

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití metody fonemického uvědomování dle D.B. Elkonina u dětí
s poruchou plynulosti řeči

Utilization of Elkonin's Method of Phonemic Awareness in Children
with Speech Fluency Disorders

Valentina Malínská

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Využití metody fonemického uvědomování dle D.B. Elkonina u dětí s poruchou plynulosti řeči“ 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.

Praha, 18. 4. 2022

.....

podpis

Děkuji Mgr. Zuzaně Korandové za vedení bakalářské práce, především si velice vážím vstřícného přístupu, trpělivosti a také odborných rad a připomínek během psaní. Dále bych ráda vyjádřila vděčnost svojí rodině a přátelům za důvěru a nesmírnou podporu. V neposlední řadě chci poděkovat zúčastněným dětem, jejich rodičům a pedagogům za spolupráci.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce jsou možnosti rozvoje fonemického uvědomování dle metody D. B. Elkonina u dětí s narušenou plynulostí řeči. Teoretická část práce se zabývá vymezením komunikační schopnosti obecně a jejím vývojem od počátku života, dále se zabývá specifiky jednotlivých jazykových rovin. V této části je pozornost věnována i dětem předškolního věku a popisu jejich řečového projevu. Poslední krátká kapitola charakterizuje narušenou komunikační schopnost obecně. Teoretická část se také zaměřuje z jednotlivých narušení komunikační schopnosti podrobně na poruchy plynulosti řeči, konkrétně koktavost a breptavost, a zabírá se jejich definicí, etiologií, diagnostikou a terapií. V závěru práce je prostor věnován fonologickým schopnostem a samotné metodice dle D. B. Elkonina, jež tyto schopnosti rozvíjí. Empirická část bakalářské práce je realizována formou kvalitativního šetření a spočívá v analýze fonemického uvědomování před a po uskutečnění tréninku u sledovaných dětí. Jsou uvedeny anamnestické údaje jednotlivých dětí a jejich přímé pozorování během realizace tréninku a následné zhodnocení. Výsledek šetření dokládá zlepšení fonemického uvědomování a také vliv Elkoninovy metody na jazykové schopnosti jednotlivých dětí. Je uvedeno doporučení k úpravám realizace tréninku pro potřeby dětí s narušenou plynulostí řeči a je dán podnět ke zvážení metodiky fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina jako podpůrné logopedické intervenci u těchto dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Elkoninova metoda, logopedie, řeč, komunikace, narušená plynulost řeči, koktavost, breptavost, fonemické uvědomování, předškolní věk

ABSTRACT

The topic of this bachelor's thesis is the possibility of utilization of Elkonin's method of phonemic awareness in children with speech fluency disorders. The theoretical part focuses on general definition of communication and its development since conception, furthermore it deals with specifics of language levels. Attention is also paid to pre-school children and description of their speech. The last brief chapter characterizes the nature of communication disabilities in general. Out of existing communication disabilities the theoretical part focuses in detail on fluency Disorders as well namely stuttering and cluttering, their definition, etiology, diagnosis and treatment. Finally the last part describes the topic of phonological skills and Elkonin's method which develops said skills. The empirical part is realized in the form of qualitative research and it is based on analysis of phonemic awareness in observed children before and after the training. Anamnestic data of individual children are introduced as well as direct observation of the training process and subsequent evaluation. The conclusion of this research proves certain improvement of phonemic awareness and acknowledges the influence of Elkonin's method on language skills of individual children. The recommendations to modify the training for children with fluency disorders are proposed and it is suggested to consider the Elkonin's method of phonemic awareness as an auxiliary speech therapy intervention for these children.

KEYWORDS

Elkonin's method, speech therapy, speech, communication, speech fluency disorder, stuttering, cluttering, phonemic awareness, preschool age

Obsah

Úvod	7
1 Komunikace.....	9
1.1 Vymezení komunikace a komunikačního procesu	9
1.2 Ontogeneze řeči a jazykových schopností	13
1.2.1 Jazykové roviny	18
1.2.2 Charakteristika řeči dítěte v předškolním věku	25
1.3 Narušená komunikační schopnost	27
2 Poruchy fluence řeči	30
2.1 Kóktavost.....	30
2.1.1 Definice a charakteristika	30
2.1.2 Etiologie	32
2.1.3 Diagnostika.....	33
2.1.4 Terapie	34
2.2 Breptavost	38
2.2.1 Definice a charakteristika	38
2.2.2 Etiologie	39
2.2.3 Diagnostika.....	39
2.2.4 Terapie	41
3 Metoda fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina.....	43
3.1 Fonologické schopnosti	43
3.1.1 Sluchové vnímání	43
3.1.2 Fonemický sluch a fonemické uvědomování.....	44
3.1.3 Fonologický deficit.....	46

3.2	Metodika dle D. B. Elkonina	47
3.2.1	Předgrafémová etapa	49
3.2.2	Grafémová etapa.....	50
4	Výzkumné šetření	51
4.1	Cíle a metody výzkumného šetření.....	51
4.2	Výzkumný vzorek.....	54
4.3	Průběh vlastního výzkumného šetření	59
4.3.1	Screening fonematického uvědomování.....	59
4.3.2	Trénink fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina	60
4.4	Analýza výsledků.....	67
4.5	Závěr výzkumného šetření.....	72
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů	78
	Seznam příloh.....	84

Úvod

Téma nejen lidské komunikace bývá ústředním námětem vědeckého bádání a zájmu odborníků. Je jisté, že tomuto tématu bude vždy věnována pozornost na poli vědy a výzkumu, neboť se jedná oblast, která je za každých okolností relevantní a která se bude konstantně vyvíjet. Jedná se o fenomén, který nás doprovází od počátků civilizace i od počátku života každého jednotlivce. Spojuje nás s lidmi okolo nás a díky ní se stáváme tím, kým jsme. První roky lidského života jsou naprosto zásadní z hlediska rozvoje komunikačních schopností a je důležité tomuto rozvoji věnovat řádnou péči.

Tato bakalářská práce je proto zaměřena na děti předškolního věku, konkrétně na využití metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí s narušenou plynulostí řeči. Inspirací pro realizování této práce byly souvislosti mezi terapií poruch fluence řeči u těch nejmladších a tímto tréninkem fonemického uvědomování, který se v současnosti těší stále větší popularitě mezi rodiči i pedagogy.

Z tohoto důvodu jsem se také zúčastnila vzdělávacího kurzu pod vedením PhDr. Mgr. Miroslavy Novákové Schöffelové, PhD. s názvem *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa*, následně jsem se zúčastnila i navazujícího kurzu zaměřeného na trénink fonemického uvědomování dětí se sluchovým postižením. Obě tyto zkušenosti mi poskytly podklady pro realizaci empirické části této bakalářské práce.

Bakalářská práce je koncipována do dvou částí, a sice teoretické a empirické části. Teoretická část je dále rozdělena do tří stěžejních kapitol. První kapitola se zabývá mezilidskou komunikací v širším pojetí, dále ontogenezí řeči a jazykových schopností v rámci níž jsou podrobně rozebrány jednotlivé jazykové roviny. Na závěr je prostor věnován narušené komunikační schopnosti obecně.

Druhá kapitola si klade za cíl představit kategorii narušené fluence řeči a její dva hlavní druhy: koktavost a breptavost. V této kapitole se zaměřuji na obecnou definici, etiologii, diagnostiku a terapii obou těchto narušení.

Poslední kapitolou teoretického bloku je samotná metoda fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina. K pochopení této metody je třeba se věnovat i předmětu fonologických schopností a jejich narušení.

Empirická část definuje hlavní a vedlejší cíle výzkumného šetření, pokládá výzkumné otázky a následně popisuje průběh výzkumného šetření, které se uskutečnilo formou kvalitativního výzkumu. Jsou charakterizovány výzkumné metody, které byly použity – analýza anamnestických údajů všech dětí, analýza vstupní a výstupní úrovně fonemického uvědomování, analýzu odborné literatury a aktivní pozorování dětí při práci. V závěru jsou veškeré výsledky zhodnoceny a porovnány, jsou zodpovězeny výzkumné otázky a je poskytnuto stručné shrnutí.

K práci jsou přiloženy přílohy, které obsahují záznamové archy s výsledky vstupního a výstupního šetření, dále vypracované pracovní listy z nácviku obloučků a úkoly z metodiky. Zároveň je k dispozici prázdný vzor Screeningu fonemického uvědomování a pracovní list k nácviku obloučků.

1 Komunikace

1.1 Vymezení komunikace a komunikačního procesu

Schopnost komunikace mají všechny živé organismy, neboť je jedním z předpokladů potřebných k přežití. Člověk je od přírody tvorem společenským a mezilidská komunikace je základním kamenem společnosti a civilizace vůbec. Význam slova komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená ‚sdílet‘ nebo ‚činit společným‘, které je samotné odvozené z latinského slova *communis* čili společný. Každý vědní obor, který se v nějakém smyslu komunikací zabývá, má i její odlišnou definici a vytvořit takovou definici, která by zahrnovala veškeré kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické a kulturní aspekty, významové roviny a potencionální proměnné, není možné (Vybíral, 2009).

Samotné slovo informace, které je s pojmem komunikace úzce spojeno, pochází z latinského slova *informatio*, odvozené ze slovesa *informare* – informovat. Termín *informare* byl používán od středověku ve smyslu ‚dát formu myšlence‘ čili zformulovat myšlenku – popisoval určité zhmotnění myšlenky do podoby, která je komunikovatelná s cílem něco sdělovat, předat (Cejpek, 2005).

Ve svém nejjednodušším pojetí je tedy komunikace chápána jako přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky prostřednictvím daného signálního systému znaků neboli kódu – zejména tedy v rámci jazykového systému, pokud hovoříme o komunikaci mezi lidskými bytostmi (Čermák, 2011).

Komunikaci ovšem nemůžeme zužovat pouze a jen jako prostý tok informací ze zdroje k příjemci. Jedná se o komplexní proces odehrávající se v určitém kontextu, na jehož průběhu se podílejí vrozené mentální předpoklady, které jsou nutné k užívání jazyka, dále předpoklady získané učením a faktory aktuálně působící v komunikační situaci zvnějšku (Nebeská, 1992, cit. dle Neubauer in Neubauer a kol., 2018). Cílem tohoto procesu je kromě vzájemného dorozumívání také vytváření, upevňování a rozvoj mezilidských vztahů. Subjekty, které se na komunikačním procesu podílejí, se navzájem ovlivňují, vzájemně se střídají v roli příjemce informace a sdělovacího, interagují spolu (Klenková, 2006).

V komunikačním procesu jsou zastoupeny čtyři základní prvky: *komunikátor* – zdroj informace, sdělující osoba; *komunikant* – příjemce informace; *komuniké* – informace, sdělení; *komunikační kanál* – prostředek výměny informace, předem domluvený kód (Klenková, 2006).

Mezi účastníky probíhá komunikační proces v šesti fázích: *ideová geneze*, *zakódování*, *přenos*, *příjem*, *dekódování*, *akce*. Na počátku je *ideová geneze*, tedy vznik myšlenky v mysli komunikátora. Tuto myšlenku je potřeba *zakódovat* do podoby, která je srozumitelná pro všechny účastníky komunikačního procesu, ať už se jedná o slova, znaky nebo jiný druh kódu. Dochází k *přenosu* kódu skrze jeden nebo více komunikačních kanálů, který je *přijat* v okamžiku, kdy kód dojde k příjemci. Následně je sdělení *dekódováno* v mysli příjemce a ten může na jeho základě vykonat *akci*: jednat, změnit své chování, nebo nějakým jiným způsobem informaci využít (Klenková, 2006).

Nelze opomenout, že během přenosu informace skrze komunikační kanál působí tzv. **šum**. Šumem je myšleno cokoliv, co jakýmkoliv způsobem zkresluje příjem sdělené informace. Jeho povaha může být různá. Šum dělíme na *fyzický*, *fyziologický*, *psychologický* a *sémantický*. *Fyzickým šumem* je myšleno cokoliv z okolí mající vliv na přenos informace (vzdálenost, zvuky z prostředí, rozmazané písmo). O *fyziologickém šumu* hovoříme, pokud vychází z vady nebo stavu mluvčího nebo příjemce (vady řeči, poškození sluchu, únava). *Psychologický šum* je mentálního původu (emoce, předsudky, psychické problémy). Posledním druhem je *sémantický šum*, ke kterému dochází následkem odlišných významových systémů mluvčího a posluchače (rozdílný jazyk, dialekt, žargon). Šum nelze z komunikace nikdy stoprocentně odstranit, proto dekódovaná informace nebude nikdy úplně shodná s původním sdělením (DeVito, 2010).

Každá komunikace má svůj účel a plní své funkce – tím získává komunikace svůj smysl. Mezi hlavní funkce lidské komunikace patří *informování* komunikačního partnera, tedy prosté předání nějaké zprávy; *instruování*, *přesvědčování*, *vyjednávání* a *pobavení*, dále také *kontaktování* (ve smyslu prožití blízkosti, sebepotvrzení) či *předvádění se*. Ke komunikaci musí být člověk motivován, aby byl naplněn její účel, tato motivace je ovšem více či méně skrytá. Její míra závisí na mnoha faktorech, od vzájemných sympatií až po přesvědčení, zda bude komunikační výměna ve výsledku úspěšná (Vybíral, 2009).

Komunikaci lze dle Sováka rozdělit do tří forem. Jedná se o komunikaci *intraindividuální*, vázanou na vnitřní prostředí jedince, komunikaci *extraindividuální*, která je vázána na přírodní prostředí, a *interindividuální*, probíhající v prostředí společenském – tento druh komunikace je produktem toho, že člověk je v první řadě tvor společenský, a může probíhat v různých rovinách a formách: *verbální* i *neverbální* (Bytešníková, 2012).

Verbální neboli slovní *komunikace* je charakteristická pro člověka a zahrnuje všechny komunikační procesy realizované za pomoci mluvené nebo psané řeči. Vymezuje ji jako specifickou formu spojení mezi lidmi prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů (Janoušek, 2015).

Naproti tomu *neverbální* (mimoslovní) *komunikace* v sobě zahrnuje vyjadřovací prostředky neslovní podstaty, ať už s použitím hlasu (vokální neboli paralingvistické) či nikoliv (nevokální neboli extralingvistické). Bývá často nedílnou součástí verbální komunikace, kterou doprovází, obohacuje a doplňuje její význam. Mezi vokální projevy neverbální komunikace řadíme například kvalitu hlasu, tón hlasu, rychlost mluvy apod. Nevokální můžeme definovat třemi komunikačními kanály, které využívá: motorické (mimika, gestika, haptika, oční kontakt, posturika), fyziologické (čichové, chuťové, hmatové, teplotní), ekologické (teritorialita, proxemika, chronemika, úprava zevnějšku) (Klenková, 2006).

Mezilidskou komunikaci je třeba chápat jako víceúrovňový proces a k tomuto pochopení je třeba odlišit jazykový systém od zprostředkování pomocí řečových modalit. Proto se setkáváme odlišením pojmů **jazyk** (*language*) a **řeč** (*speech*), které je klíčové v moderním výzkumu komunikačních schopností (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Jazyk slouží jako prostředek lidské komunikace a každý přirozený jazyk uspokojivě plní svoji komunikační funkci. Je to systém jednotek, pravidel, modelů a norem uložený v mozku, jehož účel je primárně kódování a dekodování sdělované informace a lidé se rodí s genetickou predispozicí se jazyk naučit (Čermák, 2011).

Ve své podstatě je to soustava dorozumívacích prvků znakové povahy. Jazyk je konkrétní kód, pomocí kterého můžeme po jeho naučení sdělovat myšlenky, pocity a potřeby (Dvořák, 2007).

Pokládáme ho za specifickou vlastnost vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného či jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro jazyk příslušící určité etnické či jiné skupině a jakožto společenský jev předávaný z generace na generaci se kontinuálně vyvíjí, objevují se v něm nová slova a významy (Bytešníková, 2012).

Řeč je fyzikální realizací jazyka: je to samotný akt probíhající v určitém okamžiku pomocí zvukového, písemného, vizuálního nebo jiného kódu (Dlouhá in Dlouhá et al., 2017). Tento akt je vědomý, ovšem během řeči jej nevnímáme, protože se soustředíme na její obsah. Schopnost používat řeč není vrozená, ale stejně jako jazyk máme předpoklady se ji naučit, když jsme s ní v kontaktu. Řeč úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením, proto můžeme rozlišit *řeč zevní*, která je produktem činnosti mluvních orgánů, ale i *řeč vnitřní*, která je záležitostí součinnosti mozkových hemisfér, a je zásadní pro realizaci myšlenkových procesů a uchování vzpomínek (Klenková, 2006).

S vývojem řeči souvisí v rámci neurologie vytvoření druhé signální soustavy, jejíž základním prvkem je slovo. S tím souvisí také vznik a rozvoj symbolických funkcí – *funkce fatické* (nejvyšší řečové funkce), *gnózií* (poznávací funkce) a *praxii* (vyšší forma motorických dovedností) (Šlapal, 1996).

Rozdíl mezi jazykem a řečí můžeme shrnout tak, že jazyk je kolektivní záležitostí vázanou na sociokulturní prostředí – společenský jev. Řeč je pro změnu individuální akt jedince a projev jeho vlastní vůle (Bytešníková, 2012).

Mezilidská komunikace je postavena na složitých nervových procesech, které jsou výsledkem lidské evoluce. Díky tomu mají lidé nervový systém uzpůsobený k produkci artikulované řeči a k učení jazyka. Ačkoliv se na komunikaci podílí v podstatě celá nervová soustava, mezi důležité části patří tzv. **Brocova oblast** (motorické centrum řeči), uložená v levém frontálním laloku mozku a která je zodpovědná za produkci plynulé a artikulované řeči. Oblast důležitá pro rozvoj a používání jazyka je tzv. **Wernickeho oblast** v temporálním laloku – je zodpovědná za receptivní složku řeči a sluchové asociace (Love, Webb, 2009).

1.2 Ontogeneze řeči a jazykových schopností

Vývoj řeči a jazykových schopností je velice důležitým, přirozeným a spontánním procesem osvojování si schopnosti komunikace, jež se odehrává v životě člověka prakticky od prenatálního období. Pro logopedy i jiné odborné profese je zásadní znát vývoj řeči a jazykových schopností u zdravých dětí, aby napomáhali ke správnému rozvoji komunikačních schopností a zároveň dokázali identifikovat její narušení.

Nejedná se však o samostatný proces – jde ruku v ruce s vývojem sensorického vnímání, motoriky, kognice, myšlení a v neposlední řadě i socializace. U každého dítěte je třeba vývoj řeči a jazykových schopností hodnotit individuálně, neboť trvání jeho stádií se může lišit u každého jedince zvlášť, neznamená to ale, že by bylo některé z nich vynecháno – vývoj řeči lze tedy u dítěte předvídat. Obecně však platí, že je vývoj řeči ukončen zhruba do 6. roku života dítěte (Klenková, 2006).

Předpokladem správného fyziologického vývoje řeči jsou normální vývoj centrální nervové soustavy, stav řečového, fonačního a respiračního ústrojí, sluchového ústrojí, rozumových schopností a adekvátně stimulující sociální prostředí (Dlouhá in Dlouhá et al., 2017).

U autorů se můžeme setkat s různým dělením ontogeneze řeči, avšak faktem zůstává, že se ontogeneze řeči dělí na dvě zásadní období, a sice **stádium předřečového vývoje** a **stádium vlastního vývoje řeči** (Klenková, 2006).

Sovák v roce 1971 vyčleňuje v ontogenezi řeči tři **předběžná stádia**: období křiku, období žvatlání, období rozumění řeči a **vlastní vývoj řeči**, který zahrnuje čtyři postupná stádia: stádium emocionálně-volní, stádium asociačně-reprodukční, stádium logických pojmů a stádium intelektualizace řeči. Tyto etapy vývoje nejsou časově ohraničeny, prolínají se a mohou probíhat i současně (Klenková, 2006).

Dle Lechtovy publikace z roku 1995 můžeme vydělovat pět orientačních stádií, dle kterých lze vývoj řeči a jazykových schopností posuzovat. Jedná se o období pragmatizace (probíhající do konce 1. roku), období sémantizace (od 1. do 2. roku), období lexémizace (od 2. do 3. roku života), období gramatizace (od 3. do 4. roku) a období intelektualizace (rozvíjející se po 4. roku života) (Klenková, 2006)

Stádium předřečového vývoje

Osvojování jazyka nezačíná v momentě, kdy dítě přichází na svět. Z moderních výzkumů a studií víme, že má vývojový charakter od **prenatálního období** – zvláště slyšící děti jsou v kontaktu s jazykem již v matčině děloze a lze prokázat, že jazykové informace zpracovávají. Rozlišují řečové zvuky a jejich zkušenosti s nimi ukládají, dochází tedy k určité formě učení. Znamená to, že již před narozením jsou děti připraveny na osvojování takového zvukového kódu, jako je řeč. Vnímají nejen tón a zbarvení hlasu své matky, ale i melodii svého mateřského jazyka (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Lidský plod je během těhotenství v kontaktu s matkou a tím dochází mezi oběma ke specifickému druhu komunikace. Pohyb dítěte v děloze vyvolává v matce emocionální stavy a naopak – dítě reaguje na matčiny emoce a jejich změny. Poznatky o komunikačním chování nenarozených dětí dnes významně přispívají ke zkoumání vývoje řeči i po narození. Je doporučováno, aby rodiče komunikaci s dítětem často iniciovali a hovořili k němu, neboť to má pozitivní vliv na budoucí rozvoj nejen řeči, ale i paměti a procesů učení (Průcha, 2011).

Ihned po narození je prvním vokalizačním projevem dítěte **křik**. Novorozenecký křik je běžnou reflexivní reakcí u zdravých dětí, kterou reaguje na podráždění dýchacího centra, nemá proto signální význam – přesto má svoji diagnostickou hodnotu (Klenková, 2006).

V prvních týdnech je křik nediferenciovaný a jednotvárný, později však dítě začíná křikem dávat najevo své potřeby. Okolo šestého týdne začíná křik nabývat nových významů – nejprve signalizuje nelibé pocity a nespokojenost, značí se tvrdým hlasovým začátkem. Křik s měkkým hlasovým začátkem se začíná objevovat mezi druhým a třetím měsícem života, vyjadřuje pocity příjemné. V druhém až třetím týdnu se také objevuje úsměv jako vrozený výrazový pohyb (Bytešníková, 2012).

Po narození se zároveň také dítě poprvé dostává do kontaktu s novými podněty – zejména zvuky lidské řeči, které byly dříve tlumeny plodovou vodou, doprovázené doteky. Toto je souhrnně nazýváno jako *počáteční jazykový input*. Díky němu si dítě osvojuje již od počátku dva zásadní aspekty řeči, a to sice prozodické vlastnosti řeči a repertoár fonémů. Jako prozodické vlastnosti řeči označujeme její rytmickou strukturu, s jejíž pomocí dokáže dítě snadněji vnímat segmentaci řečového proudu. Zároveň se také učí rozlišovat fonémy svého mateřského jazyka, až je postupem času začne napodobovat (Průcha, 2011).

Dalším obdobím v osvojování řeči, která pozvolna nastává na sklonku stádia křiku, je takzvané **broukání**, o kterém můžeme hovořit zhruba od tří měsíců. Jedná se o pudovou hru s mluvidly, kdy se ozývají zvuky podobně hláskám či slabikám (Kutálková, 2010).

Ke konci tohoto období již hovoříme o tzv. **pudovém žvatlání**. Toto pudové žvatlání není závislé na sluchových schopnostech, neboť je přítomné u dětí slyšících i neslyšících. Dítě prozkoumává potenciál hlasového ústrojí a zvuky, které vydává, vznikají spíše náhodným postavením mluvidel, které je podobné jako při příjmu potravy (Bytešníková, 2012) V tomto přechodném období můžeme také zaznamenat u slyšících dětí první střídání rolí během komunikační výměny – dítě poslouchá řeč matky a vydává zvuky až poté, co domluví (Červenková, 2019). Pokud naopak po půl roce dítě přestává žvatlat, nereaguje na zvuky a později i slovní výzvy, je třeba vyšetřit, zda se nejedná o poruchu sluchu (Kutálková, 2010).

Plynulým přechodem se dítě dostává v šestém až osmém měsíci do fáze **napodobujícího žvatlání**. Dítě zapojuje zrakové i sluchové vnímání a imituje slyšené zvuky, vnímá ale i pohyby mluvidel jiných lidí. Snaží se napodobovat hlásky, slabiky, rytmus a melodii mateřského jazyka, přičemž je opakuje několikrát po sobě – tento jev nazýváme *fyzilogická echolalie* (Bytešníková, 2012).

Zhruba od desátého měsíce nastupuje období **rozumění řeči**, které je posledním ze stádií předřečového vývoje. Přestože ještě dítě nerozumí vlastnímu obsahu slov, dokáže si však slovo asociovat s vjemy (Klenková, 2006). Registrujeme počátky pasivní slovní zásoby, kdy dítě zejména motoricky reaguje na globální zvukový obraz slova, které slyší. V této fázi si dítě slovo spojí s předmětem, který označuje (Bytešníková, 2012).

V rámci ontogeneze řeči u dětí nejen v předřečovém stádiu hraje významnou roli také neverbální chování pečujících osob skrze gesta, pohyby rukou, mimiku a zrakový kontakt, které si dítě propojuje s verbální komunikací, neboť řeč je rozvíjena především sociálním kontaktem v rámci sociální interakce (Průcha, 2011). V prvním roce života začne dítě samo používat neverbální složku komunikace jako je navázání vzájemného očního kontaktu, sdílená pozornost, výměna rolí, vyjádření záměru pomocí gest, využití intonačních vzorů a podobně. Tyto všechny dovednosti jsou důležité k dalšímu rozvoji řeči a tvoří předpoklady k tvorbě prvních slov (Červenková, 2019).

Stádium vlastního vývoje řeči

Obecně hovoříme o začátku období vlastního vývoje řeči zhruba okolo prvního roku života dítěte. Je to období, kdy dítě začíná používat jednoslovné výpovědi se záměrem něco sdělit. Toto období dělíme na šest stádií, která na sebe v daném pořadí navazují a která jsou všechna nezbytná k dokončení vývoje řeči (Klenková, 2006).

Počátečním stádiem je tzv. **stádium emocionálně-volní**. První slova, která dítě říká, bývají zpravidla jedno nebo dvouslabičná (většinou tvořená zdvojením jedné slabiky, tzv. reduplikace) podstatná jména nebo zvukomalebná citoslovce (*onomatopie*). Tato slova naplňují funkci celých vět a stávají se nástrojem vůle, kterými dítě dává najevo své pocity a přání. Z prozodického hlediska můžeme intonačně rozlišovat tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku a žádost. Aktivní slovní zásoba je oproti té pasivní ovšem stále výrazně omezena (Bytešníková, 2012).

Následuje **egocentrické stádium** vývoje řeči, začínající mezi jedním a půl rokem až dvěma lety. Jedná se o období, kdy dítě napodobuje řeč dospělých, objevuje řeč jako činnost (Klenková, 2006). Dítě začíná používat jednoduché dvojslovné věty, které však ve většině případů postrádají správnou gramatickou strukturu a nastává tzv. *první věk otázek*. (Bytešníková, 2012).

Asociačně-reprodukční stádium se vyznačuje tím, že slova nabývají pro dítě pojmenovávací funkci a slova původně vázaná ke konkrétnímu jevu (osoby, věci) vztahuje i na slova podobná (Klenková, 2006).

V období na pomezí druhého a třetího roku, kdy dítě začíná využívat řeč jako hlavní komunikační prostředek, nastává **stádium rozvoje komunikační řeči**. Řeč se stává prostředkem k dosažení svých cílů, kterým lze ovlivňovat a usměrňovat dospělé, což je pro dítě velmi líbivé a motivuje ho k dalším snahám o navázání kontaktu. Už ve věku dvou a půl let cítí dítě frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci (Klenková, 2006).

Následuje **stádium logických pojmů**, ve kterém dítě ve věku okolo tří let přechází z první na druhou signální soustavu. S tímto přechodem souvisí osvojování si náročnějších myšlenkových operací, rozvoj abstraktního myšlení, díky kterému se konkrétní pojmy stávají všeobecnými. Nastává tzv. *druhý věk otázek*, zaměřených zejména na abstraktní

koncepty. V tomto období dochází obvykle kvůli náročnosti tohoto procesu k fyziologickým obtížím projevujících se zadržáváním či opakováním (Bytešníková, 2012).

Poslední fází ve vlastním osvojování si řeči je **stádium intelektualizace řeči**, které trvá od začátku čtvrtého roku až prakticky do konce života. Dítě začíná vyjadřovat své myšlenky se stále větší přesností, a to díky neustálému rozšiřování slovní zásoby, ale také prohlubování a chápání obsahů slov a učení se gramatickým formám (Klenková, 2006). V tomto období také přestává být učení snadným procesem. Jedná se o přechod z *období obligatorního* do *období fakultativního*, které trvá do konce života. Učení se novým poznatkům se nyní stává procesem vyžadující úsilí (Bytešníková, 2012).

Stimulace řečového vývoje

Jak již bylo zmíněno, kromě zdravotních a fyziologických předpokladů má na ontogenezi řeči významný vliv sociální prostředí, jelikož dítě přebírá podněty ze svého nejbližšího okolí. Je tedy nutné dítěti zajistit správný přístup a vhodné podmínky.

S dítětem je vhodné komunikovat srozumitelně a zřetelně. Dospělý by zároveň měl být pro dítě vhodným mluvním vzorem, proto je doporučováno na dítě nešišlat a tím předcházet možným špatným řečovým návykům. Dále je doporučováno s dítětem co nejvíce hovořit tváří v tvář a na stejné úrovni pro usnadnění očního kontaktu a odezírání pohybu mluvidel. Poskytovat dítěti podklady k rozšiřování slovní zásoby popisováním a pojmenováním činností, věcí a jevů okolo. Vhodné je opakování toho, co se dítě pokouší sdělit se správnou výslovností. V neposlední řadě je pro rozvoj řeči důležitá pozitivní motivace a laskavý přístup. Pochvala, povzbuzení, pokládání otázek – to vše stimuluje v dítěti zájem o komunikaci (Kejklíčková, 2016).

Nejen pro správný vývoj řeči a jazykových schopností je důležité, aby pečující osoby respektovaly potřeby dítěte, poskytovaly mu od narození fyzický kontakt, který je důležitý pro navázání vzájemného citového pouta a navození pocitu bezpečí. Dítě není třeba nutit do toho, co zrovna nechce dělat, a nesnažit se ho podněty přehlcovat. Učení i vzájemná komunikace by měly být pro dítě zábavné, bez zbytečného nátlaku. V období, kdy se dítě začíná dožadovat odpovědí na otázky, by k němu dospělí měli přistupovat s trpělivostí a otázky neodbývat. I to je formou pozitivní motivace podporující přirozenou zvědavost (Kutálková, 2010).

1.2.1 Jazykové roviny

Řeč je organizovaná do čtyř jazykových rovin, které se během její ontogeneze prolínají. Tyto jazykové roviny reprezentují určité složky jazyka a jsou to: *foneticko-fonologická rovina*, *lexikálně-sémantická rovina*, *morfologicko-syntaktická rovina* a *pragmatická rovina*. Narušení, byť pouze v jedné z těchto rovin, by znamenalo narušení komunikační schopnosti.

Foneticko-fonologická rovina

Nejčasněji rozvíjející se jazykovou rovinou je rovina foneticko-fonologická, která obsahuje zvukovou stránku řečového projevu. Fonetika je nauka zaměřující se na produkci **hlásek (fonémů)** ve zvukovém ústrojí, jejich přenos a percepci. Fonologie se na druhou stranu zabývá funkcí hlásek v řeči. Hlávky mají totiž distinktivní funkci – jejich kombinováním můžeme tvořit nové významy slov (Thorová, 2015).

Motorická produkce hlásek, spadající pod artikulační fonetiku, je u každého člověka individuální: záleží na anatomii řečových orgánů či na osvojených artikulačních návycích. Záleží také na tzv. artikulační bázi toho kterého jazyka, neboť každý jazyk artikuluje své hlávky odlišně. Důležitá je i percepcie hlásek, kterou se zabývá percepční fonetika, a díky které máme schopnost rozlišovat odchylky ve znění hlásek a registrovat změny segmentálních a suprasegmentálních jednotek řeči. S pomocí fonologického přístupu jsme zase schopni stanovit inventář řečových jednotek jazyka neboli zvukových prvků a určit funkce, které tyto jednotky v jazyce plní (Skarnitzl, Volín in Neubauer a kol., 2018).

Bylo již zmíněno, že dítě je se zvukovou stránkou řeči v kontaktu od prenatálního období, kdy začíná registrovat i hlávky svého mateřského jazyka, vokalizovat je ale začíná až po svém narození.

Z logopedického hlediska je v rámci foneticko-fonologické roviny důležitým a často zkoumaným tématem pořadí fixace jednotlivých hlásek během ontogeneze řeči. Dříve byl všeobecně uznávaný názor, že si dítě fixuje hlávky principem nejmenší námahy – tedy že první správně vyslovuje hlávky artikulačně méně složité (vokály, bilabiální konsonanty), až později hlávky náročnější (glotální konsonanty). Dnes však víme, že toto není obecným pravidlem a dítě si může dříve osvojit i některé namáhavější hlávky (Bytešníková, 2012).

Věkové období	Vývoj artikulace hlásek
1 – 2,5 roku	<i>b, p, m</i> <i>a, o, u, i, e</i> <i>j, d, t, n</i> <i>l</i> – artikulační postavení se upraví po 3. roce, ovlivní vývoj hlásky <i>r</i>
2,5 – 3,5 roku	<i>au, ou,</i> <i>v, f, h, ch, k, g</i>
3,5 – 4,5 roku	<i>bě, pě, mě, vě</i> <i>d', t', ň</i>
4,5 – 5,5 let	<i>č, š, ž</i>
Do 6 let	<i>c, s, z, r, ř</i> diferenciace <i>č, š, ž</i> a <i>c, s, z</i>

Tab. 1: Vývoj artikulace hlásek dle věku (Bytešníková, 2012, s. 74).

Ve výše uvedené tabulce je vymezeno pořadí fixace jednotlivých hlásek českého jazyka dle věku. Jako první dochází k fixaci samohlásek: nejdříve samohláska *a*, která je na výslovnost nejjednodušší, nakonec *u* a *i*, poté diftongy. Souhlásky jsou fixovány nejdříve závěrové, následně úžinové. Po ustálení sykavek se začínají fixovat souhlásky polozávěrové. Jako poslední se upevňuje *l* a po něm jako poslední *r* a *ř*. Ve většině jazyků se jako poslední ustálí hlásky typické pro daný jazyk (Ohnesorg, 1985, cit. dle Bytešníková, 2012).

Vývoj artikulace je ovšem ovlivňován mnoha vnějšími i vnitřními faktory, zejména obratností mluvních orgánů, úrovní fonemického sluchu, intelekt a v neposlední řadě stimulací z okolí. Dítě hned od začátku nevyslovuje hlásky správně, často je komolí, nahrazuje za jednodušší nebo úplně vynechává. Jedná se o přirozený jev a nesprávnou výslovnost u dětí do sedmi let věku označujeme jako *fyzilogickou dyslálii* (Salomonová in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Narušení ve foneticko-fonologické rovině je nápadné zejména při poslechu a deficity v této rovině bývají ukazatelem nesprávného řečového vývoje. Kromě artikulace hlásek je také třeba sledovat i modulační faktory (jako je tempo, melodie, rytmus a dynamika řeči). Je proto vhodné u předškolních dětí zařazovat dechová a fonační cvičení, cvičení sluchové diferenciace a rozvoj obratnosti mluvidel, říkanky pro rozvoj vnímání rytmu a melodie a zpěv, který kromě toho rozvíjí i správné dýchání a tvorbu hlasu (Bytešníková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina je zaměřena slovní zásobu (pasivní i aktivní). Sémantická složka se zabývá definicemi a významem pojmů, které v jazyce užíváme. Základní jednotkou této roviny je **slovo (lexém)** – tím jsou myšleny i všechny tvary určitého slova. Souhrn všech slov je nazýván slovní zásobou jazyka, každý jedinec má ale svoji vlastní individuální slovní zásobu. Jako pasivní slovní zásoba se označuje souhrn všech slov, kterým člověk rozumí; její podmnožinou je pak aktivní slovní zásoba – to jsou zase všechna slova, která člověk používá v řeči (Bytešníková, 2012).

Počátky pasivní slovní zásoby můžeme zaznamenat okolo desátého měsíce života, kdy dítě začíná rozumět slovům a reagovat na ně. Okolo jednoho roku, kdy dítě začíná používat svá první slova, hovoříme o začátku aktivní slovní zásoby, přestože dítě komunikuje stále především neverbálně. Ve vývoji lexikálně-sémantické roviny se setkáme s tendencí tzv. *hypergeneralizace*, kdy jedno slovo označuje více podobných jevů. Později se u dítěte objevuje opačná tendence, tzv. *hyperdiferenciace* – dítě obecným pojmem označuje pouze jeden konkrétní jev (Klenková, 2006).

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že dítě během ontogeneze řeči prochází *prvním a druhým věkem otázek*, které jsou důležité i z hlediska učení se nové slovní zásoby a zájmu o okolní svět. První věk otázek nastává okolo roku a půl – jedná se o otázky typu „*Co je to?*“ či „*Kdo je to?*“, které předpokládají konkrétní odpověď. Ve druhém věku otázek, nastávajícím zhruba ve třech a půl letech, se dítě se začíná ptát na otázky abstraktního charakteru jako „*Proč?*“ a „*Kdy?*“ (Šulová, 2004).

Přestože si lidé rozšiřují slovní zásobu během celého života, k největšímu rozmachu dochází v období dětství. Je prokázáno, že děti mají velice dobře vyvinutou schopnost odhadnout význam určitého slova v rámci určitého kontextu a zapamatovat si informaci o jeho přibližném významu. Této schopnosti se říká *rychlé mapování (fast mapping)*. Během rychlého mapování je v mysli vytvořena nová lexikální jednotka, která však vytváří podklad k osvojení nového slova. Naproti tomu existuje tzv. *pomalé mapování (slow mapping)* – proces, kdy je třeba přesněji vymezit význam slova, upevnit jej s jeho tvarem, zahrnout do svého slovníku a odlišit od ostatních pojmů. V mysli je tak vytvořena i mentální reprezentace toho daného pojmu (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

V osvojování pojmů můžeme diferenciovat tři fáze: seznámení se s novým pojmem na základě pozorování, zpřesnění pojmu a jeho zařazení do širší souvislosti a jako poslední samotná aktivizace pojmu čili jeho využití v projevu (Bytešnicková, 2012).

Okolo prvního roku dítě používá 5-7 slov, ve dvou letech je to okolo 200 slov. Mezi druhým a třetím rokem dochází k velkému nárustu (můžeme hovořit o tzv. *slovníkovém spurtu*), dítě má osvojeno až 1000 slov, ve čtyřech letech okolo 1500. Ve věku 6 let má dítě slovní zásobu 2500-3000 slov. Další rozšiřování již závisí z velké části na sociálním prostředí dítěte. Přesné počty slov v aktivní a pasivní slovní zásobě ovšem nelze s přesností kvantifikovat, je třeba zohlednit individuální situaci každého dítěte (Klenková, 2006).

Rozšiřování slovní zásoby probíhá vždy v souladu s jeho komunikačními potřebami. Aby se dítě v raném věku mohlo efektivně vyjadřovat, stačí mu zpočátku zejména podstatná jména, která jsou v jeho slovníku zastoupena zhruba z 50 %, o něco méně slovesa a citoslovce, naopak nejméně jsou v dětské řeči zastoupeny spojky a částice. S postupem času se ovšem zastoupení jednotlivých slovních druhů výrazně mění (Průcha, 2011).

Ačkoliv slovní zásoba se exponenciálně rozšiřuje v době, kdy ještě dítě neumí číst a nemá zkušenost s psaným textem, nelze opomenout, že v pozdějším věku se slovní zásoba rozvíjí zejména čtením, zároveň je bohatá slovní zásoba předpokladem k dobrému porozumění psaného textu. Slabé jazykové schopnosti se často odrážejí na kvalitě slovní zásoby, a to může vést až k problémům s učením obecně, proto je třeba její vývoj sledovat (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Slovní zásoba hraje významnou roli v budoucím rozvoji, ať už z výše zmíněného hlediska učení, tak z hlediska navazování sociálních kontaktů. Široký repertoár slov a znalost jejich významů dává lidem více příležitostí vyjádřit a předat své myšlenky. Proto by se ani rozvíjení lexikálně-sémantické roviny nemělo zanedbávat – je vhodné dítě motivovat k pojmenovávání předmětů, činností apod. v okolí a tím systematicky aktivizovat jeho slovní zásobu. Před nástupem do školy by mělo dítě zvládat vyjadřovat a používat *antonyma* (slova opačného významu), *synonyma* (odlišná slova stejného či podobného významu) a *homonyma* (stejně znějící slova odlišného významu), uvědomovat si nadřazené a podřazené pojmy a slova s širším a užším významem (Bytešnicková, 2012).

Morfologicko-syntaktická rovina

Zájmem morfologicko-syntaktické roviny je uplatňování gramatických pravidel v řeči, a sice z hlediska tvarosloví, kterým se zabývá vědní obor morfologie, a které je možné realizovat pomocí **morfémů** (jednotky nesoucí gramatický význam), a větnou skladbou a slovosledem, které jsou předmětem syntaxe (Thorová, 2015).

Tuto rovinu lze u dětí sledovat od zhruba jednoho roku života, kdy dítě začíná používat první slova. Uvádí se, že tato první slova mají funkci jednoduchých vět. V roce a půl dítě začíná tvořit věty dvou až tříslavné, po druhém roce života se dokáže vyjadřovat v krátkých větách s větším počtem slov. Bývá typickým fenoménem, že dítě klade to slovo, které má pro něj největší emocionální význam, ve větě na první místo (Bytešníková, 2012).

První slova bývají zpravidla podstatná jména v prvním pádu, slovesa v infinitivu, ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu, objevují se onomatopoeická citoslovce. Mezi druhým až třetím rokem života dítě zařazuje do vět i přídavná jména a osobní zájmena. Zároveň začíná skloňovat a časovat a po třetím roce i rozlišovat jednotné a množné číslo. V období mezi třetím až čtvrtým rokem života dokáže tvořit slučovací a následně i podřadná souvětí. Všechny slovní druhy začíná dítě používat až po čtvrtém roce života, po kterém by měl být řečový projev dítěte z větší části již gramaticky bez chyb (Klenková, 2006).

Dítě se pravidlům morfologie a syntaxe učí pomocí tzv. *transferu*. Gramatické jevy, které slyší z okolního prostředí, se snaží napodobovat – bez výjimek si je osvojí a následně je aplikuje na svůj vlastní řečový projev (Bytešníková, 2012). Je ale přirozené, že dítě do zhruba čtvrtého roku nedokáže tato gramatická pravidla aplikovat správně, hovoříme proto o *fyziologickém dysgramatismu* (Klenková, 2006).

Schopnost používat morfologická pravidla je závislá na schopnosti vytvářet a dekodovat tvary různých slov čili závisí i na schopnosti rychle si vybavit slova z mentálního lexikonu a tím tato slova i nadále modifikovat. Pro syntax je zase důležitá schopnost organizovat a integrovat materiál v krátkodobé paměti (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

V morfologicko-syntaktické rovině je hodnocena schopnost mluvit ve větách a věty rozvíjet podle pravidel českého jazyka, správně skloňovat a časovat, poznat nesprávně utvořenou větu a slovní spojení apod. (Bednářová, Šmardová, 2015).

K rozvoji morfologicko-syntaktické roviny u dětí je poskytovat jim mluvní vzor se správnou gramatikou, číst pohádky a tím podporovat rozvoj jejich jazykového citu. Vhodné je i zařadit různá cvičení ke zdokonalování gramatické stavby (Bytešníková, 2012).

Pragmatická rovina

Poslední z rovin – pragmatická rovina řeči – v sobě obsahuje schopnosti realizovat vlastní komunikační záměr a zároveň odhadovat komunikační záměr partnera – jedná se tedy o sociální uplatnění komunikační schopnosti. V dialogu je pragmatika uplatňována tak, že je neustále realizována analýza vztahu mezi mluvčím a příjemcem s ohledem na určitý kontext (Thorová, 2015).

Z hlediska pragmatiky sledujeme dle Bytešníkové (2012) tři základní aspekty: rozvoj komunikativní funkce, reakci na komunikaci a účast na interakci a konverzaci.

Rozvoj komunikativní funkce se zaměřuje na to, jak si dítě osvojuje vyjádření svých záměrů (jako je pozdrav, žádost, odmítnutí) a to jak verbální, tak i neverbální komunikací. Zpočátku dítě tyto záměry vyjadřuje neverbálně: pomocí křiku, gest, pohledů, úsměvu. Později se přidávají i slovní vyjádření. Okolo osmnáctého měsíce si dítě komunikační funkci začíná plně uvědomovat a zvětšuje se i rozsah jeho komunikačních záměrů. Také začíná být v konverzaci sebevědomější. Mezi třetím a čtvrtým rokem už si dítě dokáže požádat o to, co potřebuje, získat informace, mluvit o budoucnosti a minulosti (Bytešníková, 2012).

S uvědoměním si komunikační funkce mezi druhým a třetím rokem začíná dítě komunikaci využívat k dosahování svých cílů, snaží se tedy konverzaci vyhledávat a udržovat. To stimuluje jeho konverzační schopnosti, jako je vedení dialogu a udržování předmětu hovoru přiměřeně k situaci. Po čtvrtém roce již dítě dokáže svojí řečí záměrně regulovat dospělé a dění v okolí (Klenková, 2006).

Dítě si v oblasti pragmatiky musí osvojit rozeznávání a užívání různých vyjádření v závislosti na záměrech a okolnostech určitých výpovědí. Typy výpovědí můžeme tedy

podle své komunikační funkce klasifikovat mimo jiné na řečové akty *deklarativní*, které plní informativní funkci; *direktivní*, které ovlivňují komunikačního partnera; *komisivní* – vyjadřující slib a *expresivní*, které vyjadřují pocit či hodnotí situaci (Průcha, 2011).

Odpověď na sdělení indikuje, jak je dítě schopno pochopit komunikaci ostatních jedinců a reagovat na ni. Do devátého měsíce reaguje zejména na interakci s matkou pohledem a úsměvem, později – zhruba do osmnáctého měsíce – chápe gesta a reaguje na jednoduché pokyny. Od osmnáctého měsíce rozeznává řadu komunikačních záměrů a přiměřeně na ně reaguje. Také reaguje na řeč řečí (Bytešníková, 2012).

Participace na interakci a konverzaci se u dítěte buduje od raného věku. Od osmnáctého měsíce dokáže dítě iniciovat konverzaci např. oslovením, opravdové snahy o oboustrannou komunikaci však registrujeme až od zhruba tří let věku. Začíná ji navazovat spontánně a také se snaží ji udržet. S postupem času se učí i přizpůsobovat styl konverzace komunikačnímu partnerovi (Bytešníková, 2012).

V rámci pragmatické jazykové roviny je řečový projev hodnocen z několika hledisek, např. je hodnoceno, zda dítě upřednostňuje verbální komunikaci před neverbální komunikací, zda dokáže aktivně navazovat kontakt s vrstevníky i dospělými, adekvátně formulovat své myšlenky, pokládat a odpovídat na otázky. Dále je důležité, aby bylo dítě schopno vést rozhovor dle kritérií běžné konverzace z obsahového i formálního hlediska (Bednářová, Šmardová, 2015).

U dětí v předškolním věku i později je možné rozvíjet pragmatickou rovinu řeči pomocí tematických a rolových her, které podporují přirozenou konverzaci. Měla by se především rozvíjet základní konverzační pravidla jako střídání rolí, vzájemné naslouchání, adekvátní neverbální projevy apod. (Bytešníková, 2012).

Na závěr je uvedena následující tabulka, kde jsou přehledně rozděleny receptivní a expresivní (motorické) komponenty řeči od narození do tří let věku:

Věk (měsíce)	Receptivní komponenty řeči	Expresivní komponenty řeči
Od narození	Zvuky obecně.	Křik, pláč (reflexivní), broukání (v reakci na řeč druhých i bez podnětu).
Od 7.	Slovo je podnětem za určité situace (oslovení dítěte, krmení, koupání, mazlení, usínání, probouzení), nejlépe opakující se situace kontaktu s dítětem při užití shodných verbálních podnětů.	Bez asociačního propojení.
9. – 10.		Období vokalizace, fonace, napodobování cizích zvuků.
13. – 15.	Slovo je vnímáno jako samostatný podnět.	První artikulace, produkce opakujících se slabik, zvuky zvířátek, užití tří slov, žvatlání, dětský žargon.
16. – 18.	Primitivní generalizace slovního podnětu.	Jednoslovné věty, asociace v rámci srovnávacího pojmenování, stále zdařilejší napodobování řeči dospělého.
19. – 21.	Přechod slova ze zevšeobecnujícího podnětu v pojem, tj. pochopení významu.	Opakování slov, dvouslovné věty.
22. – 24.	Řeči lze organizovat činnosti dítěte (jednoduché pokyny).	Věty o třech slovech.
25. – 27.	První reakce se zjevným zpracováním a integrací více oblastí (řeč, motorika, sluch, zrak).	Věty o více slovech, počátky skloňování, přídavná jména.
28. – 30.	Reakce na abstrakci vlastností a prostorových vztahů, reakce na adjektiva, adverbia místa atp.	Slovesné tvary (časování, ohýbání), používání osobních zájmen.
31. – 33.	Sugestivní účinek slova.	Vyjádření časových a příčinných souvislostí.
34. – 36.	Společně s dozrávajícím exekutivním systémem a pozorností záliba v poslechu souvislých vyjádření (pohádky, příběhy).	Používání hlavních a vedlejších vět, řeč je již hlavní reakcí dítěte.

Tab. 2: Vývoj řeči a kortikálních procesů (Obereignerů in Procházka, Orel a kol., 2021, s. 157-158).

1.2.2 Charakteristika řeči dítěte v předškolním věku

Jako předškolní věk se tradičně považuje stáří mezi třemi až šesti lety, v některých pramenech dokonce věk mezi dvěma až pěti lety. Konec předškolního období ovšem není definován věkem, nýbrž sociálním mezníkem a tím je nástup dítěte do školy. Vývoj se v tomto období zpomaluje a harmonizuje (Thorová, 2015).

S příchodem dítěte do mateřské školy se zároveň dostává do většího stálého kolektivu vrstevníků, se kterými se doteď setkávalo občasně na hřišti či v jiném prostředí, a na jeho výchově se nyní nepodílí pouze jeho domácnost. Jedná se o velký mezník v oblasti komunikace. Vrstevníci jsou pro dítě mnohdy zajímavější než dospělí – během vzájemného setkávání se napodobují, navazují pokusy o společnou hru a komunikují spolu, nastávají i první konflikty. Styk s vrstevníky pro dítě představuje hodnotnou zkušenost (Kropáčková in Opravilová, 2016).

V předškolním věku dítě dozrává ve všech oblastech, což se odráží i na celkové úrovni dětské řeči. V jemné a hrubé motorice se rozvíjí pohyblivost a celková koordinace, můžeme pozorovat ustalující se lateralitu dítěte, dozrávají kognitivní funkce. Zlepšuje se zrakové a sluchové vnímání, která jsou potřebná k rozvoji komunikační schopnosti. Zejména potom sluch je nezbytný prostředek komunikační výměny. Předškolák začíná vnímat větu jako samostatnou akustickou jednotku, nezávisle na délce věty. Rozvíjí se u něj sluchová analýza a syntéza (Bednářová, Šmardová, 2015).

Předškolní dítě si osvojuje dvě formy verbální komunikace: dialog a monolog. Během dialogu se střídají aktéři v roli mluvčího a posluchače. Odpovědi bývají často krátké a citově zabarvené, čím je ale dítě starší, tím více je kladen důraz na delší a systematické výpovědi. Monolog bývá pro děti náročnější – je potřeba k němu vytvořit logickou strukturu výpovědi a tu smysluplně rozvíjet (Bytešnicková, 2012).

V rámcovém vzdělávacím programu mateřských škol je zahrnut rozvoj tzv. klíčových kompetencí, mezi nimiž jsou mimo jiné komunikační kompetence (kompetence označuje obecně předpoklad či schopnost zvládnout určitou funkci, činnost nebo situaci). Dítě by si před nástupem do školní docházky mělo tyto kompetence osvojit, aby mohlo úspěšně nastoupit do první třídy základní školy (Zezulková, 2014).

Komunikační kompetence jsou zahrnuty v RVP pro předškolní vzdělávání v oblasti „Dítě a jeho psychika“, konkrétně v podoblasti „Jazyk a řeč“, která se zaměřuje na vývoj dovedností ve všech jazykových rovinách. Mateřské školy by podle tohoto programu měly zajistit komunikační připravenost na zahájení povinné školní docházky (MŠMT, 2021).

V předškolním období je třeba bedlivě pozorovat možná oslabení v oblasti řeči – od tří let je třeba zpozornět, pokud dítě nemluví, mohlo by se jednat o vývojovou nemluvnost (dysfázii) a je třeba posoudit zdroj obtíží (Bednářová, Šmardová, 2015). Pozornost je třeba věnovat i artikulaci. V posledním roce předškolního období by mělo dítě vyslovovat všechny hlásky, pokud tomu tak není, je vhodné navštívit logopeda (Kutálková, 2010).

Následující kapitola se bude zabývat narušením komunikační schopnosti obecně, nástinem charakteristik NKS a její etiologií. Další část bakalářské práce se poté bude podrobně věnovat konkrétní kategorii NKS – narušení plynulosti řeči (kocktavost a breptavost).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (NKS) je klíčovým pojmem logopedie. Definovat NKS je ovšem nelehký úkol. Jak již bylo zmíněno, řeč každého člověka se vyvíjí s určitou dávkou individuality a v některých případech se hranice mezi normou a patologií stírají. Je třeba brát v potaz prostředí, ve kterém člověk žije, jeho mateřský jazyk i úroveň jeho vzdělání. Samozřejmě je nutné u dětí zohlednit i vyzrállost nervového systému. Hovoříme proto o jevech jako *fyziologická dysfluence*, *fyziologický dysgramatismus* a *fyziologická dyslalie* (Klenková, 2006).

V současné době je nejvíce používanou definicí NKS Lechtovo (2013, s. 13) vymezení: „*O NKS člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazyka do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.*“

V závislosti na typu NKS mohou poruchy jazyka a řeči vést i k narušení kognitivních funkcí, pokud se k člověku nedostává dostatečný přísun verbálních informací, a socializace. Narušená komunikační schopnost bývá veřejností vnímána jako něco stigmatizujícího – upoutává negativní pozornost a posměch. Lidé s NKS mohou být často vyčleňováni ze sociálních interakcí na základě nepochopení nebo nepříjemných pocitů (Vágnerová, 2014).

NKS můžeme třídit do několika kategorií podle určitých kritérií. V následující tabulce se nachází výčet těchto kritérií:

Kritérium	Specifikace
Způsob komunikování	Týkající se verbální nebo neverbální formy komunikace, potažmo mluvené nebo grafické formy
Průběh komunikačního procesu	Týkající se percepce nebo produkce řeči
Geneze	NKS je vrozená nebo získaná v pozdějším věku
Trvání	NKS je trvalá nebo přechodná
Klinický obraz	NKS je symptomem jiného narušení nebo je to dominantní stav
Reflexe	Člověk si svoji NKS uvědomuje či nikoliv
Etiologie	Příčiny NKS jsou funkční nebo orgánové
Rozsah	Jedná se o částečné narušení nebo úplné narušení

Tab. 3: Kritéria pro hodnocení NKS (Lechta in Cséfalvay, Lechta a kol., 2013, s. 13-14).

Ke vzniku NKS může dojít z mnoha důvodů. Může se jednat o genové mutace a chromozomální aberace, orgánová poškození (ovlivňující expresivní či receptivní složku řeči), ale také nepodnětné sociální prostředí s nedostatkem řečových stimulů nebo špatným mluvním vzorem. Dalším důvodem vzniku je poškození centrální nervové soustavy, čímž dojde k narušení nejvyšších řečových funkcí, tzv. *funkcí fatických* (Klenková, 2006).

Z časového hlediska můžeme vznik NKS dělit na příčiny *prenatální*, tedy že poškození vzniklo ještě během nitroděložního vývoje. Dále se jedná o *perinatální* příčiny, nastávající během porodu samotného, a *postnatální*, jež mohou nastat kdykoliv po narození až po dospělost (Klenková, 2006).

V dětské řeči se můžeme setkat s pojmem „*narušený vývoj řeči*“, který zastřešuje různé druhy narušené komunikační schopnosti. Kromě druhů NKS, které budou zmíněny později, je u dětí třeba sledovat tzv. opožděný vývoj řeči. Ten se projevuje absencí jedné nebo více složek jazykového vývoje, neúměrně k věku dítěte (Lejska in Bytešníková, 2012). Někdy se jedná pouze o pomalejší dozrávání organismu, které se časem srovná, jindy je to důsledek jiného narušení. V každém případě je třeba navštívit odborníka a skutečný důvod opoždění řeči odhalit, popřípadě poskytnout komplexní péči (Kejklíčková, 2016).

Tradičně jsou narušení komunikační schopnosti děleny do deseti kategorií na základě symptomatické klasifikace dle Lechty (2003, cit. dle Klenková, 2006): vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rhinolalie, palatolalie), narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu (dysfonie, afonie), kombinované vady a poruchy řeči.

V následující části bakalářské práce bude podrobněji rozebráno narušení plynulosti řeči – koktavost a breptavost, neboť se jedná o hlavní zaměření této práce.

2 Poruchy fluence řeči

2.1 Koktavost

2.1.1 Definice a charakteristika

Koktavost (neboli *balbuties*) je narušení komunikační schopnosti, které se společně s breptavostí (*tumultus sermonis*) řadí mezi poruchy plynulosti řeči. Studium koktavosti se zabývá podobor logopedie, tzv. balbutologie, její problematika se zároveň prolíná i s obory psychologie, neurologie, lingvistiky a dalších (Klenková, 2006).

Koktavost bývá označována jako neuróza řeči a také jedna z nejtěžších poruch komunikační schopnosti. Dle Lechtovy definice pokládáme „*koktavost za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících se na mluvení, který se nejvýrazněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti mluvení*“ (Lechta, 2010, s. 28).

Toto narušení komunikační schopnosti je však nutné odlišit od *fyziologické neplynulosti*, která se projevuje u dětí v batolecím věku a projevuje se zejména opakováním slov, slabik či jiných řečových zvuků (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018). Fyziologická neplynulost zpravidla spontánně vymizí později a není relevantní v kontextu bakalářské práce, přesto může být v některých případech spouštěčem koktavosti (Lecha, 2010).

Koktavost má charakteristické projevy během promluvy, a to především repetici a prolongaci slabik a hlásek, popřípadě celých slov, interjekce slov či pomocných zvuků. Nápadně se také projevují nedobrovolné pauzy během řeči, které působí rušivě a odporují komunikačnímu záměru balbutika, dále i narušené tempo a melodie řeči. Charakteristické je narušení koverbálního chování, projevující se jako nadměrná námaha při artikulaci, když se mluvčí snaží překonat bloky, doprovázená psychickým napětím (Lechta, 2010).

V kontextu této bakalářské práce je vhodné zmínit, že dle některých autorů je koktavost symptomem narušení v oblasti fonemického kódování a koktavá řeč vzniká v případech, kdy mluvčí nemůže zařadit fonologické segmenty do odpovídající prozodické struktury (Logan, 2015).

Ze studií vyplývá, že děti s koktavostí dosahují horších výsledků v různých oblastech fonemického uvědomování jako je např. vynechávání a syntéza hlásek (Pelczarski, Yaruss, 2014), stejně tak jako v oblasti produkce a vnímání rýmů (Sasisekaran, Basu, 2021).

Z hlediska jazykových rovin je tedy nejnápadněji narušena foneticko-fonologická rovina, kde se projevu narušení suprasegmentálních faktorů řeči, tedy prozodie. Pragmatická rovina řeči je také významně narušena – negativní zkušenosti s realizováním komunikačního záměru se v budoucnu odrážejí ve frustraci a odmítání další komunikace. V oblasti lexikálně-sémantické roviny se často setkáváme s jevem, kdy balbutik záměrně vynechává určitá problematická slova, může proto následně mít obtíže s hledáním alternativ a jejich zakomponováním do co nejkratších vět – toto logicky přechází i do roviny morfologicko-syntaktické a ovlivňuje ji to (Lechta, 2010).

Mezi vedlejší příznaky koktavosti se také řadí *logofobie* čili strach z vlastní mluvy, strach z mluvení na veřejnosti či telefonování. S koktavostí jsou také spojeny další motorické projevy jako tiky, třes, grimasy, nepřírozené pohyby hlavou či dýchacího ústrojí, svírání svalstva apod. (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018).

Typologie koktavosti

V minulosti se koktavost dělila dle své symptomatologie na formu tonickou (charakterizovanou nadměrnou námahou a tlakem), klonickou (časté volné opakování slabik) a tonoklonickou (nejčastější kombinace obou typů) (Škodová, Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Výše uvedené rozdělení je v dnešní době považováno za zjednodušené a nevyhovující pro komplexní diagnostiku a terapeutický přístup. Dle Lechty (2010) můžeme dělit koktavost na tři typy, a sice *incipientní*, *fixovaná* a *chronická* koktavost.

Incipientní (neboli počáteční) **koktavost** se projevuje většinou v předškolním věku častými repeticemi a prolongacemi. Dítě si zpočátku neuvědomuje žádný komunikační handicap, jeho řeč však občas vykazuje známky námahy, počínající frustrace a hektické mluvy. Právě námaha a tenze bývají rozlišovacím znakem mezi incipientní koktavostí a vývojovou dysfluencí (Lechta, 2010). Stojí za zmínku, že v počátcích vzniku koktavosti

vykazují děti horší fonologické schopnosti a pro děti s těmito potížemi bývá obtížnější kocktavost a související obtíže překonat (Logan, 2015).

Fixovaná kocktavost přechází z incipientní kocktavosti a projevuje se zpravidla v mladším školním věku. V tomto stádiu kocktavosti je již patrná psychická tenze a dítě se dostává do nepříjemných sociálních situací s vrstevníky. Právě tyto špatné zkušenosti mnohdy přispívají k dalšímu fixování kocktavosti (Lechta, 2010).

Chronická kocktavost je již dlouhotrvající stav přetrvávající kocktavosti s nápadnou námahou, psychickou tenzí a vyhýbavými strategiemi, prohloubené z ranějšího věku. V této fázi se narušení komunikační schopnosti značně promítá do osobnosti balbutika. O chronické kocktavosti hovoříme při dlouhodobém trvání od čtrnácti let věku výše, kdy je nejvíce zastoupena v dospělé populaci (Lechta, 2010).

Přehledné vymezení výše zmíněných typů kocktavosti se nachází v tabulce:

Typ kocktavosti	Neplýnulost	Nadměrná námaha	Psychická tenze
Chronická kocktavost (14 let a více)	Habituace příznaků	Prodlužování bloků, tremor rtů a spodní čelisti	Logofobie, únikové chování, silné pocity frustrace a obav, změny v komplexnosti mluvy
Fixovaná kocktavost (cca 7–13 let)	Převaha prolongací, repetice hlásek, fragmentace	Bloky, napětí, tlačení, zápolení se slovy, narušené koverbální chování	Rozpaky, vyhýbavé chování, strach, anticipace bloků a obtížných situací
Incipientní kocktavost (cca 5–7 let)	Prolongace, opakování částí slov, redukce samohlásky, nižší výskyt fluentní řeči	Nepřirozená artikulace, znaky svalového napětí, občasné narušení koverbálního chování, akcelerace	Projevy netrpělivosti, hektika, občasné uvědomování si obtíží, nejasné pocity frustrace, ustupující oční kontakt
Vývojová dysfluence (cca 3–4 roky)	Vsuvky, slovní repetice, opravy necelých vět	Žádné nápadné projevy	Žádné nápadné projevy

Tab. 4: Geneze kocktavosti (Lechta, 2010, s. 86).

2.1.2 Etiologie

Příčiny vzniku kocktavosti jsou komplexní záležitostí, obecně ale bývá kocktavost členěna na tři typy dle své etiologie: *neurogenní* a *psychogenní* (uváděny jako atypické formy dysfluence) a *vývojová*. Neurogenní kocktavost je zapříčiněna poraněním či onemocněním centrální nervové soustavy, psychogenní kocktavost jako důsledek

psychického traumatu (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018). Vývojová koktavost má etiologii složitou, je totiž třeba brát v potaz dědičnost, sociální prostředí a další biologické a psychické faktory, které mohou představovat riziko. Začíná projevovat v dětství s vysokou pravděpodobností, že bude přetrvávat až do dospělého věku (Lechta, 2010).

Je uváděno, že ke vzniku koktavosti přispívají vrozené predispozice v kombinaci s rizikovými faktory. Jako rizikové faktory jsou považovány dědičnost, orgánové odchylky, negativní vliv sociálního prostředí, poruchy psychických procesů, další druh narušené komunikační schopnosti či poruchy metabolismu (Bytešnicková, 2012).

Koktavost se vyskytuje napříč všemi věkovými skupinami, typicky se začíná projevovat kolem tří a půl let života. S výraznou převahou se balbuties vyskytuje u mužského pohlaví – uvádí se, že 80 % dospělých lidí s koktavostí jsou muži (Lechta, 2010).

2.1.3 Diagnostika

Jak již bylo zmíněno, koktavost je komplexní narušení komunikační schopnosti se složitou a někdy ne zcela jasnou etiologií. Proto by měla i diagnostika tuto komplexnost reflektovat. Nelze hodnotit pouze mluvený projev balbutika a jeho dysfluence, nýbrž je třeba brát v potaz další faktory čili nadměrnou námahu a psychickou tenzi (Lechta, 2010).

Mluvený projev balbutika lze hodnotit jak z kvalitativního, tak z kvantitativního hlediska. Toto hodnocení slouží k určení stupně závažnosti koktavosti a je podkladem pro další intervenci. Během kvantitativního hodnocení se zaměřujeme zejména na frekvenci a procento výskytu dysfluencí, rychlost řeči, doby prodlev apod. (Lechta, 2010).

Při hodnocení z kvalitativního hlediska je zásadní záznam promluvy balbutika, díky ní je možné určit dílčí charakteristiky dysfluencí. K hodnocení také patří analýza nadměrné námahy pomocí záznamového archu a dotazníky k zjištění psychické tenze (Lechta, 2010).

Diagnostika by měla splňovat určité podmínky. Především by měla být, pokud možno, co nejvíce objektivní. Dále je při vyšetřování koktavosti třeba zohlednit věk vyšetřované osoby – předškolní nebo školní věk a dospělost. V každém věku je třeba použít jiných diagnostických metod, například děti předškolního věku jsou požádány o popsání předloženého obrázku, zatímco starším jedincům je předkládán text ke čtení (Klenková, 2006).

V každém případě je snaha, aby balbutik během diagnostiky používal svůj přirozený a spontánní mluvený projev. Toho lze dosáhnout vytvořením přívětivé atmosféry a chápavého přístupu. Vyšetřovaná osoba by neměla cítit časový nátlak a být z vyšetření traumatizována (Lechta, 2010).

Jako zdroj diagnostických dat slouží i rozhovor s blízkou osobou balbutika, ze kterého lze zjistit například v jakých situacích se neplynulost v řeči projevuje nejvíce, jaké jsou její specifické projevy apod. (Lechta, 2010).

Diagnostika by měla zodpovědět otázky, jako jaký je druh a stupeň a složky syndromu koktavosti, jaká jsou její specifika a patogeneze, jaké má další projevy a následky a také jaká její pravděpodobná prognóza (Lechta in Cséfalvay, Lechta a kol., 2013).

V současnosti se používají různé diagnostické nástroje a metody ve formě dotazníků, záznamových archů či pomocí přístrojů (např. spektrografie, která je ovšem v ČR málo rozšířená). Dalším příkladem je SSI-4: *Stuttering Severity Instrument* (nástroj k změření stupně koktavosti) a **balbutiogram**, který poskytuje komplexní hodnocení kombinací kvantitativních i kvalitativních aspektů mluvy při diagnostice v různých úkonech jako je šepot, zpěv, čtení, spontánní řeč, automatické věty a dokončování vět (Lechta, 2010).

Velice důležité je provést i *diferenciální diagnostiku* čili odlišit koktavost od jiných narušení a stavů, které mohou působit dysfluence řeči. Jedná se o poškození centrální nervové soustavy, breptavost a fyziologickou neplynulost (Klenková, 2006).

Stanovení přesné diagnózy je klíčové k predikci vývoje koktavosti a ke zvolení vhodného terapeutického přístupu.

2.1.4 Terapie

Cílem terapie koktavosti je samozřejmě její kompletní odstranění, dle některých odborníků je ale dosažení stoprocentní fluence nereálným cílem. Důležité je zachovávat realistické cíle a motivaci klienta, zredukovat symptomy, a to zejména nadměrnou námahu a odstranění psychických bloků – tím tak zajistit člověku s balbuties kvalitní život (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011). Častým problémem bývá pomalý progres, který klienta vyčerpává, když nepřináší rychlé výsledky, a který tak ztrácí právě velmi potřebnou motivaci (Fraser, 2011).

Terapie koktavosti bývá zaměřena zejména na *nejviditelnější příznaky*, tzn. narušenou fluenci, artikulaci, fonaci apod., *zvládání komunikačních situací*, které balbutikovi působí obtíže. a *negativní koverbální chování*, tedy mimika (grimasy), gestikulace apod. (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011)

Je důležité vybrat takový druh terapie, který bude balbutikovi co nejvíce vyhovovat a bude zohledňovat klientův věk, typ balbuties, jeho projevy a etiologii. V současnosti existuje nespočet terapeutických přístupů, od mechanických pomůcek, počítačových programů, až po tradiční logopedické postupy i alternativní metody. Dále terapie, které se zaměřují intenzivně na jeden konkrétní projev balbuties (tzv. jednodimenzionální terapie), a takové, které se komplexně zaměřují na více problémů (tzv. vícedimenzionální terapie), skupinové a individuální terapie (Lechta, 2010).

Terapeutické přístupy ke klientovi s balbuties můžeme vydělovat na přímé a nepřímé. Využití přímého přístupu je vhodné u starších jedinců. Během něho jsou otevřeně realizovány pokusy měnit řečový projev balbutika a chování s ním spojené. Přímé terapie jsou zaměřovány na tzv. tvarování plynulosti (*fluency shaping*) – tedy rozšiřování existujícího vzorce plynulé řeči, a modifikování koktavosti (*stuttering modification*), zaměření na symptomatiku a vzorec chování (Klenková, 2006).

Naproti tomu nepřímý přístup je často aplikován u balbutiků v dětském věku. Během terapie využívající nepřímé přístupy je hlavní snahou zlepšení fluence bez jejího přímého tréninku – jedná se tedy zejména o ovlivnění prostředí, zlepšení jazykových a pohybových schopností atd. V této kategorii dále rozlišujeme terapie *bez bezprostředního ošetření balbutika* (zaměřené na kognitivní zpracování balbuties čili seznámení se s její problematikou, emoční a behaviorální zvládání, příprava rodiny a analýza konkrétních obtížných situací) a *s bezprostředním ošetřením* (kdy je kladen důraz na celkovou komunikační schopnost, změnu postojů, zlepšení koncentrace a sluchového zpracování či zlepšení koordinace oromotoriky) (Klenková, 2006).

Z hlediska využívaných metod se můžeme setkat s psychoterapií sloužící ke zmírnění psychických projevů a negativního postoje k řeči, dále s terapií pomocí medikamentů, která bývá používána jako opora, zejména ke zmírnění úzkosti a logofobie, a řečový trénink, který je uskutečňován formou pravidelných řečových a dechových cvičení.

V současnosti je většinou terapie realizována kombinací uvedených metod (Škodová, Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

K úspěšnějšímu zvládnutí terapie patří i vytvoření a udržení vhodných tzv. *copingových strategií*. Pojem coping označuje vyrovnání se s nastalou situací, v tomto případě tedy s koktavostí. Funkční coping znamená zvýšení tolerance vůči časovému nátlaku a negativním reakcím, nebát se hovořit ve svém vlastním přirozeném rytmu. Naopak dysfunkční coping ve formě sebeobviňování, zloby či hanby může působit jako silný faktor fixující koktavost (Lechta, 2010).

Aby bylo zabráněno hlubší fixaci koktavosti u dětí i u starších balbutiků, je třeba, aby i jeho okolí dodržovalo určité zásady. Při komunikaci s balbutikem by tedy měli ostatní dodržovat vhodný komunikační styl: nepřerušovat hovor a neskákat druhému do řeči, nesnažit se dokončovat věty, nedávat při hovoru balbutikovi nevyžádané rady a instrukce, nedávat najevo netrpělivost, místo toho naslouchat a projevovat nezájem o to, co se snaží sdělit (Lechta, 2010). U dětí by rodiče především měli pochopit, že nelze dítě za neplynulost trestat. Rodiče by také neměli na dítě vyvíjet nátlak, zahlcovat ho otázkami, zbytečně neopravovat chyby a vždy mu poskytnout čas na odpověď (Lechta, Králiková, 2011).

Jak již bylo zmíněno, existuje velké množství terapeutických programů, na závěr však budou zmíněny a krátce představeny čtyři rozšířené terapeutické programy – *fonograforytmika*, Lidcombe program, PROLAM GM a MIDVAS, kdy každý z nich má využití pro různý typ koktavosti.

Fonograforytmická metoda je zaměřena holisticky, využívá pomalý rytmický hovor, během kterého balbutik necítí potřebu monitorovat vlastní projev a necítí časový nátlak. V této metodě se kloubí paralingvistické procesy (graforytmika) s lingvistickými (fonologie, koncipování výpovědi). V tomto programu je realizováno sedm kroků: *fonologická analýza slov na slabiky* (rytmické vytleskávání slabik), *přičlenění grafických ekvivalentů slabik* (obloučky), *přičlenění grafických ekvivalentů slov* (úsečky), *pragmatizace* – používání fonograforytmiky v dialogu, *imaginace* – představa písma bez jeho konkrétní realizace, *fixace* – fluentní komunikace v konkrétních komunikačních situacích a *transfer* do různých rolí – komunikace a hraní rolí mimo terapeutická sezení (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011).

Lidcombe program je určen k terapii dysfluence u dětí od dvou do pěti let a funguje jako úspěšná prevence rozvinutí závažnějšího typu koktavosti. Pomocí podmiňování a poskytování zpětné vazby dítěti by mělo být dosaženo dvou dílčích etap: eliminace koktavosti a udržení fluentní řeči. Během této terapie je nutná spolupráce rodičů (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011). Nejnovější studie naznačují, že Lidcombe program patří zatím k jedné z nejefektivnějších podložených intervencí pro děti do 6 let věku (Brignell et al., 2021).

PROLAM GM je koncepce využívaná při terapii fixované koktavosti. Systematicky v sobě kombinuje známé postupy s možností je aplikovat dle potřeb individuálních balbutiků – zohledňuje tedy unikátní kombinace příznaků a příčin koktavosti. Tento program obsahuje sedm složek: *fyziologické úpravy* (fonační regulace, redukce stresu, opožděná sluchová zpětná vazba, farmakoterapie, eliminace narušeného koverbálního chování), *manipulace rychlosti řeči* (zpomalení, využití fonograforytmiky), *operační podmiňování* (pozitivní a negativní posílení), *manipulace délky a složitosti projevu* (od jednodušších po složitější projevy), *změna postoje* (pozitivní postoje, identifikace a desenzibilizace, akceptace), *sebe-monitorování a kontrola* (regulace pozornosti, zpětná vazba), a *generalizace a fixace* (použití osvojených strategií, definice ohrožujících situací, transfer do různých typů prostředí, pravidelné cvičení) (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011).

Program **MIDVAS** je terapie zaměřená na chronickou koktavost. MIDVAS je realizován jako terapie zaměřená na modifikaci koktavosti v šesti na sebe navazujících krocích: *motivace* (orientace na cíl), *identifikace* (definování projevů, reakcí okolí, introspekce a sebereflexe), *desenzibilizace* (definování stresových situací, rezistence vůči zátěži), *variace* (samotná modifikace koktavosti – plynulé zakoktání se), *aproximace* (přiblížení se normě), *stabilizace* (automatizace výsledků, další vedení terapeutem) (Lechta, Laciková in Lechta a kol., 2011).

Z výše zmíněného vyplývá, že úspěšnost terapie závisí na zvolení vhodného terapeutického přístupu, ideálně jejich kombinaci, na samotné motivaci klienta, ale i na vytrvalé a dlouhodobé spolupráci terapeuta s klientem, neboť vzájemný vztah vede i k lepšímu porozumění logopeda svému klientovi. Ve výsledku je pak schopný dělat včasné rozhodnutí a modifikovat terapii dle potřeb klienta (Lechta, Laciková in Lecha a kol., 2011).

2.2 Breptavost

2.2.1 Definice a charakteristika

Breptavost (*tumultus sermonis*) je druhým typem narušené komunikační schopnosti, který se spolu s koktavostí (*balbuties*) řadí do kategorie narušené fluence. Jedná se o různorodou poruchu, které není v současnosti věnována přílišná pozornost, o čemž svědčí i výrazně nižší počet publikací na toto téma.

Projevuje v raném dětství zrychleným tempem řeči až nesrozumitelností projevu a přetrvává mnohdy až do dospělosti (Klenková, 2006). Dle Dalyho definice je breptavost „*porucha řeči a jazykových schopností, která rezultuje v zrychlenou, nerytmickou, kolísavou, a frekventovaně nesrozumitelnou mluvu. Akcelerace řeči není vždy trvale přítomná, ale téměř vždy je patrná porucha ve formulování přiměřeného jazykového obsahu*“ (Neubauer in Neubauer a kol., 2018, s. 403). Právě nadměrné vysoké tempo mluvy je považováno za hlavní symptom breptavosti, nelze ho ovšem samotný považovat za dostatečný diagnostický znak (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Breptavost představuje kombinaci psychických (poruchy koncentrace), lingvistických (neplynulost, dysgramatismy) a fyziologických narušení (nepravidelné dýchání). Nelze ji tedy považovat za izolovaný symptom, nýbrž za syndrom ovlivňující projevující se v několika rovinách řeči (Bytešníková, 2012).

Její příznaky můžeme dělit na příznaky první úrovně týkají se obsahu výpovědi, tedy dezorganizované myšlení, bezobsažná řeč, neuvědomování si samotného problému, slabé chápání výpovědi; příznaky druhé úrovně se týkají formy výpovědi, jedná se o nesprávné věty a jejich chudou skladbu; a příznaky třetí úrovně – týkají se substance výpovědi čili samotné rychlé tempo řeči, opakování hlásek, slabik, slov a vět, embolofrázie (slovní vmetky), chybná artikulace, nepravidelné tempo řeči, revize, prodlužování hlásek, monotónní projev (Klenková, 2006).

Během řeči je tempo nerovnoměrné, dochází k akceleraci, a to jak v rámci slov (intraverbální) tak mezi nimi (interverbální). Klesá schopnost správně artikulovat hlásky, zkracuje se délka samohlásek. Rychlost a překotnost mluvy působí i občasné vynechávání slabik nebo jejich opakování. Nekoordinované dýchání má za následek i hlas s malou

rezonancí (Neubauer in Neubauer a kol., 2018). Na rozdíl od koktavosti nepůsobí breptavost danému člověku psychickou tenzí, ve většině případů si své narušení ani neuvědomuje. Projevuje se hlavně během monologických výpovědí, spíše než v dialogu (Tarkowski in Lechta a kol., 2011).

2.2.2 Etiologie

Přesné příčiny rozvinutí breptavosti nejsou jasně známy, přesto se odborníci shodují, že předpoklady jsou dány geneticky, jsou založené na organickém faktoru, mají neurotický základ nebo se jedná o polyfaktoriální příčiny (Klenková, 2006).

Neurologické nálezy dětí s breptavostí jsou téměř shodné jako ty u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. Často se u nich projevuje motorický neklid, známky dyslexie či dysgrafie, narušení jemné motoriky a artikulace (Škodová, Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Jako etiologické faktory bývají uváděny poruchy centrálního zpracování zvukového signálu, syndrom poruchy bazálních ganglií, řečová dyspraxie a rozvrstvení projevů breptavosti a jejich koexistence s koktavostí (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Dle některých autorů je breptavost spojena také s opožděným vývojem fonematických schopností, což má za následek její typické projevy. Ačkoliv zdroj těchto obtíží nemusí být přímo znám, výsledná řeč nepramení z obtíží se samotnou artikulací, nýbrž z problémů s kódováním a dekodováním fonologických segmentů (Logan, 2015).

2.2.3 Diagnostika

Dle Tarkowského je breptavost fenoménem na pomezí normy a jazykové vady ovlivňující sociální kontext a přístup k osobě s breptavostí. Ačkoliv může působit během komunikační výměny rušivě, zdaleka nepodléhá takové stigmatizaci jako koktavost, a v rámci diferenciativní diagnostiky je třeba je od sebe odlišovat. Z hlediska diferenciativní diagnostiky je třeba také podotknout, že samotné nadměrné tempo řeči nestačí ke stanovení diagnózy – ta závisí na přítomnosti dalších deficitů např. v oblasti dalších jazykových rovin či kognice. Nadměrnému tempu řeči je přesto vhodné věnovat zvýšenou pozornost a snažit se o nápravu (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Pro diagnostiku breptavosti je tak nutné vymezit tři základní kritéria: *lingvistické* – hodnotí lingvistické symptomy breptavosti čili primární symptomy (sémantické, lexikální

a stylistické odchylky), sekundární (gramatické, syntaktické a morfologické odchylky) a terciární (odchylky artikulace, tempa, plynulosti); *psychologické* – ohled na deficit pozornosti, nižší sebekontrolu formulace výpovědi a dezorganizovaný proces myšlení (což není ekvivalent snížené inteligence); *vývojové* – nutnost odlišit breptavost od opožděného vývoje řeči, mentálního deficitu, duševní choroby apod. (Tarkowski, 2015, cit. dle Neubauer in Neubauer a kol. 2018).

V následující tabulce jsou vymezeny zásadní rozdíly mezi oběma NKS:

Modalita	Breptavost	Koktavost
Uvědomování si poruchy	Absentuje	Přítomné
Mluva s psychickou zátěží	Zlepšení	Zhoršení
Mluva v uvolněné atmosféře	Zhoršení	Zlepšení
Vyvolání zaměřené pozornosti na mluvu	Zlepšení	Zhoršení
Mluva po přerušení mluvčího	Zlepšení	Zhoršení
Krátké odpovědi na otázky	Zlepšení	Zhoršení
Užití cizího jazyka	Zlepšení	Zhoršení
Čtení známého textu	Zhoršení	Zlepšení
Čtení neznámého textu	Zlepšení	Zhoršení
Rukopis	Uspěchaný, opakování chyb	Koncentrovaný, kontrola
Postoj k vlastní mluvě	Nedbalý, nepozorný	Úzkostný
Psychický postoj, reakce	Otevřený, přijímající	Uzavřený, odtažitý
Vzdělání, nadání	Nedostatečně rozvinuté	Dobré až excelentní
EEG záznam	Často difuzní patologie	Obvykle normální
Zaměření terapie	Zacílení pozornosti na řeč	Odklonění pozornosti od řeči

Tab. 5: Diferenciální projevy breptavosti a koktavosti

(Neubauer in Neubauer a kol., 2018, s. 408).

Během klinického vyšetření se ke stanovení diagnózy je využívána diagnostická škála „*Predictive Cluttering Inventory*“. Tato komplexní sestava zahrnuje několik vyšetřovacích postupů včetně analýzy spontánní mluvy, čtení, převyprávění příběhu a zhodnocení fonologických a orálně-motorických schopností. V rámci tohoto diagnostického nástroje je zahrnuta diferenciální diagnostika breptavosti od koktavosti a také sebehodnotící formulář (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

2.2.4 Terapie

Lidé s breptavostí si často neuvědomují své narušení komunikační schopnosti, jak bylo uvedeno dříve ve výčtu symptomů. Znamená to také, že sami necítí potřebu k realizování terapie a nemají většinou ani zdaleka takovou počáteční motivaci k tomu svoji komunikační schopnost zlepšit nebo vyhledat logopedickou péči.

Postupy tradiční terapie breptavosti lze vyčleňovat na strategie zaměřené na rychlost mluvy a artikulaci, strategie pro zlepšení jazykových projevů (lexikálních, sémantických a pragmatických) a k uvědomění si stavu mluvy a feedbacku (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Cíle dle tradiční formy terapie breptavosti jsou stabilizace správného tempa řeči, odstranění obtíží při čtení, rozvíjení hudebních schopností, rozvíjení vyjadřovacích zručností, zvýšení koncentrace a udržení pozornosti (Tarkowski in Lechta a kol., 2011).

Stabilizace tempa řeči lze dosáhnout poskytnutím nahrávek správné promluvy, nácvik pomalého slabikování (vhodné i k nácviku rytmiky) a čtení v tandemu s terapeutem. Během čtení se aplikuje četba se zakrytou částí text, zpětné čtení, které nutí k větší koncentraci, a současné čtení a psaní. K rozvoji hudebních schopností slouží hudebně-vzdělávací cvičení, například rozpoznávání a opakování hudebních struktur. Vyjadřovací zručnost lze zlepšit recitací básní, hlasitým čtením anebo dotvářením nekompletních textů. V poslední řadě je cílem zlepšit koncentraci pomocí vhodných cvičení, lze však aplikovat i farmakologickou intervenci (Tarkowski in Lechta a kol., 2011).

Terapie breptavosti by podle moderního přístupu ovlivněném kognitivně-behaviorální terapií měla obsahovat čtyři základní komponenty: kognitivní aspekt, který zahrnuje pochopení komunikačních obtíží, dále emocionální aspekt zaměřený na rozvoj pozitivních emocí, motorický aspekt obsahující navození správného tempa řeči a artikulace, a společenský aspekt, zahrnující sociální dovednosti, umění naslouchat a utlumení nevhodných forem komunikačního chování (Neubauer in Neubauer a kol., 2018).

Je třeba brát na vědomí, že metody terapie breptavosti a koktavosti se v mnoha ohledech prolínají a doplňují. Dále je třeba zohledňovat osoby, které vykazují projevy obou těchto poruch fluence řeči (Ward, 2018, cit. dle Neubauer, 2021).

V současnosti se rozvíjí chápání terapie breptavosti, které bere v potaz konkrétní diagnostiku a zaměřuje se na pochopení osobnosti klienta, podněcování motivace, nácvik organizace výpovědí s rozvojem kritického myšlení, umění rétoriky a verbálního dorozumívání. V neposlední řadě se zaměřuje na vztah logopeda a klienta založený na důvěře, poskytování kvalitních služeb a odborném vedení (Tarkowski in Lechta a kol., 2011).

3 Metoda fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina

3.1 Fonologické schopnosti

Metodika dle D. B. Elkonina je založena na schopnosti fonemického uvědomování a dalších schopnostech potřebných k jeho rozvoji, proto je třeba si je nejprve vymezit. V jedné z předešlých kapitol (1.2.1 Jazykové roviny) byla pozornost věnována foneticko-fonologické jazykové rovině obecně, nyní se zaměříme na konkrétní fonologické schopnosti, sluchové vnímání a fonologický deficit.

3.1.1 Sluchové vnímání

V první řadě je důležité si připomenout, že nenarušené sluchové vnímání je jedním ze základních předpokladů rozvoje komunikační schopnosti, potažmo rozvíjení schopností fonologických. Sluchové vnímání výrazně ovlivňuje i rozvoj abstraktního myšlení (Bednářová, Šmardová, 2015).

Za sluchové vnímání je zodpovědný centrální sluchový systém vyznačující se vysokou mírou komplexity a mnohostrannosti. K rozeznávání a třídění velké škály sluchových vjemů jsou zásadní neurofyziologické poznávací mechanismy a procesy nervové soustavy – tyto centrální sluchové procesy zajišťují lokalizaci a lateralizaci zvuku, sluchovou diskriminaci, rozeznání sluchových struktur a časových aspektů slyšení, přizpůsobují výkon slyšení při slabých nebo přebíjejících se akustických signálech (Dlouhá in Dlouhá et al., 2017).

Nejedná se ovšem o samotnou schopnost slyšet jako takovou, nýbrž o schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové). Zahrnuje schopnost naslouchání, sluchového rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu (Zelinková 2015).

Se zdokonalováním sluchového vnímání se rozvíjí i schopnost vnímat figury a pozadí – vyčlenění konkrétních důležitých zvuků od ostatních zvukových podnětů z okolí (Bednářová, Šmardová, 2015).

Před posuzováním sluchového vnímání by měla být vyloučena vada sluchu. Oblast naslouchání je posuzována podle schopnosti lokalizovat směr zvuku, poznávání předmětů

podle zvuku a písňě podle melodie a udržení pozornosti při poslechu pohádky. V rámci sluchového rozlišování se dokáže dítě s pomocí a později i bez pomoci vizuálního podnětu orientovat v oblasti souhlásek, samohlásek, znělých a neznělých hlásek, změny délek a měkčení. Sluchová paměť je posuzována na základě reprodukce krátkých rýmů. V rámci sluchové analýzy a syntézy by dítě mělo zvládnout roztleskat slovo na slabiky, hledat rýmy, určit počáteční a poslední hlásku ve slově, určit hlásku ve slově a složit slovo z hlásek a naopak – rozložit jednoduché slovo na hlásky. Během hodnocení vnímání rytmu je třeba si všimnout, zda dítě pozná dvě shodné rytmické struktury, napodobí rytmus a zda zvládne zaznamenat kratší i delší rytmické struktury pomocí znázornění (Bednářová, Šmardová, 2015).

V oblasti sluchového vnímání bývá často narušena oblast sluchové diferenciaci projeví se horší schopností rozlišovat výšku, délku, intenzitu a počet tónů. Pozornost je třeba zaměřit na rozlišování řečových zvuků, neboť tvořící základ mluvené řeči. Je proto vhodné u dětí předškolního věku cvičení na rozeznávání obdobných slov (lišících se např. v délce nebo znělosti hlásky). Dítě před nástupem do školy by mělo být schopné tato slova od sebe odlišit a odlišit tvrdé a měkké souhlásky a krátké a dlouhé samohlásky (Bytešnicková, 2012).

Celkové oslabení sluchového vnímání se v budoucnu negativně promítá do čtení (obtížné spojování slabik do slov, opakované čtení apod.) a psaní (komolení a obtížné rozlišování hranic slov, vynechávání a záměny písmen) i do samotného procesu učení. To je výsledkem zejména potíží se zachycením a zpracováním verbálních podnětů a oslabení sluchové paměti (chybování během diktovaných úkolů, zápisy výkladu učitele) (Bednářová, Šmardová, 2015).

3.1.2 Fonemický sluch a fonemické uvědomování

Fonemický sluch je schopnost sluchem rozlišovat zvukově podobné hlásky i jejich mírné odchylky, a tak postřehnout i malé rozdíly ve významu slov (Škodová, Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007). Můžeme ho tak v rámci sluchového vnímání zařadit do oblasti sluchové diferenciaci. Toto rozlišování je prováděno na základě porovnávání tzv. distinktivních rysů jednotlivých hlásek (Klenková, 2006).

Odborníci uvádějí celou řadu distinktivních rysů. Mezi nejcharakterističtější distinktivní rysy nejčastěji testované v českém jazyce patří znělost – neznělost (zda zní hlasivkový tón či nikoliv), nosovost – nenosovost (přítomnost nosní rezonance), kontinuálnost – nekontinuálnost (třené hlásky – výbuchové hlásky), kompaktnost – difuznost (soustředění akustické energie ve středu akustického pole jako samohlásky a patrové souhlásky či je rozprostřena po celém jeho poli jako vysoké samohlásky a labiální souhlásky) (Klenková, 2006).

Rozvoji fonemického sluchu je třeba věnovat dostatečnou pozornost. V první řadě je zásadní schopnost fonemické diferenciacce, po ní následuje rozvoj a zdokonalování složitějších funkcí, jako je fonemická analýza, kdy je již analyzována zvuková struktura slova. Z toho vyplývá, že vrcholnou fází vývoje fonemického sluchu je tzv. fonemické uvědomování (Gúthová, Šebianová in Lechta a kol., 2011).

Úroveň sluchového vnímání je také posuzována na základě právě fonemického uvědomování, které významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a čtenářských dovedností (Bednářová, Šmardová, 2015). Jako fonemické uvědomování se označuje schopnost chápat, že slova mají kromě významu i zvukovou formu, kterou tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek ve správném pořadí, provádění hláskové analýzy a syntézy, schopnost manipulovat s hláskami – počítat je, přidávat, odebírat, přehazovat apod. (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Fonemické uvědomování je třeba rozlišit od pojmu fonologické uvědomování. Fonemické uvědomování se týká manipulace nejmenších jednotek jako jsou hlásky, zatímco fonologické uvědomování označuje manipulaci s většími jednotkami, tedy se slovy a slabikami (Zelinková, 2015).

Nelze opomenout, že vývoj fonologického povědomí, a i fonologických schopností jako takových, úzce souvisí s lingvistickými charakteristikami osvojovaného jazyka. Souvisí se skladbou zvukového repertoáru určitého jazyka (s inventářem fonémů), s principy uspořádání těchto zvuků ve slovech a s frekvenčním výskytem různých forem stavby slabiky v daném jazyce (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

3.1.3 Fonologický deficit

Jako fonologický deficit se označuje stav narušení implicitních a explicitních fonologických schopností. Pojmem implicitní (*epifonologické*) schopnosti jsou myšleny intuitivní znalosti dítěte o jazyce, kdy si podvědomě uvědomuje určité aspekty jazyka jako jsou rýmy nebo rozpoznávání stejných částí slov. Explicitní (*metafonologické*) schopnosti zase označují vědomý přístup k jazyku čili ke struktuře slov a rozpoznání, produkci a manipulaci částí slov (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Fonologický deficit je hlavním důvodem potíží u dětí s dyslexií, které následně s přechodem na základní školu přechází do problémů se čtením a psaním. Fonologický deficit způsobuje u dětí s dyslexií obtíže si spojit grafický symbol s jeho zvukovou podobou. (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Zelinková (2015) k této problematice uvádí, že ačkoliv deficit ve fonemickém uvědomování ústí mnohdy v potíže se čtením a psaním, je třeba brát v potaz individuální stav každého dítěte a to, že zlepšení ve sluchové analýze a syntéze nemusí nutně značit zlepšení v oblasti čtení. V českém prostředí tedy deficit ve fonemickém uvědomování nemusí značit hlavní příčinu např. dyslexie.

Tento deficit lze určit dle výsledků úloh jako je opakování pseudoslov a rychlé pojmenovávání slov (*rapid automatized naming – RAN*). Z toho vyplývá, že u dětí s tímto deficitem dochází k narušení fonologických reprezentací mluveného jazyka, což ústí v potíže s identifikací fonologických jednotek. Ke zopakování pseudoslov je nutné, aby dítě využilo fonologické jednotky ze své dlouhodobé paměti, se kterými již má zkušenost – u dítěte s dyslexií jsou tedy patrné problémy s fonologickou reprezentací v dlouhodobé paměti. Co se týče rychlého jmenování, kdy dítě pojmenovává obrázky (nebo později barvy, čísla, písmena) z tabulky, hodnotí se rychlost a přesnost pojmenovávání. Děti s dyslexií mají problém si rychle vybavit fonologické reprezentace a propojovat si vizuální a lingvistické procesy (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

3.2 Metodika dle D. B. Elkonina

Tato metodika rozvoje fonemického uvědomování vychází z výzkumu ruského psychologa a pedagoga Daniila Borisoviče Elkonina (1904–1984), který se již v 50. letech 20. století věnoval tématice fonemického uvědomování a jeho souvislostí s osvojováním čtení a psaní. Výsledkem Elkoninova bádání bylo po jeho smrti vydání slabikáře a s ním související příručky s názvem „*Čtení a psaní dle D. B. Elkonina (1993)*“. Elkoninova metodika byla poté zpracována a upravena na míru mnoha jiných jazyků.

Na Slovensku byla poprvé v roce 2001 předgrafémová etapa Elkoninovy metody přepracována z ruského originálu, přizpůsobena slovenskému jazyku. Záhy byla metodika převedena i do jazyka českého v roce 2004. Nová verze metodiky, která byla významně přepracována a která zahrnuje i etapu grafémovou, byla na Slovensku publikována v roce 2014, v České republice potom o dva roky později. Metodika na rozdíl od původního ruského slabikáře cílí na děti předškolního věku (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Za zmínku stojí i rozšíření metodiky o publikaci zaměřující se na děti se sluchovým postižením s názvem „*Když dítě vidí, co má slyšet*“ a která se zabývá jejich specifickým vývojem řeči, schopností fonemického uvědomování a čtenářskou gramotností (Nováková, Nováková Schöffelová, Mikulajová, 2020).

Charakteristika metody

Jak již bylo vysvětleno, fonemické uvědomování od předškolního věku významně ovlivňuje i proces osvojování si čtení v budoucnu. Rozvoj fonemického uvědomování je považován za nejlepší prevenci rozvoje dyslexie. Metodika je ovšem vhodná jak pro předškolní děti ohrožené narušeným vývojem řeči, tak i pro děti intaktní.

Elkoninova metoda je založena na jednoduchém modelu čtení, která vychází ze dvou základních předpokladů – dobrá úroveň fonemického uvědomování a poznání písmen. V českém prostředí ovšem převažuje metoda výuky čtení tzv. analyticko-syntetická. Dle této metody je foném zastoupením grafému a dítě se tak učí frekvenčně zaváděné grafémy (tzn. dle počtu jejich výskytu v českém jazyce), ke kterým si přiřazuje jejich zvukovou podobu. Metoda čtení dle D. B. Elkonina tedy funguje opačně – nejprve se dítě učí vnímat

fonologickou kostru slov, tzn. naučí se vnímat, rozlišovat a manipulovat s fonémy, ke kterým jsou následně přiřazovány jejich grafémové reprezentace (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Dalším zásadním pilířem metodiky je názornost a schematičnost. Využívá proto tzv. model mentální činnosti, neboť pro dítě je názorný model nástrojem myšlení. Nedokáže totiž ještě úplně uchopit a pracovat s abstraktními pojmy. Proto je hlásková struktura slov realizována pomocí barevných žetonů a schémat. Později se dítě naučí využívat grafické značky, nakonec by v poslední fázi mělo být schopné díky automatizaci provádět různé operace s hláskami bez vnější vizuální opory ve své mysli (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Úkoly v metodice jsou seřazeny od jednodušších po složitější v závislosti na tom, jaké nároky jsou na dítě kladeny. Úkoly neměly být ani příliš jednoduché, aby je dítě hned zvládlo samo, ale ani příliš složité, že je ani s pomocí nezvládne. Metodika je teda založena na koncepci tzv. „zóny nejbližšího vývoje“ dle Vygotského. Dítě úkoly nejprve plní s dopomocí a následně se naučí je plnit samo. Znamená to, že i nevyzrálé oblasti vývoje dítěte jsou stimulovány k vývoji, ale bez nadměrné zátěže (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Celá metodika je dále koncipována hravou a nenásilnou formou, vzhledem k tomu, že dítě v předškolním věku plynule přechází od názorně-obrázkového myšlení k verbálně-logickému myšlení. Dítě prostřednictvím hry zasazené do prostředí „krajiny slov a hlásek“ získává představu o slově jako významovém prostředku. Jazykové pojmy jsou zde reprezentovány pohádkovými postavami jako je např. Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky a další. Zároveň je během práce podporováno kritické myšlení, zdravé přijímání kritiky schopnost komunikace a vzájemné spolupráce (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Nejnovější metodika je strukturována do dvou etap: předgrafémovou a grafémovou. Obě etapy budou rozebrány v následujících kapitolách.

3.2.1 Předgrafémová etapa

V předgrafémové etapě ještě nejsou zaváděna písmena jako reprezentace fonémů, pracuje se tedy pouze se zvukovou stránkou hlásek a reprezentacemi pomocí žetonů. Tato etapa probíhá v časovém rozmezí třiceti tří lekcí rozdělených do pěti tematických oblastí:

- I. téma (1. – 4. hodina): Slabiková struktura slova
- II. téma (5. – 16. hodina): Hlásková struktura slova
- III. téma (17. – 25. hodina): Samohlásky, souhlásky a dvojhlásky
- IV. téma (26. – 28. hodina): Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek
- V. téma (29. – 33. hodina): Upevňování poznatků

První téma se zabývá slabikovou strukturou slova. Vzhledem k tomu, že slabika je přirozená artikulační jednotka řeči a děti mají již většinou zkušenosti s rytmičností ve formě říkanek, je pro děti dělení slov na slabiky většinou poměrně jednoduchým úkolem. Přesto je vhodné jejich procvičování zařadit, zejména diferenciaci dlouhých a krátkých slabik.

Následuje přechod od slabikové struktury k hláskám, které pro dítě bývají abstraktní záležitostí. Dítě totiž bez předešlých zkušeností a tréninku nedokáže hlásky ve slovech rozpoznat, proto je tomuto věnována zvláštní pozornost. Pomocí zdůrazňování jednotlivých hlásek ve slově a jejich reprezentací pomocí žetonů dítě pochopí vyčleňování hlásek v pořadí, v jakém jsou za sebou ve slově.

V další oblasti se dítě seznamuje s koncepcí souhlásek samohlásek a dvojhlásek. Samohlásky jsou nahrazeny novým typem žetonů. Délka samohlásek je určována na základě sluchové diferenciaci krátkých a dlouhých slabik a dítě získává povědomí o tom, že jádrem slabiky bývá samohláska.

Posledním samostatným tématem, které předchází závěrečnému opakování a upevňování poznatků, je sluchové rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek ve slovech. Jedná se o podklad k zahájení další, tedy grafémové etapy. Na konci předgrafémové etapy by dítě mělo být schopno se orientovat pomocí sluchu v hláskové struktuře slov kratších slov (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

3.2.2 Grafémová etapa

Grafémová etapa navazuje na předgrafémovou etapu a spočívá v postupném nahrazování jednotlivých fonémů grafémy. Etapa je rozložena do čtyřiceti dvou lekcí v sedmi tématech:

- I. téma (34. – 39. hodina): Samohlásky
- II. téma (40. – 42. hodina): Souhlásky
- III. téma (43. – 50. hodina): Tvrdé souhlásky
- IV. téma (51. – 58. hodina): Měkké souhlásky
- V. téma (59. – 67. hodina): Obojetné souhlásky
- VI. téma (68. – 70. hodina): Ostatní souhlásky, spodoba souhlásek
- VII. téma (71. – 75. hodina): Čtení

Děti se postupně učí velká tiskací písmena, kterými nahrazují grafické značky. Znamená to, že v průběhu zapisují slova jako kombinaci značek a písmen jako takových. Dětem jsou jednotlivé skupiny hlásek představovány postupně s vysvětlením, jakou funkci zastávají v českém jazyce.

Poslední téma je věnované nácviku čtení, které probíhá plynulým slabikováním slov podle Elkoninova algoritmu: nejprve si ve slově označit tečkou samohlásky, zaznamenat obloučky pod jednotlivé slabiky a poté s plynulým přejížděním po obloučcích prstem přečíst nahlas celé slovo. V závěru se nachází doplňkové téma (27 úkolů) s jazykovým cvičením (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle a metody výzkumného šetření

Hlavní cíl

Cílem výzkumné části bakalářské práce je analýza možností využití metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí předškolního věku s poruchou plynulosti řeči.

Dílčí cíle

Dílčí cíle výzkumného šetření jsou zahrnuty v následujících bodech:

- Dílčí cíl č. 1: Analýza vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností sledovaných dětí
- Dílčí cíl č. 2: Analýza jazykových specifik sledovaných dětí na začátku a na konci výzkumného šetření
- Dílčí cíl č. 3: Analýza průběhu práce se sledovanými dětmi

Výzkumné otázky

Bakalářská práce si dále klade za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Otázka č. 1: Lze Elkoninovu metodu využít u dětí s balbuties a tumultus sermonis a do jaké míry rozvíjí jejich fonemické schopnosti?
- Otázka č. 2: Jakým způsobem je potřeba přizpůsobit Elkoninovu metodu dětem s narušenou plynulostí řeči?
- Otázka č. 3: Jak přispívá nácvik dle Elkoninovy metody celkovému zlepšení jazykových schopností dětí s narušenou plynulostí řeči?

Metody výzkumného šetření

Výzkumná část bakalářské práce je realizována formou empirického kvalitativního výzkumu, výzkumné metody zahrnovaly:

- *shromáždění a analýzu anamnestických údajů* jednotlivých dětí skrze polostrukturovaný rozhovor s rodiči a pedagogy
- *analýzu vstupní a výstupní úrovně fonemického uvědomování* pomocí nástroje Screening fonemického uvědomování a následné porovnání výsledků
- *analýzu odborné literatury* čili metodické příručky, na jejímž základě byl realizován trénink fonemického uvědomování
- *aktivní pozorování* dětí během přímé práce s metodikou a jeho vyhodnocení

Do výzkumného šetření byly vybrány 4 děti předškolního věku s narušenou plynulostí řeči, rozdělené do dvou oddělených skupinek – 2 dívky se suspektní tumultus sermonis a 2 chlapci s balbuties. Jména dětí účastnících se výzkumného šetření byla z důvodu ochrany osobních údajů změněna, aby byla zachována anonymita rodin. Před zahájením byli rodiče řádně srozuměni s průběhem šetření a podepsali písemný informovaný souhlas, kde souhlasili s dobrovolnou účastí, byli seznámeni se svými právy a možnostmi odstoupení z šetření. Charakteristika výzkumného vzorku je podrobněji rozebrána v následující kapitole (4.2 Výzkumný vzorek).

S dětmi byl realizován **Trénink fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina**, a to konkrétně pouze **předgrafémová etapa** skládající se z pěti tematických celků, s celkovým počtem 33 lekcí.

Je vhodné, aby s metodikou pracoval proškolený odborník. K realizaci metody jsem získala příslušnou kvalifikaci v září 2020, kdy jsem se zúčastnila kurzu s názvem *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa*, který vedla PhDr. Mgr. Miroslava Nováková Schöffelová, PhD. a který se konal na půdě Katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Dále jsem se tamtéž zúčastnila v červnu 2021 rozšiřujícího kurzu *Aplikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením* pod vedením Mgr. Ivany Novákové.

Realizace tréninku probíhala nejčastěji 2× týdně, skupina č. 1 absolvovala trénink v domácím prostředí, skupina č. 2 v prostředí mateřské školy. Pozorování průběhu práce a její hodnocení se nachází v kapitole 4.3 Průběh vlastního výzkumného šetření. Pro práci s dětmi byla potřeba **metodická příručka**, pracovní sešit **Hláskář 1** pro každé z dětí, který rodiče velice laskavě pořídili na své náklady, a další pomůcky (žetony, kartičky postav aj.).

Před samotným zahájením tréninku bylo u dětí provedena vstupní analýza pomocí nestandardizovaného testovacího materiálu **Screening fonemického uvědomování** z roku 2004, který vytvořily autorky metodiky prof. PhDr. Marína Mikulajová, PhD. a Mgr. Anna Dostálová.

Výsledky vstupního a výstupního šetření a jejich porovnání, včetně zhodnocení celkového výsledku činnosti a další poznatky jsou podrobněji zhodnoceny v kapitole 4.4 Analýza výsledků.

Shrnutí závěrů a odpovědi na výzkumné otázky se nachází v kapitole 4.5 Závěr výzkumného šetření.

Bakalářská práce dále zahrnuje následující přílohy:

- Příloha č. 1: Screening fonemického uvědomování – vzorový testovací materiál
- Příloha č. 2: Záznam výsledků vstupního screeningu fonemického uvědomování
- Příloha č. 3: Záznam výsledků výstupního screeningu fonemického uvědomování
- Příloha č. 4: Návěk zápisu obloučků – vzorový pracovní list
- Příloha č. 5: Návěk zápisu obloučků – ukázka
- Příloha č. 6: Vypracované úkoly z Hláskáře 1 – ukázka

4.2 Výzkumný vzorek

Pro potřeby bakalářské práce byly vybrány čtyři děti s poruchou plynulosti řeči. Věkové rozhraní dětí na začátku šetření bylo **5 až 6 let**. Z důvodu ochrany osobních údajů byla jména dětí účastníků se výzkumného šetření změněna, rodiče byli seznámeni s výzkumným šetřením a podepsali informovaný souhlas. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou oddělených skupinkách, v každé z nich se nacházela dvojice dětí.

Skupina č. 1

Ve skupině č. 1 se nacházely dvě dívky s podezřením na **tumultus sermonis**. Žádná z dívek neměla stanovenou diagnózu klinickým logopedem, obě ovšem vykazují zvýšené tempo řeči a některé doprovodné znaky breptavosti.

Pozitivem bylo, že obě dívky navštěvovaly stejnou mateřskou školu i některé volnočasové aktivity, zároveň se jejich bydliště nacházela nedaleko od sebe. Znaly se tedy velmi dobře a během tréninku spolu navzájem spolupracovaly, pomáhaly si, radily a motivovaly jedna druhou.

Trénink probíhal **2× týdně** v domácím prostředí jedné z dívek, druhá k ní vždy docházela na návštěvu. Trénink skupiny č. 1 byl zahájen na začátku měsíce **října 2021** a byl ukončen v závěru **února 2022**.

Skupina č. 2

Druhá skupina se skládala ze dvou chlapců s diagnózou **balbuties**. Oba chlapci navštěvují dvě odlišné třídy ve stejné mateřské škole. Chlapci se před začátkem tréninku příliš neznali, neboť byl jeden z nich v mateřské škole zařazen prvním rokem.

Trénink probíhal **2× týdně** v prostředí mateřské školy v rámci volnočasových aktivit. Trénink skupiny č. 2 byl zahájen na konci měsíce **října 2021** a byl ukončen v polovině **března 2022**.

Dítě č. 1 (skupina č. 1)

Jméno: Viktorie, děvče
Měsíc a rok narození: říjen 2016
Věk na začátku šetření: 5 let, 0 měsíců
Věk na konci šetření: 5 let, 5 měsíců
Diagnóza: suspektní tumultus sermonis

Osobní anamnéza

Početí dívky probíhalo za pomoci umělého oplodnění kvůli problémům s otěhotněním, oba rodiče byli v té době pokročilejšího věku. Těhotenství bylo rizikové, matka zažívala silné nevolnosti. Porod probíhal plánovaným císařským řezem, dívka vážila při narození 2890 g a měřila 47 cm. Dívka prodělala novorozeneckou žloutenku. Kojena byla do 1,5 roku věku, nikdy neměla dudlík. První slova se začala objevovat v 10. měsíci, další vývoj řeči v normě. V 13. měsíci začala dívka chodit. V současné době je grafomotorický vývoj na adekvátní úrovni. Při aktivitách preferuje pravou ruku.

Rodiče uvádí, že je dívka velmi komunikativní v domácím prostředí, kde mluví spontánně a rychle, mnohdy až nesrozumitelně, mívá potíže se soustředěním se na obsah svého sdělení. V cizím prostředí je spíše pasivní, ostýchá se, odpovídá jednoduše na přímo položené otázky. Má jinak bohatou slovní zásobu a mluví gramaticky správně, pokud se koncentruje. Projevuje zájem o anglický jazyk – navštěvuje kroužek angličtiny v rámci mateřské školy, ráda sleduje pohádky v anglickém jazyce. Dívka navštěvuje logopedii primárně z důvodu napravení tempa řeči a výslovnosti k, l a sykavek. Konkrétní diagnózu tumultus sermonis nemá, vyšetření EEG zatím nepodstoupila – čeká se, až bude dívka starší.

Rodinná anamnéza

Dívka je jedináček, žije ve společné domácnosti v panelovém domě s otcem a matkou. Otec uvádí, že se na základní škole začal zadržávat – projevovaly se u něj hlavně časté repetice slabik. Zadržávání v menší míře přetrvává do současnosti, logopedii ale nenavštěvoval. Matka logopedii navštěvovala v předškolním věku kvůli problémům s tvořením hlásky r. V rodině se nevyskytuje jiné narušení komunikační schopnosti.

Dítě č. 2 (skupina č. 1)

Jméno: Nikola, děvče
Měsíc a rok narození: prosinec 2015
Věk na začátku šetření: 5 let, 9 měsíců
Věk na konci šetření: 6 let, 2 měsíce
Diagnóza: suspektní tumultus sermonis

Osobní anamnéza

Dívka byla narozená předčasně v 36. týdnu po rizikovém těhotenství, kdy měla matka zvýšený krevní tlak. Porod proběhl císařským řezem, dívka vážila 2680 g, měřila 45 cm. Neprodělala žádná vážnější onemocnění ani úrazy. Kojena byla do dvou let věku. První slova se u dívky začala objevovat v 11. měsíci, chodit bez opory pak v 13. měsíci. Grafomotorický vývoj je v normě, při aktivitách preferuje pravou ruku.

Jedná se o komunikativní dívku, a to jak v domácím, tak i cizím prostředí, je velice společenská – navazuje kontakty bez obtíží a aktivně se zapojuje do hovoru. Navštěvuje volnočasový kroužek anglického jazyka. Začala navštěvovat logopedii kvůli špatné srozumitelnosti mluvy, kdy často „drmolila“ a mluvila překotně, na logopedii se zaměřují na zpomalení tempa řeči. V současné době pracují i na úpravě výslovnosti některých hlásek. Slovní zásoba je přiměřená věku. Dívka zatím neprodělala vyšetření EEG, dle klinické logopedky existuje podezření na poruchu fluence řeči.

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině s otcem a matkou v panelovém domě, dále má mladší sestru (narozenou v listopadu 2019). V rodině se nevyskytuje žádné narušení komunikační schopnosti.

Dítě č. 3 (skupina č. 2)

Jméno: David, chlapec

Měsíc a rok narození: srpen 2016

Věk na začátku šetření: 5 let, 2 měsíce

Věk na konci šetření: 5 let, 7 měsíců

Diagnóza: balbuties

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil z druhého těhotenství, porod probíhal přirozenou cestou bez komplikací. Porodní váha byla 3250 g, velikost 51 cm. Neprodělal žádné vážné nemoci, kromě běžných dětských onemocnění, ani žádná zranění. První slova se u něj začala objevovat v 11. měsíci, první chůze v 12. měsíci. Grafomotorický vývoj na adekvátní úrovni, při aktivitách preferuje levou ruku, ale výjimečně bere tužku i do pravé ruky.

Jedná se o velmi ostýchavého chlapce, v nové školce má problém s navazováním kontaktů. V cizím prostředí u něj dochází k občasnému zadržávání a blokům, dále také v domácím prostředí v situacích, kdy je na něj vyvíjen tlak, např. když jsou mu pokládány otázky, na které nezná odpověď, či pokud někdo v okolí křičí, ať už se jedná o dospělého nebo dítě. Slovní zásoba i gramatická stavba jsou v normě. Na logopedii dochází teprve druhým měsícem. Dle slov matky byly chlapcovy potíže s plynulostí řeči dlouho opomíjeny.

Rodinná anamnéza

Chlapec má jednoho staršího bratra (narozen v září 2013). V současné době žije v bytě pouze s matkou a bratrem v novém místě bydliště, kde také začal tento rok docházet do mateřské školy. Rodiče se před téměř rokem rozvedli, matka uvádí, že zhruba v tu dobu se u chlapce zadržávání začalo projevovat. Otec v současnosti o syny nejeví přílišný zájem. V rodině se nevyskytuje žádné známé narušení komunikační schopnosti.

Dítě č. 4 (skupina č. 2)

Jméno: Tadeáš, chlapec

Měsíc a rok narození: únor 2016

Věk na začátku šetření: 5 let, 8 měsíců

Věk na konci šetření: 6 let, 1 měsíc

Diagnóza: balbuties

Osobní anamnéza

Chlapec narozen z druhého těhotenství, porod probíhal v termínu plánovaným císařským řezem bez komplikací. Vážil 3560 g, porodní délka byla 53 cm. Kojen byl do 14. měsíce. Grafomotorický vývoj v normě, při aktivitách preferuje pravou ruku. Před rokem a půl byl hospitalizován kvůli meningitidě. Léčba proběhla urychleně, chlapec nemá po onemocnění žádné trvalé následky.

Chlapec je velmi aktivní, má však problémy se soustředěním, je neposedný. Nemá problémy s navazováním kontaktů s vrstevníky v mateřské škole ani na hřišti, navazuje hovor spontánně a bez ostychů, je komunikativní. Přesto se v komunikaci v novém prostředí projevuje často opakování slabik či celých slov, někdy také prodlužování první slabiky. Dle logopedického vyšetření se již nejedná o fyziologickou neplynulost. Chlapec má také nižší aktivní slovní zásobu. V současné době dochází na logopedii, kde pracují zejména na terapii neplynulostí a na rozšiřování slovní zásoby.

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v domácnosti s oběma rodiči, starší sestrou (narozenou v dubnu 2014) a mladším bratrem (narozen v září 2020) v rodinném domě. Matka uvádí, že se její bratr v mládí zadržoval, zadržávání však postupem času vymizelo. Otec ráčkuje. V rodině se mimo to nevyskytuje žádné jiné narušení komunikační schopnosti.

4.3 Průběh vlastního výzkumného šetření

4.3.1 Screening fonemického uvědomování

Před zahájením tréninku bylo u všech dětí uskutečněno vstupní vyšetření úrovně fonemického uvědomování pomocí **Screeningu fonemického uvědomování**. Testovací materiál se zaměřuje na 11 oblastí fonemického uvědomování, každá z nich je hodnocena až 5 body. Maximální možný výsledek je tedy 55 bodů.

Vyšetřované oblasti zahrnují: uvědomování rýmů, produkci rýmů, analýzu slov na slabiky, syntézu slabik, izolaci první slabiky, vynechávání slabiky, izolaci první hlásky, syntézu hlásek, analýzu slov na hlásky, vynechávání hlásek a substituci hlásek. Po dokončení tréninku bylo provedeno zjištění výstupní úrovně fonemického uvědomování a následně byly obě hodnoty porovnány. Děti byly podrobeny screeningu samostatně, každý trval přibližně 25 minut. Před realizováním testu jsme si s dětmi hrály na koberci, říkaly říkanky atp. – cílem bylo navození uvolněné a přátelské atmosféry.

Vstupní šetření

Skupina č. 1 podstoupila vstupní vyšetření dne **8. 10. 2021**. Dítě č. 1 získalo celkem 18 bodů, což odpovídá 32,7 % úspěšnosti. Dítě č. 2 získalo 21 bodů, tedy 38,2 %.

U skupiny č. 2 proběhlo vyšetření **26. 10. 2021**. Dítě č. 3 získalo 15 bodů odpovídajících úspěšnosti 27,3 %. Dítě č. 4 mělo výsledek 22 bodů, což znamená přesně 40,0% úspěšnost.

Výstupní šetření

Výstupní šetření skupiny č. 1 proběhlo dne **28. 2. 2022**, dítě č. 1 mělo výsledek 47 bodů, tedy vyjádřeno procentuálně 85,5 %. Dítě č. 2 získalo 52 bodů, tedy 94,5 %.

Skupina č. 2 podstoupila výstupní screening **18. 3. 2022**. Dítě č. 3 získalo 46 bodů, v procentech 83,6 %, dítě č. 4 mělo celkem 50 bodů, tedy úspěšnost 90,9 %.

Výsledky včetně bodového ohodnocení jednotlivých oblastí jsou přehledně uvedeny v tabulce a blíže analyzovány v následující kapitole 4.4 Analýza výsledků.

4.3.2 Trénink fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina

Trénink fonemického uvědomování probíhal u skupiny č. 1 od začátku října 2021 do konce února 2022. Frekvence setkávání byla povětšinou 2× týdně, pokud nedošlo k absenci jedné z dívek nebo pokud naopak nebylo třeba s jednou z dívek některou látku opakovat. Délka jedné lekce byla 45 minut. Trénink se odehrával v domácím prostředí jedné z dívek, přičemž druhá k ní docházela na návštěvu, jelikož bydlí nedaleko. Během tréninku nebyli přítomní rodiče. Dívky si před a po hodině samostatně hrály, mnohdy jsem se k jejich hraní připojila.

Druhá skupina absolvovala trénink od konce října 2021 do poloviny března 2022, standardní frekvence byla také 2× týdně, pokud okolnosti nevyžadovaly jinak, jedna lekce trvala přibližně 45 minut. Trénink probíhal v prostorách mateřské školy, kterou oba chlapci navštěvovali. Ideálně jsme měli k dispozici prázdnou místnost, kde nás nikdo nerušil, občas bylo ale třeba nutné využít klidnějšího koutku v rámci třídy. Chlapci se před a po lekci věnovali volnému hraní.

Celý program je rozdělen do pěti tematických bloků, kdy se každý z nich věnuje určité části fonemického uvědomování. V této kapitole bude na následujících stránkách popsána práce v rámci jednotlivých bloků s oběma skupinkami.

Téma I. – Slabiková struktura slova

Cílem tohoto tematického bloku je seznámení dětí se slabikovou strukturou slova, rozlišování krátkých a dlouhých slabik, nacvičování zápisu obloučkového schématu. Struktura tohoto bloku je následující:

- 1. hodina: Seznámení s Hláskářem
- 2. hodina: Dělení slov na slabiky, slabikové schéma slov
- 3. hodina: Představa krátké a dlouhé slabiky
- 4. hodina: Zápis schémat slov s krátkými a dlouhými slabikami

Skupina č. 1

Obě dívky již měly zkušenosti s vytleskáváním slabik z mateřské školy, slabikování slov a jejich vytleskávání jim nedělalo potíže, ve většině případů dokázaly dívky i správně spočítat počet slabik ve slově. Rozhodla jsem se, že v rámci tohoto bloku zařadím intenzivnější nácvik zápisu obloučků. Ty i navzdory počátečnímu nácviku před samotným tréninkem dělaly potíže zejména mladší z dívek – Viktorii. Její obloučky byly často nevyhraněné nebo otočené, proto jsem v rámci tohoto bloku s dívkou obloučky individuálně opakovala. Obě dívky jinak slabikují a vytleskávají slabiky bez problémů, pochopit slabikovou strukturu slova jim nedělalo potíže. Později dokázaly určit počet slabik i bez pomocného vytleskávání nebo řízení slova nahlas – mnohdy si určily počet slabik v duchu.

K nácviku dlouhých a krátkých slabik jsem využila jako pomůcku umělohmotnou pružinu z hračkářství, která sloužila k vizualizaci délek. Pružina byla pro dívky zajímavá, po bližším seznámení s dlouhými slabikami si ji půjčovaly. Zpočátku dívkám dělalo potíže dlouhou slabiku identifikovat, bylo potřeba s dívkami látku ještě jednou projít v rámci lekce navíc a zaměřit jejich pozornost na vnímání délek.

Po dokončení tematického bloku dokázaly dívky správně vytleskat a poté zapsat obloučkové schéma, dokázaly identifikovat dlouhou slabiku, pokud byla důrazně vyslovena.

Skupina č. 2

Stejně jako dívky ze skupiny č. 1 dokázali chlapci již od počátku dobře slabikovat i počítat slabiky. Oba měli ovšem problémy se zápisem schématu – obloučky byly spíše nejednoznačné, připomínající vlnovky, bylo třeba s chlapci ještě jednou projít jejich psaní.

Mladší z chlapců – David, byl zpočátku velice nesmělý, nebyl nucen plnit žádné úkoly, spíše pozoroval, jak probíhá práce s druhým chlapcem. Naštěstí pomohla pozitivní motivace a budování přátelství s Tadeášem, chlapec se po čase do aktivit začal zapojovat stejně aktivně jako Tadeáš. U toho se občas projevovala neplynulost, měl-li vytleskávat některé slabiky (např. zopakoval slabiku 2× – 3×, ale tlesknul pouze jednou). S postupem času si ale na tento druh cvičení začal zvykat a tato repetice se v budoucnu příliš neopakovala.

K nácvičku identifikace dlouhých slabik opět posloužila umělohmotná pružina, která byla zajímavá i pro chlapce, nejlépe se jim dařilo dlouhou slabiku určovat, když jim byla pomocí pružiny naznačena. Diferenciaci krátkých a dlouhých slabik bylo třeba s chlapci ještě zopakovat, neboť s identifikací měli potíže, ale po zopakování všemu porozuměli.

Oba chlapci zvládli po dokončení tématu zápis a spočítání slabikového schématu i určení délek ve slově na slabikách.

Téma II. – Hlásková struktura slova

V rámci tohoto tématu je cílem pochopení hláskové struktury slova. Tomuto tématu je z celé metodiky věnován největší počet lekcí. Je důležité, aby dítě dokázalo plynule přejít z přirozené slabikové struktury slova a naučilo se pracovat se strukturou, která pro něj přirozená není. Toto téma obsahuje následující lekce:

- 5. hodina: Určování první hlásky ve slově
- 6. hodina: Porovnávání prvních hlásek ve slovech
- 7. hodina: Určení poslední hlásky ve slově
- 8. hodina: Syntéza slov
- 9. hodina: Fixace hlásek pomocí žetonů
- 10. hodina: Tříhlásková slova
- 11. hodina: Čtyřhlásková slova
- 12. hodina: Počet hlásek ve slovech
- 13. hodina: Porovnávání délky slov
- 14. hodina: Vztah slova k označovanému předmětu
- 15. hodina: Orientace v hláskové struktuře slova
- 16. hodina: Delší slova

Skupina č. 1

Dívčákům, zejména Nikole, dělo problém odlišit pojem hláska a slabika. Při určování první hlásky tedy zpočátku velice často uváděla počáteční slabiku. Identifikování poslední hlásky ve slovech dělalo dívčákům potíže, pokud se jednalo o slovo se samohláskou na konci (určovaly místo toho poslední slabiku). Toto odlišení vyžadovalo hlubší nácvik. Syntézu slov dívky pochopily velice rychle a nečinila jim potíže. V úkolech na skládání slova z písmen jiných slov si vedly již od počátku velmi dobře. Nejprve bylo potřeba hlásky vyslovovat s menšími pauzami, ale později je zvládly dívky identifikovat i s větší prodlevou mezi jednotlivými hláskami. Velice dobře na dívky působila slovní motivace a výzvy k pozornému poslouchání a soustředění.

Zavedení žetonů jako reprezentací hlásek proběhlo bez nepochopení, naopak byla vizuální reprezentace hlásek pro dívky užitečná. Analýza kratších i delších slov dívčákům šla.

Co se týče vztahu slov s označovaným předmětem, Nikola měla oproti Viktorii často problém slovo od předmětu odlišit a při plnění dalších úkolů přiřazovala např. větší předměty k delším schémátům. Bylo nutné si s ní ještě individuálně toto rozdělení ujasnit.

Během orientace v hláskové struktuře a výměn hlásek ve slovech dívčákům pomohlo odlišení požadované hlásky pomocí jinak barevného žetonu. Poté zvládaly i manipulaci s hláskami velmi dobře.

Skupina č. 2

Oba chlapci již velice dobře zvládali izolaci první hlásky, izolace ostatních hlásek a syntéza jim však dělala o něco větší potíže – bylo třeba jim vždy napomoci důraznou výslovností a častějším opakováním. Kvůli tomu byl Tadeáš méně soustředěný a neměl takovou chuť do práce, lekce zaměřené na určování hlásek jsme tedy o kousek zkrátily, ale poté opět vynahradili, nebo jsem zařadila krátká relaxační cvičení.

U Davida se začala při analýze a syntéze slov na hlásky projevovat nervozita spojená s jeho neplnulostí a bloky, zavedení žetonů však chlapci významně ulehčilo a práce s nimi ho velmi bavila, stejně jako druhého chlapce.

Tadeášovi dělalo potíže odlišit slovo od předmětu, který označuje, ale s dalším vysvětlením s tím neměl problém ani on.

Pro manipulaci s hláskami jsem opět využila jednoho odlišně barevného žetonu, aby měli lepší představu o tom, kterou hlásku ve slově např. odebíráme nebo vyměňujeme. Chlapci po dokončení bloku zvládali většinu úkolů s malou dopomocí.

Téma III. – Samohlásky, souhlásky, dvojhlásky

Téma samohlásek, souhlásek a dvojhlásek plynule navazuje na předešlý blok a klade si za cíl dále prohloubit dětské chápání hlásek. Obsahuje lekce:

- 17. hodina: Samohlásky
- 18. hodina: Souhlásky
- 19. hodina: Rozlišování samohlásek a souhlásek.
- 20. hodina: Vyhledávání samohlásek ve slovech
- 21. hodina: Krátké a dlouhé samohlásky
- 22. hodina: Porovnávání počtu slabik a počtu samohlásek ve slově
- 23. hodina: Aktivní práce se slabikami
- 24. hodina: Dvojhlásky
- 25. hodina: Dvojhlásky a dlouhé samohlásky

Skupina č. 1

Dívky se na téma samohlásek a souhlásek velmi těšily, protože se už chtěly setkat s novými postavami z metodiky. Zavedení nových žetonů i naučení se mnemotechnické pomůcky k zapamatování samohlásek zvládly hladce.

Díky předchozím lekcím a zkušenostem s dlouhými a krátkými slabikami dokázaly dívky snadno integrovat nové poznatky k tomu, co se již naučily. Dívky byly očividně stále více sebevědomé ve svých znalostech, pracovaly proto pilně a soustředěně na většině úkolů, žádnou z probíraných látek nebylo třeba opakovat navíc, kromě tématu dvojhlásek, které vyžadovalo trochu podrobnější vysvětlení a nácvik.

Skupina č. 2

Oba chlapci se zavedením nových žetonů neměli potíže, byla to pro ně vítaná změna. Dokázali si nově nabyté znalosti ohledně samohlásek zapamatovat a aplikovat na hlásková schémata. Stejně tak neměli větší potíže s identifikováním dlouhých samohlásek, i když bylo vhodné ze začátku využívat umělohmotnou pružinu jako vizuální podporu.

Tadeáš měl během některých lekcí opět problémy se soustředěním, takže jsme úkoly prokládali častěji pohybovou nebo jinou aktivitou. Nebylo třeba žádnou látku zásadně a intenzivně opakovat, oba chlapci pochopili vše rychle a dobře se orientovali v novém složitějším schématu. Bylo zjevné, že oba chlapci mají ze své práce dobrý pocit, David byl o mnoho více uvolněný a sebejistý než na počátku tréninku.

Téma IV. – Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek

Čtvrté téma se sestává pouze z tří hodin a zabývá se měkkými a tvrdými souhláskami. Odlišování tvrdých a měkkých souhlásek je ve větší míře uplatňováno až v grafémové etapě, tento krátký blok by na to děti měl připravit. Tři zmíněné hodiny jsou:

- 26. hodina: Zavedení pojmů tvrdé a měkké souhlásky
- 27. hodina: Souhlásky d, t, n, d', t', ň
- 28. hodina: Upevňování učiva o tvrdých a měkkých souhláskách

Skupina č. 1

Toto téma jsme s dívkami probraly stručně, zejména aby měly přibližné pochopení tohoto konceptu pro budoucí účely. Jako pomůcka sloužil měkký zelený míček a tvrdý šedý míček, odlišování hlásek dívky chápaly v pořádku, brzy to zvládly i bez podpory míčků.

Skupina č. 2

I chlapecká skupina zvládala toto téma s přehledem, nejprve s podporou měkkého a tvrdého míčku, postupně se naučili rozlišovat tvrdé a měkké souhlásky bez vizuální a hmatové podpory.

Téma V. – Upevňování poznatků

Poslední z bloků je věnován opakování veškeré předchozí látky. Jde o postupné upevnění poznatků, které je zároveň shrnutím stěžejních dovedností z celého tréninku. Tomuto tématu je věnováno 5 hodin:

- 29. hodina: Opakování učiva o první a poslední hlásce ve slově
- 30. hodina: Opakování učiva o počtu hlásek ve slově
- 31. hodina: Opakování učiva o dlouhé slabice a dlouhé hlásce
- 32. hodina: Opakování učiva o samohláskách, souhláskách a dvojhláskách
- 33. hodina: Závěrečné opakování

Skupina č. 1

Téma zaměřené na opakování dívkám upevnilo již naučenou látku. Dívky byly ohledně plnění úkolů sebevědomé, veškeré cvičení bylo pojato více hravým a volným způsobem s možnostmi získat odměny a předvést, co se všechno naučily, oproti prvním blokům, kdy se dívky těšily na to, že se učí nové věci podobně jako ve škole.

Splnění tohoto bloku potvrdilo, že si dívky vše důležité osvojily.

Skupina č. 2

Pro chlapeckou skupinu se blok opakování stal také užitečným zakončením. Tadeáš, ačkoliv již manipulaci s hláskami zvládal, byl zpočátku u některých úkolů netrpělivý, protože je již dělal. Proto jsem tento blok pro chlapce pojala více soutěžně. Aby ovšem David nebyl pod tlakem, jednalo se o soutěže, kdy chlapci nesoutěžili proti sobě, ale proti mně a mohli tak každý získat odměnu a zároveň byli motivováni k plnění úkolů a mohli oba mít dobrý pocit z úspěchu.

Po zakončení tohoto bloku měli chlapci veškerou zásadní látku důkladně zopakovanou.

4.4 Analýza výsledků

Dítě č. 1

Dítě č. 1 získalo ve vstupním testu fonemického uvědomování 18 bodů odpovídajícím 32,7 % úspěšnosti. Plný počet získalo ve dvou oblastech, a sice v oblasti uvědomování rýmů a analýzy slov na slabiky. Bylo zjevné, že s oběma těmito oblastmi má dítě zkušenosti z mateřské školy. Již před zahájením tréninku bylo schopné správně vytleskat a spočítat počet slabik v nejrůznějších slovech. 3 body získalo dítě v oblasti izolace první hlásky. Horších výsledků dosáhlo v oblastech produkce rýmů, syntézy slabik a syntézy hlásek. V ostatních oblastech nebylo dosaženo ani jednoho bodu. Během screeningu bylo patrné, že dívka ztrácí pozornost a zájem, pokud nad nějakou úlohou příliš dlouho přemýšlela, na další ihned odpověděla, že neví.

Po absolvování tréninku bylo uskutečněno další šetření, ve kterém dívka získala 47 bodů, tzn. 85,5 %. Ve všech oblastech fonemického uvědomování byl znát výrazný posun. V oblastech uvědomování rýmů, analýzy slov na slabiky, syntézy slabik, izolace první hlásky a analýzy slov na hlásky získalo dítě plný počet bodů. Nejméně bodů (3) získalo pouze v oblastech vynechávání slabiky a vynechávání hlásky.

Podstoupení tréninku mělo pozitivní vliv i na dívčino soustředění. Zdá se, že si více uvědomuje svoji řeč. Matka uvádí, že si doma nyní občas hraje se svými plyšáky tak, že jim hláskuje či slabikuje slova, určuje první hlásku ve slovech atd. Zlepšení v oblasti fonemického uvědomování i srozumitelnosti mluvy uvádí i dívčina logopedka.

Dítě č. 2

Dítě č. 2 dosáhlo ve vstupním šetření výsledku 21 bodů, procentuálně 38,2 %. Plný počet bodů získalo v oblasti analýzy slov na slabiky, kdy stejně jako dítě č. 1 zvládlo vytleskat a spočítat počet slabik ve slovech, dále 4 body v oblastech uvědomování rýmů a izolace první hlásky. 1 až 2 body získala dívka v oblastech syntéza slabik, izolace první slabiky, syntéza hlásek, analýza slov na hlásky a substituce hlásek. V ostatních oblastech získala 0 bodů. Dívka se často snažila správnou odpověď spíše uhádnout, problém jí dělalo rozlišování mezi pojmy hláska a slabika.

Výstupní šetření ukázalo pokrok ve všech oblastech fonemického uvědomování. Dívka získala 52 bodů, tedy 94,5 %, tedy nejlepší výstupní hodnotu ze všech sledovaných dětí. Dosáhla plného počtu bodů téměř ve všech oblastech, 4 body získala pouze v oblastech vynechávání slabiky, vynechávání hlásek a substituce hlásek.

U dívky je znát zlepšení rytmizace řeči, ale i rozšíření aktivní slovní zásoby. Dívka vykazuje zvýšený cit pro jazykové vyjadřování než před začátkem tréninku. Dle matky je na logopedických sezeních patrné zlepšení tempa řeči. Trénink fonemického uvědomování se u dívky ukázal jako vhodná doplňková intervence k logopedické péči.

Dítě č. 3

Dítě č. 3 získalo 15 bodů značící úspěšnost 27,3 %, tedy nejméně ze všech sledovaných dětí. Plný počet získalo dítě v oblasti analýzy slov na slabiky. Dále 4 body v oblasti izolace první hlásky a 3 body v oblasti uvědomování rýmů. 1 bodu dosáhl chlapec v oblastech produkce rýmů, izolace první slabiky a syntézy hlásek, výsledek v ostatních oblastech byl 0 bodů. Během screeningu byla na chlapci patrná nervozita, docházelo k občasným blokům a tenzi, jednalo-li se o složitější úlohy v rámci fonemického uvědomování jako oblasti zaměřené na manipulaci s hláskami.

Chlapec dosáhl ve výstupním šetření výsledku 46 bodů, vyjádřeno v procentech jako 83,6 %, došlo tedy k výraznému zlepšení v oblasti fonemického uvědomování. Plného počtu bodu dosáhl v oblastech uvědomování rýmu, analýze slov na slabiky, izolace první slabiky, izolace první hlásky, syntéze hlásek a analýze slov na hlásky. Po 4 bodech získal v oblastech produkce rýmů a syntéza slabik, dále 3 body v oblastech vynechání slabiky a substituce hlásek. V oblasti vynechávání hlásek dosáhl 2 bodů. S chlapcem jsme se znali již lépe, během testování proto odpadla nervozita, snížil se i výskyt bloků, ty přetrvaly hlavně při úkolech z posledních dvou oblastí. Byl více sebevědomý než při vstupním šetření.

Jako hlavní pozitivum vidím kromě zlepšení fonemického uvědomování i to, že se chlapec spřátelil s druhým dítětem ve skupině, zároveň začal být dle slov učitelek z mateřské školy aktivnější v kolektivu, opadla z něj počáteční nejistota a strach z chyby, logofobie se zmírnila. Přestože se zadržávání u chlapce stále vyskytuje, věnuje mu méně pozornosti.

Dítě č. 4

Dítě č. 4 získalo výsledek 22 bodů čili dosáhlo úspěšnosti 40,0 %. Plný počet bodů měl v oblastech uvědomování rýmů, analýze slov na slabiky a izolaci první hlásky. 3 body získal v oblastech produkce rýmů, syntéza slabik, dále dva body v oblasti izolace první slabiky. Ve zbylých oblastech nezískal ani jeden bod. Chlapec měl potíže chápat zadání jednotlivých úkolů. I s poskytnutím příkladů odpovídal v oblastech, kde získal minimum bodů, mimo soulad se zadáním.

Ve výstupním šetření po absolvování tréninku byl chlapcův výsledek 50 bodů, v procentech tedy 90,9 %, jedná se tedy o výrazný pokrok. V sedmi oblastech získal chlapec plný počet bodů. 4 body získal v oblastech produkce rýmů, vynechávání slabiky a substituce hlásek. Nejméně bodů (3) dosáhl pouze v oblasti vynechávání hlásek. Chlapec neměl potíže s pochopením jednotlivých úkolů.

Trénink fonematického uvědomování přispěl i ke zlepšení chlapcova soustředění na různé úkoly. Dále u chlapce došlo ke zlepšení přirozené rytmizace řeči, během přiřazování grafických ekvivalentů ke slabikám (obloučky) a hláskám (žetony) se u chlapce projevovaly dysfluence v menší míře, zřejmě proto, že se soustředil více na zadávané úkoly. Trénink byl pro chlapce užitečnou doplňkovou aktivitou ke standardní logopedické péči.

V následujících dvou tabulkách se nachází podrobný záznam o výsledcích vstupního a výstupního šetření všech dětí:

	Dítě č. 1		Dítě č. 2	
	Vstupní šetření	Výstupní šetření	Vstupní šetření	Výstupní šetření
Oblast č. 1 Uvědomování rýmů	5	5	4	5
Oblast č. 2 Produkce rýmů	1	4	0	5
Oblast č. 3 Analýza slova na slabiky	5	5	5	5
Oblast č. 4 Syntéza slabik	2	5	1	5
Oblast č. 5 Izolace první slabiky	0	4	2	5
Oblast č. 6 Vynechávání slabiky	0	3	0	4
Oblast č. 7 Izolace první hlásky	3	5	4	5
Oblast č. 8 Syntéza hlásek	2	4	2	5
Oblast č. 9 Analýza slova na hlásky	0	5	1	5
Oblast č. 10 Vynechávání hlásek	0	3	0	4
Oblast č. 11 Substituce hlásek	0	4	1	4
Celkový počet bodů	18	47	21	52
Výsledek v procentech	32,7 %	85,5 %	38,2 %	94,5 %

Tab. 6: Screening fonematického uvědomování – skupina č. 1.

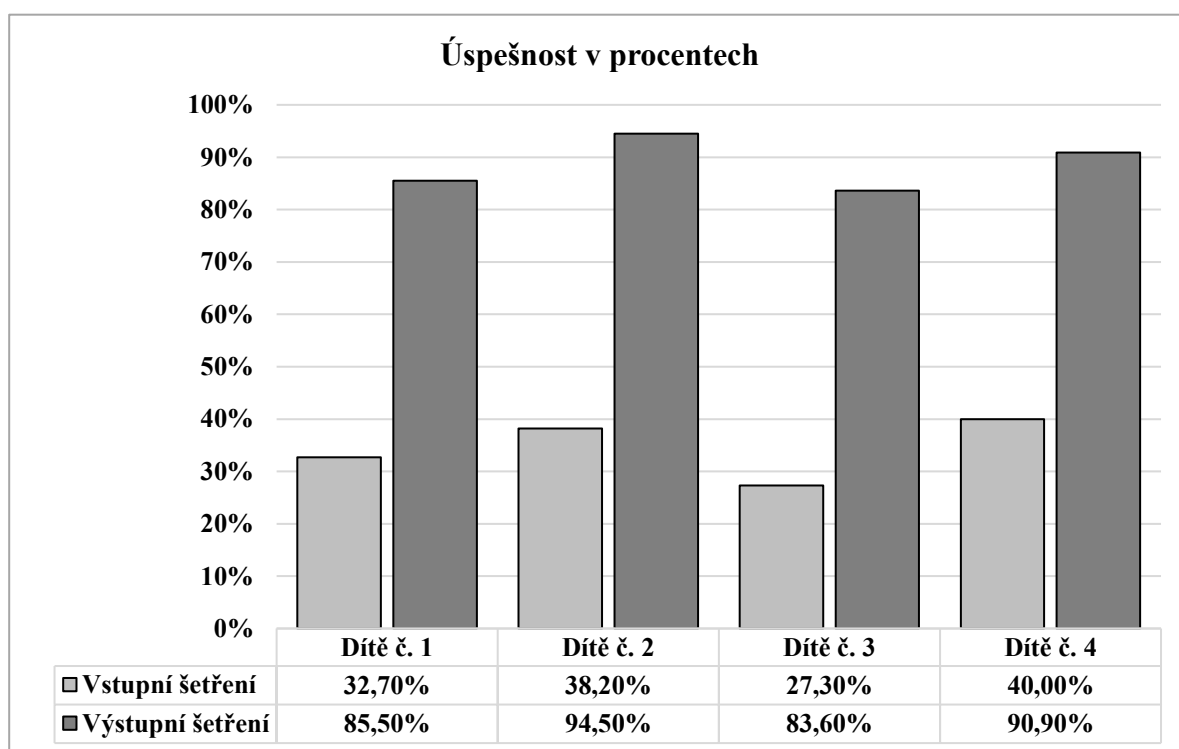
	Dítě č. 3		Dítě č. 4	
	Vstupní šetření	Výstupní šetření	Vstupní šetření	Výstupní šetření
Oblast č. 1 Uvědomování rýmů	3	5	5	5
Oblast č. 2 Produkce rýmů	1	4	2	4
Oblast č. 3 Analýza slova na slabiky	5	5	5	5
Oblast č. 4 Syntéza slabik	0	4	3	5
Oblast č. 5 Izolace první slabiky	1	5	2	5
Oblast č. 6 Vynechávání slabiky	0	3	0	4
Oblast č. 7 Izolace první hlásky	4	5	5	5
Oblast č. 8 Syntéza hlásek	1	5	0	5
Oblast č. 9 Analýza slova na hlásky	0	5	0	5
Oblast č. 10 Vynechávání hlásek	0	2	0	3
Oblast č. 11 Substituce hlásek	0	3	0	4
Celkový počet bodů	15	46	22	50
Výsledek v procentech	27,3 %	83,6 %	40,0 %	90,9 %

Tab. 7: Screening fonemického uvědomování – skupina č. 2.

4.5 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce bylo **analyzovat možnosti využití metody rozvoje fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí s poruchou plynulosti řeči**. Toto výzkumné šetření probíhalo od října 2021 do března 2022, účastníky byly 4 děti ve věku 5 až 6 let. Trénink fonemického uvědomování probíhal ve dvou samostatných skupinkách – v první se nacházely dvě dívky s indikací na tumultus sermonis, v druhé byli dva chlapci s diagnózou balbuties.

Prvním dílčím cílem byla analýza vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností sledovaných dětí. Zhodnocení vstupních a výstupních údajů ze screeningu fonemického uvědomování ukázalo výrazné zlepšení fonemických schopností u všech sledovaných dětí. V následujícím grafu je znázorněn vývoj fonemického uvědomování u všech z testovaných dětí před a po realizaci samotného tréninku:



Graf 1: Výsledky vstupního a výstupního šetření.

Druhým dílčím cílem byla analýza jazykových specifik sledovaných dětí na začátku a na konci výzkumného šetření. Po dokončení tréninku bylo možné sledovat určitý pozitivní vliv na narušení plynulosti řeči, zejména co se týče rytmičtější a uvědomovanější řeči.

Třetím dílčím cílem byla analýza průběhu práce se sledovanými dětmi. Díky přímému pozorování dětí během práce je možné stanovit doporučení pro budoucí realizování tréninků fonemického uvědomování s dětmi s narušenou plynulostí řeči. Všechny dílčí cíle byly tedy splněny.

Zodpovězení výzkumných otázek

Analýza výsledků výzkumného šetření – porovnání vstupního a výstupního screeningu fonemického uvědomování – a také podrobná analýza samotného průběhu práce s dětmi poskytuje dostatek podkladů k zodpovězení výzkumných otázek:

Otázka č. 1: Lze Elkoninovu metodu využít u dětí s balbuties a tumultus sermonis? Do jaké míry rozvíjí jejich fonemické schopnosti?

U všech sledovaných dětí došlo k výraznému zlepšení fonemických schopností, konkrétně došlo u dítěte č. 1 ke zlepšení o 29 bodů, u dítěte č. 2 o 31 bodů, dítě č. 3 dosáhlo také o 31 bodů více, dítě č. 4 získalo o 28 bodů více oproti vstupnímu šetření. V průměru se jedná o celkové zlepšení o 29,75 bodů čili o 54,10 %. Realizování Elkoninovy metody fonemického uvědomování u dětí s poruchou plynulosti řeči je možné navíc s dosažením dobrých výsledků.

Otázka č. 2: Jakým způsobem je potřeba přizpůsobit Elkoninovu metodu dětem s narušenou plynulostí řeči?

Z analýzy přímé práce s jednotlivými dětmi vyplývá, že je vhodné s dětmi pracovat dle zásad využívaných při terapii narušené plynulosti řeči. Je třeba klást důraz kromě samotného fonemického uvědomování i na podporu správného tempa řeči, rytmizaci a nacvičování správného dýchání, ale také na budování sebevědomí a pozitivního postoje k vlastní mluvě. Je vhodné úkoly občas proložit krátkými písničkami či dechovými cvičeními, dále se přizpůsobit individuálnímu tempu každého dítěte. Pokud je potřeba, je vhodné s dítětem látku zopakovat individuálně před uvedením nové látky.

Otázka č. 3: Jak přispívá nácvik dle Elkoninovy metody celkovému zlepšení jazykových schopností dětí s narušenou plynulostí řeči?

Všechny testované děti vykazují určité pokroky ve všech jazykových rovinách. Nejpatrnější je zlepšení v rovině foneticko-fonologické, zejména orientace v hláskové a slabikové struktuře slova, manipulace s hláskami a slabikami, zlepšené vnímání rytmu řeči. Dále trénink přispěl k zaktivizování pasivní slovní zásoby, aktivizaci dětí během komunikační výměny a zmírnění dysgramatismů. I přesto, že veškerý pokrok nelze zajisté připisovat pouze tréninku fonemického uvědomování, ale i logopedické péči, aktivitám v mateřské škole a přirozenému dozrávání, lze konstatovat, že absolvování tréninku mělo pozitivní vliv na rozvoj úrovně jazykových schopností jednotlivých dětí, které zajisté získaly i užitečnou přípravu před vstupem na základní školu.

Shrnutí práce s metodikou

Co se týče samotného průběhu tréninku, metodika je koncipována velmi přehledně, je přívětivá pro uživatele, a to i takového, který v praxi pracoval s metodikou poprvé. Každá lekce byla srozumitelně vysvětlena včetně potřebných úkolů, zároveň byl prostor zařadit své vlastní aktivity či opakování.

Pracovní sešit Hláskář 1 byl pro děti také přehledný a zajímavý pracovní materiál, který pro ně po dokončení úkolů byl i omalovánkou. Pohádkové zpracování učiva bylo pro všechny děti atraktivní, zajímaly se o postavy, které je metodikou doprovázely, a po většinu času byly motivované úkoly dokončovat.

Pomůcky a reprezentace pohádkových postav lze zakoupit nebo využít materiálů přiložených k oficiální metodice (kartičky s obrázky postav, žetony aj.), nicméně je možné využít vlastních zdrojů a během práce improvizovat, popřípadě pořídit si vlastní náhrady pomůcek dle vlastního uvážení.

Doporučení pro praxi

Na základě vyhodnocení výzkumného šetření lze formulovat doporučení pro logopedickou i pedagogickou praxi.

Pro potřeby aplikace metodiky u dětí s narušenou plynulostí řeči je třeba počítat s náročnější časovou dotací kvůli respektování individuálního tempa každého dítěte. Důležité je, aby na děti (zejména děti s balbuties) nebyl kladen časový nátlak a mohly pracovat v psychické pohodě a příjemné atmosféře. Je vhodné se řídit podle zásad komunikace s lidmi s poruchou fluence a poskytovat dětem pozitivní zpětnou vazbu.

Délku lekce také ovlivňují bonusové a relaxační aktivity, které v rámci oficiální metodiky nebyly zahrnuty, ale kterými je vhodné jednotlivé lekce prokládat (1 až 2 aktivity navíc). Je také důležité brát v potaz nutnost opakování určité látky, kterou některé děti neměly čas vstřebat kvůli problémům se soustředěním, či aby si byly ve svém dalším plnění úkolů jistější.

Obecně se ukázalo, že realizování metody fonemického uvědomování bylo pro děti s poruchou plynulosti řeči přínosné. Bylo možné pozorovat určité paralely mezi fonograforytmickou metodou terapie koktavosti a dalšími terapeutickými přístupy narušené plynulosti řeči a metodou dle D. B. Elkonina. Výsledek výzkumného šetření by měl vést k závěru, že by tato metodika mohla být velice přínosná jako podpůrná intervence pro děti s narušenou plynulostí řeči, neboť rozvoj fonologických schopností může mít pozitivní vliv na úspěšnost terapie, či jako prevence rozvoje závažnějších poruch fluence.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na možnosti využití metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí předškolního věku s narušenou plynulostí řeči. Práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a empirické.

První velká kapitola teoretické části se zaměřila na problematiku komunikace a ontogenezi řeči a jazykových schopností, včetně charakteristiky jazykových rovin. Také stručně zahrnuje narušení komunikační schopnosti obecně.

Druhá kapitola se zabývala narušením plynulosti řeči, které bylo jedním z centrálních námětů této práce. Jednalo se tedy o podrobné představení koktavosti a breptavosti, jejich charakteristiku, etiologii, diagnostiku a terapii. Nelze opomenout, že terapie poruch fluence řeči, zejména u mladších dětí, se v mnoha ohledech prolíná s Elkoninovou metodou rozvoje fonemického uvědomování.

Tématem poslední kapitoly z teoretické části jsou fonologické schopnosti, především sluchové vnímání, fonemický sluch a fonemické uvědomování. Dále byla pozornost věnována i fonologickému deficitu a jeho vlivu na komunikační schopnost. Třetí kapitola dále rozebírala metodu dle D. B. Elkonina, která se zaměřuje na rozvoj fonemického uvědomování u dětí předškolního věku. Tato metoda má prokazatelně pozitivní vliv na budoucí rozvoj čtení a psaní.

Cílem práce bylo zhodnotit možnosti využití metody rozvoje fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí s narušenou plynulostí řeči. V poslední části byly definovány dílčí cíle výzkumného šetření a metody využité k dosažení výsledků.

Byl představen výzkumný vzorek: jednalo se o čtyři děti ve věku 5 až 6 let s indikovanou poruchou plynulosti řeči – dvě dívky se suspektní *tumultus sermonis* a dva chlapci s *balbuties*. Bylo realizováno ve dvou skupinách od října 2021 do března 2022, před začátkem tréninku byly shromážděny anamnestické údaje jednotlivých dětí.

Prvním dílčím cílem bylo u sledovaných dětí analyzovat vstupní a výstupní úroveň fonemických schopností pomocí Screeningu fonemického uvědomování. Výsledek šetření ukazuje na významné zlepšení fonologických schopností u všech zúčastněných dětí. Dílčí cíl č. 1 byl splněn.

Analýza specifík řečového projevu a jazykových schopností jednotlivých dětí před a po uskutečnění šetření pomocí přímého pozorování představovala druhý dílčí cíl. Výsledek šetření naznačuje, že rozvoj fonemického uvědomování u dětí s narušenou fluencí řeči má pozitivní vliv na celkové tempo a rytmicizaci řeči i rozvoj dalších aspektů řeči a jazykových schopností. Druhý dílčí cíl byl splněn.

Třetí dílčí cíl byla analýza průběhu práce se sledovanými dětmi. Z realizace tréninku fonemického uvědomování a přímé pozorování samotné práce s dětmi plyne, že je třeba průběh tréninku časově i organizačně přizpůsobit individuálnímu tempu dětí, rozšířit repertoár aktivit během jedné lekce o jinou krátkou nesouvisející činnost a počítat s vyšší časovou náročností lekcí. Tento dílčí cíl byl rovněž splněn.

Z výsledků také vyplývá, že by trénink dle D. B. Elkonina mohl pozitivně ovlivnit terapii narušené fluence řeči, proto by bylo vhodné ho doporučit jako podpůrnou intervenci ke standardní logopedické péči. Autorka předkládané bakalářské práce usuzuje, že je to zejména díky společným rysům metodiky fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina a tradičních forem terapie neplynulosti řeči u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Bakalářská práce nabízí podnět k hlubšímu zájmu o problematiku souvislostí mezi rozvojem fonologických schopností a potenciálem zabránit vzniku závažnějších forem koktavosti či předcházet rozvoji patologicky zvýšeného tempa řeči.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BRIGNELL, Amanda et al. Interventions for children and adolescents who stutter: A systematic review, meta-analysis, and evidence map. *Journal of Fluency Disorders* [online]. 2021. (70) [cit. 2022-03-11]. ISSN 0094-730X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2021.105843>.

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

CEJPEK, Jiří. *Informace, komunikace a myšlení: úvod do informační vědy*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1037-X.

CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203643.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4. a 2., doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2054-3.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Vyd. 6. vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DLOUHÁ, Olga. Fyziologický vývoj řeči. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, c2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga. Jazykovědná hlediska. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, c2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, c2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

FRASER, Malcolm. *Svépomocný program při koktavosti: informace, zásady, postupy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-899-9.

GÚTHOVÁ, Marta a Daniela ŠEBIÁNOVÁ. *Terapie dyslalie in LECHTA, Viktor a kol. Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4295-3.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Vstup dítěte mezi vrstevníky in OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., akt. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LECHTA, Viktor a Barbara KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

LECHTA, Viktor. Diagnostika poruch fluence. In: CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203643.

LECHTA, Viktor. Specifika diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dospělých. In: CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203643.

LECHTA, Viktor a Hana LACIKOVÁ. Terapie koktavosti. In: CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203643.

LOGAN, Kenneth J. *Fluency Disorders*. [online]. Plural Publishing, Inc, 2015. [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: *EBSCOhost*, <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=e000xww&AN=1513401&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

LOVE, Russell J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová*

a grafémová etapa. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha – východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

NEUBAUER, Karel. Breptavost (tumultus sermonis). In: In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel. Tumultus sermonis a současná klinická logopedie. *Listy klinické logopedie* [online]. 2021. 5(1) [cit. 2022-03-11]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2021.013>.

NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel. Vývoj a současnost oboru klinická logopedie. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NOVÁKOVÁ, Ivana, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Když dítě vidí, co má slyšet: trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. ISBN 978-80-7603-184-5.

OBEREIGNERŮ, Radko. Vývoj řeči. In: PROCHÁZKA, Roman a Miroslav OREL. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3080-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PELCZARSKI, Kristin M. a J. Scott YARUSS. Phonological encoding of young children who stutter. *Journal of Fluency Disorders* [online]. 2014. (39) [cit. 2022-03-11]. ISSN 0094-730X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.10.003>.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Vývojová koktavost. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

PROCHÁZKA, Roman a Miroslav OREL. *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3080-1.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-25-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

SASISEKARAN, Jayanthi a Shriya BASU. Rhyming abilities in a dual-task in school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders* [online]. 2021. (69) [cit. 2022-03-11]. ISSN 0094-730X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2021.105864>

SKARNITZL, Radek a Jan VOLÍN. Fonetický aspekt verbální komunikace. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2., akt. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2., akt. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Narušení plynulosti řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2., akt. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Slovníček. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2., akt. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠLAPAL, Radomír. *Dětská neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-17-6.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

TARKOWSKI, Zbigniew. Terapie breptavosti. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-691-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Screening fonemického uvědomování – vzorový testovací materiál

Příloha č. 2: Záznam výsledků vstupního screeningu fonemického uvědomování

Příloha č. 3: Záznam výsledků výstupního screeningu fonemického uvědomování

Příloha č. 4: Návčik zápisu obloučků – vzorový pracovní list

Příloha č. 5: Návčik zápisu obloučků – ukázka

Příloha č. 6: Vypracované úkoly z Hláskáře 1 – ukázka