

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití Elkoninovy metody u dětí s NKS

Utilization of Elkonin's method for children with communication disability

Zuzana Korandová

Vedoucí práce: PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití Elkoninovy metody u dětí s NKS vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 4. 4. 2016

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu této bakalářské práce panu PhDr. Petru Kopečnému, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady, připomínky a inspiraci, které přispěly k úspěšnému dokončení práce. Dále děkuji rodičům sledovaných dětí za vstřícný přístup a poskytnutí prostor pro práci. V neposlední řadě také upřímně děkuji své milující rodině a přátelům za podporu a projevenou důvěru.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá využitím metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u jednotlivých dětí s narušenou komunikační schopností. Cílem teoretické části práce je definice základních pojmů, kterými jsou komunikace, řeč a jazyk, dále popis vývoje řeči u dětí a nejčastěji se vyskytujících druhů narušené komunikační schopnosti u dětí. Dále se tato část práce zabývá foneticko-fonologickou jazykovou rovinou a definuje fonemické uvědomování a fonemický sluch. Závěr teoretické části je věnován vlastnímu popisu Elkoninovy metody. Výzkumná část práce je založena na kvalitativním šetření a jejím cílem je zjistit možnost využití a efektivnost Elkoninovy metody u dětí s různými druhy narušené komunikační schopnosti. Výzkumné šetření poukazuje na cílený rozvoj fonemického uvědomování u sledovaných dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Logopedie, komunikace, řeč, vývoj řeči, narušená komunikační schopnost, foneticko-fonologická jazyková rovina, fonemický sluch, fonemické uvědomování, Elkoninova metoda

ANNOTATION

This thesis is focused on utilization of Elkonin's method of phonemic awareness for children with communication disability. The aim of the theoretical part is to give the objective definitions of basic concepts as communication, speech and language, to describe the speech development and kinds of communication disabilities. This part of thesis describes also phonetic-phonological linguistic level and defines phonemic awareness and phonemic hearing. Finally, it describes Elkonin's method. The research part is based on qualitative research and aims to determinate the utilization and efficiency of Elkonin's method for children with communication disability. The research reverts to the pertinency targeted development of phonemic awareness in followed up children.

KEYWORDS

Speech therapy, communication, speech, speech development, communication disability, phonetic-phonological linguistic level, phonemic hearing, phonemic awareness, Elkonin's method

Obsah

1	Úvod	8
2	Komunikace u dětí.....	10
2.1	Vymezení komunikace	10
2.2	Vývoj řeči u dětí	14
2.2.1	Předřečové období vývoje řeči	15
2.2.2	Vlastní vývoj řeči	18
2.3	Narušená komunikační schopnost	20
2.3.1	Narušený vývoj řeči.....	22
2.3.2	Narušení článkování řeči	25
2.3.3	Narušení plynulosti řeči.....	30
3	Metoda fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina.....	34
3.1	Foneticko-fonologická jazyková rovina	34
3.2	Fonemické uvědomování a fonemický sluch.....	35
3.2.1	Sluchové vnímání	36
3.2.2	Fonemické uvědomování.....	37
3.2.3	Fonemický sluch a jeho rozvoj.....	38
3.3	Metodika dle D. B. Elkonina	39
4	Výzkumné šetření	45
4.1	Cíle bakalářské práce a metodologie výzkumného šetření.....	45
4.2	Charakteristika výzkumného vzorku	48
4.3	Vlastní výzkum	55
4.3.1	Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně fonemického uvědomování	55
4.3.2	Průběh tréninku fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina	62

4.4	Závěr výzkumného šetření.....	71
5	Závěr.....	76
6	Seznam použitých informačních zdrojů	78
7	Seznam příloh.....	83

1 Úvod

Komunikace je jednou z oblastí života člověka, která jej provází celým životem. Zejména v období dětského vývoje je jedinec neustále zaměřován prozkoumáváním, pozorováním, mluvením a v neposlední řadě také hrou, která v celém jeho vývoji hraje velmi důležitou roli. Vývoj komunikační schopnosti by měl být ukončen před nástupem do školy, tedy do šestého roku věku. Právě komunikační schopnosti jsou totiž jedním z faktorů, které určují budoucí úspěch malých školáků.

Tato bakalářská práce se zabývá využitím metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí s různými druhy narušené komunikační schopnosti. Při výběru tohoto tématu mě ihned zaujala propracovaná metodika, jejímiž autorkami pro českou verzi jsou prof. PhDr. Marína Mikulajová, CSc. a Mgr. Anna Dostálová.

Právě pod vedením Mgr. Anny Dostálové jsem v březnu roku 2015 absolvovala vzdělávací kurz s názvem „Rozvíjení jazykových schopností – trénink jazykového uvědomování podle Elkonina“, který v Brně pořádala Asociace logopedů ve školství. Možnost absolvovat tento kurz mi umožnila práci s metodikou, seznámení s průběhem a prací s touto metodikou a následnou realizaci této bakalářské práce.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vychází z analýzy odborné literatury a je dále rozdělena na dvě kapitoly. V první kapitole jsou vymezeny základní pojmy komunikace, řeč a jazyk, dále je zde popsán vývoj řeči u dětí a také nejčastěji se vyskytující druhy narušené komunikační schopnosti v dětském věku. Ve druhé kapitole se práce zaměřuje na foneticko-fonologickou jazykovou rovinu, problematiku fonemického uvědomování a fonemického sluchu a v neposlední řadě samozřejmě na osobu D. B. Elkonina a jeho metodiku.

Praktická část bakalářské práce obsahuje vlastní výzkumné šetření. Je zde stanoven hlavní výzkumný cíl, kterým je analýza fonemického uvědomování u dětí s narušenou komunikační schopností a zjištění využití práce s metodou dle Elkonina. Tato část práce také uvádí vstupní a výstupní úroveň fonemického uvědomování dětí s narušenou komunikační schopností, které byly sledovány. V souvislosti s výzkumným cílem byly stanoveny také výzkumné otázky. Dále jsou v práci uvedeny případové studie

jednotlivých dětí. V závěru kapitoly jsou potom shrnuty výsledky testování a celkové zhodnocení.

V přílohách bakalářské práce jsou k dispozici vyfocené vypracované listy dětí z pracovního sešitu, vzorový „Screening fonematického uvědomování“, protokoly z provedeného vstupního a výstupního testování a vzor informovaného souhlasu rodičů sledovaných dětí.

Bakalářská práce je zpracována metodou kvalitativního výzkumu. Výzkumné šetření bylo prováděno pomocí výzkumných metod, kterými byly: analýza anamnestických údajů sledovaných dětí, analýza výsledků činností, aktivní pozorování sledovaných dětí, analýza odborné literatury a metodiky dle Elkonina.

2 Komunikace u dětí

2.1 Vymezení komunikace

Komunikace je odjakživa jednou ze základních lidských dovedností. Právě tato dovednost předpokládá úspěšné začlenění jedince do společnosti. Samotný pojem komunikace pochází z latinského slova *communicare*, což znamená sdílet nebo radit se, odvozeného od slova *communis* (společný). Můžeme říci, že komunikací se zabývá mnoho oborů, liší se tudíž také jednotlivé definice tohoto pojmu. Je ovšem zapotřebí podotknout, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty, mezi které patří aspekty kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické a kulturní a všechny roviny významu a dopadu, není možná (Vybíral, 2005).

Pojem "komunikace" můžeme definovat jako přenos a výměnu informací, a to prostřednictvím různých komunikačních prostředků. Nejcharakterističtějším komunikačním prostředkem lidské společnosti je jazyk. Při komunikaci dochází kromě výměny informací také ke vzájemné interakci a ovlivňování subjektů, mezi nimiž ke komunikaci dochází (Dvořák, 2007).

K tomu, aby byl komunikační akt plnohodnotný, jsou zapotřebí minimálně dva jedinci, kteří se pravidelně střídají v roli sdělujícího a příjemce. Subjekty, mezi kterými během komunikace dochází ke vzájemnému ovlivňování, tvoří čtyři základní prvky komunikace, kterými jsou komunikátor, komunikant, komuniké a komunikační kanál (Klenková, 2006).

Komunikací nazýváme celý složitý děj vydávat informace v nějaké srozumitelné podobě a také tyto informace přijímat, dekodovat a zejména jim porozumět. Samotná komunikace tudíž slouží k přenosu informací za pomoci specifických informačních kanálů, kterými jsou optický kanál, akustický kanál, pachový kanál a jiné (Lejska, 2003).

Je zřejmé, že každý komunikační akt plní zpravidla jednu funkci a že ke každému takovému aktu je jedinec více či méně motivován. Obsah sděleného totiž nabývá pro jedince jistého významu, a proto můžeme rozlišit šest fází komunikace: *ideová geneze, zakódování, přenos, příjem, dekodování a akce* (Klenková, 2006).

Již v roce 1980 rozdělil Miloš Sovák komunikaci na tři formy. Jedná se o **intraindividuální** komunikaci, která je vázána na vnitřní prostředí, **extraindividuální** komunikaci, jež je vázána na přírodní prostředí a **interindividuální** komunikaci, která probíhá v prostředí společenském, přičemž právě poslední zmíněná komunikace je považována za projev toho, že člověk je ryze společenský tvor (Bytešníková, 2012).

Komunikaci lze dělit také několika dalšími způsoby a jedním z nich je dělení na komunikaci verbální a neverbální. U verbální komunikace jde o vyjadřování se prostřednictvím slov psanou nebo písemnou podobou řeči (Kocurová, 2002). O neverbální komunikaci lze říci, že je jí dáván velký význam. Mezi její prvky řadíme oční kontakt, pozice těla, pohyby těla, gesta, mimiku, choremiku (časovost), haptiku, úpravu zevnějšku, teritorium a reakce na působivý podnět (Krhutová, 2011). Nejdůležitějším, ale zdaleka ne jediným způsobem komunikace v lidské společnosti, je zvuk a řeč. Z hlediska sluchu a řeči dělíme komunikaci **smyslovou** (neakustická, akustická) a **mimosmyslovou** (Lejska 2003).

S problematikou komunikace a narušené komunikační schopnosti souvisí také pojmy **řeč** a **jazyk**, které je potřeba objasnit, jelikož předchází hlubšímu porozumění dané oblasti.

Pojem "řeč" můžeme definovat jako "*schopnost člověka používat sdělovacích (výrazových) prostředků*" (Edelsberger, 2000, s. 308). Přesto je ale na místě říci, že jednotná definice tohoto pojmu neexistuje, jelikož každý vědec může tento pojem definovat z jiného hlediska. Jedná se o specificky lidskou vlastnost, skrze kterou lidé sdělují ostatním informace, své pocity, myšlenky nebo přání. Schopnost řeči není člověku vrozená. Lidé se rodí pouze s určitými předpoklady, díky kterým dojde k vývoji řeči. K tomuto vývoji řeči dochází ovšem až při verbálním styku s ostatními lidmi (Klenková, 2006).

Dalo by se říci, že lidé se rodí s mozkiem, prostřednictvím něhož mají schopnost učit se. Učení v mozku potom probíhá ve dvou obdobích. Prvním obdobím je **období obligatorní**, které je časově ohraničeno do věku asi 4-5 let. V tomto období jsou všechny poznatky "vtisknuty" dítěti do mozku, z čehož vyplývá, že se jedná o schopnosti trvalé, které se nezapomínají. Mezi tyto schopnosti řadíme například mateřskou řeč. Druhým obdobím je **období fakultativní**, které navazuje na období předešlé a trvá až do konce

života. V tomto období již učení vyžaduje velké množství snahy a vynaložené energie (Lejska, 2003).

Z neurologického hlediska souvisí s vývojem řeči vytvoření druhé signální soustavy, jejíž základní stavební jednotkou je slovo. S vytvořením druhé signální soustavy souvisí také vznik a rozvoj symbolických funkcí, do kterých řadíme funkce fatické, gnózií a praxii (Šlapal, 1996).

Řeč v období jejího vývoje bývá nejčastěji označována za zdroj poznávání. Během období tohoto vývoje se schopnost verbálně komunikovat zdokonaluje z hlediska obsahové i formální stránky řeči. U dětí předškolního věku existuje jakési pravidlo, které uvádí, že dítě používá jazyk a chápe ho na takové úrovni, která odráží úroveň jeho poznávacích procesů (Vágnerová, 2012).

Jelikož řeč je záležitostí mluvních orgánů i mozku a jeho hemisfér, což znamená, že souvisí s kognitivními procesy a myšlením, můžeme ji rozdělit na **řeč zevní** a **řeč vnitřní**. Řeč zevní je vytvářena mluvními orgány a umožňuje člověku užívat mluvní prostředky. Řeč vnitřní je potom zodpovědná za chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek, přičemž k tomuto vyjadřování může docházet verbálně, četbou nebo písmem (Klenková, 2006).

Zdrojem veškeré komunikace u lidí je nervová soustava, díky čemuž mohou v celé živočišné říši mluvit pouze lidé. Během evoluce se v lidském mozku vyvinuly nervové mechanismy, jejichž výsledkem je právě artikulovaná řeč. Jedná se o uspořádání nervových struktur a procesů, díky kterému vznikl lidský komunikační nervový systém (Love, Webb, 2009).

Všechny problémy týkající se řeči jsou v dnešní době zájmem vědců v různých oborech, zejména v pedagogice, psychologii a lingvistice, dále také v neuropsychologii nebo psycholingvistice. Výzkum v oblasti dětské řeči je dnes neuvěřitelně rozsáhlý a je objektem zájmu nového vědeckého oboru, který se nazývá vývojová psycholingvistika. U nás v současné době ovšem nedochází k systematicky prováděnému výzkumu dětské řeči jako v zahraničí (Průcha, 2011).

Pojmem "jazyk" popisujeme určitý společenský systém řečových prostředků. Tento systém je vázán na skupiny lidí, kteří k sobě mají blízko z etnického, sociálního nebo národnostního hlediska. Z generace na generaci je předáván prostřednictvím písma a odposlechu. V oblasti jazyka dochází k jeho vývoji v čase, během něhož prochází různými změnami a doplněními (Lejska, 2003).

Jedná se vlastně o soustavu dorozumívacích prvků, které mají znakovou povahu. Jazyk je kódem, kterým po jeho naučení sdělujeme naše myšlenky, a pomocí kterého vyjadřujeme naše pocity a potřeby (Dvořák, 2007).

Jazyk je pokládán za vlastnost, která je specifická pro určitou skupinu lidí. Tato skupina lidí bývá přesně vymezena a pomocí jazyka, jakožto kódu, si předává smysluplné informace. Můžeme tedy konstatovat, že jazyk je univerzálním komunikačním prostředkem každé lidské společnosti (Bytešníková, 2012).

Jakožto kognitivní a komunikační kód, využívá jazyk ke sdělování určité znaky jako symboly. Konkrétní jazykovou dovedností poté označujeme řeč, a to v mluvené či psané formě. Jazykové kompetence jednotlivých lidí jsou rozvíjeny v dětství i dospělosti. V dětství tento rozvoj závisí na vrozených dispozicích a stimulaci, v dospělosti jej může ovlivňovat například životní styl (Vágnerová, 2014).

Jazykový kód je sestaven ze čtyř základních složek. Složka **sémantická** určuje především rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby. Do složky **syntaktické** je zahrnuta struktura větších celků, kterými je stavba vět a souvětí. Složka **fonologická** je spojována s abstraktní lingvistickou úrovní v oblasti zvukového systému. Poslední složkou je složka **pragmatická**, jež je důležitá pro užití jazyka v sociální interakci (Neubauer, 2007).

Z výše uvedeného jsou patrné rozdíly mezi řečí a jazykem. Ve shrnutí tedy můžeme říci, že řeč je individuální výkon, schopnost každého jednoho člověka, zatímco jazyk je jev společenský, specifický pro jednotlivá lidská společenství (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

2.2 Vývoj řeči u dětí

Pro pochopení narušené komunikační schopnosti je velmi důležité znát zákonitosti vývoje řeči u zdravého dítěte. Tyto znalosti jsou zásadní pro správné rozvíjení komunikační schopnosti u všech dětí, o to více je důležité na základě těchto znalostí pracovat s dětmi, u kterých se vyskytl nějaký druh narušené komunikační schopnosti.

Vývoj řeči u dětí neprobíhá izolovaně, ale je ovlivněn celkovým vývojem dítěte, zejména vývojem motorických funkcí, senzomotorického vnímání, myšlení a socializací. Dále se společně s řečí vyvíjí oblasti sluchu a zraku, které jsou neméně důležité. Při hodnocení stupně vývoje řeči je namístě připustit určitou časovou variabilitu, jelikož celkový vývoj probíhá u každého dítěte individuálně (Klenková, 2006).

V rámci ontogeneze člověka patří vývoj komunikační schopnosti mezi oblasti, které se vyvíjejí nejrychleji a nejprudčeji. Fyziologicky bývá vývoj řeči ukončen v období do 6. roku života, přičemž nejrychleji se rozvíjí mezi 3. - 4. rokem života (Lechta, 2011).

Proces vývoje řeči můžeme charakterizovat jako přirozené osvojování si používání komunikační schopnosti. Vývoj řeči je nejvíce zřetelný v období raného a předškolního věku. K problematice dětského vývoje řeči se vztahuje pět principů vývoje řeči. Prvním principem nazýváme předvídatelnou postupnost vývoje řeči u dětí. Během vývoje se může některý vývojový mezník objevit později, žádný z nich však nelze vynechat. Druhý princip vysvětluje, že během vývoje řeči existují jisté fáze, které mohou být předvídatelné. Během těchto fází se jednotlivé schopnosti vyvíjí výrazněji, a proto o nich můžeme říci, že jsou nápadnější. Dle třetího principu dosahují děti během vývoje řeči jednotlivých mezníků přibližně ve stejném období. Zde je ovšem zapotřebí brát v potaz individualitu každého jedince a tím pádem jisté odchylky ve vývoji jednotlivých dětí, což nám sděluje princip čtvrtý. Pátý princip připomíná, že vývoj řeči neprobíhá samostatně, ale je závislý na dalších oblastech ontogeneze člověka (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Vývoj řeči by mohl být nazván spontánním procesem, protože k němu dochází na základě vrozeného komunikačního instinktu. Jelikož je řeč známkou vyšší nervové činnosti, k jejímu vývoji dochází nezávisle na vůli jedince. Vyvine se vždy, jsou-li splněny

základní podmínky, které určují vývoj řeči. Těmito podmínkami jsou dostatečný sluch, nepoškozená centrální nervová soustava a mechanismy zajišťující zpětné vazby, nepoškozené mluvní orgány a okolí, které s dítětem komunikuje prostřednictvím řeči (Lejska, 2003).

Většina odborníků z oboru logopedie se při dělení vývoje řeči shoduje na tom, že každý jedinec prochází přípravným (předřečovým) stadiem a stadiem vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006).

Ontogeneze řeči může být rozdělena také na předběžná stadia vývoje řeči, mezi které se řadí **období křiku**, **období žvatlání** a období **rozumění řeči a vývoje vlastní řeči**. Do třetího jmenovaného období jsou dále zařazena stadia, která na sebe postupně navazují: emocionálně-volní stadium, asociačně-reprodukční stadium, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči (Sovák, 1971, sec. cit. Klenková, 2006).

K orientačnímu posouzení toho, na jaké úrovni vývoje řeči se dítě nachází, lze použít schéma, ve kterém se nachází pět období ontogeneze řeči. Prvním obdobím je **období pragmatizace**, které trvá asi do jednoho roku věku. Druhé období se nazývá **období sémantizace**, které končí druhým rokem věku. Třetím obdobím je **období lexemizace**, které je ohraničené dobou mezi druhým a třetím rokem věku. Předposlední období je nazýváno **období gramatizace**, trvající do konce čtvrtého roku věku. Pátým, tedy posledním obdobím vývoje řeči, je **období intelektualizace**, jehož počátek datujeme po čtvrtém roce věku (Lechta, 2011).

2.2.1 Předřečové období vývoje řeči

V kontaktu s jazykem jsou slyšící děti již v prenatálním období. Před narozením dochází u dětí ke vnímání a zpracovávání řečových zvuků. Tato zkušenost s určitými zvuky je uložena a dochází tedy k nějaké formě učení. Již v novorozeneckém období je přítomna jakási asymetrie mezi levou a pravou hemisférou mozku, která se týká aktivace jednotlivých hemisfér při prezentaci řeči a ostatních zvuků. Můžeme tedy předpokládat, že pomocí mechanismů, které zpracovávají jazyk, je zajištěna také prenatální citlivost vůči řečovým zvukům (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Také v psycholingvistice je dnes již uznáno, že k počátkům vývoje řeči dochází již u plodu během těhotenství. Toto období bývá velmi často opomíjeno a v odborných publikacích se o něm mnoho autorů nezmiňuje. Přesto je zřejmé, že již v průběhu těhotenství dochází určitým způsobem ke komunikačním interakcím mezi matkou a nenarozeným dítětem. Některé výzkumy také potvrdily, že od šestého měsíce gravidity reaguje plod na hlas matky. Sluchová zkušenost z prenatálního období tedy významně usnadňuje vnímání řeči po narození (Průcha, 2011).

S vývojem řeči dále souvisí vývoj, vyžívání a specializace mozku. K tomu dochází do určité míry také již v období prenatálním. Jedním z ukazatelů neurologického vývoje je jednoznačně velikost mozku, který ve chvíli narození dosahuje hmotnosti okolo 335 gramů, což je přibližně čtvrtina hmotnosti mozku dospělého jedince. Druhým významným znakem vyžívání mozku je myelinizace, která je primárně uváděna do spojitosti právě s jazykem a řečí (Love, Webb, 2009).

Předřečovým obdobím je označován vývoj řeči, který probíhá přibližně do jednoho roku věku. Během předřečových projevů dochází k procvičování mluvidel, osvojování si sání, polykání a žvýkání. Právě tyto dovednosti jsou klíčové pro další rozvoj řeči. Období trvající od narození do osmi měsíců věku dítěte je označováno jako období „*nezáměrné komunikace*“, během kterého dochází k vytváření citových vazeb mezi dítětem a osobami z jeho okolí (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Již v okamžiku, kdy se dítě narodí, dochází k důležitému mezníku celého jeho života. Dítě se totiž začíná setkávat se zvuky, které nikdy předtím neslyšelo přímo, ale také s dotyky nejbližších osob, které jsou doprovázené akustickými prvky. Tyto a některé další body tvoří počáteční jazykový input, který se odráží v preverbálním chování dítěte. Pojem „*neverbální období*“ značí veškeré projevy dítěte, kterými jsou projevy mimické, tělesné a hlasové (Průcha, 2011).

Vokalizace jsou u dětí patrné taktéž ihned po narození. Prvními zvukovými projevy člověka jsou **pláč** a **křik**. Ani jeden z těchto zvukových projevů zatím nevyžaduje práci s mluvními orgány, kterými jsou jazyk, rty a celá ústa. Teprve později je u dětí patrné broukání a následně žvatlání (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Křik má u novorozenců neartikulovaný jednotvárný charakter a zpočátku nemůže být změněna ani tónová výška křiku, jelikož dítě ještě neumí s křikem vědomě pracovat. Po nějaké době se dokáže v křiku na chvíli zarazit, například když uslyší hlas někoho známého. Poměrně brzy poté dokáže dítě křikem vyjádřit negativní i příjemné pocity. (Lechta, 2011).

Hlasovým reflexem, kterým je křik, reaguje novorozenec na veškeré změny, ke kterým v prostředí dochází. Zpočátku se jedná o projevy krátké a jednotvárné. V tomto období jsou pozorovatelné i první známky neverbální komunikace. Objevuje se úsměv jakožto vrozený výrazový pohyb (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Mezi druhým a třetím měsícem života dítěte dochází k vyjadřování libých pocitů, zatím stále pomocí křiku. Toto období je nazýváno obdobím **broukání** nebo houkání a prolíná se s počátkem dalšího období předřečového vývoje řeči, s obdobím žvatlání (Klenková, 2006).

Přechod mezi jednotlivými stádii předřečového vývoje u dětí je plynulý. V období **pudového žvatlání** dochází k vykonávání takových pohybů mluvidel, které připomínají pohyby při příjmu potravy. Tyto aktivity jsou doprovázeny hlasem a jsou označovány jako „*hra s mluvidly*“. Objevují se zde zvuky podobné některým samohláskám (a nebo e), k čemuž dochází náhodným postavením mluvidel. Dále dochází prostřednictvím přibližování a oddalování rtů k produkci zvuků připomínajících bilabiální souhlásky (b, p, m). V neposlední řadě dítě produkuje zvuky hrdelní. Skupiny zvuků jsou často opakovány. Jelikož ale zatím nedochází k vědomé sluchové vazbě, musíme podotknout, že období pudového žvatlání není závislé na procesu slyšení (Bytešnicková, 2012).

Ve chvíli, kdy si dítě nebrouká jen samo pro sebe, ale pomocí hlasových projevů reaguje na okolí, ve kterém se nachází, mluvíme o období **napodobivého žvatlání**. Toto období nastupuje přibližně okolo osmého měsíce věku dítěte. Zde je již velmi důležité využít chuť dítěte ke komunikaci a navazovat s ním kontakt. Na tom také závisí další vývoj řeči dítěte. Jelikož má dítě velkou schopnost napodobovat, je na místě uvědomit si, že potřebuje správný mluvní vzor. Na dítě by se proto nemělo šišlat, aby se předešlo vytvoření základu pro některý druh narušené komunikační schopnosti (Kutálková, 2010).

Období napodobivého žvatlání je považováno za první kritický moment v ontogenezi řeči u dětí. Dítě imituje okolí, a tak zde dochází ke zrakové i sluchové kontrole. Dítě, které napodobuje pohyby mluvidel ostatních lidí, opakuje své pokusy i několikrát za sebou. Toto opakování označujeme termínem **fyziologická echolálie** (Bytešníková, 2012).

Posledním přípravným obdobím před vlastním vývojem řeči je období **rozumění řeči**, které detekujeme okolo desátého měsíce věku dítěte. Dítě začíná motoricky reagovat na to, co slyší. Reakce ovšem ještě není vyvolána obsahem slov. Jde spíše o reakci na „*melodickou modulaci mluvního projevu okolních osob*“. Významným vodítkem je zde také mimika a gestikulace osoby, kterou dítě vnímá (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Ke konci prvního roku začíná dítě rozumět řadě výrazů, se kterými se střetává v každodenním životě a může reagovat i na některé jednoduché slovní výzvy. Pokud tomu tak není, je potřeba zjistit, zdali se u dítěte nejedná o poruchu sluchu (Kutálková, 2010).

2.2.2 Vlastní vývoj řeči

Teprve ve chvíli, kdy dítě vědomě vyslovuje smysluplná slova, můžeme popisovat samostatné mluvení. Někteří odborníci ovšem považují za počátek řeči u dítěte až produkování jednoduchých větných spojení. První slova se začínají objevovat okolo jednoho roku věku, jsou zde ale patrné velké individuální rozdíly u jednotlivých dětí. Počátkem samostatného mluvení je označování nejbližších osob a předmětů v okolí. Slovní zásoba dítěte se postupně rozšiřuje, do věku dvou let by děti měly aktivně užívat asi 200-300 slov (Průcha, 2011).

Vyslovení prvního smysluplného slova se většinou váže na období, kdy dítě začíná chodit. Je zde tedy patrná souvislost s dozráváním části nervového systému, která řídí motoriku. Mluvení je totiž závislé na pohybových schopnostech. Oromotorika vyžaduje správný předchozí vývoj motorických dovedností (Kutálková, 2011).

Aktivitami spojenými s osvojováním mateřského jazyka se rozvíjí foneticko-fonologická jazyková rovina, lexikálně-sémantická jazyková rovina, morfologicko-syntaktická jazyková rovina a rovina pragmatická (Lechta, 2011).

Celé období vlastního vývoje řeči lze rozdělit do šesti stadií, která se začínají diferencovat a dítě musí všechna tato stadia absolvovat. V **emocionálně-volním** stadiu začíná dítě vyjadřovat své pocity, přání a prosby. Verbální projev má podobu jednoslovné věty. Jedná se vždy o slovo, které má komplexní charakter a dítě pomocí tohoto slova vyjadřuje nejčastěji negativní nebo pozitivní pocity (Klenková, 2006).

V **egocentrickém** období dochází dítětem k objevení mluvení jako nějaké činnosti. Dítě napodobuje řeč dospělé osoby a začíná užívat prvních otázek. Tvořené jsou nyní dvojslovné věty, které vyjadřují spojení dvou jednoslovných vět. U těchto vět zatím není projevna správná gramatická struktura (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Ke konci druhého roku věku je znatelný silný nárůst slovní zásoby. Tomuto období se říká **slovníkový sprut**. Aktivní slovní zásoba se rozrůstá mnohem vyšším tempem než v období prvních smysluplných slov. Reprezentace slov před obdobím slovníkového sprutu je nedokonalá, jelikož slova osvojená až po tomto období se kvalitativně liší (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** dochází k produkování jednoduchých asociací, kdy dítě přenáší výrazy, které již slyšelo, na jevy podobné a tím dochází k jejich pojmenování. Řeč je v tuto chvíli stále na úrovni první signální soustavy. Mezi druhým a třetím rokem věku dochází k výraznému rozvoji řeči jakožto komunikačního prostředku. Nastává tedy stadium **rozvoje komunikační řeči**. Dítě začíná pomocí řeči dosahovat cílů a s dospělými komunikuje stále častěji. Při neúspěšných pokusech o komunikaci lze u dětí zpozorovat frustraci (Klenková, 2006).

Na druhoznální úroveň se vývoj řeči dostává ve stadiu **logických pojmů**, které lze vysledovat kolem třetího roku věku dítěte. Dochází k zevšeobecnování pojmů, které děti doposud spojovaly pouze s určitými konkrétními jevy. Právě v tomto období mohou nastat vývojové problémy v řeči, jelikož dochází k osvojování si stále náročnějších myšlenkových operací, což je značně složité. Na zmíněné období navazuje poslední

stadium vlastního vývoje řeči - stadium **intelektualizace řeči**. Toto období přetrvává po celý život a je charakterizováno rozvojem logické stránky řeči. Upevňuje se postupné chápání obsahu slov, zpřesňují se gramatické formy a lidé rozlišují konkrétní a abstraktní pojmy. Během celého života jedince se též rozšiřuje slovní zásoba (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Aby celý vývoj řeči probíhal bez zádrhelů a překážek, musí být splněny anatomicko-fyziologické podmínky. Při hodnocení těchto podmínek je zapotřebí brát v potaz věk a vývojovou úroveň dítěte, jelikož většina z nich je plně splněna až okolo pátého roku věku, kdy se začíná datovat konec vývoje dětské řeči. Mezi základní anatomicko-fyziologické podmínky pro správný vývoj řeči řadíme **dýchání** (dýchání nosem, klidová poloha jazyka, hospodaření s dechem), **tvorbu hlasu** (hlasová hygiena, tvrdý a měkký hlasový začátek, schopnost regulovat hlasovou sílu), **artikulaci** (podjazyková uzdička, velikost a pohyblivost jazyka, tvar zubů, tonus svalového systému mluvidel), **smyslové vnímání** (sluch, zrak), **centrální nervovou soustavu** (soustředění, napodobovací reflex, pravolevá orientace, paměť) a **motoriku** a celkovou **pohybovou koordinaci** (Kutálková, 2011).

2.3 Narušená komunikační schopnost

V předchozích kapitolách již bylo zmíněno, že vývoj řeči neprobíhá izolovaně. Je ovlivněn celkovým vývojem dítěte, který souvisí s vnějšími i vnitřními faktory. Vnějšími faktory jsou vliv výchovy a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dostatek podnětů a stimulace k rozvoji komunikace. Do vnitřních faktorů řadíme předpoklady pro řeč, adekvátní vývoj sluchového a zrakového vnímání, správný vývoj centrální nervové soustavy, mluvidel a intelektu. Vnitřní faktory jsou tedy závislé na organismu dítěte a jeho dovednostech (Klenková, 2006).

Existují děti, u kterých probíhá vývoj řeči nějakým způsobem odchylně, u kterých se ve vývoji řeči vyskytují problémy. O poruchách vývoje řeči mluvíme ve chvíli, kdy komunikační schopnosti dítěte výrazněji zaostávají za úrovní vývoje u intaktních dětí.

Zdaleka se ovšem nejedná pouze o děti s poruchou výslovnosti některých hlásek a slov (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Definicí narušené komunikační schopnosti může být tvrzení: „*komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačním schopnostem*“ (Lechta, 2003, s. 17). Při zabývání se narušenou komunikační schopností nelze hledat východiska pouze ve foneticko-fonologické jazykové rovině, šlo by totiž o značně úzký pohled na problematiku. Při sledování komunikační schopnosti a narušené komunikační schopnosti jedince je velmi důležité komplexní uchopení problematiky. Je zapotřebí sledovat i ostatní roviny jazykového projevu, což již zmíněná definice splňuje. Právě proto nelze u dětí za narušenou komunikační schopnost považovat projevy, které jsou fyziologickými jevy (Klenková, 2006).

S narušením vývoje řeči a jazyka souvisí samozřejmě také problémy v dalších oblastech, kterými jsou verbální rozumové schopnosti a socializace. Tyto oblasti se totiž rozvíjí společně s vývojem jazyka. Pokud dítě neovládá na dostatečné úrovni řeč, dochází například ke stagnaci vývoje myšlení. Pro dítě je poté složité pochopit dění okolního světa a pravidla, která v něm platí. V neposlední řadě představuje narušená komunikační schopnost zátěž pro dítě nastupující do školy, protože je zde již značná náročnost výukových požadavků i obtížnost zařadit se do skupiny (Vágnerová, 2014).

Narušená komunikační schopnost vzniká na základě genových mutací, aberací chromozomů, poškození sluchového nebo zrakového orgánu nebo poškození mluvidel, ale také působením nepodnětného a nestimulujícího prostředí. Může být důsledkem orgánového poškození. Příčina vzniku narušené komunikační schopnosti může být ale také funkčního charakteru. Projevuje se v důsledku poškození centrální nervové soustavy v období prenatalním, perinatálním i postnatálním, tedy v průběhu celého života jedince (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Mezi další uváděné příčiny poruch řeči můžeme zahrnout nevhodný mluvní vzor, výchovný styl, výchovné metody, citovou deprivaci, nepřiměřené požadavky ze strany rodičů, vliv médií, zpracování přijatých informací prostřednictvím nervových drah a korových funkcí, nedostatky ve sluchové percepci a zrakovém vnímání, nedostatky

v percepci ostatních smyslů, nevyhraněnost laterality, projevy ADHD, poruchy intelektu, zdravotní oslabení organismu, nedostatky v motorice a pohybové koordinaci, neobratnost mluvidel, odlišnosti ve tvaru zubů, anatomické odlišnosti i způsob dýchání (Kutálková, 2011).

Co se týče klasifikace narušené komunikační schopnosti, Lechta (2003) vymezuje deset základních kategorií podle nejtypičtějšího symptomu daného druhu narušené komunikační schopnosti.

Několik dalších kapitol se zaměřuje na nejčastěji se vyskytující druhy narušené komunikační schopnosti, zejména ty, které jsou stěžejní náplní praktické části této bakalářské práce.

2.3.1 Narušený vývoj řeči

Jedním z druhů narušené komunikační schopnosti je narušený vývoj řeči. Tato kategorie je chápána velmi široce, jelikož ji způsobuje velké množství příčin. Narušený vývoj řeči může být chápán jako systémové narušení týkající se jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči u dětí (Mikulajová, Kapalková In Lechta a kol., 2011).

Dle současné terminologie je oblast narušeného vývoje řeči chápána jako pojem nadřazený poruchám vývoje řeči. V klasifikaci MKN 10, vydané Světovou zdravotnickou organizací, je narušený vývoj řeči zařazen do kategorie F80, která zahrnuje specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Opožděný vývoj řeči

Vývoj řeči má u dětí vliv na rozvoj psychických schopností, pomáhá tedy rozvíjet rozumové složky a myšlení. Děti, u kterých se projeví opožděný vývoj řeči, se naopak vyznačují zpomalením vývoje psychických i rozumových schopností. Dále má opožděný vývoj řeči vliv na vytváření sociálních vztahů, čímž je ovlivněno formování osobnosti jedince (Lejska, 2003).

O opožděný vývoj řeči se nejčastěji jedná, pokud dítě ve třech letech nemluví vůbec nebo mluví zřetelně méně než jeho vrstevníci. Kromě hledání příčin, které toto opoždění způsobují, je důležité zajistit vyšetření foniatrické, neurologické a psychologické, aby došlo k vyloučení vad sluchu a zraku, poruch intelektu, vad mluvních orgánů nebo poruch autistického spektra (Klenková, 2006).

V závislosti na vytrvalé péči týkající se rozvoje řeči dožene většina dětí, u kterých byl diagnostikován opožděný vývoj řeči, úroveň komunikačních schopností typickou pro děti stejného věku. Často se projevují v důsledku logopedické péče lepší výslovností a bohatší slovní zásobou než jejich spolužáci. U některých dětí, i když jde o poměrně malé procento, dojde ke konečnému diagnostikování vývojové dysfázie (Kutálková, 2011).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je považována za specificky narušený vývoj řeči, který vzniká jako následek raného poškození mozku, zejména poškození zón týkajících se řeči v období vývoje mozku (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Tento specificky narušený vývoj řeči charakterizuje velmi široká škála symptomů, které se projevují v řečové produkci, provází ji však i další příznaky. Vymezit oblast vývojové dysfázie není jednoduché, jelikož se tomuto problému v průběhu jeho vývoje věnovalo mnoho odborníků. V současné době však vývojovou dysfázii definujeme jako: *"specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené"* (Škodová, Jedlička, 2003, s. 106).

Při vývojové dysfázii, která je poruchou centrálního zpracování řeči, dítě řeč slyší, ale nedochází k jejímu rozumění, což zapříčiňuje špatnou tvorbu řeči. Jelikož dítě rozumí chybně zejména v oblasti fonologie a segmentace řeči, je zřejmé, že i vývoj řeči musí být opožděný (Lejska, 2003).

O vývojově opožděném jazyku a řeči můžeme uvažovat také jako o organickém postižení. Jednou ze základních podmínek této narušené komunikační schopnosti je, že nesmí být sekundárním postižením vzhledem k primárnímu onemocnění, kterým může být

mentální postižení, periferní porucha sluchu nebo porucha autistického spektra či jiné psychiatrické onemocnění. Jedná se o heterogenní poruchu z pohledu typu i závažnosti tohoto postižení (Love, Webb, 2009).

Jelikož má tato narušená komunikační schopnost systémový charakter, je zřejmé, že zasahuje motorickou i sensorickou oblast, a to ve všech jazykových rovinách. Právě proto můžeme vymezit **dysfázii motorickou** a **dysfázii sensorickou**, popřípadě také **dysfázii smíšenou**, která se vyskytuje nejčastěji. O dysfázii motorické můžeme tvrdit, že vývoj řeči je vždy opožděn. Aktivní slovní zásoba dětí s motorickým typem dysfázie je na nižší úrovni než samotné rozumění slovům a větám. Znatelný je také rozdíl mezi úrovní verbální a neverbální komunikace, a to v jednoznačném neprospěchu řeči. Řeč dítě tvoří těžkopádně a jeho mluvní apetit je malý. Problémy přetrvávají zejména v logomotorické oblasti, zatímco u dysfázie sensorické je zasažena spíše receptivní složka řeči. Děti, u kterých se projevila dysfázie sensorická, většinou nemívají výrazně opožděný vývoj řeči, jejich aktivní slovní zásoba může být i velmi bohatá na úkor rozumění slovům, která používají. Mluvní apetit těchto dětí bývá přiměřený a řeč plynulá, často ovšem nesrozumitelná (Škodová, Jedlička, 2003).

Dle MKN 10 můžeme vývojovou dysfázii zařadit do skupin **F 80.1 - expresivní poruchy vývoje jazyka** a **F 80.2 - receptivní poruchy vývoje jazyka**. Do první skupiny patří specifická vývojová porucha, při které dítě užívá expresivně mluvenou řeč, která je ovšem pod úrovní jeho mentálního věku, jazykové chápání dítěte je ale považováno za normální. Objevit se zde mohou také poruchy artikulace. Pro druhou skupinu je charakteristické snížení schopnosti rozumět jazyku, které taktéž neodpovídá úrovni mentálního věku dítěte. Typické pro tento typ je také porucha tvorby slova a zvuku a vrozená neschopnost vnímat sluchem (Mikulajová In Lechta a kol., 2003).

Všeobecně novým paradigmatem v oboru logopedie je, že osoby, které žijí s jedincem, který dlouhodobě trpí narušenou komunikační schopností, přebírají na vlastní osobu více kompetencí a odpovědnosti a aktivně vstupují a podílejí se na terapii dané narušené komunikační schopnosti. Důležité je, aby tyto osoby chápaly podstatu problému a pod vedením terapeuta dodržovaly předem připravený postup intervence (Mikulajová, Kapalková In Lechta a kol., 2011).

Jakým směrem se bude ubírat prognóza, je dopředu velmi těžké říci, jelikož každé dítě se projevuje individuálně. Pokud je logopedická péče nastoupena včas, je velmi pravděpodobné, že děti s vývojovou dysfázií budou navštěvovat běžnou základní školu a dokonce budou úspěšní, jelikož umí již od dětství pracovat a učit se. Do života je pro děti důležité také to, že se jim věnují jejich rodiče, což má na ně jistě ohromný vliv. Z pohledu cílů, které si rodiče s terapeutem kladou, je lepší plánovat v menších časových intervalech, aby nedošlo k určitému zklamání ve chvílích, kdy dochází například ke stagnaci, způsobené postupným dozráváním centrální nervové soustavy (Kutálková, 2011).

2.3.2 Narušení článkování řeči

Poruchy hláskování řeči můžeme jinak nazvat také poruchami artikulace. Do této kategorie jsou zařazeny dyslalie a dysartrie, které jsou rozdílné z hlediska etiologie. Společným kritériem obou druhů narušené komunikační schopnosti je symptom - narušení artikulačního procesu.

Dyslalie

Nejčastěji se vyskytujícím druhem narušené komunikační schopnosti v dětském věku je dyslalie neboli patlavost. Jedná se o *"vadnou výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně"* (Lejska, 2003, s. 102). Dyslalie je vada vývojová. Vzniká během vývoje výslovnosti a může přetrvávat až do šesti nebo sedmi let, což je období, kdy se mluvní stereotypy fixují (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Důležité je vymezit rozdíl mezi **výslovností vadnou** a **výslovností nesprávnou**. Oproti nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým jevem, je vadná výslovnost způsobena vadným mluvním stereotypem. V tomto vadném mluvním stereotypu jsou zahrnuty zvuk hlásky, mechanismus, místo a způsob tvoření hlásky, přičemž problém může nastat v jedné nebo více oblastech (Krahulcová, 2003). Pokud dítě vyslovuje hlásku nesprávně, dochází většinou k nahrazení hlásky, kterou zatím neumí, hláskou jinou, která je ovšem vyslovena správně. S postupem času dochází ke zlepšování výslovnosti a řeč je

stále lépe srozumitelná. O vadné výslovnosti mluvíme ve chvíli, kdy se u dítěte objeví hláska, která nepatří do hláskového systému jazyka. Může jít o vyslovování zadního R, nebo mezizubní vyslovování sykavek. V tomto případě je naděje na spontánní úpravu problému minimální a je potřeba zahájit včas logopedickou péči (Kutálková, 2010).

Jedná se o poruchu artikulace, kdy hlásky nejsou vyslovovány podle platných jazykových norem. Dyslalie je propojena s několika stránkami řečové produkce, které jsou specifické. Jedná se o **fonetickou úroveň**, kdy dochází k vynechávání, zaměňování, nahrazování nebo nepřesnému vyslovování hlásek. Na **fonologické úrovni** se tato porucha projevuje v plynulosti řeči. Dochází k ovlivňování jednotlivých hlásek hláskami předchozími nebo následujícími, dále zde také hrají roli důsledky pauzy, přízvuku, melodie a rytmu. Týká se tedy pouze zvukové stránky řeči, foneticko-fonologické jazykové roviny (Klenková, 2006).

S dyslalií souvisí tzv. "*spontánní náprava artikulace*", během níž dochází ke spontánnímu upravování výslovnosti dítětem. K tomu dochází pomocí nápodoby ostatních dětí, učitelů nebo snahou vyrovnat se ostatním. Pokud jde ovšem o zafixování vadné výslovnosti, k výše zmíněnému jevu nedojde (Krauhlová, 2013).

Co se týče klasifikace dyslalie, můžeme ji dělit z hlediska vývoje, příčiny, rozsahu a kontextu. Z **vývojového hlediska** rozlišujeme *fyziologickou dyslalii*, která může trvat až do pátého roku věku, přičemž se jedná o jev fyziologický. *Prodloužená fyziologická nemluvnost* přetrvává mezi pátým a sedmým rokem věku, kdy se ustalují mluvní stereotypy. Po sedmém roce věku potom mluvíme o *pravé dyslalii* (Klenková, 2006).

Z hlediska příčiny dělíme dyslalii na **funkční** a **organickou**. U funkční dyslalie je narušená sluchová diferenciací, dále jsou nedostatečné motorické schopnosti jedince a dochází k nesprávnému napodobování mluvního vzoru. Vznikat může také na podkladě zanedbávání ze strany sociálního prostředí nebo při výskytu genetických vlivů. Pro organickou dyslalii jsou typické deficity spojené s reflexním okruhem, zejména deficit v aferentní, eferentní nebo centrální části, podle čehož se rozlišuje *impresivní*, *expresivní* a *centrální dyslalie* (Bytešnicková, 2012).

Pokud se zaměříme na lokalizaci konkrétní příčiny, můžeme rozlišit **akustickou dyslalii** (při sluchových vadách a poruchách), **centrální dyslalii** (při poruchách centrální nervové soustavy), **dentální dyslalii** (při anomáliích zubů), **labiální dyslalii** (při defektech rtů), **palatální dyslalii** (při anomáliích patra) a **linguální dyslalii** (při anomáliích jazyka) (Salomonová In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Podle rozsahu dále dělíme **dyslalii mnohočetnou** (dyslalia univerzalis), pro kterou je typické, že je postižena výslovnost většiny hlásek a řeč se může stát téměř nesrozumitelnou. **Dyslalia multiplex** (gravis) je o něco lehčí forma dyslalie než předchozí typ, stále ovšem dochází k poměrně velkému množství vadně vyslovovaných hlásek. Srozumitelnost řeči je lepší. **Parciální dyslalie** (dyslalia levis, simplex) je charakteristická vadným tvořením jedné nebo několika hlásek. Pokud jsou vadně vyslovovány hlásky z jednoho artikulačního okrsku, jedná se o *dyslalii monomorfní*. Pokud dochází k vadnému vyslovování hlásek z více artikulačních okrsků, mluvíme o *dyslalii polymorfní* (Klenková, 2006).

Při zaměření na kontext můžeme rozdělit ještě **dyslalii hláskovou**, která se týká izolovaných hlásek, a **dyslalii kontextovou**, která se projevuje vadnou výslovností slabik nebo slov, přičemž hlásky izolované jsou vyslovovány správně (Bytešníková, 2012).

V průběhu odstraňování vadné výslovnosti při dyslalii se uplatňuje postup, který má zpravidla pět fází, mezi které patří přípravná cvičení, identifikace hlásky, vyvození hlásky, fixace nového mluvního stereotypu a automatizace správné výslovnosti (Krahulcová, 2013).

Ve fázi **přípravných cvičení** dochází k upřesnění artikulačních pohybů, cíleně se rozvíjí motorika mluvidel a schopnost fonematické diferenciaci. Řadíme sem dechová a fonační cvičení a myofunkční terapii (Klenková, 2006). Během nácviku motoriky mluvidel chceme docílit návratu k jejich primárním funkcím, které jsou spojeny s dýcháním a přijímáním potravy. K tomu užíváme aktivních a pasivních cvičení (Gúthová, Šebianová In Lechta a kol., 2011).

Identifikace hlásky je následně prováděna fonematickou cestou, případně hmatově, opticky nebo asociačně (Krahulcová, 2013). Dále navazuje **vyvození hlásky**, což

je stěžejní etapa terapie dyslalie. Chybně tvořená hláska se neopravuje, ale vždy se snažíme vyvodit hláskou novou, artikulovanou správně. Novou hlásku můžeme vyvodit pomocí přírodních a technických zvuků, z hlásek blízkých hlásce vyvozované, izolací z globálních slovních zvukových struktur nebo mechanickou cestou (Gúthová, Šebianová In Lechta a kol., 2011).

Důležitou etapou je také **fixace mluvního stereotypu**, kdy dochází ke spojení nově vyvozené hlásky s ostatními hláskami. Poslední etapou je **automatizace správné výslovnosti**, jejímž cílem je, aby dítě dokázalo hlásku užívat v běžném řečovém projevu (Bytešnicková, 2012).

Nezbytným krokem při úpravě výslovnosti je **sebekontrola**, kdy postupně pracujeme na tom, aby dítě řeklo slovo samo, aniž by ho napodobovalo a samo by mělo být schopné určit, zdali se mu to daří či nikoli. Pokud dojde k nesprávnému vyslovení, dítě dokáže chybu již samo opravit nebo se o to alespoň snaží (Kutálková, 2011).

Dysartrie

Dysartrie je druh narušené komunikační schopnosti, kterou lze charakterizovat jako poruchu vznikající v důsledku ochrnutí, slabosti nebo poruchy koordinace svalstva, které se podílí na tvorbě řeči, přičemž je neurologického původu. Tato definice zahrnuje veškeré symptomy, které jsou dané poruchami respirace, fonace, artikulace a prozodie. Poškození motorického systému vedoucí ke vzniku dysartrie může vznikat na kterékoliv úrovni dráhy od mozku až po sval (Love, Webb, 2009).

Jelikož příčinou této narušené komunikační schopnosti je narušení inervace mluvních orgánů v důsledku orgánového poškození centrální nervové soustavy, řadíme dysartrii k nejkomplicovanějším druhům narušené komunikační schopnosti, které jsou navíc nejhůře korigovatelné (Lechta, 2011).

Dysartrie patří mezi poruchy motorické realizace řeči a zahrnuje několik typů a syndromů řečových poruch. Tyto poruchy jsou způsobeny ztíženou svalovou kontrolou řečových mechanismů (Neubauer, 2007).

Nejzávažnější poruchou motorických řečových modalit je **anartrie**, při níž dochází k prakticky úplné neschopnosti verbálně komunikovat se svým okolím. Projevuje se u dětí s hlubokými poruchami psychomotorického vývoje či u těžkých posttraumatických stavů. Velmi často se anartrie objevuje ve spojení s neschopností tvořit hlas, což je porucha, kterou nazýváme **afonie**. Další komplikací u osob s dysartrií je **dysfagie** neboli porucha polykání. Vzniká v důsledku léze nervového systému, která zasahuje i vitální funkce orofaciálního systému, mezi které patří příjem potravy a dýchání (Neubauer In Lechta a kol., 2011).

Při **vývojové dysartrii** dochází k narušení artikulace jako celku, postižení tedy vzniká v oblasti vlastní realizace. Tento termín zahrnuje poruchy, které vznikly od počátku vývoje organismu. Velmi častou příčinou této narušené komunikační schopnosti je mozková obrna (Bytešnicková, 2012). **Získaná dysartrie** vzniká v důsledku náhlého traumatu na bázi úrazu mozku, infekce nebo onkologického onemocnění nervové soustavy. Tyto příčiny způsobují vznik dysartrie u dětí, dospělých i stárnoucích osob (Neubauer, 2007).

Celkový vývoj dětí s mozkovou obrnou je negativně ovlivněn již od narození. Potíže se objevují při koordinaci pohybů, dýchání, sání, žvýkání a polykání, v důsledku čehož dochází k zaostávání orálních reflexů. Děti si osvojují a fixují patologické pohybové vzory v oblasti orofaciálního systému. Také podávání potravy pomocí sonogastrické sondy značí nebezpečí zvýšení pravděpodobnosti narušené nebo omezené funkce řečových orgánů, jelikož nedochází k dostatečnému procvičování jednotlivých funkcí úst (Kraus a kol., 2005).

Dysartrie vzniká v důsledku poškození hlavových nervů, které mohou být poškozeny jednostranně nebo oboustranně. Poškození **troklanného nervu** způsobuje ochablost až neschopnost ovládat čelist a narušení funkce žvýkání. K poruchám mimického obličejového svalstva a potížím s dotykem rtů a zubů dochází při poškození **ličního nervu**. Nedostatečná pohyblivost jazyka vzniká v důsledku poruchy **jazykohltanového nervu**. Pokud dojde k poškození **nervu bloudivého**, nastává poškození hltanu, hrtanu, měkkého patra a hlasivkových vazů. Při poškození **podjazykového nervu**

dochází k nedostatečnému tonu jazyka, což způsobuje jeho omezenou hybnost (Klenková, 2006).

Na základě vyvolávající příčiny se diferencuje šest následujících typů vývojové dysartrie: *spastický typ vývojové dysartrie; atetoidní, hyperkinetický nebo hypokinetický typ vývojové dysartrie; ataktický typ vývojové dysartrie; bulbární dysartrie; smíšená dysartrie; kortikální dysartrie a projevy vývojové řečové apraxie* (Neubauer In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Zásadní podmínkou úspěšné péče je včasný a neodkladný začátek terapeutického procesu, který zahrnuje komplexní a multidisciplinární spolupráci odborníků. V rámci terapie se provádí například stimulace faciálních motorických zón, která je rozvíjena formou podpůrné stimulace. Motorickými zónami jsou oblast středu čela, očníkový oblouk, vnitřní a vnější koutek oka, kořen nosu, nozolabiální rýhy, koutky úst, místo nad horním rtem, místo pod dolním rtem, výběžek ve středu brady, středy tváří, kloub dolní čelisti, jazyka a kořen jazyka. Dále se provádí stimulace dásní, plochy jazyka a středu tvrdého patra, které jsou nejčastěji prováděny prstem. Další důležitou součástí terapie je stimulace aktivní hybnosti mluvidel a artikulace, kdy dítě rozvíjí aktivní, vůlí řízené pohyby mluvidel (Neubauer In Lechta a kol., 2011).

U dětí se závažnými poruchami centrální nervové soustavy se terapie zaměřuje především na rozvoj vitálních funkcí. Poruchy příjmu potravy jsou totiž úzce spojeny s oblastí rozvoje verbální komunikace, a to z důvodu velmi častého patologického vývoje orofaciální motoriky (Neubauer In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Ke každému dítěti je potřeba v rámci celého komunikačního procesu i během logopedické intervence přistupovat individuálně, respektovat jeho komunikační, sensorické, mentální a motorické schopnosti a stanovit reálné cíle (Bendová, 2011).

2.3.3 Narušení plynulosti řeči

Do kategorie narušené komunikační schopnosti s názvem narušení fluence řeči řadíme koktavost (*balbuties*) a breptavost (*tumultus sermonis*). Dysfluence mluveného projevu představuje mnoho různorodých typů neplynulostí. V předškolním věku je jejich

prevalence celkem vysoká a další vývoj celé osobnosti dítěte, včetně komunikačních kompetencí, záleží na eliminování či odstranění jednotlivých projevů (Bytešníková, 2012).

Koktavost (balbuties)

Koktavost můžeme definovat jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami, narušujícími plynulost procesu mluvení*“ (Lechta, 2011). Dříve se o koktavosti mluvilo jako o **neuróze řeči**. Časem se ovšem došlo k závěru, že u koktavosti nemusí jít vždy primárně o neurózu. Moderní logopedie přináší nové poznatky o možném orgánovém podkladu této poruchy (Lechta, 2010).

Tato porucha má mnoho podob a v průběhu věků se také měnily její příčiny. Poměrně často se vyskytuje ve vyspělých zemích, kde je typické rychlé životní tempo, také ve společenstvích, kde převládá přísná výchova, která je citově chladná. Na druhé straně ji téměř nenajdeme v civilizacích, kde lidé žijí v harmonii s přírodou a kde vládne ve výchově tolerance (Kutálková, 2010).

Příčiny vzniku koktavosti zatím nejsou přesně stanoveny. Občas jsou mezi ně zařazeny poruchy metabolismu, vegetativní labilita nebo vrozená řečová slabost (Klenková, 2006). Z etiologických faktorů působí nejvíce na vznik koktavosti *dědičnost, orgánové odchylky, vlivy sociálního prostředí, psychické procesy, jiné druhy narušené komunikační schopnosti* nebo *jiné příčiny*, kterými jsou již zmíněné poruchy metabolismu (Bytešníková, 2012).

Nebezpečí vzniku koktavosti stoupá zejména v obdobích velmi rychlého vývoje u dítěte nebo v obdobích nějakých velkých změn v životě člověka. V těchto rizikových dobách může nastat přetížení nervové soustavy, v jehož důsledku dojde k vyvolání poruchy řeči – koktavosti. Vzniknout může ovšem koktavost i náhle v důsledku duševního úrazu nebo šoku (Kutálková, 2010).

Koktavost lze dělit podle **doby vzniku** na předčasnou, obvyklou a pozdní koktavost; podle **verbálních symptomů** na tonickou, klonickou, tonoklonickou a klonotonickou koktavost; podle **původu** na fyziologickou, dysartrickou, dysfatickou,

hysterickou a traumatickou kóktavost; podle **uvědomění si poruchy** na inscientní a frustrační formu kóktavosti; podle **stupně** potom od minimálních až po výrazné příznaky (Lechta, 1990).

Klinický obraz tohoto syndromu charakterizují tři skupiny symptomů. Tyto symptomy se u jednotlivých balbutiků projevují individuálně, u každého v jiné míře a různé časové návaznosti. První skupinou jsou **dysfluence**, mezi které patří repetice a prolongace. Druhá skupina představuje **nadměrnou námahu při projevu**, která se vyznačuje narušeným kóverbálním chováním a překonáváním spasmů artikulačního aparátu. Poslední skupinou je **psychická tenze**, která se projevuje před i během mluvení (Lechta, 2010).

Terapii kóktavosti ovlivňují v nepříznivém slova smyslu následující faktory, které také určují budoucí prognózu. Jedná se o dědičnost, včasný začátek terapie, způsob terapie, rozvinutou psychickou tenzi, věk a pohlaví (Lechta, 2011).

Breptavost (tumultus sermonis)

Breptavost je řazena do okruhu narušení plynulosti řeči. Začíná se projevovat již v raném dětství a přetrvává až do období dospívání, mnohdy i déle. Často se vyskytuje společně s kóktavostí (Mlčáková In Michalík a kol., 2011). Jedná se o vývojovou odchylku plynulosti mluvy. Charakteristická je především překotným tempem řeči, které způsobuje přerýkávání, opakování nebo vynechávání slabik. Dochází k deformaci sdělovaného obsahu a odbočování od tématu (Dvořák, 2007).

Primárně je tedy u breptavosti narušeno tempo řeči, které zapříčiňuje neschopnost motoricky realizovat řeč. Je důležité zdůraznit, že se nejedná o izolovaný symptom narušené komunikační schopnosti, ale o syndrom, který představuje kombinaci psychických, lingvistických a fyziologických projevů (Bytešnicková, 2012).

Příčiny vzniku breptavosti nejsou dosud zcela objasněny. Možnými etiologickými faktory jsou dědičnost, organický podklad nebo neurotický a polyfaktoriální charakter. Dalo by se říci, že breptavost spočívá v tom, že *sémantická neplynulost přechází do gramatické a ta zase do fonetické neplynulosti* (Klenková, 2006). Jedinci, kteří trpí

breptavostí, si to sami příliš neuvědomují. Jejich řeč stresuje spíše jejich posluchače než je samotné. I proto je velmi těžké přesvědčit tyto jedince o nutnosti logopedické intervence (Tarkowski In Lechta, 2011).

V posledních letech se také prosazuje názor, že breptavost je v klinickém obraze podobná symptomům lehké mozkové dysfunkce, zejména v oblastech motorické instability, poruch koncentrace, nedostatků jemné motorické koordinace, výskytu nevýhodných typů laterality a drobných poruch percepce (Škodová, Jedlička, 2003). Jedná se o projev centrálních poruch řeči, což znamená, že ovlivňuje veškeré komunikační cesty, jako jsou čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování (Bytešnicková, 2012).

Mezi symptomy breptavosti řadíme **příznaky první úrovně**, které se týkají obsahu výpovědi. Mohou se projevovat dezorientací myšlení, bezobsažnou řečí, neuvědoměním si problému a slabým chápáním výpovědi. Další skupinou jsou **příznaky druhé úrovně**, mezi které patří nesprávné věty a chudá skladba, které charakterizují formu výpovědi. **Příznaky třetí úrovně** se týkají substance výpovědi. Zde si lze všimnout symptomů jako rychlé tempo řeči, opakování hlásek, slabik i celých slov a vět, chybná artikulace či prodlužování hlásek (Klenková, 2006).

3 Metoda fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina

3.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina

Jelikož struktura řeči je poněkud složitější, lze ji rozdělit na čtyři jazykové roviny, které se vzájemně prolínají, a jejich vývoj probíhá souběžně. Jmenovitě se jedná o lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu, foneticko-fonologickou jazykovou rovinu, morfológico-syntaktickou jazykovou rovinu a pragmatickou jazykovou rovinu.

Název foneticko-fonologické jazykové roviny je odvozen ze dvou pojmů. **Fonetika** je jazykovědná disciplína, která pojednává o tvoření hlásek, jejich vnímání sluchem a jejich užití v realizaci řeči (Ohnesorg, 1974). **Fonologie** je obor, který zkoumá zvukovou funkci hlásek. Je tedy zřejmé, že obsahem foneticko-fonologické jazykové roviny je zvuková stránka řeči. Základní stavební jednotkou lidské řeči jsou *fonémy* (hlásky). Jejich složením a kombinací se tvoří *morfémy* (nejmenší jazykové jednotky mající nějaký význam). Kombinace morfém potom tvoří slova, slova věty a věty celý řečový projev (Klenková, 2006).

Fonetickou realizaci prvků řeči můžeme rozdělit na realizaci motorickou a zvukovou. *Motorickou realizaci* prvků řeči popisujeme správné nastavení mluvních orgánů při tvorbě jednotlivých prvků řeči. *Zvuková realizace* prvků řeči popisuje, jak daný prvek zní při nějakém určitém nastavení mluvidel. Motorika mluvidel zůstává stejná, ale výsledný zvuk je jiný. **Fonologická realizace** prvků řeči se zabývá zvukově podobnými slovy, která se liší například jen jedinou hláskou nebo délkou samohlásky, přičemž tyto hlásky rozhodují o celém významu slova. Daná hláska je označována jako *distinktivní rys* a ve slově buď je, nebo není, jiná varianta neexistuje (Lejska, 2003).

Právě tuto jazykovou rovinu lze zkoumat bezprostředně po narození, a to se zaměřením na dětský křik a broukání. V momentě přechodu z pudového žvatlání na napodobivé žvatlání dochází ke zlomovému okamžiku, jelikož dítě začíná produkovat hlásky příslušného mateřského jazyka. Dříve produkované zvuky byly produkovány pudově bez vědomé sluchové a zrakové kontroly (Klenková, 2006). Zajímavé je, že v období pudového žvatlání zvládne dítě vyprodukovat i ty nejsložitější zvukové

komplexy, zatímco ve chvíli, kdy se učí vyslovovat hlásky mateřského jazyka, je tato výslovnost dlouhou dobu nesprávná (Lechta, 1990).

Dětem se prvotní jazykové informace dostávají prostřednictvím určitého repertoáru hlásek, který je odlišný pro jednotlivé jazyky. Uvnitř každého souboru hlásek existují specifické způsoby artikulace a v tvorbě slabik a slov se projevují složité kombinatorické vztahy. Z toho vyplývá, že se každé dítě musí naučit tento složitý systém nejprve rozpoznávat, a teprve poté postupně napodobovat a aktivně používat (Průcha, 2011).

Pro vývoj dětské výslovnosti je typické, že se nejprve rozvíjí nejjednodušší artikulační struktury a teprve postupně vývoj dojde až ke zvládnutí hláskoslovného systému mateřského jazyka. Jako první se v dětské řeči fixují **samohlásky**, lze je totiž nejsnadněji napodobit. Po ustálení artikulace samohlásek dochází k fixaci **dvojhlásek** a později se fixují **souhlásky**, u nichž je proces fixace poněkud delší. Proces tohoto vývoje je individuální a ovlivňuje ho schopnosti dítěte i sociální prostředí, ve kterém vyrůstá (Klenková, Bočková & Bytešnicková, 2012).

Ze všech jazykových rovin se právě foneticko-fonologická rovina začíná vyvíjet jako první a vyvíjí se nejdéle. Vývoj výslovnosti je ovlivněn několika příčinami, kterými jsou obratnost mluvidel, vyzrálost fonemického sluchu nebo mluvní vzor. Vliv na vývoj výslovnosti může mít také úroveň intelektu (Klenková, 2006).

U dětí předškolního věku by měla být do denního programu zařazena dechová a fonační cvičení, cvičení fonemické diferenciaci, artikulační cvičení a říkanky, jelikož napomáhají rozvoji rytmizace, melodie a tempa řeči. Pro rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny je důležitý také zpěv, který správně působí na dýchání, tvoření hlasu a přesnější výslovnost (Bytešnicková, 2012).

3.2 Fonemické uvědomování a fonemický sluch

Pomocí sluchového orgánu a sluchové dráhy dochází k zachycování a zpracovávání zvukových podnětů, což znamená, že sluchové vnímání výrazně ovlivňuje komunikaci jedince s jeho okolím. Spolu se zrakem se jedná o smysl, kterým získáváme

nejvíce informací o prostředí, ve kterém žijeme. Je tedy zřejmé, že také sluch se výrazně podílí na vývoji lidské řeči.

3.2.1 Sluchové vnímání

Vnímání mluvené řeči je základním východiskem pro rozvoj komunikačních schopností u dětí. Ve chvíli, kdy u předškolního dítěte dojde k poruchám v oblasti slyšení, diferenciaci zvuků řeči a jejich analýzy, je pravděpodobné, že po nástupu do školy nastanou problémy s osvojováním čtení a psaní. Právě proto je zapotřebí se této oblasti věnovat (Bytešníková, 2012).

Jelikož slyšení souvisí s neurofyzilogickými a poznávacími procesy, je důležité označit sluchový systém za centrální a mnohostranný. Centrální sluchové procesy totiž lokalizují a lateralizují zvuk, sluchovou diskriminaci, rozeznání sluchové kontroly a časové aspekty slyšení. Kromě toho identifikují a rozeznávají oslabené a soutěžící akustické signály (Dlouhá, 2003).

Během předškolního období v životě člověka dochází k upevňování schopnosti rozlišovat figuru a pozadí, z čehož vyplývá, že dítě již dokáže zaměřit svou pozornost a vyčlenit z celého zvukového pozadí určité zvuky. Ve chvíli, kdy dítě začíná opakovat říkadla, básně a písně, je schopno vyslechnout konkrétní zvukovou stopu. Pro správnou výslovnost je stěžejní **sluchová diferenciaci**, pomocí které dítě odlišuje jednotlivé hlásky. Dalším důležitým krokem ve vývoji řeči je zvládnutí **sluchové analýzy** a **syntézy**, kterou pozorujeme ve členění slov na slabiky a později hlásky. I **vnímání rytmu** je nedílnou součástí tohoto vývoje, jelikož dochází k rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Bednářová, Šmardová, 2011).

Právě oblast sluchové diferenciaci je nejčastěji oslabenou oblastí sluchového vnímání u dětí v předškolním věku. V tomto období dochází k problémům v porovnávání neřečových zvuků a tónů, do kterých řadíme výšku, délku, intenzitu a počet. Je velmi přínosné zaměřit pozornost na rozvíjení této oblasti již před nástupem dětí do školy, kdy by děti měly umět určit, zda jsou dvě slova stejná, či se liší. Kromě výše zmíněného se jeví

jako vhodné zaměřit se na rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek, a také krátkých a dlouhých samohlásek (Bytešníková, 2012).

U některých dětí se může vyskytnout porucha **centrálního zpracování řečového signálu**, při níž se vyskytují zejména obtíže v akusticko-verbální oblasti. Právě u této poruchy je velmi zřetelné narušení sluchové percepce, které se projevuje neschopností rozlišovat sluchem jednotlivé řečové prvky a zapamatovat si rytmus a melodii řeči (Škodová, Jedlička, 2003). Jedná se o funkční poruchu, která se u jedince vyznačuje obtížemi v oblasti vnímání mluvené řeči a užívání sluchových vjemů a informací v procesu komunikace, přičemž jedincův sluch a úroveň intelektu se nachází v normě (Dvořák, 2003). Centrální zpracování řečového signálu je velmi složitý proces, který probíhá v centrálním nervovém systému, a to na jeho různých úrovních. Proces začíná křížením sluchových drah a končí ve sluchovém centru v mozku (Novák, 1999).

3.2.2 Fonematické uvědomování

Během analýzy sluchové percepce je důležité zaměřit se na vnímání ostrosti zvuku, a také na neméně důležitou oblast **fonematického uvědomování**, které má velký význam v rozvoji řeči u dětí. Jazykové schopnosti mají později výrazný vliv na učení se čtení. Fonematické uvědomování lze definovat jako: *"schopnost vědomě pracovat se segmenty slov na úrovni fonémů, uvědomovat si zvukovou strukturu slov, identifikovat pořadí zvuků řeči, uskutečňovat hláskovou analýzu, syntézu i složitější manipulace s hláskami"* (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 8).

Fonematické uvědomování je nejkompexnějším a nejkompikovanějším stupněm fonologických procesů a ukazuje tedy foneticko-fonologické schopnosti dětí. Dříve byly deficity v této oblasti brány jako obtíže s percepcí. Právě proto se užíval pouze pojem fonematický sluch. Nyní jsou ovšem brány v potaz vyšší kognitivní schopnost, kterou je uvědomění, které pokud je nedostačující, dochází k tomu, že dítě rozlišně hlásky slyší, ale nedokáže si tuto rozdílnost uvědomit (Zezulková, 2008).

Rozvoj fonematického povědomí je jednou z nejčastěji sledovaných oblastí vývoje celého fonologického povědomí. Fonémy ale nejsou na rozdíl od slabik

přirozenými jednotkami mluvené řeči, z čehož vyplývá, že jejich vyčlenění z celé promluvy vyžaduje vědomé úsilí. Je proto potřeba sledovat řetězec zvuků, který tvoří slova lidské řeči (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Fonematické uvědomování může být bráno jako vrcholná fáze při rozvíjení fonematického sluchu. Jedná se o porozumění jedince tomu, že každé slovo si lze představit jako sled fonémů. Oproti fonologickému uvědomování, které označuje vědomou dovednost diferencovat větší fonologické jednotky, se fonematické uvědomování týká pouze fonémů, jakožto základních jednotek lidské řeči (Bytešnicková, 2012).

Je zřejmé, že fonematické uvědomování ovlivňuje pozdější proces čtení. U dětí předškolního věku je důležité tuto schopnost rozvíjet, čímž se vlastně rozvíjí i tzv. **předčtenářské dovednosti**, které působí proti možnému selhávání v základní škole. O to důležitější je cílený rozvoj fonematického uvědomování u dětí s deficitem v mluvené řeči. Právě pro tyto děti byla cíleně vyvinuta například metoda fonematického uvědomování podle D. B. Elkonina (Mikulajová, Dostálová, 2004).

V období, kdy dítě navštěvuje základní školu, vedou potíže ve fonematické diferenciaci k potížím v učení a osvojování si nové látky. Většina informací je totiž dětem předávána verbální formou. V okamžiku, kdy dítě informace nesprávně zachytí a identifikuje, se mohou začít rozvíjet specifické poruchy učení u daného jedince. Problémy se později objevují během procesu čtení, kdy si dítě například domýšlí obsah či přeskakuje slova (Bednářová, Šmardová, 2007).

3.2.3 Fonematický sluch a jeho rozvoj

Fonematický sluch může být definován jako sluch pro řeč. Jedná se o sluchovou schopnost rozeznávat distinktivní rysy hlásek, jejich délku, měkké a tvrdé souhlásky, dlouhé a krátké samohlásky a sledovat sluchem změny hlásek v mluveném projevu. Zároveň by mělo docházet ke kontrole fonémů během vlastní promluvy (Krahulcová, 2007).

Nedostatky ve fonematickém sluchu způsobují, že dítě vnímá zvuky nepřesně, přičemž nepřesně vnímá také hlásky. Zvuky, které jsou si podobné, dítěti splývají, což

vede k zaměňování podobných hlásek. Jelikož dítě napodobuje to, co slyší, vyslovuje následně také nepřesně. Občas může říct hlásku správně, což nemusí být vůbec vědomým jevem. Někdy bývá dítě obviněno z malé snahy, a to i přesto, že hlásku zkrátka neumí používat, i když izolovanou ji vysloví správně. Zde je rozhodující včasné vyšetření schopnosti fonemického sluchu (Kutálková, 2011).

Také nedostatečným rozvinutím sluchové paměti mohou nastat problémy v rozvoji komunikačních schopností u dětí. Tyto obtíže se následně promítají do sluchové syntézy, analýzy i diferenciaci. Děti nejsou schopné si zapamatovat pokyny, věty, říkanky, básně i jiné texty. U těchto dětí je typická nižší úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby (Zelinková, 2003).

Důraz by měl být kladen zejména na primární vnímání zvuků v okolí. V této chvíli je potřeba, aby se dítě naučilo spojit zvuk s konkrétní věcí. Pomocí hraček můžeme dítěti poskytnout velké množství zvuků, které jsou dobře i hůře slyšitelné. Právě tím dochází ke zlepšování sluchového vnímání a dítě získává nové poznatky z oblasti hlasitých a tichých zvuků nebo úplným tichem. Dítěti lze také nabídnout obrázkové předlohy, u nichž mají za úkol rozlišit nejprve slabiky, později samohlásky a souhlásky, u nichž se zaměřují na odlišné délky (Lynch, Kidd, 2002).

Při nácviu fonemického sluchu je nutné projít **přípravným cvičením** i samotným cíleným **nácvikem**. Do přípravných cvičení můžeme zařadit slovní kopanou na poslední slabiku ve slově, všemožné hádanky, básničky, říkadla a písničky, reagování na předem dohodnuté slovo i vyprávění. V samotném nácviu užíváme sluchové, zrakové informace a hmatové informace (Kutálková, 2011).

3.3 Metodika dle D. B. Elkonina

Jedním z prvních autorů, kteří si byli vědomi vztahu mezi fonemickým uvědomováním a následnou schopností učit se číst a psát, byl **D. B. Elkonin** (1904-1984) - ruský profesor vývojové psychologie. Právě tento muž vytvořil metodu, která by měla podporovat schopnost uvědomit si hláskové struktury slov. Několik let zpracovával slabikář, prostřednictvím něhož začal již v padesátých letech minulého století zkoumat

problematiku osvojování si čtení u dětí. Důležitou roli kladl posloupnosti, proto se první část zabývá fonematickým uvědomováním, které je stěžejní pro orientaci ve zvukové struktuře slov, která předchází strukturu grafémovou. Celý Elkoninův přístup obsahuje dvě teoretická východiska, kterými jsou *psycholinguvistické zakotvení metodiky a metoda učení*. Teprve devět let po Elkoninově smrti byl v Moskvě vydán již zmíněný slabikář a metodická příručka pod názvem *"Čtení a psaní podle systému D. B. Elkonina"* (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Docentka Mikulajová se k ruskému originálu metody dostala se svými spolupracovníky v roce 1998, kdy začala pracovat na jeho překladu a úpravách pro slovenský jazyk. Nezbytné bylo zjistit měřením efektivitu u více než sta dětí, jelikož pouze jazykové úpravy nebyly dostačující. Měření se zúčastnily děti na Slovensku s odkladem školní docházky, narušeným vývojem řeči, kochleárním implantátem a děti intaktní, přičemž došlo k potvrzení vysoké účinnosti této metody. Spokojeni nebyli jen odborníci, ale také děti a jejich rodiče. Vzhledem k tomu, že celá metodika je prováděna prostřednictvím hry, jsou dětem nabízeny nové poznatky a zkušenosti, ale také možnost vyjádřit se kreativně (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

V roce 2000 začala z přesvědčení o efektivnosti metody spolupráce docentky Mikulajové s magistrou Dostálovou a do roku 2003 probíhala úprava českého vydání, kdy došlo k jazykové adaptaci, která vychází z fonetiky a fonologie českého jazyka. Také v České republice bylo provedeno ověřování efektivnosti, tentokrát na českých dětech. Celý Elkoninův slabikář je vlastně slabikář pro první ročník základní školy. Příručka pro český jazyk zahrnuje pouze první část Elkoninova slabikáře, jelikož fonematické uvědomování je schopnost nevyhnutelná pro pozdější chápání jazyka ve čtené a psané formě (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Podstata metodiky

Metoda fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina se značně odlišuje od analyticko-syntetické a globální metody čtení, což jsou do jisté míry tradiční přístupy formování mechanismu čtení. V této metodě je však kladen důraz zejména na poznání zvukové stránky jazyka a funkce fonému v kontextu slova. Teprve orientace ve zvukové

strukturu slov umožní dítěti později jejich správný grafémový přepis. Pomocí znalostí o pojmech, jako jsou slabika, hláska, samohláska a souhláska získávají děti hlubší vhled do struktury jazyka (Mikulajová, Dostálová, 2004).

D. B. Elkonin se zastával názoru, že pokud má být učení u dětí efektivní, je potřeba umožnit jim systematickou a zřejmou orientaci v zadaném úkolu. Došel k závěru, že je zapotřebí rozlišit orientační a výkonovou část jednotlivých mentálních výkonů dítěte. Jedná se o to, že dítě potřebuje oddělit to, co již zná, od toho, co je pro něj nové a na základě toho určit, jaký úkol řešit pro dosažení cíle, kterým je správný výsledek (Mikulajová, Dujčiková, 2001).

Základním prostředkem učení se je modelování mentální činnosti, jelikož právě model je nástrojem myšlení dítěte. Autorky zmiňují, že například řetězec hlásek lze zachytit jen sluchovým vnímáním těžko. Proto se modelování hláskové analýzy dělá pomocí nástrojů, kterými jsou žetony a grafická schémata. Takto lze fixovat každý foném a následně kontrolovat správnost dosaženého výsledku. Později si dítě dané úkony zautomatizuje a materiální pomůcky pomalu přestává používat. Nyní již dané operace probíhají jen v mysli dítěte (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Děti v předškolním věku přechází postupně od hry k učení, tedy od názorně-obrazného myšlení k verbálně-logickému myšlení. Celá metodika je tedy vytvořena formou hry, která je zasazena do "*krajiny slov a hlásek*". Během hry dochází k učení se o jazyku a jejím cílem je, aby dítě získalo o slovech zcela novou představu. Vzhledem k tomu, že je zapotřebí, aby proces učení byl hravý, vystupují v této metodice postavy, které napomáhají dítěti zformovat si nové, abstraktní pojmy. Těmito postavami jsou Mistr Slabika, Mistr Délka, Hláskojedi, Hlásulky a přátelé Tap a Ťap (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Elkonin se mimo jiné zabýval také rozvojem osobnosti dítěte. Důležité je rozvíjet jeho pozornost, sebekontrolu a samostatné myšlení. Metodika je tímto názorem inspirována a nachází se v ní úkoly, které nemají řešení, dostatečné údaje nebo mají za úkol děti nacytat. Jelikož v některých úlohách pracují děti skupinově, dochází také k rozvoji spolupráce a vzájemné pomoci.

Trénink jazykových schopností

"Když se předškoláka zeptáme, které slovo je delší, zda slovo had, anebo slovo žížala, odpoví had. Neumí ještě oddělit formální strukturu slova od jeho významu, přirozeně se orientuje na význam. Naším cílem je, aby dítě získalo představu o slově jako o formě, která nese význam, a umělo se orientovat v jeho hláskové struktuře. Potom bude umět dobře číst a psát." (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 7).

Právě výše zmíněné motto celé metodiky nám odtajňuje její hlavní myšlenku. Pro dítě je přirozeným jazykovým jevem slabikování, jelikož souvisí s citem pro melodii a rytmus řeči. V metodice se tedy začíná právě dělením slov na slabiky, teprve později dochází k práci s hláskami a jejich rozlišování, jelikož jde o jev podstatně složitější.

Jelikož cílem zpracování této metodiky byla jednoduchá, systematická a přehledná příručka, má každá uvedená lekce konkrétní téma, cíl, pojmy i pomůcky, se kterými se pracuje. Každý z úkolů je přehledně označen a řeč, která je navržena mluvčímu, je psána kurzívou. Úkoly jsou řazeny tak, aby docházelo ke střídání činností a slabikář vytištěn černobíle, aby děti mohly vlastní kreativitou přispět k celému procesu.

V českém jazyce je trénink fonematického uvědomování rozdělen do čtyř etap, které se skládají z 32 samostatných lekcí, které na sebe navazují, přičemž stěžejními jsou první dvě etapy, během nichž se dítě učí hláskovou analýzu a syntézu. Jednotlivé etapy uvádí Mikulajová a Dostálová (2004):

Prvním tématem je **Slabiková struktura slova**, která zahrnuje čtyři lekce, v nichž se objevuje *Mistr Slabika* a *Mistr Délka*. Jednotlivé lekce se zaměřují na:

- seznámení s hláskářem;
- dělení slov na slabiky, slabikové schéma slova;
- představu o krátké a dlouhé slabice;
- zapisování schémat s krátkými a dlouhými slabikami.

Ve druhém tématu s názvem **Hlásková struktura slova** se děti setkávají s *Hlásulkami*, *grafickými schématy* a *jednobarevnými žetony*. Lekcí této etapy je dvanáct a zaměřují se na:

- vyčleňování první hlásky ve slově a její určení;
- analýzu a syntézu tříhláskových slov;
- fixaci hlásek prostřednictvím žetonů;
- rozlišování jednotlivých hlásek ve slově;
- práci s čtyřhláskovými slovy;
- určení počtu hlásek ve slově;
- vztah slova k označovanému předmětu;
- orientaci ve struktuře hlásek slova;
- analýzu počtu hlásek v delších slovech.

Třetí téma se nazývá **Samohláska a souhláska** a děti se zde setkají s dalšími *žetony* a *Hláskojedy*. Téma obsahuje deset lekcí se zaměřením na:

- výslovnost samohlásek a jejich určování ve slově;
- výslovnost souhlásek a jejich vyhledávání ve slově;
- krátké a dlouhé samohlásky;
- definování počtu slabik podle počtu samohlásek ve slovech;
- detekci samohlásek ve slově;
- aktivní práci se slabikami;
- určování první a poslední hlásky ve slově.

Posledním téma nese název **Tvrdé a měkké souhlásky** a setkáme se v něm s postavami *Tap* a *Ťap*. Obsahuje šest lekcí, které se zaměřují na:

- zavedení pojmu tvrdá a měkká souhláska;
- souhlásky d, t, n, d', t', ň;
- upevňování znalostí a opakování.

Cílová skupina

Metoda fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina je určena především pro děti od pěti let, přesněji pro děti v posledním roce předškolního věku. Získané znalosti potom děti uplatní při nástupu do školy. Kromě dětí intaktních ji lze využít u dětí s opožděným a narušeným vývojem řeči, dyslalií, u dětí s předpokladem vzniku specifických poruch učení, u dětí s kochleárním implantátem a sluchadly, u dětí s poškozením mozku i dětí s mentálním postižením. Vzhledem k závěrům výzkumů, které byly provedeny v České republice, je důležité uvést následující upozornění:

- před zahájením procesu je vhodné nacvičit s dětmi zápis obloučku;
- v závislosti na tempu a schopnostech dětí je možné dělit jednotlivé lekce;
- pokud dojde k poklesu pozornosti u dětí, je potřeba dělat přestávky;
- obrázky je nutné pojmenovat;
- při motorických problémech je možné využít alternativní znázornění;
- je potřeba dětem vše názorně vysvětlit;
- existují skupiny dětí, se kterými bude práce trvat déle, je proto nutné dělit lekce na menší celky;
- vítána je spolupráce s rodiči (Mikulajová, Dostálová, 2004).

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle bakalářské práce a metodologie výzkumného šetření

Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat využití metody fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku.

Dílčí cíle

Mezi dílčí cíle bakalářské práce patří:

- orientační vyhodnocení vstupní úrovně fonemického uvědomování u sledovaných dětí;
- analýza postupu rozvoje zmíněných schopností pomocí metodiky dle D. B. Elkonina během individuálních lekcí;
- orientační vyhodnocení výstupní úrovně fonemického uvědomování u sledovaných dětí.

Výzkumné otázky

Vhledem ke stanovení dílčích cílů byly položeny výzkumné otázky, které zní:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Rozvíjí Metoda fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina fonemické schopnosti u sledovaných dětí?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Lze Metodu fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina využít u dětí s různými druhy NKS?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Uvítali by rodiče sledovaných dětí s NKS informace o využití metody od odborníků, kteří s dítětem již pracují?

Metodologie

Výzkumné šetření v bakalářské práci proběhlo prostřednictvím kvalitativního výzkumu a využity byly tyto výzkumné metody:

- analýza anamnestických údajů;
- analýza odborné literatury;
- analýza metodiky dle D. B. Elkonina;
- analýza výsledků činnosti;
- aktivní pozorování.

Pro výzkumné šetření bylo vybráno **pět dětí** s narušenou komunikační schopností ve věku **od 5 do 6 let**, jejichž rodiče byli seznámeni s výzkumným šetřením této práce, byli informováni o průběhu výzkumného šetření a poskytli podepsaný *informovaný souhlas*, kterým potvrdili zařazení dítěte do výzkumného projektu. Rodiče byli následně informováni o možnosti kdykoliv spolupráci ukončit z jakéhokoliv důvodu. V případových studiích jsou z důvodu ochrany osobních údajů změněna jména sledovaných dětí.

V březnu roku 2015 jsem absolvovala vzdělávací kurz, který je akreditován MŠMT ČR a nese název "**Rozvíjení jazykových schopností - trénink jazykového uvědomování podle Elkonina**". Tento vzdělávací kurz se konal v Brně a pořádala ho Asociace logopedů ve školství (ALOS) pod vedením Mgr. Anny Dostálové. V rámci kurzu účastníci dostali základní přehled o metodě a vedení postupu tréninku fonematického uvědomování. Součástí materiálů, podle kterých se pracuje, je **metodická příručka** "V krajině slov a hlásek", **slabikář** "Hláskář" a materiály pro konkrétní práci. Po absolvování tohoto kurzu obdrželi účastníci osvědčení o absolvování, jež umožňuje s metodou samostatně pracovat.

Rozvíjení fonematických schopností sledovaných dětí probíhalo od března 2015 do srpna téhož roku v domácím prostředí sledovaných dětí. Frekvence setkávání byla dle

možností jednotlivých dětí **1x - 2x týdně**. Každé dítě mělo k dispozici vlastní "Hláskář", s nímž pracovalo.

V průběhu výzkumného šetření docházelo k aktivnímu pozorování sledovaných dětí při jednotlivých činnostech. S dětmi se pracovalo formou individuálních setkání, jejichž průběh byl pravidelně zaznamenáván. Jednotlivé úkoly měly charakter hry a s dětmi se pracovalo v půlhodinových intervalech, které byly upravovány dle aktuálních potřeb sledovaných dětí.

V březnu 2015, před zahájením cíleného rozvíjení fonematických schopností sledovaných dětí, byla realizována orientační analýza vstupní úrovně fonematického uvědomování. Tato analýza byla provedena pomocí "**Screeningu fonematického uvědomování**", což je nestandardizovaný testový materiál, který vytvořily autorky docentka Mikulajová a magistra Dostálová a přiložily k metodické příručce. Po ukončení práce s dětmi byla v srpnu 2015 realizována orientační analýza výstupní úrovně fonematických schopností sledovaných dětí a následně došlo k porovnání obou výsledků u jednotlivých dětí.

Případové studie jednotlivých dětí, které byly sledovány, jsou rozepsány v další podkapitole. Poznatky z vlastního výzkumného šetření jsou následně popsány ve třetí podkapitole. V poslední podkapitole nalezneme celkové shrnutí a závěry výzkumného šetření. K bakalářské práci byly také připojeny přílohy, ve kterých nalezneme:

- **Příloha č. 1:** Ukázky nácvičku grafického zápisu schématu
- **Příloha č. 2:** Ukázky vypracovaných pracovních listů
- **Příloha č. 3:** Vzorový testovací materiál "Screening fonematického uvědomování"
- **Příloha č. 4:** Protokoly vstupního šetření
- **Příloha č. 5:** Protokoly výstupního šetření
- **Příloha č. 6:** Vzor informovaného souhlasu pro rodiče sledovaných dětí

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření bylo vybráno celkem **pět dětí** s narušenou komunikační schopností ve věku **od 5 do 6 let**. Rodiče sledovaných dětí byli seznámeni s průběhem výzkumného šetření a každý z nich obdržel informovaný souhlas k podpisu. Jména sledovaných dětí jsou v této práci **změněna** z důvodu ochrany osobních údajů. Věk uvedený v případových studiích odpovídá věku dětí ve chvíli, kdy došlo k orientační analýze vstupní úrovně fonematických schopností v březnu 2015.

DÍTĚ Č. 1

Jméno:	SÁRA
Měsíc a rok narození:	<i>březen 2010</i>
Věk v době šetření:	<i>5 let</i>
Diagnóza:	<i>Vývojová dysfázie</i>

Osobní anamnéza:

Sára se narodila jako první dítě. Porod proběhl přirozenou cestou bez komplikací. Porodní hmotnost byla 3050g a výška 51cm. Dívka neprodělala novorozeneckou žloutenku a kojena byla do svých dvou let. Přibližně v této době došlo k pozorování opožďování v motorickém vývoji. Od 2 let je v péči dětského neurologa. Na EEG nebyl zaznamenán žádný nález, kontroly dále pokračují přibližně jednou za rok. Ve 2,5 letech byl vyšetřen sluch, přičemž bylo zjištěno, že Sáře vadí výrazné a vysoké zvuky, což vysvětluje její časté zakrývání uší. V nynější době Sára netrpí na častá onemocnění a je sledována svým pediatrem.

Motorický vývoj v raném věku probíhal až do dvou let zcela v pořádku. Počátek chůze je datovaný přibližně od 10 měsíců. Nyní je dívka pohybově zdatná, při chůzi je patrné našlapování na špičky. Na kole jezdí samostatně a sebeobslužně je na výborné úrovni. V grafomotorických cvičeních používá pravou ruku.

Raný vývoj řeči byl opožděn. První slova byla detekována až okolo 2,5 let. Větší rozvoj slovní zásoby nastal po 3. roce věku a komunikace prostřednictvím celých vět okolo 4. roku. Po celou dobu obtíží je Sára v péči klinické logopedky. Před rozmluvením dívka komunikovala víceméně posunků a ukazováním. V dnešní době má slabší úroveň slovní zásoby, potíže s udržením pozornosti, neudrží časovou a dějovou linii a problémy se objevují také v oblasti sluchové paměti.

Od 3 let navštěvovala běžnou mateřskou školu v místě bydliště, poslední rok před nástupem do školy docházela do přípravné třídy základní školy.

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází s úplné rodiny a má jednu mladší sestru (2012). U rodičů se nevyskytuje žádná NKS, matka je Slovenka. U mladší sestry je pozorováno opoždění řečového vývoje.

Údaje z logopedického vyšetření:

Sářin verbální projev není spontánní, k řečovému projevu je potřeba ji více motivovat. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, neuzivá souvětí. Výslovnost dyslalická - problémy s výslovností sykavek, tupých sykavek, hlásky L a vibrantů. I nadále přetrvávají potíže s pamětí, koncentrací a pozorností. Zaměření na obsahovou stránku řeči a fonemický sluch. Problémy se ovšem objevují ve všech jazykových rovinách. Ordinaci klinické logopedie navštěvuje Sára pravidelně 1x za tři týdny.

DÍTĚ Č. 2

Jméno:	MONIKA
Měsíc a rok narození:	<i>listopad 2009</i>
Věk v době šetření:	<i>5 let</i>
Diagnóza:	<i>Vývojová dysartrie, MO</i>

Osobní anamnéza:

Monika se narodila z první gravidity, která byla riziková. Porod probíhal v termínu, ovšem v jeho průběhu došlo ke komplikacím. Přistoupilo se tedy k porodu císařským řezem. Porodní hmotnost byla 3340g a výška 51cm. V důsledku asfyxie se rozvinul syndrom mozkové obrny. Dívka také prodělala novorozeneckou žloutenku. Od narození je Monika v péči neurologa, ortopeda a fyzioterapeuta - cvičení Vojtovy metody. Foniatrické vyšetření nepotvrdilo žádný nález.

V důsledku syndromu byl opožděn psychomotorický vývoj. Chůze s přidržováním probíhala od 15. měsíce. Nyní Monika využívá mechanický vozík, sama se dokáže přesouvat s držením i bez něj. Jemná motorika se začala rychle rozvíjet před nástupem do školy, grafomotorika na podprůměrné úrovni. Při práci upřednostňuje pravou ruku. V samoobsluze je i přes svůj handicap zcela samostatná.

První slova se začala objevovat v 10. měsíci, přičemž v důsledku poškození inervace mluvidel je srozumitelnost dodnes velmi nízká. Monika nekomunikuje ve větách, užívá slova a při naznačování vokalizuje. V péči klinického logopeda je od 3 let, doma se ovšem rozvoji řeči nevěnují.

Před nástupem do školy Monika navštěvovala mateřskou školu speciální, nyní je v základní škole pro děti s tělesným postižením.

Rodinná anamnéza:

Monika pochází z úplné rodiny a má jednoho mladšího bratra (2011). U rodičů ani sourozence není zaznamenána žádná NKS.

Údaje z logopedického vyšetření:

Monika se snaží verbálně komunikovat co nejméně, řeč je velmi nesrozumitelná. Pokud komunikuje ve větách, užívá samohláskovou řeč. Dívka není schopná srozumitelně vyslovit většinu souhlásek. Pracuje se na rozvoji motoriky mluvních orgánů. Při popisu dokáže udržet dějovou i časovou linii. Problémy se dotýkají všech jazykových rovin.

DÍTĚ Č. 3

Jméno:	PAVEL
Měsíc a rok narození:	<i>srpen 2009</i>
Věk v době šetření:	<i>5 let</i>
Diagnóza:	<i>Dyslalie</i>

Osobní anamnéza:

Pavel se narodil z první gravidity. Porod přirozenou cestou proběhl v termínu, nenastaly žádné komplikace. Po narození chlapec prodělal novorozeneckou žloutenku s následnou fototerapií. Porodní hmotnost byla 2987g a výška 48cm. Chlapec neprodělal žádné vážnější onemocnění. Pravidelně je sledován pediatrem.

Psychomotorický vývoj probíhal přirozeně. Chůze započata po 8. měsíci života. Hrubá i jemná motorika plně rozvinuta. Grafomotorika na nadprůměrné úrovni, chlapec je velmi talentovaný v kresbě, upřednostňuje práci pravou rukou. Sám jezdí na kole, koloběžce a koni. Hygienické návyky a samoobsluhu zvládá bez pomoci.

Vývoj řeči probíhal bez problémů. První slova se začala objevovat v 10. měsíci. Chlapec rozuměl mluvené řeči a sám ji produkoval. Projev byl vždy víceméně srozumitelný. Je komunikativní a vyhledává interakce s ostatními lidmi.

Mateřskou školu běžného typu navštěvoval v místě bydliště, tam také po ukončení nastoupil na základní školu.

Rodinná anamnéza:

Pavel vyrůstá pouze s maminkou, o tatínkovi není nic známo. Nemá sourozence, ale často se navštěvuje s kamarády z mateřské a základní školy. Matka v dětství trpěla dyslalií a dyslexií.

Údaje z logopedického vyšetření:

Pavlův verbální projev je na přiměřené úrovni, komunikuje spontánně a srozumitelně. Užívá rozvitá souvětí a vyhledává komunikační interakci. Celkově mluvní projev působí plynule, je srozumitelný. Objevuje se pouze problém s výslovností hlásky L uprostřed slov a vibrantů R, Ř. Potíže nejsou známy v ostatních jazykových rovinách.

DÍTĚ Č. 4

Jméno:	JAMES
Měsíc a rok narození:	<i>leden 2009</i>
Věk v době šetření:	<i>6 let</i>
Diagnóza:	<i>Dyslalie</i>

Osobní anamnéza:

James se narodil jako druhé dítě. Porod proběhl přirozeně ve druhém termínu bez komplikací. Porodní hmotnost byla 3375g a výška 53cm. Kojen byl přibližně do jednoho

roku. Ve věku dvou let prodělal lymfskou boreliózu, nyní nemá žádné trvalé následky po tomto onemocnění. Pravidelně je sledován svým pediatrem.

Psychomotorický vývoj probíhal i přes prodělané onemocnění fyziologicky. Počátek chůze je datován od 9. měsíce života. Hrubá i jemná motorika jsou na dobré úrovni, chlapec se věnuje sportům, zejména lyžování. Grafomotorika je taktéž na úrovni odpovídající věku dítěte, užívá pravou ruku. Samoobslužné činnosti a hygienu vykonává James bez pomoci jiných osob.

Chlapec pochází z bilingvního prostředí, což znamenalo vývoj řeči. Anglický jazyk ovládá na vyšší úrovni, jelikož v útlém dětství rodina žila v cizině. První slova se začala objevovat okolo 11. měsíce. Chlapec řeči výborně rozumí, má bohatou slovní zásobu, neumí však tvořit věty dle českých gramatických pravidel. Je velmi komunikativní a vyhledává sociální kontakty.

Mateřskou školu běžného typu navštěvuje v místě bydliště, z důvodu komunikační bariéry mu byl uložen odklad povinné školní docházky o jeden rok. Od září nastoupí do Montessori základní školy.

Rodinná anamnéza:

Jamesovi rodiče nejsou sezdáni a poslední dva roky nežijí společně v jedné domácnosti. Otec je Angličan a matka Češka. Chlapec se s otcem vídá přibližně jednou za 14 dní o víkend. První tři roky života vyrůstal James v cizině, kam se rodiče odstěhovali z důvodu lepších pracovních podmínek. V České republice žije nyní třetím rokem. Má o deset let starší sestru (1999), která žije s otcem ve Velké Británii, kde studuje. U rodičů ani sestry se v dětství neprojevila narušená komunikační schopnost.

Údaje z logopedického vyšetření:

Jamesův mluvní projev je spontánní, ale je ovlivněn bilingvním prostředím. V řeči se vyskytují problémy zejména v morfológico-syntaktické a foneticko-fonologické jazykové rovině. Řeč je mírně dyslalická, problémy se vyskytují při výslovnosti hlásky

L a vibrantů. Zřetelná je mluva dle anglického tvoření vět. V logopedické péči pouze poslední rok, dříve rodiče o intervenci nejevili zájem.

DÍTĚ Č. 5

Jméno: **FILIP**
Měsíc a rok narození: *květen 2009*
Věk v době šetření: *5 let*
Diagnóza: *Balbuties*

Osobní anamnéza:

Filip se narodil ze čtvrté gravidity matce v pokročilém věku. Porod proběhl týden před prvním předpokládaným termínem fyziologickou cestou. Ani po porodu nenastaly žádné komplikace. Porodní hmotnost byla 3865g a výška 51cm. Kojen byl téměř do tří let. Neprodělal žádné vážnější onemocnění. Ve čtyřech letech prožil autonehodu se svým otcem, který na následky zranění zemřel. Chlapec měl zlomenou pravou ruku. Od této doby je v péči dětského psychologa, pravidelně je sledován také pediatrem.

Psychomotorický vývoj probíhal přirozeně. První samostatné kroky byly zaznamenány od 11. měsíce. Hrubá i jemná motorika je na průměrné úrovni, chlapec jezdí samostatně na kole a koloběžce. Grafomotorika a oromotorika jsou také v normě. Při práci preferuje Filip levou ruku. Samoobsluhu a hygienu zvládá sám.

První slova se objevila po 10. měsíci života. Nyní má bohatou slovní zásobu pasivní i aktivní, obsahová stránka řeči je naprosto v pořádku. Po prožité autonehodě se u chlapce začalo objevovat mírné zadržávání. V rodině a blízkém okolí chlapec komunikuje víceméně bez těchto obtíží, problém nastává při komunikaci s cizími lidmi nebo vrstevníky. O autonehodě chlapec často vypráví, traumatický stav se zlepšuje.

Mateřskou školu běžného typu navštěvoval v místě bydliště, tamtéž nyní dochází do základní školy.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z rodiny, ve které tragicky zemřel otec. Matka zůstává s dětmi sama, pomáhá jí její tchyně, která žije ve stejném městě. Filip má dva starší bratry (2000, 1996). Starší sestra (1998) zemřela ve věku dvou let na leukémii. U rodičů ani sourozenců se neprojevil žádný druh narušené komunikační schopnosti.

Údaje z logopedického vyšetření:

Filip je komunikativní chlapec, vyjadřuje se v rozvitých větách, jeho mluvní projev je ve známém prostředí spontánní. Při komunikaci s cizími lidmi dochází k mírnému zadrhávání, které se za poslední rok velmi zlepšilo. Chlapec spolupracuje s psychologem, na terapie dochází celá rodina. Výslovnost i obsahová stránka řeči jsou zcela v normě.

4.3 Vlastní výzkum

4.3.1 Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně fonemického uvědomování

Před procesem tréninku fonemických schopností dle D. B. Elkonina došlo k orientačnímu vyhodnocení **vstupní úrovně** fonemického uvědomování sledovaných dětí. K tomuto testování byl využit nestandardizovaný „**Screening fonemického uvědomování**“. Testování bylo uskutečněno v březnu roku 2015. Během následujícího půl roku byl prováděn cílený nácvik fonemických schopností u sledovaných dětí, na jehož konci byl opět proveden „Screening fonemického uvědomování“, který byl tentokrát podkladem pro zjištění **výstupní úrovně** fonemických schopností dětí, které byly sledovány. Výstupní testování bylo provedeno v srpnu roku 2015. Následně došlo k porovnání dat „Screening fonemického uvědomování“ a protokoly z orientačního hodnocení vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností jsou umístěny v přílohách práce.

Testový materiál ověřuje schopnosti fonemického uvědomování celkem v jedenácti oblastech. Jednotlivé oblasti zahrnují vždy pět úloh, z nichž každá je

ohodnocena jedním bodem, který je možno získat. Dítě může získat maximálně 55 bodů (odpovídá 100 %).

Porovnání vstupní a výstupní úrovně fonematických schopností sledovaných dětí je zahrnuto v následujících tabulkách. V nich nalezneme počet získaných bodů v jednotlivých zkoumaných oblastech v březnu 2015 a srpnu 2015. V každé tabulce jsou uvedeny oblasti 1 – 11, získané body ze vstupního hodnocení (světle modře podbarvený sloupec) a získané body z výstupního hodnocení (tmavě modře podbarvený sloupec). V dolní části tabulky jsou získané body vyjádřeny procentuálně. Z každé oblasti bylo možno získat maximálně 5 bodů, celkem tedy 55 bodů, což odpovídá 100 %.

DÍTĚ Č. 1

	Počet bodů březen 2015	Počet bodů srpen 2015
Oblast 1 – uvědomování rýmů	3	5
Oblast 2 – produkce rýmů	2	5
Oblast 3 – analýza slova na slabiky	3	5
Oblast 4 – syntéza slabik	4	5
Oblast 5 – izolace první slabiky	3	5
Oblast 6 – vynechávání slabiky	2	4
Oblast 7 – izolace první hlásky	4	5
Oblast 8 – syntéza hlásek	1	4
Oblast 9 – analýza slov na hlásky	3	4
Oblast 10 – vynechávání hlásek	0	4
Oblast 11 – substituce hlásek	0	4
CELKEM BODŮ	25	50
PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ	45%	91%

Tab. 1: Screening – dítě č. 1

DÍTĚ Č. 2

	Počet bodů březen 2015	Počet bodů srpen 2015
Oblast 1 – uvědomování rýmů	2	5
Oblast 2 – produkce rýmů	1	5
Oblast 3 – analýza slova na slabiky	5	5
Oblast 4 – syntéza slabik	2	5
Oblast 5 – izolace první slabiky	2	4
Oblast 6 – vynechávání slabiky	3	4
Oblast 7 – izolace první hlásky	2	5
Oblast 8 – syntéza hlásek	0	3
Oblast 9 – analýza slov na hlásky	3	4
Oblast 10 – vynechávání hlásek	0	3
Oblast 11 – substituce hlásek	0	3
CELKEM BODŮ	20	46
PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ	36%	84%

Tab. 2: Screening – dítě č. 2

DÍTĚ Č. 3

	Počet bodů březen 2015	Počet bodů srpen 2015
Oblast 1 – uvědomování rýmů	5	5
Oblast 2 – produkce rýmů	5	5
Oblast 3 – analýza slova na slabiky	5	5
Oblast 4 – syntéza slabik	5	5
Oblast 5 – izolace první slabiky	2	5
Oblast 6 – vynechávání slabiky	4	5
Oblast 7 – izolace první hlásky	2	5
Oblast 8 – syntéza hlásek	4	5
Oblast 9 – analýza slov na hlásky	3	5
Oblast 10 – vynechávání hlásek	2	5
Oblast 11 – substituce hlásek	0	5
CELKEM BODŮ	37	55
PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ	67%	100%

Tab. 3: Screening – dítě č. 3

DÍTĚ Č. 4

	Počet bodů březen 2015	Počet bodů srpen 2015
Oblast 1 – uvědomování rýmů	3	5
Oblast 2 – produkce rýmů	2	5
Oblast 3 – analýza slova na slabiky	5	5
Oblast 4 – syntéza slabik	3	5
Oblast 5 – izolace první slabiky	5	5
Oblast 6 – vynechávání slabiky	4	5
Oblast 7 – izolace první hlásky	4	5
Oblast 8 – syntéza hlásek	5	5
Oblast 9 – analýza slov na hlásky	5	5
Oblast 10 – vynechávání hlásek	3	4
Oblast 11 – substituce hlásek	0	4
CELKEM BODŮ	39	53
PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ	71%	96%

Tab. 4: Screening – dítě č. 4

DÍTĚ Č. 5

	Počet bodů březen 2015	Počet bodů srpen 2015
Oblast 1 – uvědomování rýmů	2	5
Oblast 2 – produkce rýmů	2	5
Oblast 3 – analýza slova na slabiky	4	5
Oblast 4 – syntéza slabik	3	5
Oblast 5 – izolace první slabiky	2	5
Oblast 6 – vynechávání slabiky	3	5
Oblast 7 – izolace první hlásky	2	5
Oblast 8 – syntéza hlásek	4	4
Oblast 9 – analýza slov na hlásky	2	4
Oblast 10 – vynechávání hlásek	0	2
Oblast 11 – substituce hlásek	0	3
CELKEM BODŮ	24	48
PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ	44%	87%

Tab. 5: Screening – dítě č. 5

4.3.2 Průběh tréninku fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina

V období od března 2015 do srpna 2015 docházelo v pravidelných intervalech k výzkumnému šetření pomocí „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“. Metodika obsahuje čtyři hlavní témata, kterými vybrané děti prošly:

1. Slabiková struktura slova;
2. Hlásková struktura slova;
3. Samohláska a souhláska;
4. Tvrdá a měkká souhláska.

Každé téma obsahuje lekce, ve kterých se nachází úlohy, pomocí nichž dochází k cílenému rozvoji daných schopností. Děti měly k dispozici vlastní „Hláskáře“, s nimiž pracovaly. Díky převážně černobílé koncepci mohly děti jednotlivé obrázky vybarvovat.

Pro tuto podkapitolu bylo vybráno z každého tématu několik stěžejních lekcí, jejichž název je vždy uveden. Dále je každá lekce stručně popsána a uvedeno je také, jak si v těchto oblastech vedly sledované děti. Lekce byly realizovány individuálně v domácím prostředí dětí.

Před zahájením první lekce byly děti seznámeny s organizátorkou výzkumného šetření a dozvěděly se, jak bude práce probíhat. U tohoto prvotního rozhovoru byli přítomni také rodiče sledovaných dětí, a to z toho důvodu prvotního studu dětí. Na lekcích pak již rodiče přítomni nebyli, aby nedocházelo k rozptylování a předvádění dětí.

1. lekce – Seznámení s hláskářem

Cílem první lekce je seznámit děti s pracovním sešitem a utřídit jim představu o slovu, slabikách a jejich schématu při dělení slov. Před zahájením dostalo každé dítě svůj „Hláskář“ a poté bylo pomocí příběhu seznámeno s „Krajinou slov a hlásek“. V této lekci si obstojně vedly všechny děti. Dělit slova na slabiky již většina z nich uměla pomocí vytleskávání, takže se jednalo spíše o zopakování a zejména upevnění těchto dovedností.

Nové bylo kreslení schématu obloučků do vzduchu, ale i s tímto úkolem si děti poradily bez větších obtíží. Dělení slov na slabiky bylo prováděno na velkém množství slov, z nichž první byla slova jednoslabičná, a postupně docházelo ke ztěžování úrovně. U čtyřslabičných slov potom nastaly mírné problémy u dítěte č. 1, které byly ovšem po zpomalení tempa a řádném procvičení eliminovány.

2. lekce – Dělení slov na slabiky, slabikové schéma slova

Tato lekce se již zabývá zápisem slabikového schématu, které bylo nejprve procvičeno na prázdném papíře s předkreslením. Problém se zápisem schématu nastal u dítěte č. 2. Tento problém souvisí s diagnózou MO, v jejímž důsledku není dosaženo adekvátní úrovně grafomotoriky jako u intaktních dětí. I přes to došlo k zakreslování schématu, ve kterém jsou obloučky zřetelné. Ostatní děti si vedly výborně a samy v posledním úkolu vymyslely velké množství slov, u kterých znázornily slabikové schéma.

Dítě č. 1 si vedlo v této lekci velmi dobře, dělení slov na slabiky již procvičovalo se svou klinickou logopedkou dříve, ovšem bez zakreslování schématu, což bylo nové. Problémem nebylo ani počítání slabik u méněslabičných slov. Delší slova bylo nutno i několikrát zopakovat, aby došlo k uvědomění si jednotlivých slabik.

U dítěte č. 2 docházelo i při obloukovém znázornění schématu do vzduchu ke zmatenému mávání, proto mu byly obloučky nejprve názorně ukázány a poté mu bylo pomáháno s vedením ruky. Později dítěti ruka již vedena nebyla, což vedlo ke kreslení obrácených obloučků, slabikově však správných.

Děti č. 3 a 4 neměly s touto lekcí také žádné obtíže. Obě získaly již při vstupním hodnocení plný počet bodů v této oblasti, a jelikož jejich tempo v této lekci bylo poměrně vysoké, byla jim připravena ještě další slova, u kterých určovaly slabikové schéma mimo slabikář.

Dítě č. 5 mělo problém zejména s vytleskáváním. Docházelo zde k vícetlesknutí před tím, než dítě vyslovilo slabiku. Toto bylo eliminováno pomocí grafického zápisu, u kterého k tomuto pochybení nedocházelo. S počítáním slabik ve slově již žádný problém nenastal.

Jelikož lekci absolvovalo každé dítě individuálně, bylo umožněno, aby obrázky pojmenovávalo dle svého uvážení a nedocházelo tedy ke zbytečnému opravování kvůli slovům, která byla uvedena v metodice (pokud dítě například řeklo KOČKA, ale v metodice bylo uvedeno slovo KOČIČKA).

3. lekce – Představa o krátké a dlouhé slabice

Cílem této lekce je, aby si děti začaly uvědomovat rozdíly mezi dlouhými a krátkými slabikami a dokázaly je rozlišit. Dlouhá slabika se ve slabikovém schématu vyznačuje čárkou nad obloučkem, který charakterizuje danou slabiku. V této lekci byla dětem znázorňována dlouhá slabika jejím protažením při výslovnosti.

U dítěte č. 1 docházelo k problémům se sluchovou detekcí dlouhé slabiky. Když mělo možnost dívat se na ústa druhé osoby nebo pokud byla použita plyšová hračka „Mistra Délku“, dokázalo dlouhou slabiku identifikovat lépe než pouze sluchem. Se samotným grafickým zápisem dlouhé slabiky již žádné potíže nenastaly.

Dítě č. 2 poměrně dobře rozlišovalo dlouhé slabiky ve slovech, která byla vyslovována druhou osobou. Pokud mělo dítě vyslovit slovo samo, docházelo k samohláskové řeči a dlouhou slabiku nedokázalo dostatečně dlouho podržet, aby došlo ke sluchové kontrole.

Dětem č. 3 a 4 lekce opět nečinila přílišné potíže, došlo u nich pouze k rozšíření znalostí nabytých v lekci minulé. Chlapci se ve dlouhých slabikách začali velmi brzy orientovat a dokázali je rozpoznat i při vlastním vyslovení podle obrázku. Schéma s čárkami jim též nečinilo problémy.

U dítěte č. 5 byl vidět pokrok v upevnění znalostí z předchozí lekce, a proto i tuto lekci zvládlo bez zádrhelů. Samo dítě přišlo s tím, že si uvědomuje, že u některých slov určité slabiky prodlužuje. To zajisté usnadnilo následné zapisování slabikového schématu pro dlouhou slabiku, kdy čárka nad obloučkem slabiku protáhla. Během této lekce bylo možno si povšimnout, že zadržávání před vyslovením jednotlivých slov nebylo tak značné, jako dříve, což nejspíš způsobila pravidelnost návštěv a vzájemné postupné poznávání se s dítětem.

5. lekce – Vyčleňování a určování první hlásky ve slově

V této lekci se již dostáváme k určování první hlásky ve slově, tedy k hláskové struktuře slov. Děti jsou seznámeni s pojmem hláska a s „Hlásulkami“, které bydlí v „Hláskovém lese“. Každá „Hlásulka“ nese na svých křídlech hlásku, kterou začínají různá slova. Děti po seznámení s hláskami pracovaly v pracovním sešitě a hláska, kterou jednotlivé „Hlásulky“ nesly, byla vždy intonačně zdůrazněna.

U dítěte č. 1 docházelo nejprve k malému zmatku, jelikož nedokázalo opustit slabikovou strukturu slova. Po řádném vysvětlení pojmu hláska potřebovalo větší dopomoc pouze ze začátku. Brzy si osvojilo princip a další úkoly již nečinily žádné velké obtíže, počáteční hlásky u slov víceméně správně určovalo.

Dítě č. 2 se poměrně rychle adaptovalo na změnu, kterou hlásková struktura slova představovala. Na začátku mu byla poskytnuta větší sluchová a zraková opora, po osvojení základu si již vedlo velmi dobře samo.

Děti č. 2 a 3 si znalosti osvojily poměrně rychle, jen ze začátku měly tendenci pracovat s celou první slabikou, kterou označovaly za první hlásku slova. Po prvních úkolech si již plně uvědomovaly rozdíl mezi slabikami a hláskami.

Pracování s hláskami bylo zpočátku velmi obtížné pro dítě č. 5. Proto zde bylo využito velmi zřetelného, hlasitého a zrakem kontrolovaného vyslovování první hlásky slova. U tohoto dítěte bylo nutné každou úlohu zopakovat pro zafixování pravidel. Po několikátém procvičení ovšem i u tohoto dítěte začalo docházet k poznávání první hlásky ve slově, k osvojení dovedností bylo ovšem zapotřebí více času.

7. lekce – Analýza a syntéza tříhláskových slov

V této lekci se již určují všechny hlásky v tříhláskových slovech. Opakování z minulé lekce proběhlo bez obtíží a první hlásku identifikovaly všechny děti. Pouze dítěti č. 5 bylo potřeba pomoci s vyslovováním.

Dětem č. 1, 2 a 5 bylo zapotřebí v úkolech prodlužovat dané hlásky, jelikož nedocházelo ke sluchové kontrole. Po automatizaci znalostí z úloh již nebylo potřeba

hlásky tolik zdůrazňovat a v dalších cvičeních došlo ke zlepšení i u dítěte č. 5, které si poznatky osvojovalo pomaleji.

Dětem č. 3 a 4 byla během úloh poskytnuta jen malá podpora, náročněji se zde jevila pouze poslední úloha. Během syntézy hlásek byly děti podpořeny popisem daného slova, po kterém došly vždy ke zdárnému výsledku.

10. lekce – Rozlišování hlásek ve slově

V této lekci se děti učily rozlišovat jednu hlásku a dvojici hlásek a vyčleňovat druhou hlásku slova. Pro tuto kapitolu bylo důležité, aby děti pozorně poslouchaly a určovaly, zda slyší jednu nebo dvě hlásky. Obsahově se jedná o lekci, která je náročnější jak z hlediska času tak obtížnosti a množství úkolů.

Dítěti č. 1 bylo zapotřebí dopodrobna vysvětlit nové prvky, které se v této lekci nachází. Nejpřínosnějším bylo uvedení příkladů a práce s „Hlásulkami“. Po tomto vysvětlení již dítě pracovalo jen s občasnou slovní dopomocí. U určování obrázků ve slabikáři byl opět užit popis dané věci, který vedl ke zdárnému výsledku.

Dítě č. 2 bylo v této lekci opravdu soustředěné a úkoly plnilo pomalu s rozvahou, zato téměř vždy správně ihned na první pokus. Po uvedení příkladů docházelo k pochopení dané problematiky. Orientace v izolaci první hlásky slova mu ze začátku činila trochu problémy, ovšem po procvičení již opět pracovalo samostatně a bez chyb.

U dětí č. 3 a 4 došlo k poměrně rychlému osvojení znalostí, obě děti ale měly občas tendenci práci urychlit, čímž došlo k několika chybám. Po upozornění a zpomalení tempa ovšem chyby opravily a v dalších úkolech si již na chybování dávaly pozor.

Pro dítě č. 5 se dle mého názoru jednalo o jednu z nejvíce náročných lekcí, proto bylo nejprve přistoupeno k zopakování předchozí látky, kterou chlapec již ovládal, aby byl navozen pocit úspěchu. Důležité pro nové osvojování znalostí bylo vše řádně předvést a uvést i další příklady, které chlapec vždy opakoval. Po důkladném vysvětlení si i tento chlapec přišel na princip, na kterém úlohy fungují, a další úlohy již zvládal vypracovat jen s minimální dopomocí, kterou byl popis hledaných slov.

17. lekce – Samohláska. Výslovnost samohlásek a jejich určování ve slovech

V této lekci je zaveden pojem samohláska. Děti se učí rozlišit jednotlivá slova od předmětů, které jsou jimi označeny. Toto se vede všem dětem, jelikož už ví, že ke slovům nelze přivonět nebo si s nimi hrát, nenechají se nachytat. V této lekci se také objevují postavy, které umí začarovat a sníst hlásky, jmenují se „Hláskojedi“.

Bylo překvapující, že některé děti již uměly samohlásky vyjmenovat, znovu si je procvičily pomocí říkanky „A, E, I, O, U tancují spolu“. Později došlo k fixování samohlásek pomocí červených žetonů, což nedělalo žádnému dítěti sebemenší problém a potíže se nevyskytly ani při přiřazování jednotlivých schémat k obrázkům. Konečným procvičením bylo jmenování různých hlásek, na které děti reagovaly pomocí zvedání červeného žetonu při zaznění samohlásky.

18. lekce – Souhláska. Výslovnost souhlásek a jejich vyhledávání ve slovech

V této lekci je zaveden pojem souhláska. Na začátku lekce byly shrnuty poznatky o samohláskách, které jsou označovány červeným žetonem. Pro souhlásky máme nově označení žlutým čtvercem. Souhlásky jsou všechny ostatní hlásky, které se nedají vyslovit jen samotným hlasem. V této lekci panoval u dětí trochu chaos, který postupně ustupoval, a na konci lekce již probraná látka byla všem jasná.

Dítě č. 1 dobře pochopilo, jaký je rozdíl mezi souhláskou a samohláskou, ovšem mělo problém střídat barevné žetony. Problémem tedy nebylo nerozeznání typu hlásky, ale práce s žetony. Vždy bylo potřeba nechat dostatek času na rozmyšlení a zadání několikrát zřetelně zopakovat. U každého slova bylo schéma zaznamenáno dvakrát, aby došlo k uložení těchto informací.

U dítěte č. 2 docházelo v této lekci k poměrně velkým problémům, jelikož při nekladení důrazu na správnou výslovnost užívá dítě samohláskovou řeč, což způsobovalo, že některá slova se podle dítěte skládají pouze ze samohlásek. V tomto momentě velmi často dítě určovalo schéma podle slov, která byla vyslovována organizátorkou šetření. Dítě vždy řeklo, z jakých hlásek se slovo skládá, a ty byly poté důrazně zopakovány, aby bylo zřejmé, zda jde o samohlásky či souhlásky.

Děti č. 3 a 4 byly nejprve také trochu rozrušené ze zavedení žlutého čtverce, ovšem vždy si promyslely své jednání a úlohy plnily bez zaváhání. Výhodou bylo, že schémata se nejprve tvořila vystřiženými žetony na stole a teprve poté je děti překreslily do pracovního sešitu, čímž si schéma slov vždy ještě jednou zopakovala.

Dítě č. 5 si v této lekci také nevedlo špatně a nejrychleji ze všech dětí si navyklo na systém dvou druhů žetonů, což bylo překvapující. Vždy, když mělo udělat schéma slova, opakovalo si u jednotlivých hlásek samohlásky, a pokud mezi nimi daná hláska nebyla, vědělo, že ji má označit žlutým čtvercem. Na tuto techniku si dítě přišlo samo.

19. lekce – Krátké a dlouhé samohlásky

V této lekci se děti učí rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky. Nejprve došlo k zopakování dlouhých slabik a samohlásek, teprve poté se přistoupilo k novým úlohám. Spojování schémat s dlouhou slabikou se neseťkalo s jediným problémem, všechny děti mají znalosti z oblasti slabikové struktury slova osvojené na vysoké úrovni. Následně bylo zavedeno hláskové schéma slova, u kterého se dlouhá samohláska označí čárkou. Jelikož systém je velmi podobný označování dlouhých slabik, všechny děti si jej rychle osvojily a schémata popsaly všechny obrázky ve slabikáři a také některé, které byly připraveny navíc, jelikož v této lekci byl časový prostor k pořádnému procvičení problematiky.

27. lekce – Zavedení pojmů tvrdé a měkké souhlásky

Cílem této lekce je zavést dětem nové pojmy – měkká a tvrdá souhláska. Pro práci v této kapitole byly využity dva míčky. Tvrdou souhlásku znázorňoval míček tenisový a měkkou míček pěnový. Novými postavami jsou zde „TAP“ a „ŤAP“, kteří se od sebe odlišují první hláskou ve jméně. Rozdíl mezi jejich jmény na poprvé nerozeznaly pouze děti č. 1 a 5. Byly ponechány, aby se mi při vyslovování dívaly na ústa, což jim umožnilo zrakovou kontrolu a pomohlo. Pomocí míčků, které byly dány dětem do rukou a mačkány podle toho, zda první hláska ve slově byla tvrdá nebo měkká, jim byly předvedeny různé příklady slov, u kterých lze tvrdou a měkkou souhlásku rozeznat. K označení měkkých

a tvrdých souhlásek byly zavedeny žluté žetony s jednou svislou čarou pro určení tvrdé souhlásky a se dvěma svislými čarami pro označení souhlásky měkké.

U dítěte č. 1 bylo velmi důležité pracovat s míčky, které byly postupně odstraněny, aby došlo k rozlišení hlásek pomocí sluchu. Později byly míčky užity jen v případě, kdy došlo k pochybení a dítě nevědělo, z jakého důvodu. Při sestavování schématu byl zjevný zmatek, jelikož žetonů už bylo celkem velké množství. Proto byly na míčky nalepeny žetony znázorňující tvrdou a měkkou souhlásku, což dítěti pomohlo uvědomit si rozdíl mezi žetony a správně je používat.

U dítěte č. 2 došlo k rychlé adaptaci na nové žetony a pouze na začátku mu byl ilustrován rozdíl mezi tvrdou a měkkou souhláskou na míčkách. Dítě si znalosti osvojilo poměrně brzy a po několika příkladech a opakování již schémata sestavovalo bez pomoci.

U dětí č. 3 a 4 bylo zřetelné jisté nabyté sebevědomí, které získaly během předchozích lekcí, při nichž zažívaly úspěchy. I nyní zvládly nové učivo bez problémů, dobře se zorientovaly ve schématu i nových žetonech. K procvičení byla použita i slova, která se v metodice neobjevují, jelikož k tomu zbyl časový prostor.

U dítěte č. 5 došlo taktéž k rychlému osvojení problematiky tvrdých a měkkých souhlásek. Problémem bylo schéma, kdy se dítěti pletly žetony s čárkami, což bylo eliminováno pomocí nalepení žetonů na míčky pro snazší orientaci jako u dítěte č. 1.

31. lekce – Co jsme se naučili o Krajině slov a hlásek

V předposlední lekci byly s dětmi zopakovány veškeré poznatky, se kterými se za poslední půl rok setkaly. Došlo k zopakování pojmů slabika, hláska, samohláska a souhláska, samohláska dlouhá, souhláska tvrdá a měkká. Dále byly vypracovány poslední úlohy v pracovním sešitě, kde došlo k procvičení celého obsahu slabikáře. Děti pracovaly sebevědomě a spontánně, měly zájem o další úlohy. U dětí č. 1, 2 a 5 byla pozornost více zaměřena na upevnění poslední látky, jelikož při ní občas chybovaly. Znovu si zopakovaly sestavování a přepisování schémat pomocí žetonů.

32. lekce – Loučíme se s kamarády z Krajiny slov a hlásek

Poslední lekce byla opět zejména opakovací. Znovu byly vyřešeny úlohy, které dělaly dětem během celého procesu nejvíce problémů i jiné náměty, které byly na tuto lekci připraveny, a které vycházely z metodiky. Po zopakování učiva došlo k rozloučení se s „Krajinou slov a hlásek“, kdy se s dětmi loučily všechny postavy, se kterými se za celou dobu setkaly. Tento moment byl trochu smutný, jelikož děti byly zvyklé na pravidelné setkávání a na své kamarády se těšily. Děti č. 1 a 2 toto rozloučení dokonce oplakaly. Po týdnu od ukončení procesu „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ došlo k orientačnímu hodnocení výstupní úrovně fonemického uvědomování sledovaných dětí.

Velmi přínosné pro mě bylo vidět celý proces osvojování si fonemických schopností u dětí s různými druhy narušené komunikační schopnosti. Každé dítě je jedinečné a je důležité mu poskytnout individuální přístup, dostatek času a užití jiných pomůcek. Děti pracovaly velmi osobitě a veškeré úlohy plnily opravdu svědomitě. Každé z nich pokračovalo jiným tempem, občas bylo zapotřebí zopakovat předchozí lekci a pomocí množství příkladů znalosti upevnit, než se hrnout do dalšího tématu.

Po ukončení procesu cíleného rozvoje fonemických schopností u sledovaných dětí jistě došlo ke zlepšení těchto dovedností, ovšem vzhledem k narušené komunikační schopnosti by bylo jistě vhodné v tréninku dále pokračovat, jelikož zejména v oblasti hláskové struktury slova mají děti ještě stále jisté rezervy.

Faktorem, který považuji za jeden z nejdůležitějších při jakémkoliv rozvoji dětí, je spolupráce jejich rodičů s odborníky. Musím říci, že rodiče dětí, se kterými jsem pracovala já, byli ochotni s dětmi každý den pracovat i sami. Právě to bylo velmi patrné při opakování předchozích lekcí, které měly děti vždy velmi dobře osvojené. Rodiče dětí podle metodiky zopakovali vždy látku probranou, nesnažili se, aby jejich děti uměly něco dopředu, což považuji také za velmi přínosné, jelikož někteří rodiče mají ambice vývoj jejich dětí nějakým způsobem urychlit. Bohužel, v dnešní době jsou rodiče velmi často pracovně zaneprázdnění a nemají tedy dostatek času, aby se svým dětem dostatečně věnovali, což má jistě vliv nejen na rozvoj komunikačních schopností dětí.

4.4 Závěr výzkumného šetření

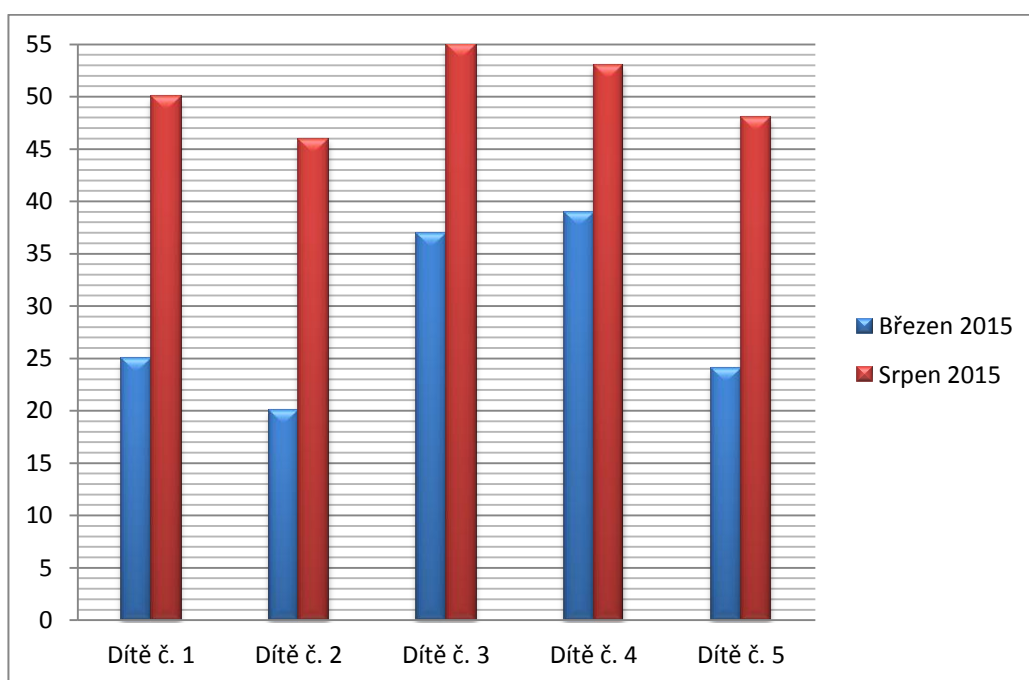
Hlavním cílem bakalářské práce bylo **analyzovat využití metody fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku**. V období od března 2015 do srpna 2015 byl proveden cílený rozvoj fonemického uvědomování u pěti dětí ve věku 5 – 6 let, kterým byl diagnostikován nějaký druh narušené komunikační schopnosti – vývojová dysfázie, dyslalie, dysartrie, koktavost. Rodiče sledovaných dětí podepsali *informovaný souhlas* a získali informace o průběhu výzkumného šetření.

Díličními cíli bylo *vyhodnotit vstupní a výstupní úroveň fonemického uvědomování u sledovaných dětí a analyzovat postup rozvoje zmíněných schopností pomocí metodiky dle D. B. Elkonina*.

Pokud dojde u dětí k narušení sluchového vnímání, nastávají problémy zejména v oblastech sluchové diferenciacie, zpracování analýzy a syntézy slabik i hlásek. U sledovaných dětí bylo pomocí intenzivní a pravidelné práce podle metodiky dle D. B. Elkonina ovlivněno fonemické uvědomování. Po porovnání orientačního hodnocení vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností se prokázalo, že pro děti byl tento trénink přínosný. U všech sledovaných dětí došlo ke zlepšení ve všech oblastech, které „Screening fonemického uvědomování“ testuje. Zlepšení bylo poměrně velké, což zajisté ovlivnilo také zdárný nástup dětí do základní školy.

Shrnutí hodnocení výsledků „Screeningu fonemického uvědomování“

Na základě celkového srovnání vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností sledovaných dětí byl vytvořen následující graf, který ukazuje, jak markantní bylo zlepšení fonemického uvědomování po absolvování tréninku jazykových schopností.



Graf 1: Hodnocení vstupní a výstupní úrovně fonemických schopností

V grafu 1 je viditelný rozdíl mezi úrovní fonemických schopností v březnu roku 2015 a v srpnu roku 2015. Modrý sloupec ukazuje, kolik bodů získaly jednotlivé děti před zahájením cíleného rozvoje fonemického uvědomování, červený sloupec potom úroveň těchto dovedností po ukončení práce.

Při orientačním hodnocení **vstupní úrovně** fonemických schopností bylo zjevné, že dětem činí potíže zejména *hlásková struktura slova*, především hlásková analýza, syntéza a substituce. Menším problémem potom byla *produkce a uvědomování si rýmů*, nejlépe děti zvládaly úlohy v oblasti *slabikové struktury slov*.

Při orientačním hodnocení **výstupní úrovně** fonemických schopností došlo u všech dětí ke zlepšení v každé testované oblasti fonemického uvědomování, včetně oblastí, které při orientačním hodnocení vstupní úrovně činily dětem problémy. Během celého půlročního procesu si děti upevnily znalosti, které již ovládaly, a také si osvojily mnoho nového. I v tomto orientačním hodnocení si ovšem můžeme všimnout slabší úrovně v oblastech vynechávání hlásek a substituce hlásek, které jsou obtížnější.

Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě provedeného výzkumného šetření a orientačního zhodnocení vstupní a výstupní úrovně fonematických schopností sledovaných dětí mohou být zodpovězeny položené výzkumné otázky. Tyto výzkumné otázky jsou zodpovězeny na základě porovnání informací, které byly získávány.

Výzkumná otázka č. 1: Rozvíjí Metoda fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina fonematické schopnosti u sledovaných dětí?

U všech sledovaných dětí došlo během procesu „Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ k pokroku, který je zřetelný při porovnání orientačního hodnocení vstupní úrovně fonematického uvědomování z března roku 2015 a výstupní úrovně fonematického uvědomování ze srpna roku 2015. K nejzřetelnějšímu zlepšení došlo u dítěte č. 2, které při výstupním hodnocení dosáhlo o 26 bodů lepšího výsledku. K procentuálně nejmenšímu zlepšení došlo u dítěte č. 4, které ovšem mělo již výsledky ze vstupního testování na dobré úrovni, tudíž rozdíl není tak zřetelný. Dítě č. 3 dosáhlo jako jediné při výstupním hodnocení 100% úspěšnosti.

Lze tvrdit, že Metoda fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina rozvíjí fonematické schopnosti u sledovaných dětí.

Výzkumná otázka č. 2: Lze Metodu fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina využít u dětí s různými druhy NKS?

Výzkumné šetření bylo prováděno s dětmi s různými druhy narušené komunikační schopnosti, kterými byly vývojová dysfázie, dyslalie, dysartrie a koktavost. U dětí se všemi druhy narušené komunikační schopnosti došlo po ukončení „Tréninku jazykových schopností“ ke zlepšení úrovně fonematického uvědomování. U žádného dítěte nedošlo k problému, kvůli kterému by nebylo možné v cíleném rozvoji těchto schopností pokračovat.

Lze tvrdit, že Metodu fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina je možné využít u dětí s různými druhy narušené komunikační schopnosti.

Výzkumná otázka č. 3: Uvítali by rodiče sledovaných dětí s NKS informace o využití metody od odborníků, kteří s dítětem již pracují?

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo v domácím prostředí dětí, byl během celého procesu udržován kontakt s jejich rodiči, kteří velmi ochotně spolupracovali. Po sdělení informací o metodice a prezentaci zlepšení, které u jejich dětí nastalo po ukončení „Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina“, byli rodiče dětí překvapeni, že o možnosti využití této metody nebyli již v minulosti informováni od logopedických asistentů a logopedů, kteří s dětmi již pracovali, a rádi by nabídku podobného rozvoje fonematických schopností využili.

Lze tvrdit, že rodiče sledovaných dětí by uvítali informace o využití metody od odborníků, kteří s jejich dítětem již pracovali.

Shrnutí průběhu práce se sledovanými dětmi

V období od března 2015 do srpna 2015 byl realizován s pěti dětmi ve věku od 5 do 6 let „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“. Celkem se jednalo o 32 lekcí, podle kterých docházelo k cílenému rozvoji fonematického uvědomování u sledovaných dětí. Interval schůzek se pohyboval mezi jednou až dvěma půl hodinovými lekciemi týdně s každým sledovaným dítětem. Děti si osvojily oblast slabikové struktury slova, hláskové struktury slova, oblast samohlásek a souhlásek a tvrdých a měkkých souhlásek. Veškeré znalosti byly na konci jednotlivých témat řádně upevněny opakovacími úlohami. Pomocí práce s touto metodikou byla poznána oblast fonematického uvědomování u dětí ze zcela jiného úhlu. Mělo by zde být také dodáno, že úvodní motto celé metodiky naprosto odráží rozvoj fonematických schopností u dětí v předškolním věku.

Před vstoupením do nové lekce byla vždy zopakována látka, která byla náplní lekce předchozí. Děti si probranou látku procvičovaly také doma s rodiči, což je považováno za velmi přínosné a rodičům sledovaných dětí patří dík za to, že se svým dětem pečlivě věnovali. Pro práci byly během jednotlivých lekcí využity pomůcky, které byly součástí metodiky, ale také plyšové hračky nebo pomůcky vyrobené přímo pro konkrétní děti (například „Hlásulky“).

Se všemi dětmi se pracovalo velmi dobře. Pracovní tempo bylo přizpůsobeno individuálním potřebám dětí, víceméně ale všechny děti postupovaly přibližně stejnou rychlostí. Jejich reakce byly spontánní, práce formou hry byla pro děti zábavná a střídání úloh, které se dotýkaly příběhu, kterým je metodika provázena, udrželo jejich pozornost. Úlohy byly plněny poctivě a za velmi důležité lze považovat to, že děti měly chuť opravovat případné chyby. V momentě pochybení bylo vše nejasné vždy vysvětleno a případně procvičeno, aby došlo k upevnění dané látky.

5 Závěr

Bakalářská práce se věnuje využití metody fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Rozvoj fonemických schopností u dětí by neměl být opomíjen, jelikož úroveň těchto schopností je stěžejní pro budoucí nácvik čtení a psaní v základní škole. V současné době jsou na děti kladeny vysoké nároky, a to již při zápisu do základní školy, kdy musí prokázat dovednosti, které dříve nabyly. Právě děti, u nichž se vyskytuje nějaký druh narušené komunikační schopnosti, by měly být na budoucí proces učení se čtení a psaní o to více připraveny, a to zejména v oblasti fonemického uvědomování, které je nazýváno tzv. předčtenářskou dovedností. Elkoninova metoda připravuje děti na mechanismus čtení a psaní na základě vnímání zvukové struktury mateřského jazyka, což je rozdílný princip od analyticko-syntetické a globální metody.

Vlastní text práce se skládá ze tří kapitol. První dvě kapitoly jsou teoretické a vychází z analýzy odborné literatury, která se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti u dětí. První kapitola se zaměřuje na oblast komunikace, vývoje dětské řeči a narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola je zaměřena na oblast foneticko-fonologické jazykové roviny, fonemického uvědomování a metodiky dle D. B. Elkonina, kde je popsán vývoj a systém celého konceptu. Třetí kapitola tvoří praktickou část bakalářské práce a jsou zde popsány výsledky výzkumného šetření, které byly získávány prostřednictvím kvalitativního výzkumu.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat využití metody fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina u dětí s různými druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku. Dílčími cíli bylo orientačně vyhodnotit vstupní a výstupní úroveň fonemického uvědomování u sledovaných dětí a analyzovat postup rozvoje zmíněných schopností pomocí metodiky dle D. B. Elkonina.

Výzkumné šetření probíhalo po dobu šesti měsíců v období od března 2015 do srpna téhož roku. Šetření se zaměřovalo na rozvoj fonemického uvědomování u vybraných dětí ve věku od 5 do 6 let, kterým byl diagnostikován některý z druhů narušené komunikační schopnosti. Práce probíhala v domácím prostředí sledovaných dětí

přibližně 1x – 2x týdně podle individuálních možností rodiny. V rámci výzkumu docházelo k aktivnímu pozorování dětí při práci s metodikou.

U dětí s narušenou komunikační schopností, které absolvovaly „Trénink jazykových schopností podle Elkonina“, došlo k výraznému zlepšení sledovaných schopností, a tím k přípravě pro budoucí nácvik čtení a psaní v základní škole. Úroveň fonematických schopností je velmi důležitá pro úspěšnost dětí po nástupu do základní školy, a proto by se její rozvoj v předškolním období neměl zanedbat.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

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

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno : Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4

BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6

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

DLOUHÁ, O. *Vývojové poruchy řeči*. Praha : Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7

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

EDELSBERGER, L. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany : Nakladatelství H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5

GÚTHOVÁ, M., ŠEBIANOVÁ, D. (2011). *Terapie dyslalie* In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9

KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno : Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-219-2

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie - patlavost*. Praha : Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0

KRAUS, J. a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8

KRHUTOVÁ, L. *Komunikace s klienty se zdravotním postižením*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-981-0

KUTÁLKOVÁ, D. *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

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

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4

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

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7

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

LYNCH, CH., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7

MIKULAJOVÁ, M. (2003). Diagnostika narušeného vývoje řeči In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *V krajině slov a hlásek: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Metodická příručka*. Bratislava : Dialóg, 2004. ISBN 80-968502-3-7

MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O. *Tréning fonematického uvedomovania podl'a D. B. El'konina*. Bratislava : Dialóg, 2001. ISBN 80-968502-1-0

MIKULAJOVÁ, M., KAPALKOVÁ, S. (2011). Terapie narušeného vývoje řeči In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava, 1993. ISBN 80-900445-0-6

MLČÁKOVÁ, R. (2011). Osoby s narušením komunikační schopnosti In MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3

NEUBAUER, K. (2003). Dysartrie In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6

NEUBAUER, K., a kol. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých: diagnostika a terapie*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4

NEUBAUER, K. (2011). Terapie dysartrie In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha : Alexej Novák, 1999

OHNESORG, K. *Fonetika pro logopedy*. Praha : SPN, 1974.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0

SALOMONOVÁ, A. (2003). Dyslalie In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6

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

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6

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

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

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

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

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázky nácviku grafického zápisu schématu

Příloha č. 2: Ukázky vypracovaných pracovních listů

Příloha č. 3: Vzorový testovací materiál „Screening fonemického uvědomování“

Příloha č. 4: Protokoly vstupního šetření

Příloha č. 5: Protokoly výstupního šetření

Příloha č. 6: Vzor informovaného souhlasu pro rodiče sledovaných dětí