

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií

Development of Hearing Perception
in Children with Developmental Dysphasia

Bc. Tereza Rybecká

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Rozvoj sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií*“ 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, 16.04.2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, nejen za udělené cenné rady a podněty při zpracování, ale také za její trpělivost a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala svému příteli a rodině za podporu po celou dobu mého studia. Nakonec mé poděkování patří také kolegyním pro vstřícnost a pochopení.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sluchovým vnímáním u dětí s vývojovou dysfázií. V dané problematice se zaměřuje na využití metody Elkonina, konkrétně na přípravu dětí před zahájením aplikace této metody. Cílem práce bylo provést zhodnocení možností, jak připravit děti s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální na aplikaci metodiky podle Elkonina. V úvodních částech práce je na základě rešerše odborné literatury čtenáři přiblíženo téma narušeného vývoje řeči, konkrétněji pak vývojové dysfázie jako specifické formy narušeného vývoje řeči. Dále je popsána sluchová percepce a možnosti její diagnostiky, především u dětí předškolního věku a také v kontextu vývojové dysfázie. V poslední podkapitole jsou čtenáři představeny možnosti rozvoje sluchové percepce, ve formě námětů na aktivity s dětmi předškolního věku, a samotná metoda Elkonina, k jejímuž využití je aktivitou v této práci směřováno. V závěrečné části práce je popsána aplikace vybraných rozvojových aktivit, které byly prováděny po dobu třech měsíců na vzorku dětí blížících se věku doporučenému pro zahájení aplikace metody Elkonina. Jejím cílem bylo rozvinout jejich schopnost sluchové percepce a připravit je na následnou aplikaci metody Elkonina. Pro ověření výsledků a úspěšnosti aplikace rozvojových aktivit byla provedena dvě výzkumná šetření u zapojených dětí, která se zaměřila na míru rozvinutí jejich sluchového vnímání před provedením a po provedení aplikace rozvojových aktivit. Srovnání těchto dvou šetření prokazuje vysokou úspěšnost rozvoje sluchového vnímání.

KLÍČOVÁ SLOVA

narušený vývoj řeči, vývojová dysfázie, sluchové vnímání, rozvoj, řeč, Elkonin, předškolní věk

ABSTRACT

This thesis deals with hearing perception of children with developmental dysphasia. It focuses on the use of the Elkonin method, specifically on the preparation of children before the application of this method. The aim of this work was to evaluate possibilities how to prepare children with developmental dysphasia in kindergarten special for application of Elkonin methodology. In the introductory parts of the thesis, the reader is introduced to the topic of disturbed development of speech on the basis of literature search, more specifically developmental dysphasia as a specific form of disturbed speech development. Furthermore, hearing perception and possibilities of its diagnostics are described, especially in preschool children and also in the context of developmental dysphasia. In the last subchapter, the reader is introduced to the possibilities of the development of auditory perception, in the form of suggestions for activities with children of pre-school age, and the Elkonin method itself, to which the activity in this work is focused. The final part of the thesis describes the application of selected development activities that were carried out for three months on a sample of children approaching the age recommended for the application of the Elkonin method. Its aim was to develop their ability to perceive hearing and prepare them for subsequent application of the Elkonin method. In order to verify the results and the success of the development activities, two research surveys were carried out in the participating children, which focused on the degree of development of their auditory perception before and after the application of development activities. The comparison of these two surveys shows a high success rate of hearing perception development.

KEYWORDS

impaired speech development, developmental dysphasia, hearing perception, development, speech, Elkonin, preschool age

Obsah

Úvod	8
1 Narušený vývoj řeči.....	10
1.1 Fyziologický vývoj řeči	10
1.2 Narušený vývoj řeči	15
1.3 Specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie.....	19
2 Sluchová percepce a diagnostika.....	25
2.1 Fyziologický vývoj sluchové percepce.....	25
2.2 Patologie sluchové percepce ve vztahu k vývojové dysfázii	28
2.3 Možnosti diagnostiky sluchové percepce u dětí předškolního věku.....	31
3 Možnosti rozvoje sluchové percepce.....	34
3.1 Náměty aktivit pro rozvoj sluchového vnímání v mateřské škole speciální.....	34
3.2 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina	40
3.2.1 Obecná charakteristika metody	40
3.2.2 Praktické využití metody	43
4 Rozvoj sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfází v mateřské škole speciální. 46	
4.1 Metodologická část	46
4.1.1 Cíle výzkumu.....	46
4.1.2 Metodologie.....	46
4.1.3 Časový harmonogram.....	47
4.2 Podklady výzkumu	48
4.2.1 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku	48
4.2.2 Charakteristika testu sluchového vnímání.....	51
4.3 Vlastní výzkumné šetření.....	56
4.3.1 Vstupní test sluchového vnímání.....	56

4.3.2	Cílený rozvoj sluchového vnímání	62
4.3.3	Výstupní test sluchového vnímání (srovnání výsledků).....	65
4.4	Zhodnocení šetření.....	70
4.4.1	Závěry šetření	70
4.4.2	Návrhy pro praxi.....	72
	Závěr.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Přílohy	81

Úvod

Práce se zabývá sluchovým vnímáním u dětí s vývojovou dysfázií. V dané problematice se práce zaměřuje na využití metody Elkonina, konkrétně na přípravu dětí před zahájením aplikace této metody. S touto metodou se autorka poprvé setkala na školení před přibližně třemi roky a zaujala ji natolik, že ji následně začala aktivně využívat v pracovním procesu v mateřské škole, kde působila. Vzhledem k věkovému rozptylu dětí v mateřské škole však není metoda využitelná pro všechny děti, ale pouze pro ty nejstarší, v předškolním věku.

Nejen v souvislosti s vývojovou dysfázií je aktuálně diskutován způsob výuky čtení v prvních třídách. Vzhledem ke specifikům, která doprovázejí vývojovou dysfázií, je vhodné zamyslet se nad možnostmi rozvoje dětí již v předškolním věku. Bez hodnocení či upřednostňování některé z metod čtení, považuje autorka za více než vhodné systematicky rozvíjet fonemické uvědomování, respektive sluchové vnímání obecně, jelikož právě tato oblast bývá u dětí s vývojovou dysfázií výrazně oslabena. Autorka si uvědomuje potřebu struktury při cíleném rozvoji všech oblastí a také nutnost respektování vývojových zákonitostí. Využití metody Elkonina může být dle jejich dosavadních zkušeností velmi dobrým krokem pro systematický postup řešení této otázky, protože pokrývá období již od mladšího předškolního věku dětí a figuruje jako příprava na další fáze formálního učení dítěte. Metoda rozvíjí předčtenářské dovednosti dětí a je tedy vhodnou přípravou nejen pro děti s vývojovou dysfázií před zahájením školní docházky, kde jsou následně zapojeny do procesu učení čtení. Předcházet by ale měla otázka, jak připravit děti na aplikaci metody Elkonina a tímto usnadnit dětem první kroky při aplikaci této metody.

Cílem práce je provést zhodnocení možností, jak připravit děti s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální na aplikaci metodiky podle Elkonina. Pro naplnění cíle je snaha odpovědět na výzkumnou otázku „*Jaké jsou možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální?*“. Metodika práce vedoucí ke zodpovězení této otázky a naplnění cíle práce je popsána v kapitole 4.1 Metodologie práce.

V úvodních částech práce je na základě rešerše odborné literatury čtenáři přiblíženo téma narušeného vývoje řeči, konkrétněji pak vývojové dysfázie jako specifické formy narušeného vývoje řeči. Dále je popsána sluchová percepce a možnosti její diagnostiky, především u dětí předškolního věku a také v kontextu vývojové dysfázie. V poslední

podkapitole jsou čtenáři představeny možnosti rozvoje sluchové percepce, ve formě námětů na aktivity s dětmi předškolního věku, a samotná metoda Elkonina, k jejímuž využití je aktivitou v této práci směřováno.

V závěrečné části práce je kromě metodického postupu popsána aplikace vybraných rozvojových aktivit prováděných po dobu třech měsíců na vzorku dětí blížících se věku doporučenému pro zahájení metody Elkonina. Cílem aktivit je rozvinout úroveň sluchové percepce na takovou úroveň, jejíž dosažení je vhodné pro usnadnění zahájení metody Elkonina. Pro ověření výsledků a úspěšnosti aplikace rozvojových aktivit poslouží dvě výzkumná šetření u zapojených dětí zaměřená na zjištění počáteční a dosažené úrovně v oblasti sluchového vnímání.

1 Narušený vývoj řeči

V následujících třech podkapitolách bude čtenář seznámen s řečovým vývojem u dětí. První podkapitola je věnována jednotlivým etapám fyziologického vývoje řeči. Případy, kdy dítě nedosahuje některého z milníků v řečovém vývoji, nebo ho dosahuje se zpožděním, se zabývá druhá podkapitola. Zahrnuje tedy i výčet jednotlivých typů narušeného komunikační schopnosti. Jeden z typů narušené komunikační schopnosti – specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) je rozpracován v poslední podkapitole.

1.1 Fyziologický vývoj řeči

Řeč můžeme vyjádřit ve vztahu k jazyku jako jeho fyzickou realizaci. Tato schopnost náleží člověku a umožňuje mu transfer informací (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Jedinec přicházející na svět si přináší vrozenou dovednost pro mluvu, schopnost užívat řeč však musí okolí jedince cílené rozvíjet (Vyštejn, 1995). Schopnost užívat řeč sekundárně působí na možnosti rozvoje učení, poznávání, orientace, myšlení i schopnost začlenění se do společnosti. Z hlediska poslední zmíněné oblasti se konkrétně jedná o schopnost budovat vztahy, jednat dle společenských pravidel a přijímat sociální role (Bednářová, Šmardová, 2015).

Peutelschmiedová (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) upozorňuje na osobitý charakter vývoje řeči, který není možný jasně kategorizovat. Tímto je vhodné se řídit pouze v případě, kdy jsou dodrženy tři elementární předpoklady. Peutelschmiedová za ně považuje intaktní sluch, intelekt a podnětné prostředí. Bytešníková (2012, s. 21) pohlíží na problematiku více zeširoka a zohledňuje více činitelů, jenž ovlivňují vývoj řeči. Kromě výše zmíněných oblastí přidává „*motorické schopnosti, stav CNS, zrakovou percepci a míru nadání pro řeč a jazyk*“.

Řečový vývoj a motorika spolu velmi souvisí. Tento vztah můžeme pozorovat již v prenatálním období. Plod a později i dítě v období prvního roku života rozvíjí nepřímo motoriku mluvidel. Před narozením v děloze plod ovládá reflex polykání, cucání prstů nebo špulení rtů. Novorozenec je schopen sání, později dokáže žvýkat a neměli bychom opomenout ani broukání a žvatláni, které se taktéž podílí na přípravě vlastní řeči. Za spojovací článek řeči a motoriky autoři pokládají rytmus. Dítě rytmicky a současně realizuje pohyb a žvatláni, s možností pohybu se mu otevírají další možnosti poznávání světa a

dochází k rozšiřování slovní zásoby (Zajitzová, 2011 in Bednářová, Šmardová, 2007, Lechta 2008).

Peutelschmiedová poukazuje na nestejnost řečového vývoje u obou pohlaví v časovém i hodnotovém hledisku (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Časová různorodost pro vytvoření vlastní řeči má různou etiologii. Kromě předem daných endogenních příčin sehrávají roli i exogenní příčiny, v podobě působení okolí na dítě (Hála, Sovák, 1947). „*V prvních dvou letech života mozek roste nejrychleji. Od dvou do pěti let věku již roste pomaleji, ale s ještě relativně velkou rychlostí a svůj růst zakončuje v období puberty*“. (Love, Webb, 2009, s. 290)

Mozek zdravého dítěte, který je naprogramovaný na rozvoj řeči a řečová výuka od nejbližšího okolí dítěte, zajistí správný rozvoj řeči. Matka na dítě mluví mnohem dříve, než dítě může obsahu rozumět. Dítěti při počátcích rozumění pomáhá skutečnost, že matka výrazy opakuje téměř shodně. Neméně výraznou pomocí je pro dítě matčina doprovodná gestikulace a mimika. Právě repetice je velmi důležitá, jelikož nejpodstatnějším znakem neuronů je opakování schématu jejich činnosti (Brierley, 2000).

Problematika vývoje řeči jedince náleží různým vědním oborům. Jedná se především o specialisty z řad lékařských, pedagogických i sociologických oborů. Většina odborníků sdílí stejný pohled na členění období do dvou stádií, obecně hovoří o *předřečovém období a období vlastního vývoje řeči*. První fáze vývoje řeči se od druhé odděluje mezníkem, jímž je období okolo prvního roku dítěte (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

„*Předřečové projevy můžeme chápat jako procvičování hlasivek, operantní podmiňování, analogii cirkulárních reakcí. H. Grimm uvádí Condonův výzkum z roku 1975, který dokázal vztah novorozeneckých pohybů s nasloucháním lidskému hlasu. Členitost jazyka (pauzy, zdůraznění) se odrážela v neverbálním chování novorozence*“. (Grimm, 1987 in Šulová, 2010, s. 105)

Jednotlivé úseky ve vývoji řeči nelze jasně a nekompromisně rozlišovat z časového hlediska, jelikož dochází k vzájemnému prostupování a spolupůsobení (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Než přistoupíme k popisu jednotlivých projevů předřečového období, pocít'uji za správné věnovat pár řádků interakci mezi matkou a dítětem a způsobu jejich vzájemné

komunikace. Jedná se o konkrétní typ komunikace mezi dospělými a dětmi. Papoušek i Clark tuto formu komunikace označují jako *child direct speech*, což lze přeložit jako na dítě orientovanou řeč. Zároveň autoři poukazují na celosvětovou platnost (Papoušek, Jurgens, 1192 in Šulová, 2010, Clark in Bytešníková, 2017). Pokud hovoříme o řeči, která je zaměřená na dítě, máme na mysli přiblížení úrovně dospělého jedince na úroveň dítěte v oblasti jazyka a řeči. K tomuto dochází za účelem rozvoje dětské řeči (Šulová, 2010). Vágnerová (in Bytešníková, 2017) tento projev nazývá jako *baby-talk* nebo *motherse* a doporučuje zjednodušení formy i obsahu řeči.

Vůbec prvním projevem novorozence bývá křik, jímž dítě reaguje na přechod z intrauterinního prostředí na svět (Bytešníková, 2012). Zajitzová (2011) ovšem uvádí i možnost, kdy dítě místo křiku kýchne. K takovému projevu může dojít a dochází především u šetrného průběhu porodu. Novorozenecký křik Peutelschmiedová (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 157) popisuje, jako „*nefyziologické rozražení hlasové štěrbiny ve fonačním postavení při iniciaci řeči*“. Takové označení odpovídá tvrdému hlasovému začátku. V pozdějším období se spokojené dítě vyjadřuje křikem s měkkým hlasovým začátkem.

Dle Bytešníkové (2012) se měkký hlasový začátek objevuje mezi druhým a třetím měsícem. Díky vylepšení fonačního ústrojí je jedinec schopen pracovat s melodií, užívat vokály i konsonanty. Jelikož je kojeneček většinu času v poloze na zádech, nabízejí se i zvuky vycházející z hrdla. Nezáměrným pohybem mluvidel tak jedinec vytváří rozdílné zvuky. Dítě si vytváří zvukové řady, které si zapamatuje a poté je opakuje (Hála, Sovák, 1947).

Podle Sováka (in Šulová, 2010) se u dítěte vyskytují nejdříve hlásky, které potřebují největší svalový tonus a až poté hlásky vznikající pomocí rtů. Tyto zvukové řady můžeme pojmenovat jako broukání (Bytešníková, 2012). Vyštejn (1995) i Ohnesorg (1985) zvuky v této fázi označují jako *zvučky* či *prefonémy*. Nemůžeme zatím uvažovat o skutečných hláskách. „*Počáteční broukání je hrou s mluvidly, ale zároveň vnímá dítě pohyby mluvního ústrojí pohybovým smyslem, vytváří se tzv. primární okruh řeči, okruh motoricko-kinestetický*“. (Ohnesorg, 1985, s. 54)

Následující řečové období, které má dvě fáze, odborníci označují jako žvatlání. *Pudové žvatlání* se projevuje zvuky, jež jsou tvořeny nezáměrně a mohou připomínat části slov nebo

slova celá. Dítě tyto projevy vykonává při radostných stavech, bez uvědomělé sluchové kontroly (Bytešníková, 2012). Na pudové žvatláni navazuje *žvatláni napodobivé*, kde se již uplatňuje zpětná sluchová vazba. Dítě se snaží o nápodobu hlásek jazyka, jeho melodií i rytmus. V této fázi se vytváří *motoricko-akustický okruh*. Mezi nejfrekventovanější projevy patří repetice slabik, které začínají některou z bilabiálních hlásek. Pohyby rtů, které se oddalují a přibližují jsou pro dítě na realizaci jednoduché. Zároveň jsou zrakově dobře přístupné (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Bytešníková (2012) uvádí, že se napodobivé žvatláni u dítěte vyskytuje mezi 6. – 8. měsícem. Pro dítě je v tuto chvíli obzvlášť důležité množství řečových impulsů (Ohnesorg, 1976).

Nezastupitelnou složku pro rozvoj komunikace již v tomto období tvoří počátky „*synchronní komunikace matka-dítě*“, která je založena na očním kontaktu. V této fázi již můžeme pozorovat prvotní dialog a střídání rolí. Podle několika autorů se v předřečové fázi, mezi 8. až 11. měsícem poprvé objevují počátky imitace mateřského jazyka. „*Dítě vyslovuje první napodobované zvuky pomaleji a často užívá tzv. bezhlasy šepot*“. (Šulová, 2010, s. 106)

Následující období mezi 10. a 12. měsícem je profesorem Matějčkem označováno, jako *univerzita dětského věku*. Častěji o tomto věku hovoříme jako o *období rozumné řeči* (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). V této fázi řečového vývoje se objevuje první reakce na mluvený projev okolí. Nejde však o plné porozumění projevu, nýbrž jde především o reakci na melodii projevu, kterou má dítě spojenou s pohybovou odpovědí. Melodie je pro dítě obzvlášť důležitá. Tuto složku řečového projevu dítě pociťuje jako první a také je pro něj nejjednodušší pro realizaci (Ohnesorg, 1985). „*Po 8.-9. měsíci podstatně pokročil rozvoj duševní činnosti a dítě se dostává ze stadia pouhé percepce do stadia apercepce, t. j. nejen vidí a slyší, nýbrž i pozoruje a naslouchá, z vnímání hmatového stává se ohmatávání, ochutnávání atd. Napodobovací reflex je ve zmíněném věku nejsilnější. Během let přibývá inteligence, čímž se tento reflex podstatně usměřňuje a brzdí.*“ (Hála, Sovák, 1947, s. 173)

Začátek období vlastního vývoje řeči datujeme okolo prvních narozenin dítěte. Tato fáze se vyznačuje produkcí prvních slov, které dítě vyslovuje zvolna a výstižně dodržuje melodii a rytmus. Obvyklým jevem je vyslovování slov po jednotlivých slabikách (Ohnesorg, 1976). První slova mají zástupný charakter. Mluvíme o tzv. jednoslovných větách a jejich

polymorfním významu. Primárně bychom se s v této fázi měli zaměřovat na pragmatickou stránku řeči (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Pomocí těchto prvních slov dítě dokáže usměrňovat své bezprostřední okolí a projevovat vnitřní přání. Kvůli nedostatečně rozvinuté foneticko – fonologické složce, je třeba přítomnosti tlumočnicka nejen v těchto raných fázích. Touto osobou bývá nejčastěji matka, ale i další blízké osoby z rodinného kruhu (Šulová, 2010).

„*Má-li se slovo stát částí vlastní mluvy, musí projít oběma prahy, prahem vyslovení i prahem pochopení*“ (Hála, Sovák, 1947, s. 174) Mezi prvním a druhým rokem dítě zjišťuje, že každý předmět i osoba vlastní jméno. Dítě je po názvech lačné a v důsledku toho u něj dochází k častému vyptávání pro zjištění pojmenování. U dítěte staršího dvou let se postupně začíná objevovat i pojmenování či promluva o věci, která momentálně není v dosahu. Piaget tuto fázi zaznamenává ve vztahu přechodu od „*senzomotorického stádia k symbolickému*“ (Šulová, 2010, s. 110).

Díky výše zmíněnému dochází k prudkému nárustu slovní zásoby. Reznick a Golfield (1992 in Šulová, 2010) v této souvislosti mluví o *naming explosion*. Tuto fázi bychom mohli označit jako *období dvouslovných vět*. V některých případech se nejedná o pouhé nahodilé spojování slov, ale také zapamatované hodící se dvojice slov. V počátcích se jedná o kombinaci podstatných slov společně se slovy jako je například *není* nebo *moje*. Prvotní pouhé označování předmětů doplňuje popis činností i jejich vzájemnou relaci (Šulová, 2010).

V morfologicko syntaktické rovině můžeme u dvouletého jedince pozorovat výskyt *novotvarů* (Vyšejn, 1995).

Okolo třetího roku se u dětí objevuje *druhý věk otázek* zjišťující důvod. Dochází také k vytváření prvních gramatických struktur (Šulová, 2010).

Období intelektualizace zahrnuje rozvoj obsahového chápání, rozvoj gramatiky, slovní zásoby a zlepšování řeči jako celku. Tato fáze je dlouhodobá, trvá od čtvrtého věku až do dospělosti (Bytešnicková, 2012).

Všestranné zkvalitňování řeči probíhá mezi třetím až šestým rokem dítěte. Dochází k nárustu slovní zásoby i osvojování gramatiky. Děti v předškolním věku užívají řeč pro komunikaci

s okolím. Tato schopnost významně napomáhá jejich společenskému začleňování (Šulová, 2010).

Pro lepší představu nárustu slovní zásoby může posloužit Lejskovo orientační zaznamenání nárustu počtu slov. Kolem osmnácti měsíců dítě disponuje okolo dvaceti slovy, ve třech letech čítá slovník dítěte tisíc slov, do dalších narozenin dítě počet slov zdvojnásobí. Slovník šestiletého dítěte pojímá až tři tisíce slov (Lejska, 2003). Sociální interakce s dospělými jedinci a mluvní zkušenost se ukazuje v období od 15. měsíce do 3. roku, jako velmi důležitá. Míra těchto zkušeností se pozitivně nebo negativně promítá v pozdějším věku. Šulová při nedostatečném kontaktu s dospělým jedincem konkrétně zmiňuje snížení dovedností v oblastech jazykového citu, omezenou aktivní slovní zásobu a výskyt problémů s čtením s porozuměním (Šulová, 2010).

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že rozhodující etapou pro rozvoj řeči je období do šesti let. „*Za těžiště je zde považováno období do třetího až čtvrtého roku, v němž probíhá vývojové tempo nejrychleji*“. (Lechta, 2003 in Bytešníková, 2012, s. 16) „*Noam Chomsky přijímá poznatky Konráda Lorenze o tzv. imprintsčních (vpečetovacích) periodách*“. Pokud tento poznatek aplikujeme na řeč, docházíme k názoru, že v případě neosvojení si řeči v dětství dojde k pouze omezenému rozvoji řečových schopností. Chomsky také poukazuje na rychlost a nízkou míru chybovosti při učení se jazyku a řeči (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 160).

1.2 Narušený vývoj řeči

„*Předmětem vědního oboru logopedie je narušená komunikační schopnost*“. Než začneme vymezovat narušenou komunikační schopnost, je potřebné určit normu, což není snadný úkol. Komunikační dovednosti je potřebné hodnotit celostně, tedy všechny roviny (Klenková, 2007, s. 52). V situaci, kdy bude i pouze jedna z rovin komunikace zasažena a zároveň bude působit interferenčně vůči komunikačnímu záměru jedince, hovoříme o narušené komunikační schopnosti (Klenková, 1997).

Existují různé podoby narušené komunikační schopnosti, ať už z pohledu okolí či jedince samotného. Lechta (2003 in Klenková, 2007, s. 55) podle nejhlavnějších příznaků dělí narušenou komunikační schopnost do následujících skupin: „*vývojová nemluvnost (vývojová*

dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči“.

Vitásková upozorňuje na změnu v pojmání první kategorie. Zatímco v minulosti odborníci pod tento zastřešující název zahrnovali pouze *opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii*, v současné době přidáváme např. název *receptivní agnozie* či *lexikálně sémantická porucha* (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Jedinec s opožděným vývojem řeči dochází do jednotlivých řečových stádií s časovým deficitem v porovnání s vrstevníky (Kerekrétiová, 2009). Řečové poruchy se v dětské populaci vyskytují v hojném množství. Přestože tyto poruchy neohrožují jedince na životě, nemůžeme tuto problematiku bagatelizovat. Řečová porucha totiž zasahuje do mnoha aspektů života. Právě proto bychom této oblasti měli věnovat patřičnou péči (Vyštejn, 1995).

„Deficity ve vývoji řeči bývají často spojeny s procesem vyžívání centrální nervové soustavy a s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí“. Dochází k narušení doposud nerozvinuté řeči či počátečního řečového vývoje. Označení narušený vývoj řeči pod sebou skrývá všechny poruchy, vyskytující se v období řečového vývoje (Bytešníková, 2012, s. 31). Vývojové řečové poruchy se mohou manifestovat ve třech způsobech. Prvním případem je nevyvinutá řeč, další možností je řeč, která se rozvíjí se zpožděním. Poslední definovanou možností je nesprávný řečový vývoj (Hála, Sovák, 1947).

„Narušený vývoj řeči, jako jedna z kategorií narušené komunikační schopnosti, je chápán široce kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatství symptomů, jimiž se projevuje“. (Klenková, 2007, s. 64) Odborníci se shodují, že vymezení narušeného vývoje řeči není snadné. Jedná se o jakýsi nadřazený pojem, který pod sebou skrývá narušení v oblasti percepce a/nebo recepce mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku. Zároveň se může projevit v jakékoliv rovině řeči (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Lechta (1990 in Mikulajová, Rafandudová, 1993, s. 24) také připouští problematické vymezení narušeného vývoje řeči pro jeho *„široké spektrum, variabilitu a heterogenost z aspektu*

etiologie, patogeneze a symptomatologie“. Stejně jako Lechta i Kerekrétiová zmiňuje v souvislosti s vyjádřením narušeného vývoje řeči různé příčiny a projevy. Taktéž poukazuje na možné projevy příznaků z hlediska časového (Kerekrétiová, 2009).

Sovák i Lechta (in Klenková, 2007, s. 65) rozlišují čtyři typy narušeného řečového vývoje. Jedná se o „*opožděný, omezený, přerušovaný nebo odchylný vývoj řeči*“. Z hlediska míry zasažení autoři mluví o „*lehkém nebo úplném narušení*“. Z pohledu věku vymezují „*fyziologickou a prodlouženou fyziologickou nemluvnost*“.

U všech jedinců existuje v řečovém vývoji fáze, kdy je rozumění řeči na vyšší úrovni než řeč samotná. Tento stav označujeme jako *fyziologickou nemluvnost* a pokládáme ji za normální fázi řečového vývoje (Hála, Sovák, 1947). Klenková *fyziologickou nemluvnost* datuje do výskytu prvního slova, tedy do období okolo jednoho roku. V této fázi dítě neuzivá slova, není však němé, jelikož si brouká a žvatlá (Klenková, 2007). Autorka pojednává také o přetrvávajícím stavu označovaném jako *prodloužená fyziologická nemluvnost*. Tato fáze může trvat až do tří let věku dítěte, je však nutné odborné vyšetření pro vyloučení zdravotních komplikací dítěte a zjištění vnějších řečových podmínek (Klenková, 2007). „*Vývojová nemluvnost, která je již patologická, v sobě zahrnuje skutečné případy narušeného vývoje řeči*“. (Bytešníková, 2012, s. 32)

Kromě obsahového vývoje dochází k progresi i ve zvukové oblasti řeči. Je naprosto běžná iniciální chybovost ve výslovnosti, která je navíc pro každé dítě individuální (Vyštejn, 1995). Tyto projevy nazýváme *fyziologickou patlavostí*, pro kterou je charakteristický „*nepoměr mezi snahou po vyjadřování a skutečnou pohotovostí mluvidel, jež nemají ještě dostatečného cviku a jistoty*“. Kromě toho správnou výslovnost znesnadňuje také nedostatečná paměťová kapacita či chybné porozumění (Hála, Sovák, 1947, s. 176).

Do čtyř let je u dítěte přirozené nesprávné užívání gramatických struktur. Jedinec aplikuje gramatická pravidla pomocí *transferu* na všechny případy, bez výjimek (Klenková, 1997). Klenková (2007) zmiňuje i *fyziologickou dysfluenci*, tedy neplynulost řeči, která se může objevit u dětí v období od tří do čtyř let. Tyto projevy, pokud se vyskytují pouze do určitého věku, mohou být k posouzení specialisty, nemusí však znamenat narušenou komunikační schopnost.

Z etiologického hlediska rozlišuje Kerekrétiová tři typy narušeného vývoje řeči. V prvním případě figuruje narušený vývoj řeči jako doprovodný symptom jiné vývojové poruchy. Tato hlavní porucha je natolik závažná, že ovlivňuje rozvoj řečových i lingválních dovedností. Lechta užívá název *symptomatická porucha řeči*. Ať se jedná o dítě s mentálním postižením či dítě se smyslovou vadou, vývoj řeči odpovídá primárnímu postižení (Lechta 2000 in Kerekrétiová, 2009).

Druhý typ existence narušeného vývoje řeči je o něco složitější. I přes to, že se u jedince vyskytuje diagnóza, která ovlivňuje řečový vývoj, míra ovlivnění není úměrná. Například při porovnávání dětí s identickou sluchovou ztrátou, pozorujeme rozdílnou úroveň řečových dovedností. O narušeném vývoji řeči musíme uvažovat, jako o samostatně existující záležitosti (Kerekrétiová, 2009).

Poslední a pro tuto práci nejdůležitějším typem je narušený vývoj řeči, který se vyskytuje jako *samostatná nosologická jednotka*. Jedná se o „*specificky narušený vývoj řeči neboli vývojovou dysfázii*“ (Kerekrétiová, 2009, s. 118) Bytešníková apeluje za co nejbrzčí zjištění, adekvátní diagnostiku z hlediska časového i kvalitního a správnou a efektivní terapii (Bytešníková, 2017). Projevy narušeného řečového vývoje se můžou v časovém horizontu proměňovat. Některé projevy mohou dokonce slábnout či se vytráčet. Důležitou roli zde hraje především soustavná péče logopeda (Kerekrétiová, 2009).

Z hlediska včasného podchycení této problematiky považuji za přínosné vymezení potencionálních rizikových adeptů. Rossetti (in Kerekrétiová, 2009) uvádí dvě skupiny dětí. První skupina dětí s tzv. *identifikovaným rizikem narušeného vývoje řeči* si na svět přináší takové postižení, které na sebe váže řečové obtíže. Jedná se o děti s genetickou vadou, onemocněním CNS nebo vadou sluchu. Do druhé skupiny řadí děti s tzv. *potencionálním rizikem*, u nichž se předpokládá vývojové opoždění. Konkrétně se jedná o děti nedonošené, děti s nízkou porodní hmotností, ale také třeba o děti rodičů, kteří jsou drogově závislí. Kerekrétiová (2009) k výčtu přidává i děti z rodin, kde se vyskytovala v užším rodinném kruhu řečová vada. Společným znakem, který u těchto dětí můžeme okolo prvního roku pozorovat je nedostatečný zájem o komunikaci a neužívání gest.

1.3 Specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie

Vymezení specificky narušeného vývoje řeči můžeme najít v Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize pod poruchami psychického vývoje, jako samostatnou jednotku. Klasifikace mimo jiných poruch rozlišuje „*expresivní poruchu řeči a receptivní poruchu řeči*“. (Kerekrétiová, 2009, s. 116)

Vývojová dysfázie, jakožto zastřešující název, který v České republice odborníci užívají, se u logopedů z anglosaských zemí netěší příliš velké oblibě, především kvůli předčasnému *nálepkování* dítěte, který z názvu plyne. Poruchy označují jako „*specifické narušení jazykových schopností (specific language impairment)*“. Tento pojem pak Love a Webb (2009, s. 298) definují, jako „*závažnou poruchu expresivní a/nebo receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména neverbální inteligenci*“.

Vývojová dysfázie je vymežována jako „*centrální porucha řeči*“. Ve starších publikacích bychom se mohli setkat s jinými názvy, například „*sluchoněmota, alalie, afemie, dětská vývojová nemluvnost, apod.*“. (Klenková, 2007, s. 67) Přídavné jméno, které je součástí názvu toho typu narušené komunikační schopnosti značí poškození takových funkcí, u kterých není dokončený vývoj. Vyjádření narušení funkce označuje prefix dys-. Sufix -fázie signalizuje zásah do oblasti fatických funkcí (Vitásková 2004 in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Rafajdusová a Mikulajová (in Vágnerová, 2012) pro určení diagnózy vývojové dysfázie uplatňují pravidlo přítomnosti narušeného vývoje jazyka v průběhu vývoje. Existence tohoto druhu narušení není zapříčiněno sluchovou poruchou, narušením emoční oblasti ani nevhodným působením blízkého okolí na dítě. Dvořák (2003, s. 63) přidává navíc „*přiměřenou neverbální inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření a nejde ani o psychiatrické onemocnění*“.

Dvořák (2003) o vývojové dysfázii pojednává jako o vývojové poruše jazyka, který má systémový charakter. Tento typ narušené komunikační schopnosti prostupuje různou intenzitou do všech rovin jazyka. Autor dále rozvíjí definici o problematické nebo nemožné získání řečových dovedností, i přes dostatečné podmínky pro řečový rozvoj.

Tzv. užší vymezení vývojové dysfázie se soustředí na problematiku v oblasti „centrálního zpracování řečového signálu“. Umístění poškození je soustředěno do „centrální sluchové oblasti řečových center“. Tedy platí, že primární pro určení poruchy není lokalizace ložisek poškození, ale povaha symptomů (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 111).

„Dle Tallalové (in Clark et al., 2000 in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 43) jde především o poruchu rychlého zpracování krátce prezentovaných nebo rychle se střídajících komplexních auditivních podnětů“.

Odborníci se domnívají, že příčinou vzniku vývojové dysfázie je přítomnost oboustranného poškození, které je rozptýlené a nachází se řečových oblastech v mozku a vzniká v raném vývoji (Dvořák, 2001). Za vznik vývojové dysfázie zodpovídá více faktorů, které mohou působit samostatně či v kombinaci (Bytešníková, 2012). Činitele vývojové dysfázie Klenková (2007, s. 69) dělí na „genetické, vrozené a získané“. V oblasti genetiky se zaměřujeme na zatížení z hlediska pohlaví (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Poruchy řečového vývoje se u chlapeckého pohlaví vyskytuje čtyřnásobně častěji než u opačného pohlaví (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Pokud se na vznik vývojové dysfázie budeme dívat z časového hlediska, stejně jako u jiných postižení, uvažujeme o třech časových úsecích vzniku. A to sice během těhotenství matky, při porodu a po narození. V době intrauterinního života může zárodek, případně plod ohrozit vliv některých farmak, onemocnění virového původu. Ohrožující je také nedonošenost a nedostatečná hmotnost při příchodu miminka na svět. Nedostatek kyslíku v době porodu patří k nejčastějším příčinám tohoto časového období. Po narození jsou pro dítě nebezpečné nemoci virového původu. Šlapák a Floriánová však doplňují, že vždy nedojde k odhalení příčiny (Šlapák, Floriánová, 1999). „Důsledky dopadu předpokládaných organických faktorů“, které se zrodí v některém z výše zmíněných časových úsecích „jsou spíše všeobecného charakteru (mají tzv. generalizový dopad na vývoj dítěte)“. (Weindrich et al., 2000 in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 43)

Narušení v oblasti vnímání zpracování sluchových podnětů se dle Montgomeryho, Windsora a Starka (1991 in Love, Webb, 2009) objevuje, jak na nejnižší úrovni zvuků, tak i ve větných celcích. Autoři neopomínají ani narušení zapamatování sluchových podnětů.

Jak již bylo uvedeno v rozdělení specificky narušeného vývoje řeči podle Mezinárodní klasifikace nemocí, odlišujeme od sebe receptivní a expresivní typ vývojové dysfázie. Zjednodušeně můžeme první typ charakterizovat, jako „*neschopnost rozeznávat slyšené výrazy a chápat obsah slyšených slov*“. Naopak u expresivního typu vývojové dysfázie nedochází k zasažení této složky, ale u dítěte se vyskytuje narušení v řečovém projevu (Kerekrétiová, 2009, s. 18).

Expresivní dysfázii Dvořák pojmenovává jako dysfázii *motorickou*. Pro tento typ specificky narušeného vývoje řeči je charakteristický opožděný vývoj řeči, obtíže v řečové produkci nebo také namáhavá tvorba slov z důvodu nelehké výbavnosti slov. Mimo jiné se objevují také chybné slovní označení, problémy se souvislým vyjadřováním myšlenek, cyklické vyjadřování a opakování. Dále autor zmiňuje neadekvátní projevy z hlediska gramatiky, také výskyt limitů v oblasti poznání významu slov. Nedá se přehlédnout silný nepoměr mezi verbální a neverbální složkou (Dvořák, 2001).

Pro senzorickou dysfázii je typická *echolalie*, která se projevuje jako opakování slyšeného, bez pochopení významu. Dítě neprojevuje příliš velký zájem o mluvu, nedostatky se projevují i v paměti. Slovní zásoba bývá z kvantitativního hlediska často rozvinutější v aktivní složce. Dochází však často k nesprávnému tvoření těchto slov a tím zapříčiněné snížené srozumitelnosti pro okolí (Dvořák, 2001). Obtíže se u jedince ještě prohlubují v případě pohybu v hlučném prostředí. Přestože se primárně nejedná o zasažení projevu, díky nedostatkům v percepci nemůže dojít k správné řečové expresi (Neubauer a kol., 2018).

Vitásková však upozorňuje, že kromě těchto dvou typů, existuje i třetí typ, který je kombinací obou zmíněných, tzv. *smíšená dysfázie* (Vitásková, Peutelschmeidová, 2005).

Vývojová dysfázie nezasahuje jen fatické funkce, ale také motorické dovednosti, paměť i pozornost. U dětí s tímto typem narušené komunikační schopnosti pozorujeme také obtíže spojené s emocemi, motivací, snadnou únavou i v oblasti zájmů (Klenková, 1997).

Na projevy vývojové dysfázie můžeme pohlížet ze dvou pohledů. První skupinou jsou symptomy vycházející přímo z etiologie. Do druhé skupiny se řadí příznaky, které se vytváří druhotně v průběhu života. Vitásková konkrétně poukazuje na projevy pramenící

z individuálního vnímání, či projevy týkající se školní docházky (Vitásková, Peutelschmeidová, 2005).

I přesto, že se u dítěte v období předškolního věku s vývojovou dysfázií velkou část deficitů podaří s pomocí kvalitní terapie zmírnit, projevy přetrvávají i ve škole. Problémy se manifestují hlavně do psané podoby řeči (Neubauera a kol., 2018). K únavě, která může vycházet z plnění školní docházky se mohou přidávat navíc specifické poruchy učení, které žákovi znesnadňují proces vzdělávání (Bytešníková, 2012).

Bytešníková (2012) zdůrazňuje, že celkový osobnostní vývoj vykazuje známky nerovnoměrnosti. Autorka také vyzdvihuje nápadnou disproporci mezi verbální a neverbální oblasti.

Mezi tzv. „*hloubkovou strukturu patří sémantika, syntax a gramatika*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 112). Mezi první pozorovatelné nedostatky řadí Mikulajová a Rafandusová (1993) právě projevy v oblasti morfologie a syntaxu.

Šlapák a Floriánová (1999, s. 68) hovoří o narušení v „*povrchové složce řeči*“, která zahrnuje oblast fonologie. Problematika se týká především schopnosti rozlišovat drobné rozdíly mezi jednotlivými hláskami. Obtíže se vyskytují hlavně v rozlišování „*znělosti a neznělosti, dále kompaktnosti a difúznosti, závěrovosti a nezávěrovosti*“. „*Řeč je na poslech výrazně patlavá až zcela nesrozumitelná*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 112).

I přesto, že bychom nenašli dvě děti s vývojovou dysfázií, které by měly totožné příznaky, Kerekrétiová (2009) vytvořila obecnou charakteristiku dítěte předškolního věku se specificky narušeným vývojem řeči. Detailněji popisuje konkrétní obtíže, které způsobují zhoršenou srozumitelnost. Častá bývá přítomnost chybného opakování slov, při kterém nedochází k chybování podle stejného vzorce. Tato skutečnost je zapříčiněna narušeným vnímáním, jelikož mysl dítěte nedisponuje odpovídajícími uloženými obrazy slov z pohledu zvukového. Z pohledu gramatiky má dítě obtíže s užíváním předložek a spojek. Projev se skládá z krátkých větných celků, které vykazují známky nesprávné stylizace. Zmíněné projevy mohou často vyústit v pasivní přístup ke komunikaci. Narušení percepce řeči nemusí být pro okolí na první pohled tak markantní. Pokud je porozumění pouze mírně oslabeno,

dítě ho dokáže pomocí kompenzačních mechanismů zakrývat. Mezi kompenzační mechanismy řadí autorka především intelekt.

Nedostatky v oblasti přijímání informací z okolí se vyskytují ze sluchové, ale i zrakové dráhy. Zasažena je především sluchová paměť, sluchové vnímání i rozlišování. I když mívají děti zrak na poměrně vysoké úrovni a často jej užívají právě pro kompenzaci, obtíže se nevyhýbají ani této oblasti. Nesnáze se projevují především ve sníženém tempu a slabší pozornosti. Neverbální intelektové schopnosti nebývají zasaženy. Pro dítě s vývojovou dysfázií je velmi obtížné porozumění abstraktním výrazům (Kerekrétiová, 2009).

Specificky narušený vývoj řeči však nezasahuje pouze do jazykové oblasti. Narušena bývá grafomotorika, a to i v kresbě, která nese „*známky organicity*“. Nežádka se objevují poruchy i v lateralitě. (Šlapák, Floriánová, 1999, s. 68)

Obtíže se nevyhýbají ani hrubé motorice, které chybí koordinace a obratnost. Motorické projevy dětí mohou na okolí působit nejistě, ale také neklidně. Jemná motorika rukou a oromotorika bývá taktéž zasažena (Kerekrétiová, 2009).

Z důvodu lehké unavitelnosti je snížena doba pozornosti, kterou je dítě schopné udržet (Šlapák, Floriánová, 1999). Pro dítě s vývojovou dysfázií je typická také zhoršená pravolevá, plošná i prostorová orientace (Kerekrétiová, 2009).

Neubauer popisuje úskalí v diagnostice, probíhající u dětí raného věku. Jako hlavní znesnadňující prvek uvádí častý výskyt opožděného vývoje řeči a „*individuální variabilitu vývoje řeči*“. (Neubauer a kol., 2018, s. 174)

Klenková (1997) upozorňuje na významnost diferenciální diagnostiky. Vývojovou dysfázií je potřeba diferencovat od „*opožděného vývoje řeči, vývojové dysartrie, pervazivních vývojových poruch, opoždění vývoje řeči v důsledku sluchového postižení, získané afázie s epilepsií (syndrom Landau-Kleffner), afázie, elektivního (selektivního mutismu) a mentální retardace*“ (Vitásková, Peutelschmeidová, 2005, s. 46). Diagnostika by měla být nejen správná, ale také by měla proběhnout včas (Bytešníková, 2012).

Pro zajištění kvalitní terapie je důležitý především multidisciplinární přístup. Jako nejvhodnější se dle Nováka (1997, in Vitásková, Peutelschmeidová, 2005, s. 43) jeví

„*léčebně-rehabilitační režim*“, který se snaží působit na jedince celistvě. To znamená, že působí na všechny problémové oblasti.

2 Sluchová percepce a diagnostika

Druhá kapitola náleží sluchovému vnímání u dětí. První podkapitola obsahuje přehled vývoje sluchové percepce. Podrobněji se podkapitola zabývá také jednotlivými oblastmi sluchové percepce a jejich specifiky. Následující část rozebírá sluchové vnímání ve vztahu k vývojové dysfázii, se zaměřením na problematické oblasti sluchové percepce. V poslední kapitole jsou zmíněny některé diagnostické materiály pro zhodnocení konkrétních oblastí sluchového vnímání a u dětí předškolního věku.

2.1 Fyziologický vývoj sluchové percepce

Zelinková (2001, in Bytešníková, 2012, s. 114) definuje sluchovou percepci jako „*schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové. Řadíme sem schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu*“.

Sluch se začíná rozvíjet přibližně v polovině těhotenství. Plod na některé zvuky reaguje prostřednictvím svého pohybu (Dvořák, 2003). Novorozenec rozlišuje a tím pádem jinak reaguje na matčin hlas a jinak na silný zvuk (Bednářová, Šmardová, 2015). Novorozené dítě dokáže také poznat směr, odkud zvuk pochází. Tato schopnost v prvních měsících slábne a později se opět zlepšuje. Zároveň dítě v tomto i následujícím období vyjadřuje preferenci pro vysoké tóny (Vágnerová, 2012).

Časem se dítě naučí vnímat i méně hlasité a více vzdálené zvuky. Schopnosti rozpoznání umístění zvuku velmi napomáhá celkové orientaci v prostoru (Bednářová, Šmardová, 2015). Pro dítě je od počátku pobytu na světě nejzajímavějším zvukem hlas, kterému se snaží porozumět a napodobit ho (Vágnerová, 2012).

Děti brzy po narození nerozlišují mezi jednotlivými fonémy, vnímají všechny zvuky stejně citlivě. Postupem času však začínají více rozlišovat fonémy, které se vyskytují v mluvě jejich okolí. Naopak na ostatní zvuky začínají být mnohem méně citlivé (Vágnerová, 2012).

Ještě před prvním rokem dítě dokáže porozumět jednoduchým pokynům, na který navazuje i vlastní rozvoj řeči (Bytešníková, 2012).

V předškolním období se v oblasti sluchového rozlišování zaměřujeme prvotně na „*neřečové zvuky a tóny, u kterých si všímáme výšky, délky, intenzity a počtu*“. Teprve poté přistupujeme ke zvukům řeči. Pro tuto oblast užíváme zvukově podobných slov, které se jen drobně liší (Bytešníková, 2012, s. 115). Klenková a Kolbábková (2003, s. 78) uvádějí konkrétní příklady neřečových zvuků, na které by se rodiče nebo pedagogové měli zaměřit. Jedná se například o rozpoznání „*zvuku tekoucí vody, mačkání papíru, cinkání klíči, zvonění telefonu nebo rozlišení hlasů svých blízkých*“.

To, jak dítě vnímá jazyk se odráží a vzájemně působí na to, jak se bude sluchové vnímání rozvíjet. Rozlišování jednotlivých prvků probíhá od největších směrem k nejmenším. Nejdříve dítě vyděluje jednotlivá slova z vět. Poté se pozornost upírá k slovům a slabikám, a nakonec až k hláskám (Michalová, 2015).

Michalová (2015) uvádí, že čtyřleté dítě by mělo být schopné správného rozlišení dvou podobných slov s využitím zrakové opory. Bez zrakové podpory o rok později.

Nezbytnou součástí rozvoje sluchového vnímání je i schopnost vyčlenění podstatné informace z více podnětného prostředí, tedy schopnost vnímání *figury a pozadí*. Čím více dokáže dítě zaměřovat svou pozornost, tím se přímo úměrně zlepšuje i schopnost vědomého naslouchání (Bednářová, Šmardová, 2015).

Ve třech letech by dítě mělo bezpečně poznat a označit směr zvuku. Ve čtyřech letech by dítě mělo poznat písničku podle melodie, stejně tak předmět podle zvuku (Michalová, 2015). Právě naslouchání říkadél, písní i krátkých příběhů by mělo být schopné již tříleté dítě. V průběhu předškolního věku se tato schopnost dále zkvalitňuje (Bednářová, Šmardová, 2015). Nejen naslouchání, ale také vlastní aktivita spojená s motorickými dovednostmi, by pro rozvoj vnímání a reprodukce rytmu měla být pravidelně zařazována do předškolního vzdělávání (Bytešníková, 2012).

Teprve čtyřleté dítě dokáže ve větném celku rozlišovat jednotlivá slova. V tomto období je dítě také schopné dělit slova na slabiky (Bednářová, Šmardová, 2015). Právě slabika je „*základní stavební jednotkou souvislé řeči (tzn. nejmenší reálnou jednotkou při tvoření a percepci řeči)*“. Pro klinickou logopedii je práce se slabikou velice významná. Schopnost dělit slova na slabiky je pro děti v tomto věku vysoce intuitivní záležitostí (Dvořák, 2003, s.

43). Se slabikou dále pracujeme. Nejen, že určujeme počet slabik ve slově. Také ji určujeme konkrétně podle umístění ve slově, především tedy první a poslední slabiku. Tato dovednost předchází hláskové diferenciaci. Za největší podpornou složku této schopnosti můžeme označit rytmizaci (Klenková, Kolbábková, 2003). Oblast rytmizace blízce souvisí se schopností určit, zda se dvě slova rýmují. U jednoslabičných a jednoduchých dvojic slov například les vs. pes by mělo čtyřleté dítě být schopné určit, zda se rýmují, či nikoliv (Michalová, 2015). Dovednosti spojené s vyhledáváním a vlastním vytvářením rýmů náleží dětem starším pěti let (Bednářová, Šmardová, 2015).

V průběhu vývoje se zdokonaluje i schopnost vnímat projev člověka jako celek, který je možné dělit na slova a ty pak dále na hlásky, tedy *sluchová analýza*. Naopak spojování hlásek v určitém pořadí do slov nazýváme *sluchovou syntézou*. Této nelehké dovednosti však předchází několik kroků. Jako první si pětileté dítě osvojí určení první hlásky slova. Následuje rozpoznání hlásky poslední. Teprve po upevnění těchto dovedností, můžeme přejít na vydělování jednotlivých hlásek slova (Bednářová, Šmardová, 2015). V šesti letech, tedy před nástupem do základní školy by dítě mělo být schopné sluchové analýzy (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015).

Pro nácvik rozpoznání první hlásky slova se dle Bytešnickové (2012) jako vhodné jeví užívání slov, které začínají samohláskou a jsou dvojslabičná. Autorka uvádí pro příklad slovo Eva nebo ucho. Naopak při prvotním nácviku poslední hlásky je doporučeno vybírat taková slova, která končí souhláskou, nejlépe úžinovou. Toto omezení je z prostého důvodu. V případě, že budeme chtít dítěti v počátcích pomoci, budeme poslední hlásku vědomě protahovat, zdůrazňovat či lehce oddělovat od zbytku slova. Dovednosti rozpoznání první a poté poslední hlásky náleží dětem od pěti let (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Dítě musí dosahovat určité úrovně pozornosti, aby bylo schopné vnímat a zapamatovat si řečové zvuky, které nemají dlouhou časovou platnost (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Na schopnost rozlišovat hlásky ve slovech také působí úroveň slovní zásoby, jelikož osobní zkušenost se slovem, pozitivním směrem ovlivňuje dovednost další manipulace s ním (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). *Fonologické uvědomování* je popsáno jako schopnost pracovat s takovými částmi slova, které lze ještě dále dělit. Jedná se tedy například

o slabiky nebo rýmy. Výší schopností je *fonemické uvědomování*, tedy vnímání a rozpoznání nejmenších prvků, hlásek (Sodoro a kol., 2002 in Bytešníková, 2012). Dvořák konkretizuje možnosti práce s jednotkami v oblasti fonologického uvědomování. Zmiňuje například schopnost určení množství, vydělování nebo naopak spojování jednotek (Dvořák, 2003). Oblast poznávacích procesů prostřednictvím sluchu jako taková se rozvíjí „na základě dlouhodobé a přiměřené stimulace sluchového vnímání zvuků a řečových podnětů v přirozeném prostředí dítěte“. Rozlišování fonémů mateřského jazyka však vyžaduje také určitou „úroveň rozumových schopností, aktuální kvalitu pozornosti i dosaženou zralost“ (Michalová, 2015, s. 3).

Velice významnou oblastí sluchové percepce je *sluchová paměť*. V případě oslabení této složky velice často pozorujeme i oslabení ve slovní zásobě (Bytešníková, 2012). Tak jako ostatní složky i sluchová paměť se věkem rozvíjí. Bednářová a Šmardová (2015) rozlišují pro diagnostiku, zda se jedná o větu, či skupinu nesouvisejících slov. Počet slov ve větě pro zopakování přímou úměrou odpovídá věku. Tedy ve třech letech dítě zopakuje větu ze tří slov, ve čtyřech letech větu ze čtyř slov atd. Počet slov, které spolu nesouvisí by mělo odpovídat následujícímu vztahu, mínus jedno slovo od věku dítěte. Tedy ve čtyřech letech zopakuje dítě tři slova, v pěti letech čtyři slova. Rozvoj sluchové paměti by se měl zaměřovat nejen na informace získané před krátkou dobou, ale také ty, které zazněly již před delším časem (Klenková, Kolbábková, 2003). Podle Vágnerové (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) probíhá dokončování zralosti sluchové percepce mezi 5. a 7. rokem.

2.2 Patologie sluchové percepce ve vztahu k vývojové dysfázii

V této podkapitole se budeme zabývat sluchovou percepcí dítěte se specificky narušeným vývojem řeči. Na zvolenou oblast vnímání se budeme dívat s vědomím, že dítě s vývojovou dysfází nemá poruchu sluchu, jako takovou. I když samozřejmě nelze vyloučit vzájemnou přítomnost vývojové dysfázie a sluchového postižení. V takovém případě je nezbytné vyšetření odborníkem a následná terapie.

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, u jedinců s vývojovou dysfází bývá přítomné narušení v oblasti sluchové percepce. Jsou narušené vnímání a rozlišování samostatných řečových prvků a tím pádem i jejich produkce (Michalová, 2015).

Z hlediska *fonemické diference* děti s vývojovou dysfázií nejčastěji chybují v diferenciaci délky hlásek, určení, zda se jedná o tvrdé nebo měkké souhlásky, poté v otázce znělosti či neznělosti, a nakonec diference hlásek kompaktních a difúzních (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Neschopnost či narušení sluchové diference negativně působí na řečový vývoj dítěte. Tato skutečnost může znesnadňovat produkci dlouhých slov, docházet může také k elizi, substituce nebo metatezi hlásek a slabik (Bednářová, Šmardová, 2015).

Ukončení vývoje fonemického uvědomování datujeme v pěti letech. Pokud však vývoj dokončen není, je důležité „*fonemický sluch systematicky cvičit včetně nácviku zpětné vazby (sebekontroly) při vlastní řečové produkci*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 123). Mikulajová a Rafandusová (1993) podle svého testování zaznamenaly, že vývoj hláskového rozlišování se s věkem dítěte zkvalitňuje.

Šesti až sedmileté dítě by mělo být schopné sluchové syntézy a analýzy, tedy skládání a rozkládání hlásek. Dětem s vývojovou dysfázií bude tento úkol činit velké obtíže, nejen z důvodu oslabené sluchové paměti, ale také proto, že se bude jednat o jevy pomyslné, které si budou děti moci jen těžko představit. Právě tato schopnost je však nezbytná pro dovednosti čtení a psaní (Mikulajová, Rafandusová, 1993).

Narušení sluchového vnímání se však projevuje i na mnohem nižší úrovni, než je fonemický sluch (Mikulajová, Rafandusová, 1993). Situaci znesnadňuje také přítomné narušení v oblasti „*časového zpracování akustického signálu*“. Dítě s vývojovou dysfázií nedisponuje schopností domyslet špatně zachycené informace, nedokáže určit podstatná slova z promluvy a tím pádem dochází k nepochopení (Dlouhá, 1999 in Škodová, Jedlička, 2007). V případě přicházejícího sluchového signálu dochází k opožděnému zpracování a vytvoření prodlevy očekávané reakce (Škodová, Jedlička, 2007).

Narušení v oblasti sluchové percepce s sebou přináší přesah i do školního období. Žák musí většinu informací od učitele získávat pomocí sluchu. V případě narušení sluchového vnímání je přímo ohroženo psaní, čtení, ale i učení jako takové. U dítěte může dojít k rozvoji *specifických poruch učení*, do kterých patří právě dysortografie i dyslexie (Bednářová, Šmardová, 2015). Při bližším pohledu na tuto problematiku se bude jednat například o nesnáze v oblasti sjednocení fonému a grafému, tedy hlásky, jako zvuku a písmenu, jako grafickému vyjádření (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Proces vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií neulehčí ani další oblast narušeného sluchového vnímání. Autoři zabývající se problematikou specificky narušeného vývoje řeči se shodují na oslabení či poruše krátkodobé paměti. Bytešníková (2012, s. 25) sluchovou paměť označuje jako proces „registrace, zpracování, uložení a ve správnou chvíli znovuvybavení“ přijímaných informací sluchovou cestou.

Dlouhá (1997,1999 in Škodová, Jedlička, 2007) zmiňuje negativní dopad této skutečnosti v souvislosti s řečovým vývojem. U dítěte, které není schopné zopakovat správně slovo, protože ho chybně slyší, dochází k nesprávnému upevňování z hlediska výslovnosti.

Opakování celých vět je pro děti s vývojovou dysfázií velmi nelehkým úkolem. Problematická se nezdá být jen část zapamatování si užitých slov ve větě, ale také pořadí. Setkáváme se s chybným užíváním koncovek, použitím nesprávného času, neschopnost užití podmíňování. Chyby se vyskytují i v případě užívání předložek či vyjádření vlastností v podobě přídavných jmen. V případě, že si dítě nemůže vzpomenout například na jedno slovo, ale ví, že mu nějaké slovo chybí může se pokusit o vlastní doplnění. Vložení vlastního slova může být v souvislosti a asociací zvukovou či obsahovou nebo bez jakékoliv souvislosti se slovem původním. „Reprodukce vět u dysfatických dětí zrcadlí narušený vývoj morfologicko-lexikální a sémanticko-syntaktické roviny řeči, na které se pravděpodobně podílejí právě poruchy akustické verbální paměti“ (Mikulajová, Rafandusová, 1993, s. 102).

Určení, zda problémy pramení z narušené sluchové diferenciacce nebo díky poruše sluchové paměti není snadná, zvláště když se může vyskytovat i spolupůsobení narušení těchto oblastí (Michalová, 2015).

Další zasaženou oblastí je percepce rytmu a melodie. Mikulajová a Rafandusová (1993) ve své publikaci zmiňují bilanci, ve které téměř žádné z testovaných dětí nedokáže rozpoznat dětskou písničku podle její melodie, i když s ní má předchozí blízkou zkušenost. Obtíže se neomezují pouze na oblast vnímání melodie, ale i na schopnost vlastní produkce. Produkce rytmu je taktéž zasažena. I v této oblasti se projevuje oslabení ve sluchové paměti, jelikož dítě nemůže opakovat rytmus, když si ho není schopno zapamatovat.

„Většina dysfatických dětí reprodukuje rytmické řady jako beztvary, nestrukturovaný celek“. Ani jednoduché rytmy nevykazují známky harmonie. Motorická reakce, která

produkci rytmu doplňuje vykazuje projevy zmatku, zvýšeného počtu a neplynulosti. V případě složitějších struktur se dítě s vývojovou dysfázií naprosto ztrácí (Mikulajová, Rafandusová, 1993, s.137).

2.3 Možnosti diagnostiky sluchové percepce u dětí předškolního věku

V případě negativních výsledků vyšetření sluchu a pokračujících obtíží, je vhodné vyšetřit děti prostřednictvím testů a testových baterií, zaměřených na různé oblasti sluchového vnímání.

Děti často nejsou schopné rozlišovat jednotlivé hlásky u ostatních, ale ani u sebe (Dvořák, 2003). Zjištění stavu fonemické diferenciaci je přitom pro logopedickou terapii velmi podstatné nejen z hlediska nácviku správné výslovnosti. V případě, že dítě neodlišuje párové hlásky auditivní cestou, nebude schopné je adekvátně užívat v řeči. Z tohoto důvodu je zapotřebí věnovat sluchové diferenciaci dostatečnou pozornost (Lechta a kol., 2003).

Pro děti předškolního věku se nabízí užít test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Tento test je standardizovaný a lehce dostupný (Škodová, 1994, Škodová, Jedlička, 2007). Testovací sada je určena pro děti ve věku od čtyř do sedmi let. Testová baterie obsahuje karty, na kterých jsou vyobrazeny vždy dva obrázky, jejichž názvy se liší pouze v jedné hlásce. Společně s kartami je k dispozici nahrávka, kterou je pro zachování standartu vhodné využít (Škodová., Michek, Moravcová, 1995).

Další možností pro zjištění schopnosti sluchového rozlišování je *Zkouška sluchové diferenciaci* od autorů Wepmana a Matějčka. Tento testový materiál je vhodný pro děti starší pěti let a není standardizován. Jelikož je podstata testu postavená na slovech bez smyslu, součástí testu není obrázkový materiál. Úkolem dítěte je určit, zda dvojice pseudoslov, která se liší nebo neliší pouze v jedné hlásce, jsou totožná či nikoliv (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Zelinková (1994) vytvořila pro ověřování dovedností této oblasti *Zkoušku sluchové diferenciaci smysluplných slov*.

V případě, kdy neužíváme audio nahrávky, je vhodné při vyšetřování schopnosti sluchového rozlišování zamezit odezírání (Lechta, 2003).

Společně s metodikou *Trénink jazykových schopností* podle D. B. Elkonina, vydaly Mikulajová a Dostálová (2004) soubor *Screening fonemického uvědomování*. Testovací sada je určena pro děti od pěti let a je nestandardizována. Testovací oblasti zahrnují úkoly ověřující schopnost práce s rýmy, slabikami, ale také hláskami.

Moseleyova testovací baterie je primárně určena pro zjištění možné přítomnosti dyslexie a dysgrafie. V roce 1993 byla upravena profesorem Matějčkem, pro naplnění potřeb české diagnostiky. Součástí baterie je *Zkouška sluchové analýzy a syntézy*, ve které dítě provádí rozkládání i skládání slov (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Dalším typem úkolů je i určování první a poslední hlásky (Zelinková, 1994). Doporučený věk pro testování je od pěti let a metoda není standardizovaná. Součástí testu jsou cvičné úkoly pro pochopení zadání (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Eisler ve spolupráci s Mertinem vytvořili snadnější variaci pro tento test. Úkolem testovaných dětí je zjištění, zda slovo obsahuje konkrétní hlásku. Zjednodušení spočívá především v možnosti omezení pozornosti pouze na testovanou hlásku. Tato varianta opět obsahuje slova sloužící pro zácvik. Pro srovnání výsledků pěti až šestiletých dětí je k dispozici vytvořená norma, která však vychází z nevelkého vzorku testovaných dětí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Pro zhodnocení úrovně sluchové paměti se nabízí možnost využít *Verbální paměťovou zkoušku pro děti*, která vznikla na podkladě paměťových zkoušek Žlaba. Tumpachová v rámci své závěrečné diplomové práce vytvořila testovou baterii, která obsahuje několik slovních oblastí pro zapamatování. Jedná se například o číslovky, přídavná a vlastní jména atd. Zkouška nemá časový limit, není standardizovaná a je vhodná pro děti starší šesti let (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

V případě opakování uživatelů testů ověřující verbální paměť nehodnotíme samostatnou realizaci slov, všímáme si dodržení počtu požadovaných slov. Při narušené verbální paměti se můžeme setkat s chybným opakováním ve smyslu obsahové záměny. V této situaci je dítě schopné vybavit so oblast, ze které slovo pocházelo, na konkrétní slovo si však nevzpomene. Dítě se může pokusit o vyplnění chybějícího slova, slovem obsahově příbuzným (Dvořák, 2003).

Bezprostřední verbální paměť je možné vyšetřit s pomocí dalšího testu. Preisse rozpracoval Reyův *Paměťový test verbálního učení* pro vhodnost užití v českém prostředí. Testovací sada obsahuje tři jednotky, které obsahují základní a jednoduchá slova. Testuje a hodnotí se schopnost bezprostředního vybavení čtených slov, ale také vybavení těchto slov po uplynutí delšího času. Doporučený věk pro testování pomocí této sady je od šesti let (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Pro doplnění všech sledovaných oblastí je vhodné také zmínit *Žlabovu zkoušku smyslu pro rytmus* (Zelinková, 1994).

Při použití starších testovacích sad se můžeme setkat se slovy, která jsou v současné době méně používaná a děti s nimi nemají žádnou vlastní zkušenost.

3 Možnosti rozvoje sluchové percepce

Poslední teoreticky zaměřená kapitola je orientována na cílený rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku. První podkapitola se zabývá aktivitami vhodnými k zařazení do programu mateřských škol speciálních. Ve druhé kapitole se čtenář dočte základní informace o ucelené metodice *Trénink jazykových schopností podle Elkonina*. Bližší seznámení a praktické využití této metody je popsáno v poslední podkapitole.

3.1 Náměty aktivit pro rozvoj sluchového vnímání v mateřské škole speciální

Cílené zaměření na rozvoj sluchového vnímání v prostředí mateřské školy by se mělo řídit zákonitostmi vývoje a tím pádem být strukturované. Učitelky by se postupně měly věnovat následujícím oblastem:

- naslouchání,
- sluchové diferenciaci,
- sluchové paměti,
- sluchové analýze a syntéze,
- rytmu.

Všechny tyto položky je možné rozvíjet individuálně i v rámci skupiny. Vzhledem k věku dětí je vhodné zařazovat různé obměny her a aktivit, které zmíněné oblasti podporují a upevňují. Věkové rozdělení her je pouze orientační. V případě nácviku u dětí s vývojovou dysfázií je potřeba mít na mysli narušení sluchové percepce a krátkodobé paměti. Soubor her rozhodně není konečný, jedná se o jakýsi výběr, který zastupuje všechny oblasti sluchového vnímání.

Po třetím roce dítěte je sluchové vnímání nejlépe podněcováno prostřednictvím krátkých příběhů, říkadel, básniček, písniček a jejich rytmizací. Nejdůležitější je pro dítě přímý kontakt s dospělým jedincem, který komentuje situace, vypráví a zároveň dítěti naslouchá. Čtení pohádek je vhodné zařazovat nejen před časem odpočinku, ale také v průběhu dne. Prohlížení dětských knih můžeme doprovodit otázkami zaměřenými na ilustrace, vhodné je

také ověření porozumění čtenému textu. Obsahová náročnost i délka pohádek a příběhů by měla být přiměřená vzhledem k věku a možnostem dětí.

V tomto věkovém období se pro cílený rozvoj naslouchání nedoporučuje využívat audionahrávek ani videozáznamů. V případě videozáznamů získává dítě většinu informací prostřednictvím zraku. Audionahrávky svou povahou nedokáží reagovat na aktuální naladění svých posluchačů. Děti mohou vyžadovat rozdílné tempo či intenzitu. V případě neporozumění nahrávka nedokáže ihned dovysvětlit význam nepochopených slov.

Další podstatnou složkou při rozvoji naslouchání, kterou je potřeba zohlednit, je sluchové prostředí. Při počátečním nácvičku naslouchání preferujeme klidné prostředí. Musíme mít na paměti, že na dítě může působit rušivě nejen televize nebo rádio, ale také hovor dalších osob, či rušné zvuky z ulice.

Také děti podněcujeme k lokalizaci zvuků, pojmenování a přiřazování zvuků k jejich zdroji. S přibližujícími se čtvrtými narozeninami zařazujeme rozdělování slov na slabiky za pomoci rytmizace. Sluchovou paměť je možné podpořit tím, že dítě předává krátká sdělení dalším osobám (Bednářová, Šmardová, 2015).

Mezi doporučené aktivity a herní náměty pro tříleté děti patří především zmíněná říkadla a básničky. Je vhodné vybírat krátké, rytmické struktury doplněné o nenáročný, opakující se pohyb. Mezi nejoblíbenější říkanky řadí Klenková a Kolbábková (2003) *Paci, paci, pacičky; Vařila myšička kašičku; Houpy, houpy, kočka snědla kroupy* nebo například *Povídám, povídám pohádku*. Pro skupinu dětí je vhodné zařazení říkadel typu *Spadla lžička do kafička* nebo *Kolo, kolo mlýnský*, ve kterých figuruje větší pohybová aktivita. Navíc se u dětí při těchto aktivitách rozvíjí schopnost rozlišení figury a pozadí. Po zaznění konkrétního slova, v případě obou zmíněných říkadel se jedná o citoslovce *Bác*, dítě spadne na zem.

Vhodné je také zařazování aktivit založených na schopnosti reagovat na zvuk či dohodnuté slovo. Jednou z aktivit může být dráha vytvořená z kamenů či stop. Dítě se může posunout na další pole pouze po zaznění dohodnutého zvuku (Lynch, Kidd, 2016).

Pro seznamování s různými neřečovými zvuky uvádí Bytešnicková (2012) aktivitu nazvanou, jako „*Procházka za zvukem*“, která spočívá v návštěvě přírody, ve které dítě naslouchá různým zvukům a pojmenovává jejich zdroj. Rozeznávání neřečových zvuků můžeme

realizovat i v prostředí mateřské školy. Nabízí se využití hudebních nástrojů, které paní učitelky mají v mateřských školách k dispozici. Běžně se však užívají obyčejné předměty, které vydávají různé zvuky. Konkrétně můžeme například trhat nebo stříhat papír, cinkat klíči nebo přístroji, listovat knihou (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pro zdokonalení schopnosti určování místa předmětu, je vhodné zařadit aktivity založené na uschování předmětu vydávající zvuk a jeho následující vyhledávání. Nejčastěji se pro tyto aktivity využívá běžný tikající budík nebo tikající bomba ze společenských her. Pro procvičení lokalizace můžeme také využít ozvučený míček, který rozpočíváme a dítě se zavázanými očima sleduje jeho dráhu, nebo ukazuje směr jeho pohybu (Žáčková, Jucovičová, 2007). Ve chvíli, kdy už pracujeme se slovy můžeme spojit pohybovou aktivitu a slovo *ted'*. Tyto úkoly můžeme používat v různých variacích, jedno z možných zadání může být: „*Hod' předmětem, až řeknu ted'*“ (Lynch, Kidd, 2016).

Tříleté až čtyřleté děti by mohly hrát hry založené na naslouchání svého jména. Tyto hry mají různé podoby, například hra *Na vysílačky* funguje na principu jednoduché formulky, ve které dítě zmíní své jméno a vyvolá jméno některého z přítomných kamarádů, který musí reagovat (Nádvořníková, 2011). Mezi velice oblíbené aktivity patří hra *Na vojáky* nebo *Na židličkovanou*, které se zaměřují na konec a začátek zvuku. Děti v rámci první hry chodí v kruhu jako vojáci a jakmile zdroj zvuku utichne, úkolem dítěte je zastavit realizovaný pohyb (Lynch, Kidd, 2016). V případě druhém se děti pohybují kolem židlí postavených do kruhu, kolem kterého chodí, tancují nebo se pohybují jako zvířátka. Pohyb doprovází zvuk hudebního nástroje nebo hudba z přehrávacího zařízení, jakmile zvuk utichne, dítě musí rychle najít volnou židli a usadit se. Postupně se židle odebírají a děti vypadávají.

Čtyřletému dítěti také nabízíme příběhy, pohádky, rozpočítadla, básničky a písničky. Forma jednotlivých činností se však postupně ztěžuje, klidné prostředí pro nácvik naslouchání by mělo být zachováno. Dále pokračujeme v cíleném určování směru zvuku a schopnosti diferenciaci dvojice zvuků. Samozřejmě by měla být zapojení rytmizace slov a jejich rozdělování na slabiky. V tomto věku by se děti měly také naučit určit počet slabik ve slově, nebo slov ve větě. Při počátečních pokusech určování počtu sluchových vjemů je vhodné aktivitu podpořit optickými pomůckami, protože sluchový vjem není stálý. Za vhodné pomůcky můžeme považovat dřevěné kostky nebo knoflíky. Dítě mezi čtvrtým a pátým

rokem by se také mělo seznámit s rýmy. Z počátku se jedná pouze o určování, zda se dvojice slov rýmuje či nikoliv. Další rozvíjenou oblastí je sluchové rozlišování dvojic slov na základě změny jedné hlásky, které je na počátku podpořeno vizuální složkou. Pomocí ukázek hudebních nástrojů lze rozlišovat krátké a dlouhé zvuky (Bednářová, Šmardová, 2015).

I u čtyřletých dětí pokračujeme s rozvojem sluchového naslouchání a sluchového rozlišování. Některé herní aktivity vyžadují větší porozumění pravidlům, kvalitnější pozornost a schopnost spolupráce. Žáčková a Jucovičová (2007) uvádí například hru *Potichu, potichoučku*, která je zaměřena na rozpoznání ticha a zvuku. Ze skupiny se vybere jedno dítě, které si sedne doprostřed kruhu vytvořeného ostatními dětmi. Vybrané dítě má zavřené nebo zavázané oči. Ostatní hráči si podávají předmět, který při běžném užívání vydává zvuk. Smyslem aktivity je snaha o co nejtichší pohyb předmětu mezi dětmi. Jakmile hráč uprostřed zaslechne zvuk, musí určit správný směr odkud pochází. Pokud se to dítěti podaří, vymění si místo s jedincem, kterému se nepodařilo předmět potichu poslat dál.

Vhodné je i zařazování aktivit zaměřených na rozpoznání a reprodukci zvuků, které se odlišují délkou, rychlostí nebo intenzitou. Pro tyto aktivity využíváme hudební nástroje a různé pohybové aktivity. Pro lepší pochopení můžeme využít i přirovnání ke zvířatům, jako je tomu například v aktivitě *Hlasitý a tichý*. Při hlasitém zvuku dítě dupe jako slon, při nižší intenzitě chodí po špičkách jako myš (Lynch, Kidd, 2016). Schopnost vlastní tiché a hlasité produkce je možné nacvičit v rámci říkanky *Tiše, tiše ježek spí*. Hlasité části říkanky jsou doplněné o dupání a tleskání. Říkanka se realizuje v kruhu dětí, v jejichž středu spí dítě, představující ježka. Ježek se vzbudí, jakmile děti na konci říkanky zvolají: „*Ježku vstávej!*“ (Nádvorníková, 2011).

Krátkodobou sluchovou paměť můžeme podpořit známými hrami typu *Tichá pošta* nebo *Na ozvěnu* (Nádvorníková, 2011). Pro rozlišování zvuků a zároveň rozvoj sluchové paměti se nabízí využít sluchové pexeso. Dlouhodobou paměť rozvíjíme prostřednictvím krátkých příběhů, které si dítě pozorně vyposlechne a po uplynutí námi stanoveného času podrobíme dítě otázkám, díky kterým si ověříme, do jaké míry si zapamatoval detaily příběhu. Pohádky se dají využít i pro následující aktivitu. Úkolem dítěte je reagovat na jedno domluvené slovo. Reakcí může být tlesknutí, nakreslení puntíku nebo vhození kuličky do hrníčku. Dospělý

jedinec čte pohádku a dítě pozorně naslouchá příběhu (Lynch, Kidd, 2016). Sluchovou paměť podněcujeme dalšími básničkami, písničkami, ale také rozpočítadly. Klenková a Kolbábková (2003) uvádí známá rozpočítadla, například *U potoka roste kvítí* nebo *Ententyky dva špalíky*.

Pro oblast sluchové syntézy a analýzy se v tomto věku doporučují aktivity zaměřené na rozpoznání počtu slov ve větě. Aktivitu podpoříme vizuální složkou, úkolem dítěte je za každé slovo dát na plochu jeden předmět. Návěk uskutečňujeme z počátku na krátkých větných strukturách o dvou slovech a postupně věty prodlužujeme a přidáváme složitější větné členy (Bednářová, Šmardová, 2015). Pro rozklad slov na slabiky za pomoci rytmičtější se nabízí využití hry, která bývá nazývána jako hra *Na mimozemšťany* nebo *Na roboty*. V rámci této hry se děti mezi sebou dorozumívají řečí, která je cíleně dělená na slabiky. Obměnou hry může být, že robotem či mimozemšťanem se stane paní učitelka a děti poznávají ze souboru předmětů, která slova říká (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Pokud si chceme ověřit, zda dítě zvládá určovat počet slabik ve slově, můžeme využít herní aktivitu *Zatoulané slovíčko*. K aktivitě budeme potřebovat sady kartiček s obrázky, jejichž názvy mají shodný počet slabik a vždy jednu, která má počet odlišný. Úkolem dítěte je zatoulanou kartičku odhalit. Bytešnicková (2012) Předchozí aktivity je vhodné prokládat úkoly, které dítě seznamují s první slabikou. Jedná se o typy úkolů, kdy paní učitelka vyzve děti k nalezení konkrétního předmětu ze souboru podle první slabiky (Bednářová, Šmardová, 2015).

Od pátého roku předpokládáme, že činnosti spojené s knihou jsou dětmi hojně vyhledávané. Kromě neustále se zvyšující úrovně a délky textů je doporučeno zaměřit se na porozumění příběhům a schopnosti jejich reprodukce. Sluchovou paměť je vhodné dále podporovat nejen písničkami a básničkami, ale také aktivitami zaměřenými na časovou posloupnost. Oblast sluchové diferenciací je v tomto období zaměřena na rozlišování dvojic slov, které později střídají slabiky a bezvýznamová slova. Tyto dvojice se od sebe odlišují pouze v jedné hlásce. Dále je potřebné soustředit se na určování první a poslední slabiky, později hlásky a ve vyšším věku i na sluchovou analýzu a syntézu slov. Neméně důležitou složkou sluchového vnímání je i schopnost diferencovat zvuk ve více podnětném prostředí, tedy schopnost

sluchem odlišit *figuru a pozadí*. Vědomá práce s rytmem se zaměřuje nejen na jeho vnímání, ale také schopnost jeho uložení do paměti a reprodukci (Bednářová, Šmardová, 2015).

Aktivita, které v tomto věku pro rozvoj sluchového vnímání zařazujeme do programu, přirozeně navazují na získané schopnosti. Tyto schopnosti prohlubujeme a využíváme vyšší zralosti dětí, schopnosti spolupráce a přijetí pravidel.

Pro zkvalitňování schopností zaměřených na sluchovou diferenciaci se nabízí využití herních aktivit, které jsou založeny na stejném principu a můžeme se setkat s názvy jako *Kdo zakukal* (Žáčková, Jucovičová, 2007) nebo *Kdo tě volá, kdo tě budí* (Nádvorníková, 2011). Hra je založena na principu jednoho nevidícího hráče mezi skupinou dětí, z nichž jedno po výzvě dospělého provede domluvený zvuk nebo vysloví slovo a hráč uprostřed musí určit jeho jméno. Tato aktivita však předpokládá již delší vzájemná znalost kamarádů ve třídě či skupině (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Hra *Strom, dům, voda* svým charakterem u dětí procvičuje více oblastí sluchového vnímání. Každé slovo je heslo pro určitý pohyb či postoj a dítě ním reaguje na slovní řadu učitelky. Řada slov se různě mění, a proto je nutné věnovat úkolu velkou pozornost (Nádvorníková, 2011). Obdobou je známá hra *Všechno lítá, co peří má*, která ověřuje schopnosti v oblasti sluchové figury a pozadí. Úkolem dětí je pohybově reagovat pouze na slova, která zastupují zvířata či předměty se schopností létat (Bednářová, Šmardová, 2015).

Slovní kopaná může být zaměřena buď na poslední slabiku nebo hlásku, kterou dítě musí poznat a vybavit si slovo, které na tuto slabiku nebo hlásku začíná (Bytešnicková, 2012). Herní aktivity zaměřené na procvičování sluchové rozlišování hlásek mají různé varianty. Pro pasivní nácvik Žáčková a Jucovičová (2007) uvádí například hru *Hláská -s- nás probudí*. Děti při této hře leží na koberci a simulují spánek. Na začátku hry se domluví hláská, kterou mají za úkol děti odhalit. Paní učitelka říká různá slova, z nichž některá slova konkrétní hlásku obsahují. Pozice hlásky ve slově se může postupně měnit, nejdříve však volíme slova, které hlásku obsahují na začátku slova. Jakmile dítě hlásku uslyší, tak se probudí a vyskočí. Aktivně se děti zapojují například do hry *Pošták veze balíčky*. Smyslem hry je vybrat slova ze souboru nebo vymyslet slova bez zrakové opory, které začínají na vybranou hlásku (Bytešnicková, 2012). Pro rozvoj sluchové analýzy je vhodné zařazovat již zmíněné hry *Na*

roboty či *Na mimozemšťany*, ve kterých dítě slova produkuje prostřednictvím izolovaných hlásek (Žáčková a Jucovičová, 2007).

Pro rozvoj sluchové paměti se nabízí využití aktivity, při které si dítě musí zapamatovat slovo, které bylo řečeno před ním, zopakovat ho a přidat další. Hru je vhodné tematicky uvést, uvádí se například *Maminka šla na nákup a koupila* (Lynch, Kidd, 2016), *Přijela tetička z Číny a přivezla kouzelný kufr* (Bednářová, Šmardová, 2015) nebo *Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli* (Bytešníková, 2012).

Oblastí rozvoje sluchového vnímání se zabývají i některé publikace, které obsahují pracovní listy. Paní učitelky by se mohly inspirovat v publikacích *Není hláska jako hláska* (Slezáková, K.), *Sluchové vnímání* (Bednářová, J.), *Sluchové vnímání* z edice *Kuliferda* (Gošová, V.) nebo *Sluchové vnímání* (Michalová, Z.). Příjemným zpestřením pro děti může být použití rámečku *Logico piccolo* a některé karty z tematických sad zaměřených na sluchové vnímání.

3.2 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Impulsem pro vytvoření nové metodiky čtení a částečně i psaní, se nejspíše stalo poznání, že úroveň fonemického uvědomování významně ovlivňuje tyto dovednosti. Profesor Elkonin dlouhý čas pracoval na ruském slabikáři pro první třídy základní školy, který má své základy právě ve fonemickém uvědomování. Vydání slabikáře se však uskutečnilo až po jeho smrti v roce 1993, za účasti následovníků profesora Elkonina. Slabikář má za úkol naučit děti čtení a psaní s porozuměním a užívá se v ruských základních školách i v dnešní době (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

3.2.1 Obecná charakteristika metody

O první transformaci původní ruské metodiky se postarala Mikulajová a její kolektiv. Metodika vyšla v roce 2001 na Slovensku, po třinácti letech došlo k rozšíření a úpravě. Jelikož se brzy prokázal pozitivní vliv této metodiky, rozhodla se Mikulajová ve spolupráci s Dostálovou (2016, s. 10) pro vytvoření české verze. Nejednalo se však o pouhý překlad slovenské podoby. Autorky musely přizpůsobit metodu pro český jazyk z hlediska fonetického i fonologického. Dále metodu adaptovaly pro děti předškolního věku a rozdělily ji na dvě hlavní etapy, *předgrafémovou a grafémovou*. Neméně významnou součástí bylo i doplnění metodiky o vlastní bohaté zkušenosti autorek. Určení slovníku předcházelo

vymezení kritérií. Jednalo se především o četnost výskytu slov, snadné a jasné grafické znázornění slov, jejich hlásková struktura a vhodnost slov z pohledu sémantické příbuznosti. I přesto, že došlo k určitým úpravám, „*teoretický základ, psycholingvistická východiska a uplatnění metody učení*“ bylo zachováno.

Tradiční způsob výuky čtení u nás, v čele s nejfrekventovaněji užívanou analyticko-syntetickou metodou. Děti v prvních třídách se postupně seznamují s písmeny abecedy, učí se je spojovat do slabik a poté do slov. Pořadí písmen vychází z přirozeného řečového vývoje a četnosti výskytu v českém jazyce. Důležitost je kladena na zrakové rozpoznání jednotlivých grafémů, tedy hlásek v psané formě. Metody dopředu počítají se znalostí hláskové struktury slova, která však pro děti nejsou samozřejmostí. Žáci vstupující do první třídy mívají menší či větší povědomí o písmenech. Oblast fonemického uvědomování bývá i přesto v různé míře oslabena, což znesnadňuje proces učení se čtení a psaní (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Elkoninova metoda se proto nejdříve soustředí na zvukovou stránku. Jakmile si dítě osvojí hláskovou strukturu a pochopí princip čtení, teprve poté přistupujeme k zařazení písmen. Dítě se naučí všeobecné principy pro čtení a psaní, které potom aplikuje. Zmíněnou posloupnost je možné považovat za hlavní myšlenku metody. Pořadí hlásek, se kterými se děti seznamují nevyhází z četnosti výskytu, ale systematicky od samohlásek k souhláskám. Metoda podle Elkonina reflektuje přirozené pořadí v osvojování formy řeči. Zatímco k osvojení psaní je potřeba cíleného učení, řeč se rozvíjí více nezáměrně. Děti, se kterými se pracuje podle této metodiky, umí manipulovat s fonémy a lépe chápou celou jazykovou strukturu (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Do oblasti fonemického uvědomování autorky zařazují rozlišení jednotlivých hlásek slova, schopnost hláskové syntézy a analýzy, schopnost zacházet s hláskami z hlediska jejich umístění i počtu. Aby se z jedince stal dobrý čtenář, je potřebná úroveň v oblasti jazykové citění, fonemického uvědomování a porozumění. Právě rozvoj fonemického uvědomování je považován za hlavní prevenci dyslexie, tedy poruchy čtení (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Způsob učení vychází z pojetí nejbližšího vývojového pásma, jehož podstatou je vykonávání dovedností za pomoci dospělé osoby. Jedná se o takové dovednosti, které dítě ještě

nezvládne kvůli své vývojové úrovni samostatně. Schopnosti potřebné pro splnění těchto úkolů jsou však již ve fázi zrání, tudíž může být jedinec s asistencí druhé osoby úspěšný. Jedná se tedy o cílenou stimulaci těchto dovedností (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Metodu autorky doporučují dětem od pátého roku věku. Trénink jazykových schopností je vhodný pro děti s odkladem školní docházky, pro děti od pěti let v běžném proudu předškolního vzdělávání, ale i děti navštěvující nulté ročníky. Metoda není určena pouze pro zdravé děti před nástupem do základní školy. Velkou roli sehraává u dětí s narušeným řečovým vývojem, ať už se jedná o dyslálii nebo vývojovou dysfázii. Také pro děti se sluchovým postižením může být tato metoda prostředkem, pro dosažení „normy“ v oblasti fonemického uvědomování. Cílovou skupinou jsou také děti patřící do tzv. rizikové skupiny. Jedná se především o děti z rodin, ve kterých se vyskytovala nebo vyskytuje dyslexie. V neposlední řadě autorky zmiňují vhodnost zařazení metody pro děti z vícejazyčného prostředí, které se vzdělávají v českých školách. Poslední skupinou jsou děti z nepodnětného prostředí. Nelze si nevšimnout, že by cílová skupina mohla být velmi různorodá. A proto metoda respektuje především individualitu dítěte, zároveň však podporuje spolupráci mezi dětmi. Z toho důvodu se doporučuje pracovat se skupinou o šesti dětech, případně individuálně. Rozvoj myšlení, komunikačních dovedností, osobní růst dítěte a příprava na školu, jako takovou, je bonusem celého programu (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Celá metoda je realizována formou hry a zábavy s ohledem na cílovou skupinu uživatelů. V pohádkovém příběhu o *Krajině slov a hlásek* vystupují postavy, které seznamují děti s jednotlivými vlastnostmi jazyka. Například *Mistr Slabika* umí rozdělovat slova na slabiky, *víly Hlásulky* děti seznamují s jednotlivými hláskami. Každá postava má svou grafickou podobu v pracovním sešitě *Hláskáře*, který vlastní všechny děti. Pro zavádění nových postav do příběhu můžeme využít i maňásků, které však nejsou zatím součástí metodiky (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Z důvodu omezené časové platnosti sluchového podnětu užívá metoda grafické znázornění prostřednictvím barevných žetonů, které jsou součástí metodiky. Jednotlivé žetony jsou

barevně, později pouze tvarově odlišeny. Postupem času dítě individuálně upouští od používání žetonů (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016).

Kurz Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina je akreditován pod MŠMT ČR. Kurzy je možné absolvovat v Praze a v Brně. Kurz je vhodný pro odborníky z řad učitelů mateřských škol, speciálních pedagogů, logopedů, psychologů, asistentů pedagoga a dalších (www.elkonin.cz).

3.2.2 Praktické využití metody

Metodika je rozdělena do dvou *Hláskářů*, s funkcí pracovních sešitů. První etapa pracuje se slabikovou a hláskovou strukturou slova bez užití grafémů. Autorkami je nazývána jako *předgrafémová etapa*. Oblasti, které by si děti měly v průběhu této etapy osvojit, jsou rozděleny do pěti tematických kapitol. Jednotlivé kapitoly mají určitý počet hodin a celková časová dotace první etapy činí třicet tři hodin.

V první části je hlavním tématem slabika. Dělení slov na slabiky, které se opírá o rytmus, považuje většina dětí za jednoduchou činnost. Tato dovednost je dítěti více přirozená než manipulace s hláskami, kterou se zabývá druhá kapitola. Hlásková struktura slov je pro děti v tomto věku vysoce abstraktní. Z tohoto důvodu je poměrně velká část metodiky věnována nácviku rozpoznávání jednotlivých hlásek. Pro trénink hláskové analýzy jsou doporučena taková slova, která jsou složena pouze ze tří hlásek. Přičemž za vhodná slova jsou považována taková, u kterých první a poslední hlásku zastupuje souhláska a uprostřed slova je samohláska. Vzhledem k potřebě prodlužování první hlásky slova v počátcích nácviku, není vhodné užívat explozivní hlásky. Naopak pro rozpoznání poslední hlásky jsou pro nácvik neznělé explozivy snadno rozpoznatelné. Tato informace je velmi důležitá v souvislosti s výběrem dalších slov, sloužících pro upevnování problematiky. V metodice autorky velice promyšleně pracovaly se slovní zásobou, tak i návazností jednotlivých úkolů dle náročnosti. Poté, kdy je dítě schopno s naší pomocí určit první hlásku, pokračujeme s prodlužováním či zdůrazněním druhé a následně i poslední hlásky. Jakmile dítě pochopí princip určování hlásek, pokouší se o určování hlásek bez pomoci dospělé osoby. Navíc se dítě opírá o vizuální znázornění prostřednictvím žetonů. Na základě tohoto principu se dítě naučí určovat hlásky ve správném pořadí. K většímu prohloubení znalostí dochází ve třetí lekci. Tato část je věnována bližší diferenciaci hlásek, konkrétně samohláskám, souhláskám

a dvojhláskám. Při analýze dítě postupně určuje hlásky slova, které si zaznamenává pomocí žetonů. Souhláska je nejdříve označována žetonem žluté barvy, později dochází ke změně na čtverec. Samohlásky představuje z počátku červený žeton, který se později mění na kruh. Dítě provádí kontrolu tím, že zpětně „čte“ žetony. Pro finální ověření dítě nabádáme k přečtení slova po slabikách. K samohláskám se pojí také možnost jejich rozlišení podle délky. Problematika diferenciacie tvrdých a měkkých souhlásek je obsahem čtvrté kapitoly. Poslední část je věnována opakování.

Na předgrafémovou etapu plynule navazuje *etapa grafémová*. Jak již bylo zmíněno, ve druhém hláskaři děti pracují už s písmeny. Primárním cílem není naučit děti číst a psát, ani je seznamovat s různými podobami písma. Úkolem předgrafémové etapy je rozšíření a zkvalitnění znalostí v oblasti fonematického uvědomování. Dále také propojení hlásky a grafému a porozumění technice čtení. V rámci metody děti zaznamenávají pouze velká písmena tiskací. Děti mají k dispozici písmenkovou mapu, která funguje jako nápověda v případě potřeby po celou dobu jazykového tréninku. Současně se doporučuje vytvořit takovou mapu i ve třídě, ve které výuka probíhá. Písmena se zavádějí na mapu postupně. Děti se v průběhu setkávají s různými gramatickými jevy, které jim jsou za pomoci pohádkových postav úměrně věku vysvětleny. Díky tomu dochází k přirozenému osvojování jinak náročných gramatických pravidel. Předgrafémová etapa je rozdělena do sedmi oblastí a obsahuje celkem 42 lekcí. První kapitola se zaměřuje na samohlásky, druhá na dvojhlásky. Problematika tvrdých souhlásek je obsažena ve třetí kapitole, měkkých souhlásek ve čtvrté kapitole. Souhlásky obojetné tvoří náplň kapitoly páté. V šesté kapitole získají děti povědomí o spodobě souhlásek a ostatních souhláskách. Poslední kapitola se věnuje čtení. Nejedná se však o opravdové čtení plného textu, nýbrž o pochopení podstaty čtení. Elkonin doporučuje postupovat dle tohoto návodu: „*Označ (tečkou) samohlásky ve slově, napiš obloučky pod slabiky ve slově, jdi prstem po obloučcích a přečti plynulým slabikováním nahlas celé slovo*“. Metodiku uzavírá souhrn bonusových úkolů, které obsahují jazyková cvičení. Myšlenkou těchto úkolů je zlepšení v oblasti komunikačních dovedností. Autorky doporučují jejich zařazování kdykoliv v průběhu tréninku. Aktivitu je možné využívat v libovolném pořadí. Jejich prostřednictvím se děti seznamují například s tvaroslovím nebo předločkami. Úkoly podporují skupinovou práci, navíc slouží jako motivace a relaxace (Mikulajová, Dostálová, Nováková Schöffelová, Tokárová, 2016, s. 17).

Každou lekci je doporučeno zahájit rozcvičkou, navázáním na téma z předchozího setkání. Zároveň je vhodné v závěru lekce rekapitulovat a zhodnotit nově získané poznatky a dovednosti. Délka trvání jednotlivých setkání se postupem času prodlužuje na 45 minut z počátečních 25 minut. Časové hledisko vychází však z možností konkrétních uživatelů metody. Stejně tak je doporučena i četnost lekcí z dlouhodobějšího hlediska. Za nejvhodnější se považují dvě setkání týdně. V případě zařazení metody do programu mateřských škol, je ideální každodenní zapojení po 15 minutách. Za nejprínosnější je považováno absolvování obou etap.

Hláskáře pro děti jsou velmi přehledně zpracované a zdařile ilustrované. Černobílé provedení umožňuje dětem vybarvování, které je součástí některých úkolů. Barevně zvýrazněné jsou pouze úvody ke kapitolám, ve kterých se představují nové postavy.

Stejně tak i metodická příručka pro učitele je detailně propracovaná a přehledná. Pro každou hodinu je pro učitele vytvořena opora, které se může držet. Její součástí je soupis pomůcek, konkrétní náměty pro rozcvičku, upozornění a doporučení. V některých kapitolách je i úvodní řeč, kterou učitel může použít směrem k dětem pro motivaci k činnostem a uvedení do příběhu. Metodická příručka obsahuje také hry, které jsou zaměřeny na získané dovednosti. Pravidelné střídání činností a hravost metody zaručují pozitivní reakce u dětí a tím pádem i u rodičů.

4 Rozvoj sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální

4.1 Metodologická část

Metodologická část sestává nejdříve z popisu stanovených cílů práce a z nich vyplývajících výzkumných otázek, na něž je v práci hledána odpověď. Následuje přiblížení stanovených metod, kterými budou cíle naplněny, a časového rozvrhu jednotlivých dílčích činností vedoucích k naplnění cíle práce.

4.1.1 Cíle výzkumu

Hlavní cílem výzkumného šetření je provést zhodnocení možností, jak připravit děti s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální na aplikaci metodiky podle Elkonina.

Z takto určeného hlavního cíle vyplývá hlavní výzkumná otázka, a to:

- *„Jaké jsou možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální?“*

Hlavní výzkumná otázka byla pro zpřehlednění postupu vedoucímu k jejímu zodpovězení rozdělena na několik dílčí výzkumných otázek, které budou podporovat dosažení odpovědi na ni. Dílčími výzkumné otázky byly stanoveny následovně:

1. *„Na které oblasti sluchového vnímání je potřeba zacílit pozornost před uplatněním metodiky Elkonina?“*
2. *„Jaké aktivity je vhodné zařadit pro rozvoj stanovených oblastí sluchového vnímání?“*
3. *„Která z oblastí sluchového vnímání je vzhledem k věku dětí na počátku testování nejméně rozvinutá?“*
4. *„Podaří se pomocí vybraných aktivit podpořit rozvoj sluchového vnímání ve zmíněných oblastech?“*

4.1.2 Metodologie

Na základě první stanovené výzkumné otázky provedu rešerši dostupné odborné literatury. V závislosti na získaných informacích si stanovím cílové oblasti sluchové vnímání pro

sledování. Výběr oblastí bude probíhat s ohledem na znalosti a zkušenosti s metodikou Elkonina.

Rešerši zmíněné literatury doplním o publikace orientované na náměty pro předškolní vzdělávání. Zaměřím se na aktivity pro rozvoj kognitivních oblastí, s bližším zaměřením na sluchové vnímání, čímž získám odpověď na druhou výzkumnou otázku.

Pro zjištění nejméně rozvinuté sluchové oblasti, kterou se zabývá třetí výzkumná otázka, proběhne v měsíci říjnu první diagnostické šetření v rámci skupiny vybraných dětí (viz 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku). Konkrétní zadání úkolů ve sledovaných oblastech vytvořím na podkladě získaných informací z literatury. Předpokládám, že budu vycházet především z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová, Šmardová, 2015). Na základě porovnání získaných informací, vyhodnotím oblast/oblasti, ve kterých budou děti dosahovat nejnižších výsledků.

V rámci směřování ke zodpovězení poslední výzkumné otázky budu provádět po dobu tří měsíců cílený rozvoj sluchového vnímání, prostřednictvím aktivit zvolených na základě druhé výzkumné otázky. Po třech měsících zopakuji u všech dětí diagnostické šetření. Na základě porovnání počátečního a závěrečného výzkumného šetření vyhodnotím případný rozvoj ve zmiňovaných oblastech sluchového vnímání.

Praktická část diplomové práce má kvalitativní charakter. Pro výzkumné šetření bylo užito následujících výzkumných metod:

- polostrukturovaný rozhovor s rodiči,
- aktivní pozorování vybraných dětí,
- analýza odborné literatury a metodických příruček,
- analýza anamnestických údajů.

4.1.3 Časový harmonogram

Pro zpracování této práce byl definován harmonogram prací, který je zobrazen v přehledové tabulce Tabulka 1 - Harmonogram práce. Celková doba práce tedy byla stanovena na devět měsíců.

Časové období	Definovaný cíl období
srpen 2018 - září 2018	volba tématu, vyhledávání vhodné literatury
září 2018 - říjen 2018	vytvoření materiálu pro výzkumné šetření
říjen 2018	počáteční testování
říjen 2018 - únor 2019	zpracování teoretické části
listopad 2018 – únor 2019	pravidelný a cílený trénink sluchového vnímání
únor 2019	závěrečné testování
únor 2019 – březen 2019	zhodnocení výzkumného šetření, vypracování praktické části diplomové práce
duben 2019	závěrečná korektura práce

Tabulka 1 - Harmonogram práce

4.2 Podklady výzkumu

V podkapitole je popsán nejdříve výzkumný vzorek pro realizaci výzkumného šetření, jednotlivé subjekty a také prostředí, v němž průzkum probíhal. Pro vyhodnocení pokroku byl sestaven test, která je ve druhé části této podkapitoly blíže přiblížen čtenáři této práce.

4.2.1 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřské škole speciální, která se specializuje především na děti s narušenou komunikační schopností. Mateřská škola disponuje třemi třídami a nabízí předškolní vzdělávání celkem třiceti dětem. Děti jsou do tříd rozdělovány podle individuálních dovedností tak, aby zařazení co nejvíce podporovalo jejich všestranný rozvoj. První dvě třídy jsou smíšené a navštěvují je děti ve věku tři až šest let. Třetí třída je určena pro děti předškolního věku a děti s odloženou školní docházkou. Ve třídě nejstarších dětí probíhá v druhém pololetí školního roku intenzivní příprava pro nástup do první třídy základní školy. Školku navštěvují chlapci i děvčata, s větším zástupem chlapců.

Děti jsou do zařízení přijímány na základě rozhodnutí ředitele mateřské školy, které je podmíněno doporučením ze Speciálně pedagogického centra. Důvodem pro zařazení dítěte

do této školky bývá nejčastěji opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, porucha autistického spektra nebo porucha pozornosti a hyperaktivity. Vzhledem k povaze řečových a psychických poruch dochází do školky pravidelně psycholog a logoped. Ve třídě kromě speciálního pedagoga působí minimálně jeden asistent pedagoga. Malý kolektiv dětí společně s malebným prostředím mateřské školy a venkovních prostor souhrnně vytváří rodinou atmosféru a vytváří tak vhodné prostředí pro předškolní vzdělávání.

Děti, které byly vybrány pro realizaci výzkumného šetření, navštěvují třídu věkově nejmladších dětí. V této třídě pracuji na pozici učitelky společně s asistentkami pedagoga. Výběr konkrétních dětí pro šetření závisel na třech podmínkách. První z nich byla přítomná diagnóza vývojové dysfázie, druhou podmínku tvořilo věkové vymezení 4-5 let. Třetí předpoklad zahrnoval zařazení dítěte do první třídy, ve které pedagogicky působím. Poslední podmínka pro mou práci byla významná, jelikož součástí výzkumného šetření bylo cílené a strukturované rozvíjení oblastí sluchového vnímání mezi počátečním a závěrečným testováním.

Do výzkumného šetření bylo zahrnuto celkem pět dětí, které splňovaly výše zmíněné podmínky. Uváděný věk dětí náleží období prvního šetření, tedy říjnu 2018. Rodiče dětí byli informováni o průběhu šetření a zařazení dětí do výzkumu. Se souhlasem rodičů byly zpracovány osobní údaje, které sloužily jako podklad pro krátkou charakteristiku dětí. S ohledem na ochranu osobních údajů dětí jsou pro potřeby práce užitá smyšlená jména.

Charakteristika č. 1

Jméno: ADAM

Věk: 4,7 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Adam školku navštěvuje prvním rokem. Předchozí předškolní instituce, ve které chlapec strávil dva roky, byla běžného charakteru. Adaptace na nové prostředí probíhala bez obtíží. Adam je kamarádský, pro hru vyhledává klidnější děti nebo dospělé jedince. V sociálně emoční rovině nárazově zaznamenávám nezralé chování vzhledem k věku. Vlastní řečová produkce byla na počátku školního roku málo srozumitelná. Po půl roce pozoruji výrazné zlepšení v oblasti výslovnosti, slovní zásoby i gramatické složky. Pohybové dovednosti jsou

na úrovni věku. Adam má staršího bratra a žije v úplné rodině. Chlapec od ledna 2019 jednou za měsíc navštěvuje klinického logopeda.

Charakteristika č. 2

Jméno: BÁRA

Věk: 4,9 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Dívka mateřskou školu navštěvuje prvním rokem. Pro Barču je to první instituce, do které pravidelně dochází. Dívka je jedináček a žije v úplné rodině. Adaptace na nové prostředí trvala déle, nicméně od nového kalendářního roku se situace výrazně zlepšila. Bára vyhledává individuální pohybovou hru, případně společenské hry s dospělou osobou. Velké nadšení projevuje v činnostech, které jsou zaměřeny na hudbu. Řeč je dysláická, hlásky T, D, N a sykavky jsou tvořeny chybně. Slovní zásoba je mírně oslabena vzhledem k věku. Mírné narušení se projevuje i v oblasti porozumění. Obtíže nastávají především v hlučném prostředí, na které dívka reaguje citlivě. Bára je v péči logopeda od čtyř let.

Charakteristika č. 3

Jméno: CYRIL

Věk: 5 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Chlapec speciální školku navštěvuje prvním rokem. Dítě předchází dva roky navštěvoval běžnou mateřskou školu. Rodina je úplná, chlapec má mladšího bratra a starší sestru. Cyril se na nové prostředí adaptoval poměrně rychle. I přes počáteční pasivitu ve vztahu ke společným aktivitám se chlapec postupně začal zapojovat do dění. U Cyrila převládá individuální hra, se zájmem především o konstruktivní stavebnice. Zároveň je výtvarně nadaný. Cyrilovi činí obtíže pravidla společenských her. Má tendence upravovat si je podle sebe, protože nechce zažít neúspěch. Na ten reaguje vzhledem k věku nezrale. Řeč na počátku školního roku byla výrazně nesrozumitelná, slovní zásoba nízká. Vlastní projev vykazoval známky logorey, porozumění složitějším instrukcím bylo taktéž narušeno. Po půl

roce intenzivní práce došlo u chlapce k výraznému zlepšení ve všech zmiňovaných oblastech, a to včetně častého zapojování do skupinových her.

Charakteristika č. 4

Jméno: DANIEL

Věk: 4,5 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Chlapec má staršího bratra se stejnou diagnózou. Rodina je úplná. Dan navštěvuje speciální mateřskou školu druhým rokem. Adaptace na školku byla dle slov rodičů náročnějším obdobím. V současném školním roce chlapec chodí do školky rád, nečiní mu obtíže ani odpolední vyzvedávání. Řeč se u Danečka začala rozvíjet výrazně opožděně. Chlapec je velice vnímavý a díky pravidelné logopedické péči, vhodnému zařazení do speciální školky a intenzivní domácí přípravě je řečová oblast v současné době na úrovni věku. Porozumění není zasaženo. Chlapec vyhledává klidnější typy aktivit. Je schopen pracovat individuálně i ve skupině. Nejoblíbenější aktivitou je prohlížení knih a puzzle.

Charakteristika č. 5

Jméno: EDUARD

Věk: 4,3 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Chlapec navštěvuje speciální mateřskou školu druhým rokem. První školní rok strávil chlapec pro častou nemocnost ve školce velice málo času, v letošním roce je docházka více pravidelná. Eduard je nejmladší dítě ze tří sourozenců a žije v úplné rodině. Lexikálně sémantická oblast je u chlapce pod úrovní věku, v řeči se objevují agramatismy. Narušeno je především porozumění. Chlapec vyhledává skupinové hry zaměřené na pohyb. I přes oblibu pohybových her je u Eduarda výrazné psychomotorické opoždění. Společenské hry nevyhledává, pravidla však respektuje. Eduard zatím není v péči klinického logopeda.

4.2.2 Charakteristika testu sluchového vnímání

Pro posouzení sluchového vnímání u vybraných dětí, byl na základě doporučených dovedností vytvořen test sluchového vnímání pro děti ve věku čtyři až pět let. Při tvorbě

testu jsem vycházela především z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Záměrem testování je zjištění aktuální úrovně sluchového vnímání, na jehož základě probíhal cílený rozvoj těchto dovedností pro pozdější aplikaci metodiky Elkonina. Testu zahrnuje takové oblasti sluchové vnímání, jejichž snížená úroveň by mohla negativně ovlivnit rozvoj dalších dovedností. Zkoumanými oblastmi, které tvoří test jsou *naslouchání, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza a sluchová paměť*. Jednotlivé oblasti testu pojímají různé typy úkolů ověřující jejich míru rozvoje. První část testu obsahuje čtyři zadání, která ověřují dovednosti spadající do oblasti *naslouchání*. Konkrétně se jedná o lokalizaci směru zvuku, určení předmětu či zvířete podle zvukové ukázky, identifikace známé písně podle melodie a určení počtu zvuků. Součástí *sluchové diferenciacce* jsou tři úkoly. Nejdříve mají děti za úkol rozlišit dva zvuky, poté dvě onomatopoea a nakonec dvojici slov. Oblast *sluchové analýzy a syntézy* je rozsáhlejší, jelikož zahrnuje pět aktivit. V této oblasti testujeme schopnost rozdělení slov na slabiky, určení počtu slabik, identifikace první slabiky, realizace rozpočítadla a pasivní práci s rýmy. Poslední část testu obsahuje tři typy úkolů zaměřených na posouzení sluchové paměti. Nejdříve dítě požádáme o zopakování slyšených slov, které jsou vybrány tak, aby náležely do jedné nadřazené slovní kategorie. Druhý úkol je obdobný tomu prvnímu, vybraná slova však nemají obsahovou spojitost. V poslední části této oblasti děti opakují větné celky.

Počáteční i závěrečné šetření probíhalo v místnosti pro logopedickou terapii či v jedné ze tříd mateřské školy. Po celou dobu testování byla snaha o zajištění potřebných podmínek pro práci. Obecně jsem dbala na klidné prostředí bez rušivých elementů a dobré rozpoložení dětí. Některé typy úkolů vyžadovaly práci u stolu, při jiných jsem využívala prostor celé místnosti. Testování vždy probíhalo v dopoledních hodinách. Před začátkem realizace testu jsem si připravila všechny potřebné pomůcky, včetně diagnostického archu, do kterého jsem si následně zapisovala výsledky jednotlivých oblastí. Hodnocení probíhalo pouze ve dvou rovinách, a to sice úspěšné provedení a neúspěšné provedení. V případě, kdy dítě potřebovalo nějakým způsobem napovědět, hodnotila jsem úkol jako neúspěšný. Pouze v poslední oblasti zjišťující úroveň sluchové paměti bylo pro zaznamenání výsledků užité množstevní vyjádření úspěšných pokusů z celkového počtu.

Vzhledem k povaze vývojové dysfázie a jejímu dopadu na sluchové vnímání jsem se na počátku každého úkolu pečlivě věnovala popisu úkolu. Pro ověření pochopení zadání proběhl před každým novým úkolem zácvik. Průběh testování sluchového vnímání jsem rozdělila do čtyř částí po jednotlivých oblastech. První i finální testování proběhlo v časovém období jednoho týdne. Pořadí jednotlivých úkolů odpovídalo struktuře testu.

Prvním úkolem spadajícím do oblasti *naslouchání* bylo lokalizovat směr zvuku, jehož zdrojem byl zvoneček. Pro svižnější realizaci této aktivity byla přizvána další dospělá osoba, která postupně ze čtyř různých směrů vydávala pomocí zvonku zvuk. Úkolem dítěte sedícího uprostřed místnosti, které mělo šátek na očích, bylo ukázat směr odkud zvoneček slyšelo. Realizace této aktivity probíhala ve třídě mateřské školy. Druhý úkol spočíval v rozpoznání a určení zvuku k předmětu. Jeho realizace probíhala v logopedické místnosti, z důvodu potřeby počítače. Základ tohoto úkolu tvořila hra *Detektiv Ouško*, která obsahuje obrázkové karty a zvukové nahrávky předmětů na CD. Z celkových dvaceti čtyř karet bylo pro účely testování vybráno pouze osm kusů, z nichž jedna polovina zastupovala předměty a druhá polovina zvířata. Před dítě bylo předloženo všech osm obrázkových karet, které dítě postupně pojmenovalo. Poté probíhalo postupné pouštění jednotlivých zvukových stop. Jakmile dítě zvuk identifikovalo, hodilo kartičku do krabice. Cílem třetího úkolu bylo ověření, zda dítě dokáže identifikovat známé dětské písně podle melodie zahrané na klávesy. Výběr písní proběhl na základě získaných zkušeností za první dva měsíce školního roku. Zároveň se jedná o nejtypičtější jednoduché písně, u kterých se dá předpokládat alespoň částečná znalost z předchozích let. Konkrétně se jednalo o písně *Prší, prší, jen se leje*; *Travička zelená*; *Šel zahradník do zahrady*; *Skákal pes přes oves* a *Kočka leze dírou*. Oblast naslouchání byla zakončena úkolem pro rozpoznání počtu zvuků. Pro tuto aktivitu jsem opět využila asistenci další dospělé osoby, která podle tabulky vydávala pomocí bubnu a paličky jeden nebo dva zvuky. Stěžejní pro platnou realizaci testu bylo zamezení zrakové kontroly dítěte, a proto dítě sedělo ke zdroji zvuku zády.

Následující den proběhlo testování *sluchové diferenciaci*. Testování všech následujících úkolů z této oblasti bylo realizováno v prostorách logopedické místnosti. Vzhledem k povaze prvního zadání bylo opět využito asistence další osoby. Cílem úkolu bylo zjistit, zda dítě dokáže určit stejnost či nestejnost dvojice zvuků. Pro zajištění porozumění měly děti

k dispozici dvě kartičky, na kterých byl úkol demonstrován. První kartička obsahovala dva shodné kruhy, na druhé kartičce byl kruh a čtverec. V případě shody zvuků mělo dítě ukázat na první kartičku, pokud se zvuky neshodovaly, tak na druhou kartičku. Základ zvuků tvořily hudební nástroje, pohyb předmětů či tleskání. Druhý úkol byl založen na stejném principu, jako první. Rozdíl byl způsoben pouze v užitém zdroji zvuku. Dítě se snažilo rozlišovat mezi dvojicemi onomatopoií. Poslední testovaná aktivita zkoumala schopnost rozlišování slov. Obrázkový materiál byl vybrán ze souboru *Jazyk a řeč – Rozlišování hlásek ve slově*. Jednotlivé dvojice slov se liší pouze drobnými změnami. Dvojice byly vybírány tak, aby obsahovaly změny založené především na odlišných samohláskách, přidání jedné hlásky nebo změna souhlásky. Vybrané dvojice lišící se souhláskou neobsahovaly změnu hlásek na základě znělosti. Dítěti byla předložena obrázková karta obsahující obě slova. Úkolem dítěte bylo ukázat na obrázek, jehož název dospělá osoba vyslovila.

Oblast *sluchové analýzy a syntézy* se zaměřovala především na rytmizaci a manipulaci se slabikou. První úkol zahrnoval rozdělení určených slov na slabiky pomocí vytleskávání. Při výběru slov jsem se snažila o rovnoměrný zástup jednoslabičných, dvouslabičných i tříslabičných slov s přidáním jednoho čtyřslabičného slova. V případě, kdy dítě dokázalo správně slovo na slabiky rozdělit, bylo dotazováno, zda dokáže určit počet slabik. Tato dovednost náležela druhému úkolu. Třetí úkol spočíval v identifikaci první slabiky. Soubor slov z části odpovídal tomu, který byl použit v prvních dvou úkolech a částečně byly zahrnuty i slova další. Slova byla vybírána tak, aby s nimi děti měly osobní zkušenost. Ve čtvrtém úkolu děti měly pracovat s rozpočítadlem. Před dětmi na stole stály čtyři kuželky. Pro úkol bylo vybráno dětem známé rozpočítadlo *Ententyky, dva špalíky*. Úkolem dítěte bylo rozpočítadlo zopakovat a při každé slabice ukazovat popořadě na jednotlivé kuželky. Poslední úkol zahrnoval určování, zda se dvojice slov rýmuje. Pro testování byla vybrána jednoduchá slova, která jsou jednoslabičná nebo dvojslabičná.

Schopnost uložení a znovu vybavení informace bylo ověřeno na základě tří podobných úkolů. První úkol z oblasti *sluchové paměti* byl založen na opakování řady slov, které náleží jedné kategorii. Principu druhého úkolu kopíroval předchozí aktivitu s rozdílem výběru slov. Tentokrát spolu slova v řadě nesouvisela. V obou případech se začínalo na dvou slovech, pokračovalo se přes tři slova až po slovní řadu obsahující čtyři slova. Test zakončuje aktivita

zaměřená na opakování celé věty. Úkolem dítěte bylo zopakovat nejdříve větu o dvou slovech, postupně s dalšími příklady se věty vždy o jedno slovo prodlužuje.

Způsob vyhodnocení testů

Hodnocení testů je uvažováno ve dvou rovinách, a to vyhodnocení jednotlivých testů, tedy vstupního a výstupního a dále porovnání získaných výsledků v těchto dvou testech.

Pro vyhodnocení jednotlivých testů je potřeba se podívat nejdříve na jejich detail, to znamená na hodnocení jednotlivých úkolů a skupin úkolů. K hodnocení jednotlivých úkolů vstupního a výstupního testu bylo použito hodnocení v této škále:

- neúspěšně, které bylo převedeno na číselné hodnocení 0
- úspěšně, které bylo převedeno na číselné hodnocení 1

V případě některých vybraných úkolů bylo hodnocení zaznamenáno ve formě počtu úspěšných pokusů z provedených opakování, které následně bylo opět převedeno na číselné hodnocení ve formu desetinného čísla.

Jednotlivé úkoly dle jejich zaměření byly seskupeny do skupin, pro které bylo opět počítáno hodnocení na škále 0-1. Výsledek byl dosažen vypočítáním aritmetického průměru výsledků jednotlivých úkolů. Tento postup byl zvolen vzhledem k tomu, že jednotlivé úkoly měly stejnou váhu. Ekvivalentně tedy můžeme uvažovat 0, jako výsledek 0 % a 1 jako výsledek 100 %.

Vyhodnocení výsledků za každou oblast bylo na stejné škále jako skupin úkolů. Také postup výpočtu proběhl obdobnou cestou, a to aritmetickým průměrem výsledků skupiny úkolů v rámci dané oblasti. Opět není uvažována žádná rozdílná váha mezi skupinami. Tento postup navíc eliminuje rozdílný počet úkolů v jednotlivých skupinách úkolů.

Naprostu ve shodě je pak provede i vyhodnocení celkového výsledku, a to vypočtením aritmetického průměru výsledků za hodnocené oblasti.

Srovnání vyhodnocení jednotlivých testů je provedeno analogickým způsobem. Nejdříve byly vyhodnoceny jednotlivé úkoly, respektive jejich rozdílu ve výsledku vstupního a výstupního testu. K hodnocení bylo použito hodnocení v této škále:

- -1 pokud výsledek výstupního testu byl horší než výsledek vstupního testu

- 0 pokud výsledek výstupního testu byl stejný jako výsledek vstupního testu
- 1 pokud výsledek výstupního testu byl lepší než výsledek vstupního testu

Jednotlivé úkoly dle jejich zaměření byly seskupeny do skupin, pro které bylo opět počítáno hodnocení na škále 0-1. Výsledek byl dosažen vypočítáním aritmetického průměru výsledků jednotlivých úkolů.

Vyhodnocení výsledků za každou oblast bylo na stejné škále jako skupin úkolů. Také postup výpočtu proběhl obdobnou cestou, a to aritmetickým průměrem výsledků skupiny úkolů v rámci dané oblasti.

Naprostě ve shodě je pak provede i vyhodnocení celkového výsledku, a to vypočtením aritmetického průměru výsledků za hodnocené oblasti.

Vše probíhá tímto postupem se stejným zdůvodněním, jako je uvedeno pro vyhodnocení jednotlivého testu. Pro vyvození závěrů ze srovnávacího hodnocení je potřeba brát následně na vědomí vztah ke vstupnímu testu. Pokud v něm bude dosaženo maximálního výsledků (tj. 1), nelze ve srovnání dosáhnout hodnoty 1. A dále, pokud v něm bude dosaženo minimálního výsledků (tj. 0), nelze ve srovnání dosáhnout hodnoty -1.

4.3 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné šetření, jak již bylo uvedeno, proběhlo ve třech fázích. Nejdříve bylo provedeno vstupní testování výzkumného vzorku, jehož výsledky jsou rozebrány v první části dalšího textu. Následuje popis aplikace rozvojových metod ve druhé fázi šetření. Nakonec je analyzován výsledek výstupního testu výzkumného vzorku a jeho srovnání se vstupním testem.

4.3.1 Vstupní test sluchového vnímání

Oblast naslouchání, jak ukazuje Tabulka 2 - Vstupní test – Naslouchání, lze dle úspěšnosti v počátečním testování rozdělit na dvě části. Nejlepší souhrnné výsledky v oblasti naslouchání náleží prvním dvěma úkolům. Jedná se o určení místa zdroje zvuku a identifikaci předmětu dle zvuku. Nejvyšší míru podpory pro rozvoj těchto dovedností bude potřebovat dítě E, které vykazuje v obou úkolech pouze 50% úspěšnost.

Naopak nejméně rozvinuté dovednosti v průměru vykazovaly děti ve zbylých dvou úkolech, a to sice identifikaci písňě podle melodie a určování počtu zvuků. Dvě děti, konkrétně C a E, nebyly ve třetí a čtvrté skupině úkolů úspěšné vůbec. Naopak děti B a D měli nadpoloviční úspěšnost.

Celkově nejlepších výsledků v oblasti naslouchání dosáhlo dítě B. Největší míru podpory bude vyžadovat dítě E a C. Dítě A a D dle zaznamenaných výsledků také vyžadují podporu, ale pouze pro některé oslabené dovednosti v oblasti naslouchání.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Lokalizace směru zvuku	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	0,90
Před sebou	1	1	1	1	0	0,80
Za sebou	1	1	1	1	0	0,80
Napravo	1	1	1	1	1	1,00
Nalevo	1	1	1	1	1	1,00
2. Poznání předmětů podle zvuku	1,00	1,00	0,75	1,00	0,50	0,85
Pes	1	1	1	1	1	1,00
Ovce	1	1	0	1	1	0,80
Prase	1	1	1	1	0	0,80
Kráva	1	1	1	1	0	0,80
Vysavač	1	1	1	1	0	0,80
Auto	1	1	1	1	1	1,00
Budík	1	1	0	1	1	0,80
Buben	1	1	1	1	0	0,80
3. Identifikace písňě podle melodie	0,00	1,00	0,00	0,60	0,00	0,32
Prší, prší	0	1	0	0	0	0,20
Travička zelená	0	1	0	0	0	0,20
Šel zahradník	0	1	0	1	0	0,40
Skákal pes	0	1	0	1	0	0,40
Kočka leze dírou	0	1	0	1	0	0,40
4. Určení počtu zvuků	0,50	0,67	0,00	0,50	0,00	0,33
2x	0	1	0	1	0	0,40
2x	0	1	0	1	0	0,40
1x	1	0	0	1	0	0,40
1x	1	0	0	0	0	0,20
1x	1	1	0	0	0	0,40
2x	0	1	0	0	0	0,20
Sumární výsledek za oblast Naslouchání	0,63	0,92	0,44	0,78	0,25	0,60

Tabulka 2 - Vstupní test – Naslouchání

Další testovanou oblastí byla sluchová analýza a syntéza, jejíž výsledky zobrazuje Tabulka 3 - Vstupní test – Sluchová analýza a syntéza. Mimo první ze skupin testovacích úkolů je možné označit zbývající testovací skupiny úkolů jako neúspěšně provedené. Splněny byly totiž úspěšně pouze výjimečně a nahodile různými dětmi.

Nejlepších výsledků dosáhlo dítě B, především díky úkolům zaměřených na rozdělení slov na slabiky a určování počtu. Další tři úkoly však dítě B nedokázalo správně zodpovědět. Alespoň částečnou míru rozvoje sluchové analýzy a syntézy prokázalo dítě B, které jako jediné pasivně ovládá manipulaci s rýmy.

V souhrnném vyhodnocení děti dosahovaly velice podobných nízkých výsledků. Na oblast sluchové analýzy a syntézy je nutné se ve vyšší míře zaměřit v rámci nadcházejícího sluchového tréninku.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Roztleskání slov na slabiky	0,50	1,00	0,25	0,63	0,00	0,60
Jméno	1	1	0	1	0	0,60
Ucho	1	1	0	1	0	0,60
Letadlo	0	1	0	1	0	0,40
Slon	1	1	1	1	0	0,80
Pomeranč	0	1	0	0	0	0,20
Autodráha	0	1	0	0	0	0,20
Lev	1	1	1	1	0	0,80
Rybička	0	1	0	0	0	0,20
2. Určení počtu slabik	0,00	0,88	0,00	0,38	0,00	0,25
Jméno	0	1	0	1	0	0,40
Ucho	0	1	0	0	0	0,20
Letadlo	0	1	0	0	0	0,20
Slon	0	1	0	1	0	0,40
Pomeranč	0	1	0	0	0	0,20
Autodráha	0	0	0	0	0	0,00
Lev	0	1	0	1	0	0,40
Rybička	0	1	0	0	0	0,20
3. Určí první slabiku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Jméno	0	0	0	0	0	0,00
Ucho	0	0	0	0	0	0,00
Letadlo	0	0	0	0	0	0,00
Pomeranč	0	0	0	0	0	0,00
Eva	0	0	0	0	0	0,00
Jahoda	0	0	0	0	0	0,00

4. Rozpočítadlo s ukazováním	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
En-ten-týky, dva špalíky	0	0	0	0	0	0,00
5. Určí, zda se dvě slova rýmují	0,00	0,20	0,00	0,80	0,00	0,20
Drak vs. Mrak	0	1	0	1	0	0,40
Ruka vs. Prst	0	0	0	0	0	0,00
Tráva vs. Kráva	0	0	0	1	0	0,20
Kos vs. Bos	0	0	0	1	0	0,20
Myš vs. Nos	0	0	0	1	0	0,20
Sumární výsledek za oblast Sluchová analýza a syntéza	0,10	0,42	0,05	0,36	0,00	0,21

Tabulka 3 - Vstupní test – Sluchová analýza a syntéza

Tabulka 4 – Vstupní test – Sluchová diferenciacie zobrazuje výsledky testovaných dětí pro úkoly ověřující schopnosti sluchového rozlišování. Ve srovnání s předchozí oblastí dosahovaly děti vysokých výsledků.

V oblastech diferenciacie zvuků a onomatopoi, které náležely prvním dvěma úkolům, byly zaznamenány částečné obtíže pouze u dítěte E.

Rozdílných výsledků nabyly děti v posledním testovacím úkolu zaměřeném na rozlišení dvojic slov. U dětí D a E se projevila pouze částečná nezralost ve sluchové diferenciaci. Ostatní děti vykazovaly horší výsledky a tím pádem budou potřebovat vyšší míru podpory pro rozvoj této dovednosti.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Diferenciacie zvuků	1,00	1,00	0,83	1,00	0,50	0,85
Buben vs. Buben	1	1	1	1	1	1,00
Tlesk vs. Trubka	1	1	1	1	1	1,00
Cinkání klíči vs. Zvonek	1	1	0	1	0	0,60
Lusknutí prsty vs. lusknutí prsty	1	1	1	1	0	0,80
Dupnutí vs. cinkání klíči	1	1	1	1	1	1,00
Píšťalka vs. listování knížkou	1	1	1	1	0	0,80
2. Diferenciacie onomatopoi	1,00	0,83	1,00	1,00	0,50	0,87
Haf vs. Hop	1	1	1	1	0	0,80
Bů vs. Bzzz	1	1	1	1	1	1,00
Fů vs. Fů	1	0	1	1	1	0,80
Bé vs. Kuk	1	1	1	1	1	1,00
Au vs. Bác	1	1	1	1	0	0,80
Mé vs. Mé	1	1	1	1	0	0,80
3. Rozlišení slov s vizuálním oporou	0,50	0,40	0,30	0,80	0,70	0,54
Kolíček vs. koláček	0	0	0	1	1	0,40

Kosa vs. vosa	1	0	0	1	1	0,60
Pórek vs. párek	0	0	0	1	1	0,40
Lak vs. vlak	0	0	0	0	0	0,00
Písek vs. pásek	1	1	1	1	1	1,00
Perník vs. parník	0	0	1	1	1	0,60
Mašle vs. mušle	1	0	1	1	1	0,80
Šaty vs. chaty	1	1	0	1	0	0,60
Hory vs. rohy	0	1	0	0	0	0,20
Kotě vs. koště	1	1	0	1	1	0,80
Sumární výsledek za oblast Sluchová diference	0,83	0,74	0,71	0,93	0,57	0,75

Tabulka 4 - Vstupní test – Sluchová diference

Hodnocení úkolů zaměřených na zjištění úrovně sluchové paměti je zobrazené v Tabulce 5 – Vstupní test – Sluchová paměť. V případě souhrnného nahlížení na zmíněnou oblast lze zaznamenat vyrovnané výsledky v opakování vět a opakování slov z jedné kategorie. Nejméně rozvinutou oblastí můžeme považovat úkol ověřující opakování slov bez vzájemné souvislosti, avšak je nutné zmínit, že souhrnná hranice není výrazně vzdálená od předchozích dvou úkolů.

Při detailnějším výkladu tabulky z pohledu každého dítěte pozorujeme velmi rozdílné výsledky v jednotlivých položkách. Nejlepších výsledků dosahovalo dítě B, nejvíce oslabenou sluchovou paměť měly děti C a E.

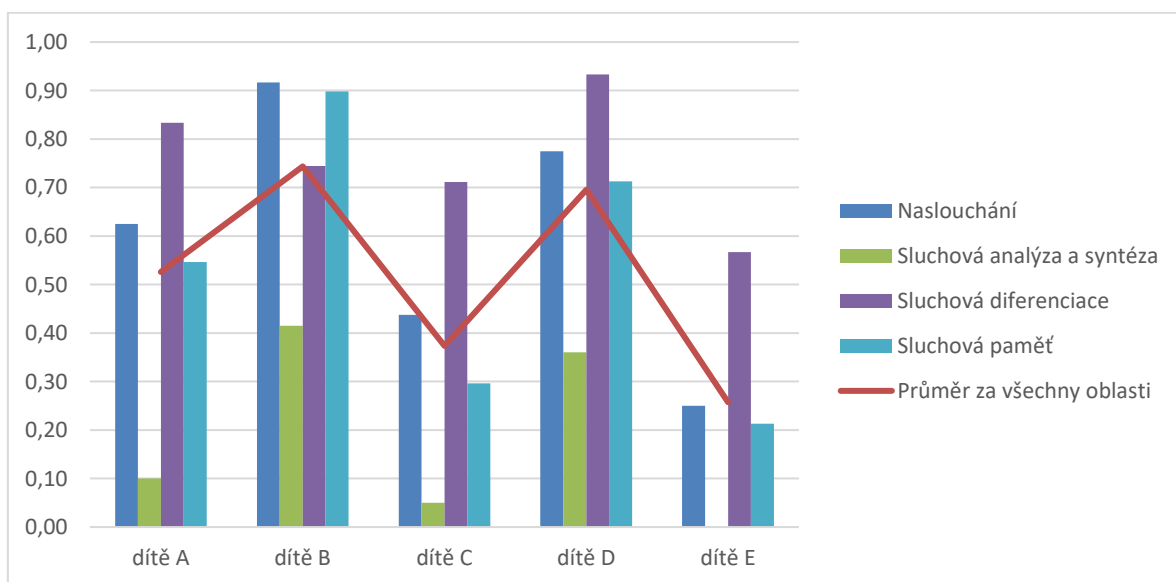
	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Opakování slov z jedné kategorie	0,53	1,00	0,28	0,72	0,28	0,56
Červená, modrá	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	0,80
Jablko, banán, pomeranč	0,3	1,0	0,3	0,7	0,3	0,53
Triko, šaty, čepice, ponožka	0,3	1,0	0,0	0,5	0,0	0,35
2. Opakování slov bez souvislosti	0,36	0,69	0,36	0,67	0,36	0,49
Motýl, sýr	0,5	1,0	0,5	0,5	0,5	0,60
Mýdlo, nos, vlak	0,3	0,3	0,3	1,0	0,3	0,47
Had, kytka, беруška, loď	0,3	0,8	0,3	0,5	0,3	0,40
3. Opakování větného celku	0,75	1,00	0,25	0,75	0,00	0,55
Táta jede.	1	1	1	1	0	0,80
Kluk jí chleba.	1	1	0	1	0	0,60
Pes spí v boudě.	1	1	0	1	0	0,60
Máme doma tři kočky.	0	1	0	0	0	0,20
Sumární výsledek za oblast Sluchová paměť	0,55	0,90	0,30	0,71	0,21	0,53

Tabulka 5 - Vstupní test – Sluchová paměť

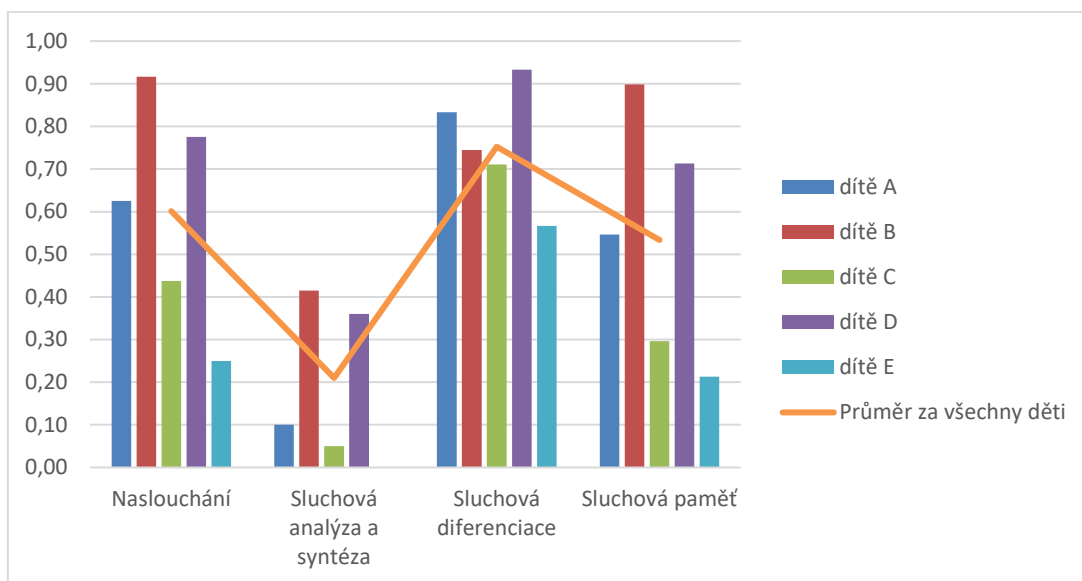
	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	Průměr za všechny děti
Naslouchání	0,63	0,92	0,44	0,78	0,25	0,60
Sluchová analýza a syntéza	0,10	0,42	0,05	0,36	0,00	0,21
Sluchová diferenciacce	0,83	0,74	0,71	0,93	0,57	0,75
Sluchová paměť	0,55	0,90	0,30	0,71	0,21	0,53
Průměr za všechny oblasti	0,53	0,74	0,37	0,70	0,26	0,52

Tabulka 6 - Vstupní test – Shrnutí

Tabulka 6 – Vstupní test – Shrnutí nabízí přehled získaných výsledků mezi jednotlivými dětmi a zároveň mezi testovanými oblastmi sluchového vnímání, což je názorně zobrazeno v Grafu 1 – vstupní test – shrnutí výsledků dle dětí a Grafu 2 – vstupní test - shrnutí výsledků dle oblastí. Nejméně rozvinutou oblast představuje Sluchová analýza a syntéza, které je potřeba věnovat dostatečnou pozornost. Sluchová diferenciacce dosahuje nejvyšších výsledků, i přesto je vhodné se úkolům náležícím této oblasti dále věnovat a dle potřeby je individuálně rozvíjet. Dítě B dosáhlo nejvyšších výsledků. Dále je vhodné rozvíjet především oblasti sluchové diferenciacce a sluchové analýzy a syntézy. Nejvyšší míru podpory dle získaných výsledků vyžaduje dítě E, dále také dítě C.



Graf 1 - Vstupní test – Shrnutí výsledků dle dětí



Graf 2 - Vstupní test – Shrnutí výsledků dle oblastí

4.3.2 Cílený rozvoj sluchového vnímání

V závislosti na výsledcích získaných ze vstupního testu sluchového vnímání a s ohledem na budoucí aplikaci metodiky Elkonina jsem začala u vybraných dětí provádět aktivity podněcující sluchové vnímání. Cílený rozvoj sluchového vnímání probíhal po dobu čtyř měsíců. Rozvoj oblastí sluchového vnímání byl realizován, prostřednictvím pravidelného zařazování vybraných aktivit do denního programu mateřské školy. Každodenně byly prováděny skupinové aktivity a zároveň nejméně jednou týdně probíhala u dětí individuální terapie zaměřená nejen na sluchové vnímání.

Oblast *naslouchání* byla rozvíjena na základě společných aktivit zařazovaných v průběhu celého dne. S využitím hudebního podkladu děti rády hrály *Židličkovanou*. Tato herní aktivita byla později ztížena snížením hlasitosti hudební nahrávky. Hudební chvílky doprovázené hrou na klávesy doplňovalo cvičení založené na rozpoznání písňe podle zahrané melodie. Prostřednictvím různých hudebních nástrojů probíhal nácvik určování počtu slyšených zvuků, který byl doplněn o možnost vlastní produkce jednoho nebo dvou po sobě jdoucích tónů. Aktivita s názvem *Na vysílačky* ověřovala nejen schopnost reagovat na své jméno, nýbrž také ověřovala zapamatování jmen kamarádů ze třídy. Rozvoj schopnosti lokalizovat schovaný předmět probíhal s pomocí tikající bomby. V rámci návštěv tělocvičny děti čekaly pohybové úkoly, které byly odstartované formulí „Připravit, pozor, teď“. Obdobou se stalo házením míče na pokyn. V obou případech děti vykonaly pohyb až

na slovo „ted“. Velice oblíbenými variantami se staly pohybové říkanky básničky *Spadla lžička* nebo *Kolo, kolo mlýnský*. V obou zmíněných případech děti vyskočily a v závěru spadly na zem se zazněním citoslovce „bác“.

Nácvik *sluchové diferenciace* probíhal ve větší míře v rámci individuálních terapií, vzhledem k potřebě klidného prostředí. Děti podle potřeby rozlišovaly zvuky hudebních nástrojů i předmětů, dále také onomatopoa. Pro doplnění diferenciace zvuků jsem s dětmi hrála sluchové pexeso, které jsem vytvořila z přírodních materiálů vložených do plastových obalů. K rozlišování slov jsem využívala další karty ze sady *Jazyk a řeč*. Rozvoj sluchového rozlišování ve skupince probíhal především v tělocvičně. Pohybová hra *Hlasitý a tichý* nebo říkanka *Ježku vstávej*.

Sluchovou analýzu a syntézu děti rozvíjely prostřednictvím různých aktivit téměř každý den. V rámci ranního kruhu jsme s dětmi určovali počet slov ve vyslovené větě. Jakmile si děti aktivitu dostatečně osvojily, některé z nich samy vymýšlely věty na vylosované slovo pro ostatní kamarády. Souběžně se tak s touto aktivitou rozvíjelo nejen sluchová analýza, ale zapojovaly se všechny jazykové roviny řeči. Rozvoj pasivní i aktivní manipulace se slabikami byl podporován hrou *Na roboty*. Prvotní zařazení této aktivity spočívalo v přeměně dospělé osoby na robota, který komunikuje prostřednictvím jednotlivých slabik. Úkolem dětí v tomto případě bylo rozpoznat zašifrovanou zprávu a označit ji v souboru předmětů. Ve většině případů se však roboty staly samy děti, které slabikování doplňovaly o tleskání. „Materiál“ aktivity tvořily z počátku jednoslabičná slova, poté dvouslabičná slova, jejichž první slabika obsahovala jen samohlásku. Jakmile došlo k zafixování schopnosti analyzovat dvouslabičná slova na slabiky, postupně jsem zařazovala trojslabičná a čtyřslabičná slova. Pro lepší představu a pochopení činnosti docházelo často k modifikaci této hry, kterou jsme si pro naše potřeby nazvaly *Robotí šifra*. Sluchovou analýzu namísto tleskání, nebo v kombinaci s tleskáním, dotvářel zápis pomocí kostiček lega, vršků od PET lahví nebo korálků. Realizace aktivity potom spočívala ve skládání předmětů před sebe za každou vydělenou slabiku. Tato aktivita nastartovala také správné určování počtu slabik ve slovech. Cílený nácvik určování počtu slabik ve slově byl prováděn pouze u dětí, které dokázaly slabiky bezpečně izolovat i u delších slov. V případě, kdy některým dětem zmiňovaná cvičení nestačily pro získání této dovednosti, jednoduchá slova jsme v rámci

individuální terapie ztvárnila pohybově pomocí kroků. Pro upevnění sluchové analýzy byly také využity pracovní listy zaměřené na zápis slabik pomocí puntíku. Jednalo se například o pracovní listy z publikace *Kuliferda* zaměřené na sluchové vnímání pro děti od čtyř let. K nácviku první slabiky bylo využito činnosti, která spočívala ve vyhledávání předmětu ze souboru podle vyslovené první slabiky. U některých dětí proběhl v rámci individuální terapie nácvik určování první slabiky s pomocí kostek. Dítě slovo rozkládalo na slabiky, a přitom si ukazovalo na přiložené dřevěné kostky, z nichž první kostka byla barevně odlišená. Rozvíjenou oblast sluchové analýzy doplňovalo občasně zařazování rozpočítadel do denního programu či při individuální terapii. Právě při individuální činnosti děti neukazovaly slabiky na ostatní děti, ale využívaly jsme předkreslené puntíky na papíru nebo na stole, dřevěné kostky, kuželky nebo plyšáci. Oblast uvědomování rýmů jsem podporovala prostřednictvím říkanek, básniček a písniček. Mimo tyto aktivity probíhal nepřímý nácvik rozpoznávání rýmů prostřednictvím publikace *Hádám, hádáš, hádáme*. Knížka obsahuje krátké básničky různé tematiky. Úkolem dětí je doplnit slovo na konci věty posledního verše. Z počátku je vhodné pracovat s knihou tak, aby na ni děti viděly, jelikož součástí stran jsou ilustrace možných odpovědí. Po správném zodpovězení jsem navíc zopakovala rýmující se slovní dvojici.

Pro rozvoj *sluchové paměti* bylo využíváno různých činností. Ze skupinových aktivit se jednalo například o *Tichou poštu*, která spočívá v předávání šeptaného vzkazu mezi dětmi. Každý týden se děti učily novou říkanku, ve většině případů doprovázenou pohybem. Souhrn vybraných jednoduchých říkanek a básniček tematicky doplňoval týdenní plány. Dále jsem v průběhu čtyř měsíců nabídla dětem tři nové dětské písničky. Každý měsíc jsem zařazovala prostřednictvím řízených činností do programu pohádku. Konkrétně se jednalo o pohádky *O veliké řepě*, *O třech prasátkách*, *O Koblížkovi* a *Bouda budka*. Pohádky byly záměrně vybírány pro svůj jednoduchý příběh a jasně danou posloupnost. V rámci ranního kruhu jsme často ověřovali dlouhodobější paměť. Děti byly dotazovány na způsob dopravy do školky a obsah snídaně. Individuální činnosti zahrnovaly například námětové hry na nakupování. Při těchto aktivitách dítě nakupovalo do košíku plastové potraviny z dětské kuchyňky podle vysloveného seznamu. Nákupní seznam byl z počátku pouze jednopoložkový, postupně docházelo k jeho zvyšování dle individuálních možností dětí. Pro rozvoj krátkodobé sluchové paměti jsem v rámci individuální terapie zařazovala následující hru. Na stole před

dítětem ležela sada obrázkových kartiček. Dospělá osoba vyjmenovávala řadu slov a po tuto dobu mělo dítě zavřené oči. Aktivita spočívala v zapamatování slov a následném vybrání správných obrázků z celého souboru kartiček. Slovní řada se postupně zvyšovala až do čtyř předmětů, podle individuální úrovně krátkodobé paměti každého dítěte. V neposlední řadě jsem využívala pro rozvoj paměti krátkých instrukcí a vzkazů, které děti průběžně předávaly ostatním dětem i dospělým jedincům.

Mimo tyto herní aktivity byly zařazovány činnosti rozvíjející oblast porozumění, pasivní i aktivní slovní zásobu a dovednosti spojené s rytmizací.

4.3.3 Výstupní test sluchového vnímání (srovnání výsledků)

Tabulka 7 – Srovnání výsledků – Naslouchání zobrazuje změny v jednotlivých oblastech na základě rozvoje sluchového vnímání v úkolech zaměřených na Naslouchání. Nejvyšší míru pokroku a 100% úspěšnost zaznamenáváme u čtvrtého úkolu zaměřeného na určování počtu zvuků, jelikož právě tato oblast byla výrazně oslabená. K téměř plnému nárustu správných odpovědí došlo také u úkolu zaměřeného na identifikaci písni dle melodie.

Vzhledem k výchozí úrovni naslouchání dosáhly nejvyššího rozvoje děti v pořadí E, C, A. U dítěte B zaznamenáváme sice minimální rozvoj, avšak při detailnějším rozboru zjistíme, že ve výstupním testu bylo dítě 100% úspěšné, jelikož již při počátečním hodnocení dosahovalo vysokých výsledků.

Celkové vyhodnocení oblasti Naslouchání po cíleném tréninku sluchového vnímání vykazuje úspěšné výsledky.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Lokalizace směru zvuku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,10
Před sebou	0	0	0	0	1	0,20
Za sebou	0	0	0	0	1	0,20
Napravo	0	0	0	0	0	0,00
Nalevo	0	0	0	0	0	0,00
2. Poznání předmětů podle zvuku	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10
Pes	0	0	0	0	0	0,00
Ovce	0	0	1	0	0	0,20
Prase	0	0	0	0	1	0,20
Kráva	0	0	0	0	0	0,00
Vysavač	0	0	-1	0	0	-0,20

Auto	0	0	0	0	-1	-0,20
Budík	0	0	1	0	0	0,20
Buben	0	0	-1	0	0	-0,20
3. Identifikace písňe podle melodie	0,60	0,00	0,20	0,20	0,20	0,24
Prší, prší	1	0	0	1	0	0,40
Travička zelená	1	0	0	1	0	0,40
Šel zahradník	1	0	1	0	1	0,60
Skákal pes	0	0	0	0	0	0,00
Kočka leze dírou	0	0	0	-1	0	-0,20
4. Určení počtu zvuků	0,50	0,33	1,00	0,50	0,67	0,60
2x	1	0	1	0	1	0,60
2x	1	0	1	0	1	0,60
1x	0	1	1	0	1	0,60
1x	0	1	1	1	0	0,60
1x	0	0	1	1	1	0,60
2x	1	0	1	1	0	0,60
Sumární výsledek za oblast Naslouchání	0,28	0,08	0,30	0,18	0,34	0,26

Tabulka 7 - Srovnání výsledků – Naslouchání

Zhodnocení oblasti sluchové analýzy a syntézy zajištěné v únoru 2019, jsou zaznamenány v Tabulce 8 – Srovnání výsledků – Sluchová analýza a syntéza. Souhrnné hodnocení sluchové analýzy a syntézy po pravidelném sluchovém tréninku ukazuje nejvyšší zlepšení ve čtvrtém úkolu, přesto však je aktuálně nejvíce rozvinutou oblastí dovednost dělení slov na slabiky. U čtyř dětí došlo k poměrně srovnatelnému zlepšení, kromě dítěte E u něhož zaznamenáváme pouze nízký rozvoj v oblasti sluchové analýzy a syntézy.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Roztleskání slov na slabiky	0,50	0,00	0,75	0,38	0,38	0,30
Jméno	0	0	1	0	1	0,40
Ucho	0	0	1	0	0	0,20
Letadlo	1	0	1	0	0	0,40
Slon	0	0	0	0	1	0,20
Pomeranč	1	0	1	1	0	0,60
Autodráha	1	0	1	1	0	0,60
Lev	0	0	0	0	1	0,20
Rybička	1	0	1	1	0	0,60
2. Určení počtu slabik	0,63	0,13	0,50	0,38	0,25	0,38
Jméno	1	0	1	0	0	0,40
Ucho	1	0	0	1	0	0,40
Letadlo	1	0	1	1	0	0,60
Slon	1	0	1	0	1	0,60

Pomeranč	0	0	0	1	0	0,20
Autodráha	0	1	0	0	0	0,20
Lev	1	0	1	0	1	0,60
Rybička	0	0	0	0	0	0,00
3. Určí první slabiku	0,67	1,00	0,00	0,67	0,00	0,47
Jméno	1	1	0	1	0	0,60
Ucho	0	1	0	0	0	0,20
Letadlo	1	1	0	1	0	0,60
Pomeranč	1	1	0	1	0	0,60
Eva	0	1	0	0	0	0,20
Jahoda	1	1	0	1	0	0,60
4. Rozpočítadlo s ukazováním	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,60
En-ten-týky, dva špalíky	0	1	1	1	0	0,60
5. Určí, zda se dvě slova rýmuji	0,40	0,60	0,00	0,20	0,00	0,24
Drak vs. Mrak	1	0	0	0	0	0,20
Ruka vs. Prst	0	1	0	1	0	0,40
Tráva vs. Kráva	0	0	0	0	0	0,00
Kos vs. Bos	1	1	0	0	0	0,40
Myš vs. Nos	0	1	0	0	0	0,20
Sumární výsledek za oblast Sluchová analýza a syntéza	0,44	0,55	0,45	0,52	0,13	0,40

Tabulka 8 - Srovnání výsledků – Sluchová analýza a syntéza

Tabulka 9 – Srovnání výsledků – Sluchová diferenciacce nabízí pohled na změny v původně nejvíce rozvinuté oblasti sluchového vnímání. Děti E, u kterého bylo možné v říjnu zaznamenat největší obtíže, se podařilo v prvních dvou úkolech dosáhnout stejné úrovně, které dosahovaly ostatní děti.

Nejvyšší míra rozvoje byla zaznamenána v rámci třetího úkolu, která byla z celé oblasti u všech dětí nejméně rozvinuta.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Diferenciacce zvuků	0,00	0,00	0,17	0,00	0,50	0,15
Buben vs. Buben	0	0	0	0	0	0,00
Tlesk vs. Trubka	0	0	0	0	0	0,00
Cinkání klíči vs. Zvonek	0	0	1	0	1	0,40
Lusknutí prsty vs. lusknutí prsty	0	0	0	0	1	0,20
Dupnutí vs. cinkání klíči	0	0	0	0	0	0,00
Píšťalka vs. listování knížkou	0	0	0	0	1	0,20
2. Diferenciacce onomatopoi	0,00	0,17	0,00	0,00	0,50	0,13
Haf vs. Hop	0	0	0	0	1	0,20
Bů vs. Bzzz	0	0	0	0	0	0,00

Fů vs. Fů	0	1	0	0	0	0,20
Bé vs. Kuk	0	0	0	0	0	0,00
Au vs. Bác	0	0	0	0	1	0,20
Mé vs. Mé	0	0	0	0	1	0,20
3. Rozlišení slov s vizuálním oporou	0,50	0,30	0,50	0,20	0,30	0,36
Kolíček vs. Koláček	1	1	1	0	0	0,60
Kosa vs. Vosa	0	1	1	0	0	0,40
Pórek vs. Párek	1	1	1	0	0	0,60
Lak vs. Vlák	1	0	0	1	1	0,60
Písek vs. Pásek	0	0	0	0	0	0,00
Perník vs. Parník	1	1	0	0	0	0,40
Mašle vs. Mušle	0	1	0	0	0	0,20
Šaty vs. Chaty	0	-1	1	0	1	0,20
Hory vs. Rohy	1	0	0	1	1	0,60
Kotě vs. Koště	0	-1	1	0	0	0,00
Sumární výsledek za oblast Sluchová diference	0,17	0,16	0,22	0,07	0,43	0,21

Tabulka 9 - Srovnání výsledků – Sluchová diference

Sluchová paměť u dítěte E byla ve vstupním testu velmi oslabena, i přes působení terapie zaměřené na sluchovou percepci, došlo pouze k mírnému rozvoji této dovednosti. Dítě nadále vykazuje výrazně oslabenou sluchovou paměť. Ostatní děti jsou při výstupním hodnocení na srovnatelné pozici. Tyto informace jsem získala z tabulky 10 – Srovnání výsledků – Sluchová paměť.

	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	souhrn
1. Opakování slov z jedné kategorie	0,67	0,00	1,00	0,67	0,00	0,47
Červená, modrá	0	0	1	0	0	0,20
Jablko, banán, pomeranč	1	0	1	1	-1	0,40
Triko, šaty, čepice, ponožka	1	0	1	1	1	0,80
2. Opakování slov bez souvislosti	1,00	0,33	1,00	0,00	0,00	0,47
Motýl, sýr	1	0	1	1	0	0,60
Mýdlo, nos, vlak	1	1	1	-1	0	0,40
Had, kytka, beruška, loď	1	0	1	0	0	0,40
3. Opakování větného celku	0,00	0,00	0,50	0,25	0,50	0,25
Táta jede.	0	0	0	0	1	0,20
Kluk jí chleba.	0	0	1	0	1	0,40
Pes spí v boudě.	0	0	1	0	0	0,20
Máme doma tři kočky.	0	0	0	1	0	0,20
Sumární výsledek za oblast Sluchová paměť	0,56	0,11	0,83	0,31	0,17	0,39

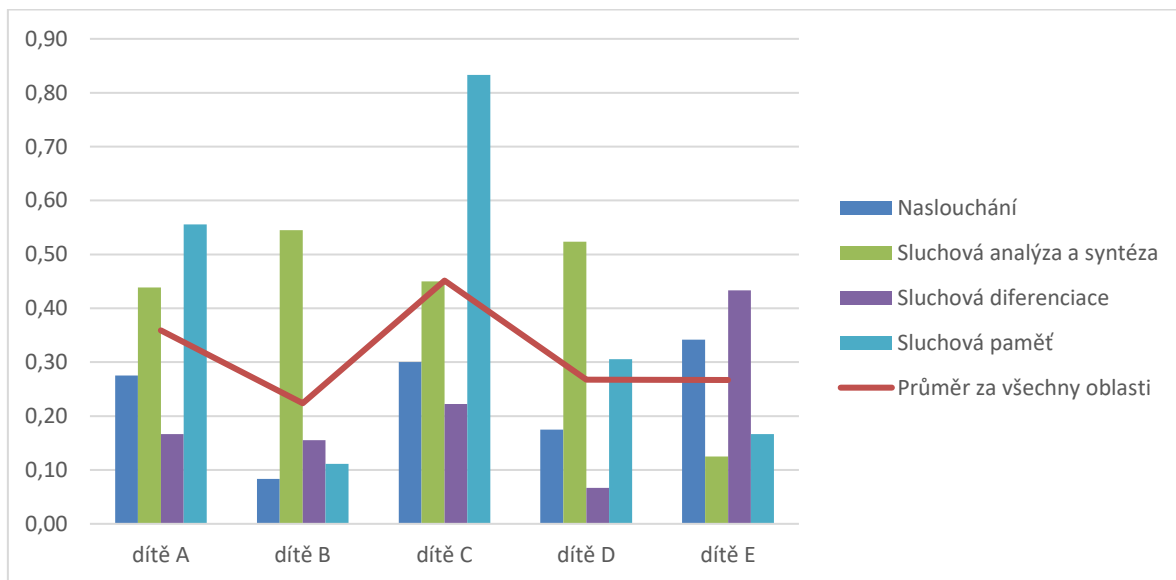
Tabulka 10 - Srovnání výsledků – Sluchová paměť

V Tabulka 11 - Srovnání výsledků – Shrnutí najdeme zhodnocení případného pokroku z pohledu rozvíjených oblastí i mezi dětmi, tyto informace jsou také zaznamenány v Grafu 3 – Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků podle dětí a Grafu 4 – Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků dle oblastí.

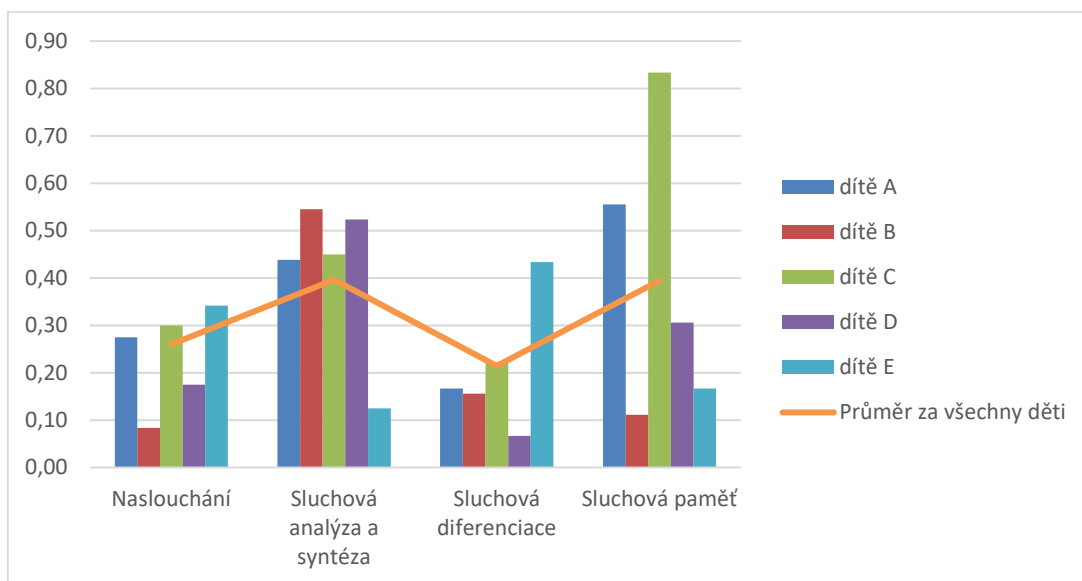
	dítě A	dítě B	dítě C	dítě D	dítě E	Průměr za všechny děti
Naslouchání	0,28	0,08	0,30	0,18	0,34	0,26
Sluchová analýza a syntéza	0,44	0,55	0,45	0,52	0,13	0,40
Sluchová diferenciacce	0,17	0,16	0,22	0,07	0,43	0,21
Sluchová paměť	0,56	0,11	0,83	0,31	0,17	0,39
Průměr za všechny oblasti	0,36	0,22	0,45	0,27	0,27	0,32

Tabulka 11 - Srovnání výsledků – Shrnutí

Důsledkem pravidelného rozvoje sluchové percepce dosáhl dítě C v porovnání s ostatními dětmi nejvyššího rozvoje. K největšímu rozvoji došlo ve dvou oblastech sluchového vnímání, které podle vstupních výsledků byly nejvíce oslabeny. Konkrétně se jedná o Sluchovou analýzu a syntézu a Sluchovou paměť.



Graf 3 - Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků dle dětí



Graf 4 - Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků dle oblastí

4.4 Zhodnocení šetření

4.4.1 Závěry šetření

Na základě výsledků výzkumného šetření budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Informace získané pomocí výzkumných otázek se zabírají celkovým procesem práce s dětmi.

„Na které oblasti sluchového vnímání je potřeba zacílit pozornost před uplatněním metodiky Elkonina?“ Odpověď na první výzkumnou otázku přináší vypracovaná druhá kapitola. V ní je uvedeno, že z tohoto pohledu rozlišujeme pět oblastí a sice *naslouchání, sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a rytmus*. Poslední z těchto oblastí je vzhledem k rozsahu zkoumání v provedení šetření upozaděna z důvodu nejnižší důležitosti v porovnání s ostatními oblastmi. Úroveň zbývajících čtyř oblastí stejnou měrou ovlivňuje zavedení metodiky Elkonina a je jim proto věnována stejná pozornost.

Výzkumnou otázku „*Jaké aktivity je vhodné zařadit pro rozvoj stanovených oblastí sluchového vnímání?*“ odpovídá text v podkapitole 3.1, ve kterém jsou na základě literatury popsány možnosti rozvoje všech oblastí identifikovaných v předchozí výzkumné otázce. Náměty a inspirace sloužící k rozvoji těchto oblastí se zaměřují především na skupinovou terapii v mateřské škole. V případě potřeby je však možné herní aktivity adaptovat podle individuálních potřeb dítěte.

Odpověď na výzkumnou otázku „*Která z oblastí sluchového vnímání je vzhledem k věku dětí na počátku testování nejméně rozvinutá?*“ dokládá realizace vstupního testu, který byl vytvořen na základě potřeby zjištění úrovně ve čtyřech sluchových oblastech u vybraných dětí s vývojovou dysfázií ve věku čtyři až pět let. Po realizaci prvního orientačního šetření sluchového vnímání a následujícím zhodnocení, se ukazuje jako nejslabší oblast *sluchové analýzy a syntézy*. Lepších výsledků, ale stále na nedostatečné úrovni vzhledem k věku dětí se ukazuje oblast *sluchové paměti a naslouchání*. Blíže jsou výsledky rozebrány v podkapitole 4.3.1.

„*Podaří se pomocí vybraných aktivit podpořit rozvoj sluchového vnímání ve zmíněných oblastech?*“ Odpověď na poslední výzkumnou otázku poskytuje podkapitola 4.3.3, ve které jsou zaneseny shrnující údaje, zaznamenávající míru rozvoje jednotlivých oblastí a zároveň konkrétní výsledky u jednotlivých dětí ve všech stanovených oblastech. Vybrané aktivity aplikované mezi vstupním a výstupním testem jsou popsány v kapitole 4.3.2.

K provedenému šetření je potřeba dodat pár upřesňujících připomínek a komentářů. Děti, které splňovaly všechny podmínky, na jejichž základě byly vybrány pro výzkumné šetření, měly při prvotním testování od čtyř do pěti let. Toto poměrně dlouhé věkové rozmezí mohlo ovlivnit nejen finální výsledky, ale také průběh sluchového tréninku. Dítě E mělo při prvním testování 4,3 roku, zatímco dítě C 5 let. Dalším faktorem ovlivňující motivaci pro uvedené činnosti byl fakt vlastní záliby pro konkrétní činnost. Nejen záliba, ale také vlastní zkušenost se zmiňovanými činnostmi významně ovlivňovala jejich průběh. Konkrétně se jednalo především o jednu část z oblasti *naslouchání*, a sice se jednalo o identifikaci písně podle melodie. Dívka B právě byla úspěšná právě v těchto úkolech, jelikož její zájem k aktivitám spojeným s hudbou lze hodnotit, jako velmi kladný.

Při sestavování testu zjišťující aktuální úroveň sluchového vnímání jsem váhala, zda je vhodné zařadit úkoly spojené s rýmy. Na základě svých zkušeností jsem očekávala sníženou úroveň této dovednosti, i přesto jsem tuto část v testu ponechala. Test samotný ověřuje dovednosti dětí v jednotlivých oblastech sluchového vnímání. Úkoly v testu jsou sestaveny na základě věku dětí, je však potřeba uvědomit si projevy vývojové dysfázie a při hodnocení je zohlednit. Vzhledem k tomu, že test nehodnotil schopnost identifikovat poslední slabiku slova, dá se předpokládat, že děti tohoto úkolu nebyly schopny, jelikož neovládaly ani

vydělení první slabiky slova. I z tohoto důvodu zřejmě nedokázaly správně pochopit podstatu úkolů zaměřených na práci s rýmy. Věřím, že jakmile se u dětí tato dovednost rozvine a zafixuje, dojde ke zlepšení i v oblasti manipulace s rýmy.

Pro zhodnocení úrovně oblasti sluchové paměti byly záměrně vybrány tři podobné úkoly. Opět na základě získaných zkušeností a informací získaných studiem odborné literatury bylo do testu zařazeno nejen opakování slov, ale také opakování vět. Přitom již při sestavování testu existoval předpoklad lepších výsledků u opakování větných celků před opakováním slov a zároveň dosažení lepších výsledků u slov pocházející z jedné kategorie, než náhodně vybraných slov.

U dětí, u nichž se nepředpokládá odklad školní docházky, se od nového školního roku bude aplikovat metodika podle Elkonina. Děti s plánovaným odkladem školní docházky budou dále všestranně rozvíjeny ve všech oblastech v rámci skupinové i individuální terapie.

Hlavní výzkumná otázka, která zněla „Jaké jsou možnosti rozvoje sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální?“ byla zodpovězena vypracováním odpovědí na dílčí výzkumné otázky, což je popsáno v předchozím textu této podkapitoly.

Hlavní cílem výzkumného šetření bylo provést zhodnocení možností, jak připravit děti s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální na aplikaci metodiky podle Elkonina. Na základě předchozího a konkrétně pak na základě výsledků závěrečného testového šetření lze považovat hlavní cíl práce za naplněný.

4.4.2 Návrhy pro praxi

Vzhledem k pozitivním výsledkům, kterých bylo dosaženo na základě strukturovaného a pravidelného zařazování aktivit podněcující rozvoj sluchového vnímání, plánuji v setrvání cíleného sluchového tréninku. Pravidelné zařazování do programu je podle mého názoru má své opodstatnění. Stejně tak i zvolený způsob rozvoje pomocí herních aktivit.

Vzhledem k předpokládané aplikaci metodiky Elkonina považuji za vhodné, převzetí hlavních myšlenek a jejich následné převedení do způsobu působení na děti. Za vůbec nejdůležitější aspekt považuji systémovost. Předpokládám, že se děti v průběhu předškolního vzdělávání nějakým způsobem více či méně dotknou činností, ve kterých prokazují svou úroveň sluchového vnímání. Zařazování těchto činností však bývá často

nahodilé a nemusí respektovat vývojovost. Další a neméně důležitým aspektem je hravost. Pro rozvoj v pozitivním směru je důležité, aby děti činnost bavila a nevnímaly ji jako nutnost a nudu. Možnost zařazovat aktivity pravidelně a opakovat nabyté znalosti doprovází předchozí doporučení. V poslední řadě bych se ráda dotkla vytvoření prostoru pro vlastní aktivitu a spolupráci ve skupině. Právě skupinové aktivity, které rozvíjí schopnost spolupráce, je důležité zapojovat. Vzhledem k různorodým skupinám může tato činnost znamenat zhoršené podmínky pro práci a s ní související zhoršenou pozornost. I přesto se přikláním k jejich zařazování, jelikož v nich spatřuji velký smysl. U některých dětí se dokonce můžeme setkat s lepšími výsledky při skupinových aktivitách než při individuální terapii.

I přes rozvoj sluchové percepce plynoucí z výsledků výzkumného šetření bychom neměli u dětí zapomínat na podněcování ostatních oblastí. Toto doporučení neplatí pouze pro děti s vývojovou dysfázií, ale u všech dětí. Avšak právě u dětí se specificky narušeným vývojem řeči je nutné dbát na všestranný rozvoj, jelikož sluchové vnímání není jedinou zasaženou oblastí. Navíc posilování porozumění, rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby a dalších oblastí, které rozvíjí celou osobnost dítěte, ovlivňuje sluchové vnímání a naopak.

Závěr

Diplomová práce se zabývala specifiky sluchového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií, především pak možnostmi jeho rozvoje. Hlavní cílem práce bylo provést zhodnocení možností přípravy dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole speciální pro pozdější aplikaci metodiky podle Elkonina.

V úvodních částech práce bylo na základě rešerše odborné literatury čtenáři přiblíženo téma řečového vývoje, konkrétněji pak vývojové dysfázie jako specifické formy narušeného vývoje řeči. Dále byla popsána problematika sluchového vnímání, možnosti jeho diagnostiky a cíleného rozvoje. Tato kapitola byla více zaměřena na děti s vývojovou dysfázií, v úvodní části je však uveden obecný popis správného rozvoje sluchového vnímání u dětí intaktních. Poslední teoreticky zaměřená kapitola představovala na základě výstupů rešerše čtenáři možnosti rozvoje sluchového vnímání. V první podkapitole bylo pojednáno o mnoha námětech na aktivity vhodné pro děti předškolního věku, které mají vliv na rozvoj sluchového vnímání. Ve druhé a třetí podkapitole byla pak popsána samotná metoda Elkonina, k jejíž pozdější aplikaci bylo v této práci směřováno.

Čtvrtá kapitola práce se věnovala popisu samotného výzkumného šetření, které spočívalo ve vyhodnocení aplikace vybraných rozvojových aktivit, které byly prováděny u vzorku dětí blížících se věku doporučenému pro zahájení aplikace metody Elkonina. Pro ověření výsledků a úspěšnosti aplikace rozvojových aktivit byla provedena dvě výzkumná šetření u vybraných dětí, jejichž výsledky a srovnání byly blíže diskutovány ve vybraných podkapitolách této části práce. Srovnání těchto dvou šetření prokazuje vysokou úspěšnost rozvoje sluchového vnímání, samozřejmě s výhradami uvedenými při hodnocení výsledků a výstupů.

Závěrem lze konstatovat, že provedením šetření a vypracováním této práce bylo hlavního cíle práce dosaženo. Práce dokládá, že v rámci speciálního předškolního vzdělávání je možné provádět mnoho aktivit, které vedou k významnému cílenému rozvoji sluchového vnímání dětí.

Na základě této práce je možné hledat také inspiraci pro další výzkum v oblasti vypracování této práce. Jednou z možností je například dlouhodobější výzkum prodloužený až do období

aplikace metody Elkonina a provedení závěrečných testů také po ukončení její aplikace. Zde je však limitace nejen časová, ale vyžadovala by si také výrazné přepracování použitých testů sluchového vnímání, ve smyslu detailnějšího rozsahu a škálování, což by znamenalo zcela nové šetření a výzkumný vzorek.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BRIERLEY, J. K. 7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádce pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8659-3.

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

DVOŘÁK, J. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 2., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.

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

DVOŘÁK, J. Vývojová verbální dyspraxie. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

HÁLA, B., SOVÁK M. Hlas - řeč - sluch: základní věci z anatomie, fyziologie a hygieny hlasového, mluvicího i sluchového ústrojí, z foniatrie, fonetiky, orthoepie, orthofonie atd. 2., upravené a rozšířené vydání. Praha: Unie, 1947. Věda všem (Česká grafická Unie).

KEJKLÍČKOVÁ, I. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. Základy logopedie, Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5

KLENKOVÁ, J. Kapitoly z logopedie 1, Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.

KLENKOVÁ, J. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada 2007. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ H. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082.

- LECHTA, V. a kol., Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LEJSKA, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LOVE, R. J., W. G. WEBB. Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- LYNCH, Ch., KIDD J. Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí. Vydání třetí. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1156-3.
- MICHALOVÁ, Z. Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-157-1.
- MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ M., TOKÁROVÁ O., DOSTÁLOVÁ A. Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha-východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ I. Vývinová dysfázia: specificky narušený vývin řeči. Bratislava: S.N., 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet-nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NEUBAUER, K a kol. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- OHNESORG, K. Fonetika pro logopedy: Skripta pro posluchače. pedagog. fakulty Univ. Karlovy. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- OHNESORG, K. Naše dítě se učí mluvit. 2., přepracované vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knižnice speciální pedagogiky.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. Klinická logopedie. 2. vydání, Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-340-6

ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ P. Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

ŠULOVÁ, L. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMEIDOVÁ, A. Logopedie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, ISBN 80-244-1088-5.

VYŠTEJN, J. Dítě a jeho řeč. Beroun: BAROKO a FOX, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

ZAJITZOVÁ, E. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071780383.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ D. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ D. Smyslové vnímání. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina. Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina [online]. Copyright © 2014 Všechna práva vyhrazena. [cit. 31.03.2019]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz>

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Harmonogram práce.....	48
Tabulka 2 - Vstupní test – Naslouchání.....	57
Tabulka 3 - Vstupní test – Sluchová analýza a syntéza	59
Tabulka 4 - Vstupní test – Sluchová diferenciaci.....	60
Tabulka 5 - Vstupní test – Sluchová paměť.....	60
Tabulka 6 - Vstupní test – Shrnutí	61
Tabulka 7 - Srovnání výsledků – Naslouchání	66
Tabulka 8 - Srovnání výsledků – Sluchová analýza a syntéza.....	67
Tabulka 9 - Srovnání výsledků – Sluchová diferenciaci.....	68
Tabulka 10 - Srovnání výsledků – Sluchová paměť	68
Tabulka 11 - Srovnání výsledků – Shrnutí	69

Seznam grafů

Graf 1 - Vstupní test – Shrnutí výsledků dle dětí.....	61
Graf 2 - Vstupní test – Shrnutí výsledků dle oblastí	62
Graf 3 - Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků dle dětí.....	69
Graf 4 - Srovnání výsledků – Shrnutí výsledků dle oblastí	70

Seznam příloh

Příloha 1 - Adam - výsledky testů Naslouchání
Příloha 2 - Adam - výsledky testů Sluchová analýza a syntéza
Příloha 3 - Adam - výsledky testů Sluchová diferenciaci
Příloha 4 - Adam - výsledky testů Sluchová paměť
Příloha 5 - Bára - výsledky testů Naslouchání
Příloha 6 - Bára - výsledky testů Sluchová analýza a syntéza
Příloha 7 - Bára - výsledky testů Sluchová diferenciaci
Příloha 8 - Bára - výsledky testů Sluchová paměť
Příloha 9 - Cyril - výsledky testů Naslouchání
Příloha 10 - Cyril - výsledky testů Sluchová analýza a syntéza
Příloha 11 - Cyril - výsledky testů Sluchová diferenciaci
Příloha 12 - Cyril - výsledky testů Sluchová paměť
Příloha 13 - Daniel - výsledky testů Naslouchání
Příloha 14 - Daniel - výsledky testů Sluchová analýza a syntéza
Příloha 15 - Daniel - výsledky testů Sluchová diferenciaci
Příloha 16 - Daniel - výsledky testů Sluchová paměť
Příloha 17 - Eduard - výsledky testů Naslouchání
Příloha 18 - Eduard - výsledky testů Sluchová analýza a syntéza
Příloha 19 - Eduard - výsledky testů Sluchová diferenciaci

Příloha 20 - Eduard - výsledky testů Sluchová paměť