný bod. Sluchová syntéza se nejčastěji dařila u podstatných jmen, která byla svým významem dětem blízká. Nebyl zjištěn vliv délky slova na schopnost syntézy příslušných hlásek. V případě neschopnosti sluchové syntézy děti buď neodpovídaly, nebo řekly slovo, které mělo s hláskovaným slovem shodnou některou z hlásek (většinou se jednalo o hlásku první). U jednoho chlapce se také objevilo vytváření vymyšlených slov, která měla určitou zvukovou podobnost se slovem hláskovaným. U dalšího chlapce pak občas nastaly situace, kdy po administrátorce opakoval izolované hlásky, na požádání však nebyl schopný vyslovit slovo jako celek.

Výzkumná otázka č. 3: Jaká jsou specifika rozkládání slov na slabiky u dětí s dyslalií v předškolním věku?

Za účelem zodpovězení této otázky byl využit subtest slabikování v pseudoslovech. Třem testovaným dětem tato úloha nečinila žádné potíže. Tyto děti zvládly všechna zadaná slova pohotově a adekvátně vytleskat. V jednom případě pouze došlo k vynechávání některých hlásek, což však nemělo vliv na správné vytleskání daného slova. Pro jednoho z chlapců však tato úloha byla poměrně náročná. Obtíže se týkaly především delších slov, která obsahovala nejrůznější souhláskové shluky. V souvislosti s vytleskáváním také docházelo k častému komolení daných slov. Při analýze jednotlivých odpovědí je také patrná tendence vytleskávat velkou část slov dvouslabičně. Závěrem nutno dodat, že chlapcův

výkon v této úloze byl nekonstantní, a z jeho odpovědí bylo velmi obtížné vymezit určitá specifika.

Výzkumná otázka č. 4: Jaká jsou specifika schopnosti izolace základních fonologických jednotek u dětí s dyslalií v předškolním věku?

Na zodpovězení této výzkumné otázky bylo zacíleno využití subtestu izolace hlásek, který byl rozdělen na dvě sady, z nichž jedna se zaměřovala na izolaci první hlásky, druhá pak na izolaci hlásky poslední. Obě sady byly navíc rozděleny do dvou bloků, které se od sebe odlišovaly přítomností či nepřítomností souhláskových shluků.

Na základě získaných dat lze konstatovat, že schopnost dětí izolovat první a poslední hlásku je na poměrně dobré úrovni. Je zajímavým zjištěním, že schopnost oddělit první hlásku se pohybuje na přibližně stejné úrovni jako schopnost oddělit hlásku poslední.

Co se týče izolace první hlásky, je patrné, že obtíže se vyskytovaly hlavně v druhé sadě slov, která zahrnovala slova hláskového složení „konsonant - konsonant - vokál - konsonant“. Z důvodu přítomnosti souhláskových shluků proto docházelo k situacím, kdy děti chybně označovaly hlásku vyskytující se na druhém místě, kterou pravděpodobně vnímaly jako zvukově výraznější. Zřídka také došlo ke specifickým situacím, kdy bylo patrné, že dítě danou hlásku izolovalo správně, ale vyslovilo ji chybně. V těchto případech bylo zřejmé, že se jednalo o chybu vyplývající z neschopnosti správného tvoření dané hlásky (např. náhrada hlásky R hláskou L), v případě sykavek je však na pováženou, zda chybná odpověď souvisela s neschopností danou hlásku vyslovit nebo neschopností ji sluchově rozlišit.

V případě izolace poslední hlásky, byly zjištěny obdobné skutečnosti, jako tomu bylo v případě izolace hlásky první, a sice že největší obtíže dětem dělala slova, která končila souhláskovým shlukem.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké aspekty mohou mít vliv na dosaženou úroveň fonologických schopností?

Závěry týkající se této výzkumné otázky byly formulovány na základě analýzy odpovědí v jednotlivých subtestech, pozorování sledovaných dětí během testování a rozhovoru s klinickým logopedem, případně zákonným zástupcem dítěte. Úvodem je důležité

podotknout, že se nejedná o dogmatické či obecně platné závěry. Jedná se pouze o domněnky, které mohou, ale nutně nemusejí mít vliv na dosaženou úroveň fonologických schopností.

Obecně lze konstatovat, že úroveň fonologických schopností je ovlivněna úrovní sluchové percepce, která je mimo jiné výsledkem dozrávání sluchového ústrojí. V kontextu maturace pak můžeme uvést vliv dozrávání centrální nervové soustavy a s ní spojených psychických funkcí. V této souvislosti je také možné zmínit vliv pohlaví, kdy rychlost vývoje mozku dívek v tomto období předbíhá vývoj mozku chlapců.

Na základě získaných dat pak lze uvažovat o možném vlivu nesprávné výslovnosti (případně její reedukace) na schopnost vnímání a manipulace s různě velkými fonologickými jednotkami. V souvislosti s průběhem testování je třeba zmínit i míru soustředěnosti a schopnosti zaměřit pozornost na zadaný úkol. Na základě získaných dat o rodinném prostředí je patrný vliv cíleného procvičování různých úloh souvisejících s fonologickými schopnostmi.

4.8 Doporučení pro logopedickou praxi

Na základě analýzy odborné literatury a analýzy dat získaných výzkumným šetřením je přínosné vymezit možná doporučení pro logopedickou praxi.

Na počátek je důležité zdůraznit, že v kontextu logopedické intervence je určitě významné její včasné zahájení. Kolem 7. roku věku se totiž dosud osvojené mluvní stereotypy začínají fixovat, proto může být reedukace dyslalie v pozdějším věku náročnější, a to především v kontextu automatizace nových mluvních návyků.

Vzhledem k tomu, že fonologické schopnosti jsou záležitostí především sluchového vnímání, je určitě důležitý i multidisciplinární přístup. Špatné výkony v oblasti fonologických schopností mohou být důsledkem sluchového postižení, ale i jiných obtíží. Tyto skutečnosti pak mohou mít vliv i na výslovnost některých hlásek.

V kontextu logopedické intervence při reedukaci dyslalie je také důležité uplatňovat multisenzoriální přístup. Při vyvozování jednotlivých hlásek je proto vhodné věnovat

pozornost i jejich sluchovému rozlišování. Je důležité jednak sluchem odlišit nesprávný zvuk od zvuku správného, a jednak tento nově vytvořený zvuk diferencovat od ostatních fonémů daného jazyka.

V souvislosti s problematikou fonologických schopností by bylo vhodné zaměřit pozornost na aktivity, kterými lze rozvíjet vnímání a manipulaci s různě velkými fonologickými jednotkami. Tyto aktivity je potřeba volit adekvátně věku a individuálním možnostem. Následující výčet uvádí příklady činností, které je možné využít:

- vytleskávání slov
- skládání slov na úrovni slabik, kdy je možné k tomuto účelu využít obrázkovou podporu
- určování první a poslední hlásky daného slova, přičemž nejprve volíme slova jednoduchá, která mají na příslušném místě zvukově výraznou hlásku
- vymýšlení slov na danou hlásku
- vymýšlení slov na koncovou hlásku slova předchozího
- rozhodování, zda se daná hláska v příslušném slově objevuje nebo ne
- rozhodování, zda jsou daná slova stejná nebo odlišná (např. pes / les) - nejprve s obrázkovou podporou, poté bez ní
- rozhodování, zda se předkládaná slova rýmují nebo ne
- vymýšlení rýmů
- skládání slov na úrovni hlásek, kdy volíme slova dětem známá

Současně je také potřeba informovat rodiče dětí o důležitosti rozvoje fonologických schopností a o jejich významu pro budoucí nácvik čtení a psaní. Před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo dosáhnout adekvátní úrovně fonologického povědomí. Tato schopnost mu totiž umožňuje vnímat zvukovou strukturu slova. Dále mu umožňuje pochopit skutečnost, že jednotlivá slova lze rozdělit na dílčí části. Díky této orientaci je pak dítě schopno vytvořit si spojitost mezi mluvenou a psanou podobou daného jazyka.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou fonologických schopností u dětí s dyslalií v předškolním věku. Hlavní cíl práce spočíval v analýze fonologických schopností zmíněné cílové skupiny. V rámci poměrně obsáhlé problematiky fonologických schopností byla pozornost věnována hodnocení fonologického povědomí. V souvislosti s uvedeným cílem byly vymezeny cíle dílčí, které se zaměřovaly na vnímání a manipulaci s různě velkými zvukovými celky. Na úrovni slabik byla pozornost věnována schopnosti rozpoznávání slabik, skládání slabik a slabikování v pseudoslovech. Na úrovni jednotlivých fonémů šlo o schopnost rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, izolace hlásek v pseudoslovech a skládání hlásek. Hlavní cíl i dílčí cíle výzkumného šetření byly naplněny.

Pro naplnění cílů práce byla využita kvalitativní strategie v designu případové studie. Za účelem sběru dat byly využity testové metody a analýza dostupných dokumentů. Pro vytvoření komplexního obrazu sledovaných dětí byly zmíněné metody doplněny rozhovorem s klinickým logopedem.

Výzkumné šetření bylo realizováno v nejmenované ambulanci klinické logopedie, jejíž cílovou skupinou jsou mimo jiné i děti s dyslalií předškolního věku. Výzkumný vzorek byl tvořen čtyřmi dětmi, konkrétně šlo o jednu dívku a tři chlapce, jejichž věkové rozhraní se pohybovalo od 5 let a 6 měsíců do 6 let a 1 měsíce.

Prostřednictvím podrobné analýzy získaných dat bylo zjištěno, že úroveň fonologických schopností dětí s dyslalií je velice individuální záležitostí. Každé dítě je totiž jedinečné, a proto jsou odlišné i jeho schopnosti, možnosti a limity. Na základě toho nelze jednoznačně vymežit, jaká je úroveň fonologických schopností dětí s dyslalií v předškolním věku. S tím souvisí i skutečnost, že fonologické povědomí každého dítěte má svá určitá specifika. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že tato specifika se odvíjí od mnoha aspektů. Jedním z nich může (ale nutně nemusí) být nesprávná výslovnost některých hlásek.

Diplomová práce může být přínosem pro pracovníky pomáhajících profesí, kteří pracují s dětmi s dyslalií v předškolním věku. Práce se snaží poukázat na důležitost rozvoje

fonologických schopností (nejen) ve vztahu k uvedené cílové skupině. Význam těchto schopností spočívá v mnoha důvodech. Primárně jsou jedním z předpokladů správného vývoje řeči, dále nám umožňují adekvátně porozumět mluvenému slovu. Důležitost těchto schopností také spočívá v jejich vlivu na budoucí nácvik čtení a psaní. Práce proto poskytuje ucelený přehled teoretických i praktických poznatků týkajících se této problematiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ASHBY, M., MAIDMENT, J. *Úvod do obecné fonetiky*. Přeložil Tomáš Duběda. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3319-0.

BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-05-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOHÁČOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-422-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ, R., KLENKOVÁ, J. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DVOŘÁK, J. *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

GREPL, M. a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-980-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

- JUCOVIČOVÁ, D. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLÍMA, J. a kol. *Pediatric*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-38-6.
- KOLAŘÍKOVÁ, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie - patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.
- KRČMOVÁ, M. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2010. ISBN 978-80-7368-636-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. a kol. *Dyslalie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-100-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. přepracované vydání. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LYNCH, CH., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Přeložila S. Struková. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- OPATŘILOVÁ, D. a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. a kol. *Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku*. 2. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK, F. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.

- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, M a kol. *Logopedie*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- SVOBODA, M. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., ŠNOREK, V. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0363-6.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠPAŇHELOVÁ I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0.
- TAHAL, K. *Základy fonetiky a fonologie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem, 1984.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VOLÍN, J., SKARNITZL, R. *Segmentální plán češtiny*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018. ISBN 978-80-7308-885-9.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24504-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Články v online časopisech

MÁJOVÁ, L. *Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení*. Pedagogika [online]. 2009, 59(1), 17-23. [cit.9.2.2021]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1061&lang=cs>

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj a diagnostika slabičného povědomí v předškolním věku*. Pedagogika [online]. 2012, 62(1-2), 97-110. [cit.9.2.2021]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=634&lang=cs>

Cizojazyčné zdroje

BEDNAREK, D., SALDAÑA, D., GARCÍA, I. *Visual versus phonological abilities in Spanish dyslexic boys and girls*. Brain and Cognition [online]. 2009, 70(3), 273-278. ISSN 0278-2626. Dostupné z: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0278262609000396>

DURANOVIC, M. a kol. *Phonological skills among children with reading disabilities*. The Journal of Special Education and Rehabilitation [online]. 2011, 12(1), 86-99. ISSN

1409-6099. Dostupné z: <https://www-proquest-com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/878054846?accountid=15618>

MÄNNEL, C. a kol. *Phonological abilities in literacy-impaired children: Brain potentials reveal deficient phoneme discrimination, but intact prosodic processing*. *Developmental Cognitive Neuroscience* [online]. 2017, 23(1), 14-25. [cit.17.3.2021]. ISSN 1878-9293. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929316300548>

SILVA, C., ALVES-MARTINS, M. *Phonological skills and writing of presyllabic children*. *Reading Research Quarterly* [online]. 2002, 4(1), 466-483. [cit.17.3.2021]. ISSN 1936-2722. Dostupné z: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/epdf/10.1598/RRQ.37.4.6>

WOLFF, U., GUSTAFSSON, J.-E. *Structure of phonological ability at age four*. *Intelligence* [online]. 2015, 53(1), 108-117. [cit.17.3.2021]. ISSN 0160-2896. Dostupné z: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S0160289615001270>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas