

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porozumění řeči u dětí předškolního věku  
Speech understanding in preschool children

Bc. Patricie Kolhamrová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)  
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Porozumění řeči u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití pramenů a literatury uvedených v seznamu informačních zdrojů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze dne 12.4.2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení práce. Rovněž bych chtěla velmi poděkovat autorce testového materiálu klinické logopedce PaedDr. Věře Kopicové za možnost podílet se na vytváření testového materiálu, za pomoc při získávání potřebných informací a podkladů a také za vstřícnost a lidský přístup. V neposlední řadě bych ráda poděkovala panu RNDr. Josefu Eichlerovi, CSc. za odborné konzultace a pomoc při zpracování statistických dat.

.....

podpis

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá logopedickou problematikou porozumění řeči u dětí předškolního věku, konkrétně jejím vývojem, terapií a zejména diagnostikou. Na základě nedostatku diagnostických materiálů k vyšetření porozumění řeči, sluchové paměti a sluchové pozornosti byl vytvořen test Rozumění řeči (V.K.) ve třech variantách pro děti od 4 do 7 let. Teoretická část práce se zabývá charakteristikou vývoje dítěte předškolního věku a vývojem komunikačních schopností, zejména lexikálně-sémantické roviny a možností rozvoje porozumění řeči a sluchové percepce. V závěru teoretické části jsou zpracovány aspekty (diagnózy), u kterých byl posuzován vliv na porozumění řeči. Empirická část ukazuje praktické využití testu Rozumění řeči (V.K.) ve třech variantách u celkem 302 dětí a porovnává hlediska ovlivňující potíže v porozumění řeči. Prostřednictvím analýzy sběru dat bylo dokázáno, že většina dětí má alespoň mírné potíže v porozumění řeči, sluchové paměti a sluchové pozornosti. Větší potíže vykazovali chlapci a děti s bilingvální výchovou. Vliv nesprávné artikulace na potíže v porozumění řeči nebyl prokázán. Porozumění řeči, sluchová paměť a pozornost jsou velmi důležitými oblastmi ovlivňujícími výkony dětí v běžných činnostech, a proto by aktivity pro jejich rozvoj měly být samozřejmou součástí předškolní přípravy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

Porozumění, řeč, sluch, paměť, pozornost, předškolní věk

## **ABSTRACT**

The purpose of this master thesis is to investigate how preschool children understand speech, particularly its development, therapies and diagnostics. It was created a test called Rozumění řeči (V. K.) (Understanding of Speech) because of lack of diagnostic material for examination of understanding of speech, auditory memory and attention. The test was produced in three versions for children from 4 to 7 years. Theoretical part deals with the characteristics of preschool age and the development of communication skills, especially the level of lexical-semantic language and the possibility of developing an understanding of speech and auditory perception. At the end of the theoretical part I describe the aspects (diagnosis) that had an impact on understanding of speech. The empirical part shows the practical use of the test Understanding of Speech (V.K.) in three versions. In total it was 302 children who completed the test that helped me to compare aspects which has got an influence on difficulties in understanding of speech. It has been proven that most children had at least a weak difficulty in understanding, memory and auditors attention. It was interesting that it was boys and bilingual children who had more difficulties. The influence of incorrect articulation on difficulties in understanding of speech has not been demonstrated. Understanding of speech, auditory memory and attention are very important areas that has got an effect on a performance of children in everyday activities, and therefore the activities that help children to develop themselves should be a natural part of preschool preparation.

## **KEYWORDS:**

Understading, speech, hearing, memory, preschool age

## Obsah

1 Úvod.....	8
2 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	10
2.1 Předškolní věk.....	10
2.2 Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku .....	10
2.3 Motorický vývoj u dítěte předškolního věku.....	12
3 Vývoj komunikačních schopností dítěte předškolního věku.....	14
3.1 Komunikace .....	14
3.1.1 Komunikační proces.....	14
3.2 Vývoj řeči dítěte předškolního věku .....	15
3.2.1 Vývoj řeči dítěte předškolního věku z hlediska logopedie .....	15
3.2.2 Vývoj řeči dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie .....	19
3.3 Lexikálně – sémantická rovina .....	21
3.3.1 Vývoj sémantické složky .....	23
3.3.2 Vývoj slovní zásoby.....	24
3.3.3 Rozvoj lexikálně – sémantické roviny.....	25
3.4 Porozumění řeči .....	28
3.4.1 Vývoj porozumění řeči.....	29
3.4.2 Podpora vývoje porozumění řeči.....	31
3.4.3 Vyšetření porozumění řeči .....	33
3.4.4 Testové materiály k hodnocení porozumění řeči.....	34
3.5 Sluchové vnímání.....	37
3.5.1 Vývojové škály sluchového vnímání.....	38
3.5.2 Rozvoj sluchového vnímání .....	41
3.6 Vnímání prostoru a pravolevá orientace .....	43
3.6.1 Rozvoj prostorového vnímání a pravolevé orientace .....	43
3.6.2 Vyšetření vnímání prostoru a pravolevé orientace .....	44
4 Aspekty ovlivňující porozumění řeči .....	45
4.1 Dětský bilingvismus.....	45
4.2 Opožděný vývoj řeči.....	46
4.3 Dyslalie .....	48
5 Praktická část: Testování porozumění řeči u dětí předškolního věku .....	50
5.1 Cíl praktické části a výzkumné předpoklady .....	50

5.1.1 Metodologie a příprava výzkumu .....	50
5.2 Příprava relevantního testování .....	52
5.2.1 Obecné pokyny pro testování.....	53
5.2.2 Cíl testového materiálu .....	54
5.2.3 Příprava na testování .....	54
5.3 Průběh testování .....	55
5.3.1 Varianty testového materiálu.....	56
5.3.2 Zácvik u konkrétních variant testu .....	57
5.4 Charakteristika souboru .....	59
5.4.1 Charakteristika souboru dle pohlaví .....	60
5.4.2 Charakteristika souboru dle věku .....	60
5.4.3 Charakteristika souboru dle zařazení do logopedické intervence .....	61
5.4.4 Charakteristika souboru dle výskytu opožděného vývoje řeči .....	63
5.4.5 Charakteristika souboru dle výskytu bilingvální výchovy .....	64
6 Hodnocení výsledků v testu Rozumění řeči (V.K.) .....	65
6.1 Hodnocení z hlediska pohlaví .....	66
6.2 Hodnocení z hlediska věku (varianty testu).....	67
6.3 Hodnocení z hlediska zařazení do logopedické intervence.....	69
6.4 Hodnocení dle výskytu opožděného vývoje řeči .....	71
6.5 Hodnocení dětí s bilingvální výchovou .....	73
6.6 Chybovost dětí .....	74
6.6.1 Chybovost u varianty A .....	75
6.6.2 Chybovost u varianty B .....	78
6.6.3 Chybovost u varianty C .....	80
7 Závěry šetření a doporučení pro praxi.....	83
8 Závěr .....	85
9 Seznam použitých informačních zdrojů .....	87
10 Seznam příloh .....	91

## 1 Úvod

V dnešní době má čím dál více dětí obtíže v oblasti porozumění řeči a s tím související sluchovou pozorností a pamětí, což dokazují i častější návštěvy logopedických pracovišť dětmi s těmito potížemi. S větším výskytem dětí s těmito obtížemi také souvisí včasná diagnostika a následná terapie. Ze zkušeností logopedů je ale zřejmé, že je nedostatek především diagnostických materiálů k vyšetření porozumění řeči u dětí předškolního věku. Většina diagnostických materiálů je součástí testových baterií a vyžadují tak časově i materiálně náročnou přípravu, průběh i administraci testu. Na základě letitých zkušeností klinické logopedky s nedostatkem diagnostických materiálů, byl vytvořen test Rozumění řeči (V.K.) se třemi variantami pro děti od čtyř do sedmi let. V rámci aktivní spolupráce proběhl výzkum porozumění řeči u 302 dětí předškolního věku za účelem představení praktického využití výše uvedeného testu a provedení depistáže u dětí s potížemi v auditivním porozumění.

Pro uvedení do problematiky vývoje dětí předškolního věku je na základě analýzy odborné literatury zpracována kapitola teoretické části diplomové práce, která se zabývá vymezením těchto zákonitostí z hlediska psychologického a motorického. Následující kapitola se zabývá vývojem komunikačních schopností, zejména lexikálně–sémantické roviny, jejíž rozvoj přímo souvisí s porozuměním řeči. Nedílnou součástí této kapitoly jsou informace, zahrnující vymezení termínu porozumění řeči, její vývoj i náměty pro rozvoj, a dostupné diagnostické materiály využívané v praxi pro zjištění deficitů v oblasti porozumění řeči. Neméně důležitou kapitolou je oblast sluchového vnímání, obsahující informace o jednotlivých složkách sluchové percepce, zejména naslouchání, sluchová pozornost a sluchová paměť a taktéž náměty pro její rozvoj. Prostřednictvím testového materiálu je zjišťována i schopnost pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru, čemuž je věnována následující kapitola spolu s náměty pro rozvoj a metodami vyšetření. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována aspektům, které mohou souviset s oblastí porozumění řeči. Jedná se zejména o bilingvální výchovu a přítomnost dyslalie nebo opožděného vývoje řeči u dětí, které byly součástí výzkumného vzorku.



Praktická část v úvodní kapitole vymezuje cíle, výzkumné předpoklady, metodologii, přípravu výzkumu a testování. Po představení testu Rozumění řeči (V.K.) a popisu jednotlivých variant testu je pozornost věnována charakteristice souboru dle pohlaví, věku, zařazení do logopedické intervence, výskytu opožděného vývoje řeči a bilingvální výchovy. Poslední kapitola praktické části obsahuje hodnocení výsledků v testu Rozumění řeči (V.K.) 302 dětí dle jednotlivých hledisek a představuje nejčastější chybné odpovědi. V závěru kapitoly jsou zhodnoceny výsledky šetření a doporučení pro praxi.

Hlavním cílem diplomové práce je ukázat praktické využití testu Rozumění řeči (V.K.) na výzkumném vzorku 302 dětí a podchytit u dětí obtíže s auditivním porozuměním. Ke splnění hlavního cíle je využita metoda kvantitativního výzkumu a vlastní vyšetření požadovaného počtu dětí s následnou analýzou a interpretací výsledků. Na základě vyšetření proběhne depistáž dětí s potížemi v oblasti porozumění řeči s následným doporučením k zahájení logopedické terapie. Dílčí cíle, týkající se posouzení a porovnání hledisek podílejících se na porozumění řeči, analyzují porovnání výsledků hodnocení dětí s bilingvální výchovou, dyslalií a opožděným vývojem řeči.

Závěr empirické části zpracovává zjištěné výsledky hodnocení dětí a porovnává je z různých hledisek. Následuje prověření a potvrzení výzkumných předpokladů na základě analýzy sběru statistických dat. V závěrečné části práce je také věnována pozornost zhodnocení oblasti porozumění řeči u dětí a doporučení pro praxi.

## **2 Charakteristika dítěte předškolního věku**

### **2.1 Předškolní věk**

Předškolní období vymezuje Vágnerová (2012) od 3 do 6 – 7 let. Konec předškolního věku není dán pouze fyzickým věkem, ale je potřeba se zaměřit také na sociální aspekt, a to především nástup do školy. Jako horní hranici pro předškolní věk vnímají Allen a Marotz (2002) 5 let věku dítěte. V širším slova smyslu může být předškolní věk chápán jako celé období mezi narozením a nástupem do školy, jak uvádí Langmaier a Krejčířová (2006). Předškolní věk je dle Vágnerové (2012) charakterizován především stabilizací vlastní pozice ve světě a takéž diferenciací vztahu ke světu. V předškolním období přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje komunikaci i samotné uvažování. Projevuje se to ulpíváním na svém pohledu, který představuje určitou jistotu.

Dítě v předškolním věku také prochází tzv. obdobím iniciativy, ve kterém má potřebu zvládat, vytvářet či potvrzovat své kvality. K pozvolné diferenciaci dochází i v oblasti sociálních vztahů. U dítěte dochází k přesahu rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky. Tato fáze je velmi důležitá z důvodu přípravy na život ve společnosti, proto dítě musí přijmout řád a pravidla, jak se chovat k různým lidem v různých situacích. Postupně dochází k osvojení pravidel spolupráce a schopnosti prosadit se ve společnosti, což je nejvíce signifikantní zejména v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny lze pozorovat při hře či sdílené aktivitě, která vyžaduje osvojenou schopnost prosociálního chování.

### **2.2 Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku**

U dítěte předškolního věku lze pozorovat níže uvedené psychologické charakteristiky ve vývoji. Zmínění autoři (Langmaier, Krejčířová, 2006) (Vágnerová, 2012) uvádí častý zvýšený egocentrismus u dětí, situace, kdy dítě „mluví pro sebe“, další charakteristikou je živá představivost a fantazie. Velmi důležitou vývojovou charakteristikou je také vytvoření pohlavní identity a kontakt s vrstevníky.

Intelligence se rozvíjí od úrovně symbolické a postupně se prolíná do intuitivní úrovně myšlení. Dítě předškolního věku již nepoužívá slova jako symboly, ale uvažuje v celostních pojmech prostřednictvím vyčlenění podstaty sdělení. Dle

Lengmeira, Krejčířové (2006) však ještě dítě není schopno logického uvažování. Vágnerová (2012) uvádí, že myšlení bývá útržkovité, nekoordinované a nepropojené, často chybí komplexní přístup k řešení problémů. Na začátku předškolního období dochází k učení především prostřednictvím napodobování a pozorování dospělých. Koncentrace pozornosti je krátká a dítě nevydrží delší dobu u jedné činnosti. Kolem pátého až šestého roku se délka pozornosti prodlužuje a při zaujetí dítěte nedochází k rozptýlení pozornosti, jak uvádí Škodová, Jedlička (2007).

Způsoby vnímání u dítěte předškolního věku byly popsány Vágnerovou (2012) jako centrace, egocentrismus, fenomenismus a prezentismus. Děti v předškolním věku si upravují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, proto dochází ke konfabulaci. Vágnerová (2012) uvádí, že děti pracují s fantazijními představami, které představují skutečnost, o níž jsou přesvědčeny. Pro děti předškolního věku je také důležitý řád, přičemž předškoláci bývají v dodržování pravidel nekompromisní a rigidně je dodržují, protože jim pomáhají udržovat pocit jistoty a bezpečí.

Dle Lengmeiera a Krejčířové (2006) je rodina pro předškoláka tím nejdůležitějším prostředím pro socializaci a uvádějí tři vývojové aspekty procesu socializace: **vývoj sociální reaktivity**, který je charakterizován diferencovanými emočními vztahy v bližším i vzdáleném společenském prostředí. Neméně důležitý vývojový aspekt socializace je **vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**, kdy si dítě osvojuje normy prostřednictvím příkazů a zákazů od dospělých, které následně přijímá za své. Poslední aspektem procesu socializace je **osvojení si sociálních rolí**.

Allen, Marotz (2002) uvádí, že dítě v předškolním věku chce být nezávislé, ale potřebuje ujištění o pomoci a podpoře dospělého, pokud bude potřeba. Langmeier, Krejčířová (2006) dodávají, že sebehodnocení předškolních dětí bývá vysoké, nestabilní a závislé na aktuálním sociálním kontextu. Velmi důležitá je jistota ve vztazích s rodiči, což podporuje zdravé sebevědomí dětí. V pěti letech se už dítě lépe ovládá a výrazné emoční výkyvy už nejsou tak běžné.

Dle Vágnerové (2012) lze rozdělit emoční prožívání předškolních dětí do následujících bodů: vztek a zlost, projevy strachu, smysl pro humor a strach či těšení se na budoucnost.

Jednou z nejdůležitějších činností předškolního věku, která působí i jako diagnostický přístup je **hra**. Ve třech letech se dítě pozvolným způsobem začíná zapojovat ke skupinovým hrám, ve čtyřech letech už je schopno spolupráce s ostatními. Děti v předškolním věku bez ohledu na pohlaví uzavírají přátelství s dětmi, se kterými si hrají, ale přesto se může v jejich chování objevit sobeckost. Jak uvádí Allen, Marotz (2002) u dítěte může dojít i k imaginaci vymyšleného kamaráda a nemusí se ani jednat o živý předmět. V pěti letech většina dětí upřednostňuje skupinovou hru a je schopna půjčovat ostatním hračky a obohatit hru svými nápady. Přitom ještě ve třech letech dítě cítí zlost, pokud si chce někdo půjčit jeho hračku.

### **2.3 Motorický vývoj u dítěte předškolního věku**

Motorický vývoj dle Allena, Martze (2002) vypovídá o schopnostech dítěte pohybovat se a zároveň ovládat různé části svého těla. Postup motorického vývoje závisí na schopnosti dozrávání mozku, sensorickém vnímání, množství svalových vláken, zdravém centrálním nervovém systému a také především na možnostech a příležitostech k procvičování motoriky jemné i hrubé. V rámci motorického vývoje je taktéž velmi důležitý vliv koordinace oka a ruky. Mikulajová (2009) dodává, že je velmi důležité, kdy dítě začne vnímat své tělo a udrží rovnováhu.

Při vývoji motoriky se navazuje na základy položené v batolecím období. Dítě v předškolním věku by se již mělo pohybovat a chodit jako dospělý. Zvládá chůzi po nerovném terénu, střídá nohy při chůzi do schodů i ze schodů. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že v předškolním období vyžívá hlavně jeho obratnost, prohlubuje se samostatnost, koordinace, hbitost a přesnost pohybů.

**Tříleté** dítě je schopno udržet krátkou dobu rovnováhu na jedné noze, kope do míče a je schopno jej odhodit. Dále podle Allena a Marotze (2002) neumí však ještě přesně a cíleně zamířit, ale chytne míč do nastavených rukou. Rádo poskakuje na místě, houpá se a staví z kostek. Holmanová in (Škodová, Jedlička, 2007) popisuje, že dítě předškolního věku provádí série dvou až čtyř na sebe

navazujících pohybů, skáče přes předměty vysoké až 15 cm a skáče i na jedné noze, umí manipulovat s modelínou, zvládne chodit po čáře. Jak dále uvádí Allen a Marotz (2002), začíná se diferencovat dominantní ruka.

Ve **čtyřech letech** dle Allena, Marotze (2002) dítě leze po žebřících a prolézačkách, při hodů míčem je schopno přesněji namířit, dokáže navlékat korálky na šňůrku. Holmanová in (Škodová, Jedlička, 2007) uvádí, že čtyřleté dítě je schopno udělat kotrmelec, chodit pozadu špičkou a patou a skákat dopředu až desetkrát bez upadnutí. V oblasti jemné motoriky je schopno nakrájet si jídlo nožem, stříhat v jedné lince, napsat několik velkých písmen a umí si zavázat tkaničky na botách.

**Pětileté** dítě si dle Holmanové in (Škodová, Jedlička, 2007) dovede bez pomoci vyčistit zuby, učí se bruslit, skákat přes švihadlo a obléká se úplně samo. V jemné motorice zvládá vystříhnout jednoduché tvary, držet tužku jako dospělý, správně lepí a přilepuje, píše své křestní jméno nebo číslovky. Allen, Marotz (2002) dodávají, že dítě ve věku pěti let se dovede dotknout rukou prstů u nohou bez pokrčení kolen a přejde přes kladinu.

Jemná motorika se z velké části stimuluje při **kresbě**. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že již tříleté dítě ovládá své pohyby rukou a dokáže napodobit různé tvary, roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Výrazně se zlepšuje schopnost kresby lidské postavy. Zpočátku se objevuje znázornění nohou, hlavy, úst a očí. Toto vývojové období nazýváme obdobím kresby hlavonožce. V pěti letech věku dítěte již postava obsahuje všechny náležitosti, ale zatím v nesprávných proporcích. K výraznějšímu zlepšení dochází kolem 6. roku věku dítěte.

Řeč a motorika spolu velmi úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují, protože pyramidová a extrapyramidová centra koordinují a zároveň dle Škodové a Jedličky (2007) i upravují celkový řečový výkon. Poruchy motoriky tak zásadně ovlivňují jemné mechanismy řeči. Jak již bylo výše uvedeno, mezi úrovní vývoje motorických dovedností a vývojem řeči je přímá souvislost, a proto má vyšetření motoriky z hlediska diagnostiky poruch řeči velký význam. Kromě vyšetření pohybové koordinace celého těla je důležité i vyšetření jemné motoriky ruky a cílené vyšetření motoriky mluvidel, jak uvádí Škodová a Jedlička (2007).

## 3 Vývoj komunikačních schopností dítěte předškolního věku

### 3.1 Komunikace

Komunikace (z latinského *communicare* – sdílet, spojovat, činit společným) je velmi důležitou životní potřebou člověka a její schopnost je jednou z fascinujících lidských schopností. Jedná se o možnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém určitých znaků a symbolů ve všech jeho formách, kdy hlavním účelem je realizace jistého komunikačního záměru. Tento termín nechápeme pouze jako „hraniční zónu“ mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopnost, díky které se člověk může snažit o navázání sociálních interakcí s lidmi a formou komunikace s nimi udržovat kontakt. (Lechta, 2011) Dle Vybírala (2005) definice mezilidské komunikace zahrnující aspekty kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické či kulturní není možná.

#### 3.1.1 Komunikační proces

Váchová (2015) uvádí tři složky komunikačního procesu: centrální, expresivní a receptivní. V porozumění řeči se uplatňuje zejména složka receptivní a centrální. V rámci receptivní složky vnímáme řeč zejména prostřednictvím sluchu a zraku, centrální složka zajišťuje zpracovávání informací. Při sociální komunikaci jsou však tyto složky ovlivněny řadou faktorů. V rámci porozumění druhému nezáleží jen na vnímání zvuků verbálních či neverbálních projevů, ale závisí také na konkrétní situaci, osobnosti komunikátorů, jejich zkušenostech či vzájemném vztahu.

V rámci porozumění řeči se nejedná pouze o řeč mluvenou, ale i o vnímání neverbální komunikace. Pro recepci verbálních slovních projevů je velmi důležitá schopnost naslouchání. Pro porozumění neverbálnímu vyjadřování, jako např. mimika či řeč těl, je kromě zraku důležité mít i určité zkušenosti, které pomohou dekodovat neverbální vyjadřování a chování lidí. (Váchová, 2015)

**Pojem** dle Váchové (2015) zahrnuje podstatné a konkrétní znaky, které však dítě zejména na začátku předškolního věku není schopno postihnout v celé šíři. Dítě vnímá to, co ho bezprostředně upoutá, co je pro něj zajímavé (např. svou barevností). Během vývoje dítěte v předškolním věku se toto vnímání zdokonaluje a dítě tak získává důležité zkušenosti s děním kolem sebe a tím si obsah jednotlivých pojmů ujasňuje a upřesňuje. Postupem času dítě začíná rozumět stále složitějším

slovním a větným celkům. „*Postupně rozumí slovním spojením, delším a náročnějším větám, instrukcím s užitím záporu.*“ (Mikulajová, 2002, s. 78) Holmanová (2007) uvádí, že záporu *ne* dítě rozumí již před prvním rokem věku dítěte a verbalizuje ho kolem dvou let. Lechta (2002) dodává, že dítě mezi pátým až šestým rokem věku chápe a je schopné vykonat i dlouhé a komplikované příkazy. Dle Case (sec. cit. Vágnerová, 2012) je právě rozvoj chápání a rozumění vztahů i souvislostí mezi jednotlivými objekty, pojmy či symboly považováno za velmi významný pokrok v myšlení dětí předškolního věku. Dítě poté dokáže rozumět slovním projevům obsahujícím tyto souvislosti a následně je také samo vyjádřit. Dle Vágnerové (2012) se také v předškolním období rozvíjí smysl pro humor. V tomto období dítě začíná rozumět vtipům a má také tendenci je reprodukovat ostatním. Kolem pátého až šestého roku je dle Bednářové, Šmardové (2007) dítě schopno posoudit pravdivost či nepravdivost určitého tvrzení.

Jedním ze základních předpokladů porozumění řeči je schopnost soustředěného naslouchání. Holmanová in (Škodová, Jedlička 2007) popisuje, že již okolo druhého roku dítě dokáže opakovaně poslouchat pohádky a příběhy. Výsledek rozumění poznáme dle komentářů dítěte a také z odpovědí na naše otázky a později samozřejmě z převyprávění těchto příběhů. V období od čtvrtého do pátého roku již dítě poslouchá delší příběhy, ale může se objevit jejich nesprávná interpretace. Dítě ale rozumí návaznosti v příbězích a událostech, když mu jsou vyprávěny. Dle Holmanové (2007) jsou děti ve věku pěti až šesti let schopny pochopit logické souvislosti děje a jeho časovou posloupnost.

## **3.2 Vývoj řeči dítěte předškolního věku**

### **3.2.1 Vývoj řeči dítěte předškolního věku z hlediska logopedie**

Zvuk lidského hlasu dle Vágnerové (2012) preferují děti před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem, a to již od narození, což dokazuje **vývoj vnímání řečových podnětů**. Lidská řeč patří mezi nejčastější zvukové podněty, které dítě slyší a je spojena s dalším uspokojujícími podněty (krmení, přítomnost matky). Lidská mluva ve spojení s výrazy obličeje a pohyby úst vyvolává zájem a podněcuje děti ke snaze porozumět a napodobovat ji. Motivace k osvojování řeči úzce souvisí s potřebou orientace a poznání okolního světa a s potřebou dosažení citového bezpečí a jistoty. Dle Vágnerové (2012) lze řeč označit za množinu různých podnětů, se kterými mají

děti zkušenost již v prenatálním období. Vzhledem k této skutečnosti je i novorozenec v prvním měsíci života schopen odlišit mluvený projev od jiných zvuků a dokáže rozeznávat jednotlivé řečové zvuky i hlasy různých lidí. V období prvního trimestru dochází k počátkům diferenciaci způsobu zpracování řečových a neřečových zvuků. Levá hemisféra zpracovává verbální podněty a neřečové zvuky (přírodní zvuky, hudba) jsou zpracovávány v pravé hemisféře. Předpokladem k rozvoji pasivní i aktivní složky řeči je především zralost těchto struktur mozkové kůry, které jsou lokalizovány v levé hemisféře, na rozhraní spánkového, temenního a čelního laloku - jedná se o důležitá centra, která vytváří řeč, tedy Brocovo a Wernickeho centrum. Dle autorky má vliv na rozvoj schopnosti rozumění mluvené a slyšené řeči z části i pravá hemisféra, která je důležitá pro zpracování především neverbálních aspektů řeči, jako je například zabarvení hlasu. Sternberg a Aslin (sec. cit. Vágnerová, 2012) poukazují na důležitost, že jazykové schopnosti z velké části závisí na propojení mnoha oblastí lidského mozku.

Základní principy vývoje jazykových schopností uvádí Vágnerová (2012), kdy má dítě vrozenou dispozici vnímání a zpracování verbální informace. Rozvoj jazykových kompetencí závisí na učení zprostředkovaném rodiči. Dítě by mělo mít možnost poslouchat mluvenou řeč a učit se tyto zvuky rozlišovat, čímž dojde k jejich zapamatování a pochopení. Osvojování jazykových schopností je spojeno s vývojem poznávacích schopností. Motivace k osvojení jazykových schopností podporuje pochopení jejich účelu. Dítě se chce se svými blízkými dorozumět, a proto se snaží mluvené sdělení pochopit a poté takto i vyjadřovat.

### **Předřečové stadium**

Pro dobré porozumění verbálnímu sdělení je důležitá jednak schopnost diferenciaci znění různých fonémů, ale také uvědomění si rozdílů v intonaci verbálního projevu. Vágnerová (2012) dále uvádí, že dospělí mají tendenci hovořit na velmi malé děti a komentovat veškerou jejich činnost, včetně jejich chování. Prostřednictvím tohoto si dítě rychleji zapamatuje rytmus a melodii mateřského jazyka. Smolík (sec. cit. Vágnerová, 2012) poukazuje na lokalizace akcentu ve slově, které slouží také jako rozlišovací kritérium na začátku slova. Dle autora se citlivost k rytmickým a fonotaktickým vodítkům zvyšuje od šestého měsíce věku dítěte.



Základní členění verbálního projevu se uskutečňuje prostřednictvím délky řečových jednotek, akcentů a pauz, jak uvádí Vágnerová (2012). Vychází z předpokladu, že dítě má vrozenou senzibilitu pro znaky, které umožňují segmentaci verbálního sdělení. Jako předstupeň diferenciacce slov lze chápat schopnost vnímání formálního členění. Hranice slov je vnímána již u šesti až sedmiměsíčních kojenců prostřednictvím zdůrazňování akcentu. Větnou hranici dokáží rozlišit děti okolo devátého měsíce věku, avšak již dříve jsou schopni zapamatovat si zvukové podoby určitých slov a rozlišit je v proudu mluvené řeči, i když je slyší samostatně. Různí autoři dle Vágnerové (2012) jsou ztotožněni s tím názorem, že rozvoj této schopnosti závisí na zkušenosti s daným jazykem.

### **Počátek vývoje jazykových schopností**

Vágnerová (2012) definuje kategorickou percepci jako schopnost vnímat a diferencovat znaky řeči, které nesou význam. Odlišit jednotlivé fonémy včetně jejich kombinací, rytmu řeči, intonace a všeho, co rozděluje řeč na jednotlivá slova a věty, umožňuje dítěti rozumět verbálnímu sdělení. Ve druhé polovině roku dítěte lze pozorovat citlivost ke gramatické morfologii. Později dítě zvládne odlišit syntaktické složky věty a dochází k uvědomění si, že skupina slov, které k sobě patří, tvoří smysluplný celek. Smolík (sec. cit. Vágnerová, 2012) dodává, že pochopení různých souvislostí a vztahů tvoří základ pro aktivní používání daných prostředků k verbálnímu vyjádření.

Dítě ve třech letech rozumí asi 900 slovům, avšak 500 srozumitelných slov používá denně, jak uvádí Škodová (2007). Pamatuje si často užívaná slovní spojení a je schopno je užívat v běžné řeči. Dítě často klade prosté otázky a dokáže naslouchat příběhům či pohádkám přibližně 15 minut. Ve věku tří let by již mělo umět užívat množné číslo. Klenková (2006) uvádí, že dítě obvykle klade na první místo ve větě slovo, jenž má pro něj emocionální význam. Dítě by mělo dokázat říct své jméno a příjmení, mezi druhým a třetím rokem rozumí a chápe roli komunikačního partnera a reaguje přiměřeně podle konkrétní situace. Holmanová in (Škodová, 2007) dodává, že tříleté dítě zná předložky *v*, *na* a *pod* a je schopno rozumět protikladům malý x velký. Odpovídá na otázky „*Kdo, co dělá?*“ a dokáže odpovědět na otázky *Kdo? Kde? Kolik?* či *Jaká barva?* Tříleté dítě užívá více sloves v přítomném čase, ale začíná již používat minulý čas. Z gramatického

hlediska je dítě ve věku kolem tří let schopno používat sloveso „je“ a přídavné jméno (Citron je žlutý). Dítě také začíná užívat zájmena já, ty a můj a občas on, ona, ono. V řeči se také začíná objevovat užívání příslovcí tady či tam. Dle Allen a Marotze (2002) děti ve věku kolem tří let mluví o činnostech ostatních dětí a dospělých, komentují činnosti a probíhající události, recitují říkanky a zpívají písničky.

V období **mezi třetím a čtvrtým rokem** je dítě schopno rozumět 1200 slovům a běžně používat 800 slov. Škodová, Jedlička (2007) dodávají, že čtyřleté dítě reaguje na příkazy se dvěma akcemi či předměty. Ke konci čtvrtého roku dítě rozumí 1500 – 2000 slovům a užívá jich celkem 800 – 1500. Dítě je schopno vyjádřit jednoduché analogie, vyprávět příběhy, přičemž spojuje skutečné a nesmyslné události. Čtyřleté dítě dokáže vést delší konverzace a ke konci tohoto období se začínají v řeči objevovat zvrtná zájmena a užívání minulého času. Holmanová in (Škodová, 2007) také zdůrazňuje, že je v tomto věku dítě schopno doplnit poslední slovo věty (Pes kouše kost). Vágnerová (2007) taktéž uvádí, že děti od čtyř let začínají mluvit v delších větách a v souvětích. Allen, Marotz (2002) uvádí, že dítě vytváří složitá souvětí, dokáže měnit hlas a větnou strukturu na základě diferenciací mluvčího a konverzuje o událostech probíhajících v jiném čase či o nepřítomných lidech nebo objektech. O výskytu dysgramatismů do čtyř let můžeme hovořit jako o přirozeném jevu, dle Klenkové (2006) by se však po čtvrtém roce objevovat neměly. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě začíná rozumět rozdílu mezi protiklady „malý x velký“ či „světlo x tma“. Dle autorčina dělení vývoje řeči, v období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči. Chování dítěte je tak možné usměrňovat řečí a dítě je schopno používat řeč k regulaci dění ve svém okolí.

Věkové období **od čtyř do šesti let** je považováno za období intelektualizace řeči. Dle Krahulcové (2013) by měl být verbální projev gramaticky správný a v mluvě by se měly vyskytovat všechny slovní druhy v různém zastoupení. Dítě je schopno reprodukce delších vět a zná bydliště i jména svých rodičů. Chápe jednoduché vtipy a dokáže je i samo vymyslet. Rozumí 2500–3000 slovům, aktivně však užívá kolem 1500 slov. Allen, Marotz (2002) taktéž potvrzují slovní zásobu pětiletého dítěte okolo 1500 a více slov. Dále autoři uvádí, že dítě podle obrázků v knize převypráví známý příběh a je schopno funkčně definovat

jednotlivá slova (vidlička slouží k nakrmení). Čtyřleté dítě dle Holmanové in (Škodová, 2007) vyjadřuje jednoduché analogie a odpovídá ne vždy správně na otázky „*Kolik?*“ a „*Jak dlouho?*“, je schopno odpovědi na otázky „*Co kdyby?*“ a ptá se „*Jak?*“, „*Proč?*“ a „*Kdy?*“. Ve čtyřech letech běžně používá první osobu jednotného čísla a přítomný čas. V řeči se může objevovat mnoho zkomolenin. Na konci období čtyř let věku dítěte se objevují zvrtná zájmena a minulý čas (byl).

**Pětileté dítě** si samo vymýšlí říkanky a používá podmiňovací způsob sloves. Klenková (2006) uvádí, že kolem pátého roku, nejdéle mezi pátým až sedmým rokem, by měl být ukončen vývoj výslovnosti. Krahulcová (2013) dodává, že po šestém roce dochází ke zkvalitňování řečového projevu a zlepšení schopnosti přiměřené komunikace v konkrétních situacích. Dítě je schopno rozpoznat jemné modulační odstíny hlasu a při zvýšení intenzity hlasu dokáže pochopit emoce hněvu, úzkosti či strachu. Po šestém roce dochází k dozrávání fonemického sluchu a osvojování si gramatické podoby řeči.

Dle Vágnerové (2012) rozvoj jazykových schopností ve značné míře závisí na specifickém, přizpůsobivém chování matky a dalších členů rodiny. Za velmi důležitou považuje synchronizaci mluvy s dalšími podněty, což přispívá k udržení pozornosti a tudíž ke snazší orientaci a porozumění sdělení. Správný vývoj řeči však vyžaduje dodržení základních podmínek, jako je nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí, jak uvádí Škodová a Jedlička (2007). Nelze opomenout také schopnost dětského mozku rozlišovat a kódovat hlásky mateřského jazyka, jak uvádí Mikulajová (2009).

### **3.2.2 Vývoj řeči dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie**

Verbální kompetence se dle Vágnerové (2012) v předškolním věku zdokonalují v obsahu i ve formě. K jejich rozvoji dochází u dítěte především v komunikaci s dospělými, ale ovlivnit je mohou i média a komunikace s vrstevníky. Nová slova se učí v rámci daného kontextu. Otázkami typu „*Proč?*“ a „*Jak?*“ dochází k obohacení znalostí i dětského slovníku, ale také k rozvoji správného vyjadřování. Děti se tímto způsobem učí chápání komplexnějších vztahů mezi předměty, činnostmi a situacemi a současně dochází k rozvoji správného užívání příslovcí, spojek či předložek. Ke zlepšení dochází i v pochopení vícečetného významu slov.

Děti předškolního věku dle Vágnerové (2012) již dokáží pochopit, že neplatí vztah jedno slovo = jeden objekt. Některé slovní druhy a jejich specifické varianty se objevují vždy v určité vývojové fázi a posloupnosti, protože děti v období předškolního věku jsou již schopny lépe chápat různé souvislosti a vztahy. Tímto tvrzením lze potvrdit teorii o spojitosti rozvoje myšlení a řeči. Z praktického hlediska lze uvést příklad, že dítě snáze chápe prostorové vztahy, a proto vývojově dříve začíná užívat příslovečné určení místa než času.

Děti v předškolním věku se v komunikaci učí s dospělými lidmi nebo se staršími dětmi různým způsobům vyjádření a často napodobují jejich projev. McTear (sec. cit. Vágnerová, 2012) uvádí, že nápodoba verbálního vyjadřování má selektivní charakter, protože tyto děti nepřejímají vše, co slyší, ale zapamatují si jen tu část sdělení, kterou zopakují bezprostředně po jejich poslechu. Často se jedná o věty obsahující nová slova nebo známá slova užitá jiným způsobem. Dítě musí chápat smysl sdělení, aby si slovní spojení či výraz zapamatovalo. Pro dítě není až tak důležité, zda jej zaujme obsah nebo forma sdělení, ale později je začne užívat ve vlastním verbálním projevu. V předškolním věku se ještě často objevuje experimentace s novými slovními výrazy a spojeními, jedná se především o složené slovo či slovní spojení, které spontánně různým způsobem dítě modifikuje. Pro příklad uvedeme slovní spojení: „*Hroch má hrochátko, ale hrošice hrošičátko.*“.

Prostřednictvím verbální komunikace si děti dle Vágnerové (2012) osvojují a upřesňují gramatická pravidla. U mladších předškolních dětí se ještě objevují chyby svědčící o relativně pomalém rozvoji jazykového citu. Po čtvrtém roce dochází k užívání delších a složitějších větných spojení a souvětí. Kolem čtvrtého roku by již děti měly mít osvojené užívání minulého a budoucího času v řeči a do šestého roku užívání všech způsobů sloves. U předškoláků jsou ještě tolerovány nepřesnosti při vyprávění a občasné dysgramatismy. Vázanost na konkrétní standardní pořadí slov ve větě či souvětí se projevuje při interpretaci sdělení někoho jiného. Při neobvyklém řazení slov ve větě může dojít k mylnému pochopení sdělení. Maratsos a Siegler (sec. cit. Vágnerová, 2012) uvádí pro příklad pokračování souvětí: „... a dort naplnila maminka“, může dítě předškolního věku pochopit tak, že se maminka naplnila dortem, a nikoliv že maminka naplnila dort krémem.

Další významnou složkou je vývoj egocentrické řeči, která je primárně spojena s myšlením. Během vývoje dle Vágnerové (2012) nejdříve dochází k diferenciaci různé řečové funkce, až poté v souvislosti s jejím zaměřením se začíná měnit její struktura. Vlastní řeč určená pro sebe má jiný obsah i formu, než verbální komunikace s partnerem. Při egocentrické řeči nedochází k přizpůsobování se komunikačnímu partnerovi a dodržování pravidel běžné komunikace. U dítěte předškolního věku se jedná o zkratkovitou řeč, při níž si dítě povídá samo pro sebe bez ohledu na jiné, tudíž nemusí říci vše. Samomluva je sociálně stimulována a postupně přechází na úroveň vnitřní řeči bez artikulace. V rámci výzkumu autorů Steinberga a Belskyho (sec. cit. Vágnerová, 2012) bylo zjištěno, že mladší děti při řešení problému komentují danou činnost nahlas. Starší děti si pouze šeptaly, mluvily potichu nebo v mnoha případech si mluvily pro sebe.

V předškolním věku také dochází k rozvoji pragmatického aspektu verbální komunikace, kdy se rozvíjí především schopnost funkce vypravěče i posluchače. V průběhu předškolního věku jsou již děti schopny respektovat pravidla konverzace, která platí v kontaktu s určitými lidmi nebo v konkrétních situacích či prostředích. Uvědomují si totiž, co je třeba učinit, aby jejich sdělení bylo srozumitelné pro ostatní z hlediska obsahu sdělení. Předškolák je schopen rozlišit různost komunikace s vrstevníky a s dospělými, a tak dokáže přizpůsobit své sdělení, jak uvádí Matlin (sec. cit. Vágnerová, 2012). Vývoj a zvládnutí schopnosti vyprávět, rekonstruovat role, pocity, cíle, chování či konflikty závisí na úrovni rozvoje jazyka, ale i na sociální zkušenosti a možnostech nápodoby a spontánní experimentace. Trionfi a Reese (sec. cit. Vágnerová, 2012) uvádí, že posluchač může být kromě dospělého i zvíře či hračka, přičemž dochází taktéž ke stimulaci rozvoji této schopnosti a dítě rozvíjí v osvojování popisu časových, prostorových či kauzálních souvislostí.

### **3.3 Lexikálně – sémantická rovina**

**Lexikální rovina**, konkrétně lexikálně sémantický subsystem jazyka tvoří dle Bytešnickové (2012) spojení mezi jazykem a myšlením. Pokorný (1991) uvádí, že obor lexikologie se zabývá zkoumáním slovní zásoby jako celku i vztahů mezi jejími prvky. Za základní jednotku lexikálního systému je považováno slovo neboli lexém. Dle Hausera (1986) se jedná o souhrn všech tvarů jednoho slova. „*Souhrn všech slov daného jazyka potom tvoří jeho slovní zásobu.*“ (Bytešnicková, 2012, s. 75)

Jak již bylo uvedeno, lexikologie se zabývá slovní zásobou, ale i tvořením slov, frazeologií a také sémantikou. Znalost slovní zásoby je zaměřena na systematickou charakteristiku slov ve všech jednotlivých jazycích. Tvořením a strukturalizací ucelených slov se zabývá tvorba slov. Již výše uvedená frazeologie popisuje skupiny slov, ve kterých jsou jednotlivá slova uložena v dlouhodobé paměti. Zabývá se tedy ustálenými spojeními a slovními obraty. (Bytešníková, 2012)

**Sémantika** se věnuje významu slov, jejich vzájemným vztahům a významům těchto vztahů. Sémantizací rozumíme nabývání lexikálního významu (Dvořák 2007). Dle Zezulkové (2009) sémantizace koreluje také s orientací v ustálených spojeních, příslovích a metaforách.

Lechta (1987) uvádí jako období pro začátek rozvoje lexikálně-sémantické roviny věk okolo 10. měsíce, kdy lze pozorovat počátek rozvíjení pasivní slovní zásoby. Jak je výše uvedeno, dítě začíná rozumět řeči dospělým, ale samo se ještě verbálně nedorozumívá.

K počátku rozvoje aktivní slovní zásoby dochází okolo prvního roku používáním prvních slov dítěte. Klenková (2006) uvádí že, i přesto se dítě v tomto období stále převážně dorozumívá na úrovni neverbální komunikace (pohled, pláč, mimika či motorické reakce. Verbální způsob komunikace zatím není pro dítě dominantní. Bytešníková (2007, s. 78) dodává, že *„velmi pozvolna a v závislosti na zdokonalování slovní zásoby získává verbální způsob komunikace u dětí převahu nad neverbální komunikací“*.

Dítě chápe první slova všeobecně, tedy **hypergeneralizuje**. Kupříkladu slovem „tata“ nazývá všechny muže. Dítě tedy z důvodu nedostatečné slovní zásoby při počátku verbalizace přiřazuje k jednomu slovu více významů. (1990) V případě **hyperdiferenciace**, která nastává při osvojení větší slovní zásoby, dítě pod jedním významem míní pouze konkrétní věc. Při označení slova „pes“, dítě rozumí pouze svého psa, nikoliv ostatní psy.

### 3.3.1 Vývoj sémantické složky

Jazykové schopnosti se dle Vágnerové (2012) rozvíjejí na základě interakce s vývojem poznávacích procesů. Jazyk lze považovat za znakový systém sloužící jako prostředek poznávání, tedy zpracování a následné uchování informací. Porozumění významům slov totiž vychází z poznatků o okolním světě a to především ze způsobu jeho chápání. Vágnerová (2012, s. 139) uvádí, že *„slova mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe než představy či obrázkové symboly, které vzhledem ke své podobnosti se zastupovaným objektem a k větší konkrétnosti neumožňují zásadnější odpoutání od reality“*. Dítě se však musí zvládnout naučit sémantickou stránku řeči, což zahrnuje schopnost diferenciaci významů slov a pochopení vztahu znaku k označované skutečnosti. Na počátku vývoje jazykových schopností lze pozorovat, že děti užívají většinu slov nepřesně a to z důvodu neznalosti správného výrazu pro označení dané skutečnosti nebo neznalosti významu daného slova. Nová slova slouží k motivaci dalšího poznávání a uvědomování nejrůznějších vlastností, souvislostí či vztahů.

Proces postupného osvojování významu různých slov se dle Markmana, Clark (sec. cit. Vágnerová, 2012) řídí jistými pravidly vyplývajícími ze způsobu uvažování dětí v batolecím období vývoje:

- Pravidlo celého objektu

Dítě vychází z předpokladu, že pojmenování se vztahuje k celému objektu a nejen k jeho určité části.

- Pravidlo taxonomie

Dítě má tendenci používat slovo, které slouží k označení konkrétního objektu k označování všech objektů patřících do stejné kategorie.

- Pravidlo vzájemného vyloučení

Dítě je přesvědčeno, že pro každý objekt nebo skupinu objektů existuje jen jeden název. Děti staršího batolecího věku jsou již schopny akceptace dvou rozdílných označení lišících se z hlediska kategorie.

- Pravidlo kontrastu

Dítě vychází z předpokladu, že neexistuje synonymum v absolutním smyslu. Je přesvědčeno o tom, že dva výrazy sice mohou mít podobný význam, ale ne zcela stejný.

Dle tvrzení Tomasella, Waxmana či Leddona (sec. cit. Vágnerová, 2012), že slova slouží k označení či vyjádření různých charakteristik a vzájemných vztahů, se děti učí v kontextu svého života především s podporou rodičů opakovanou zkušeností, která vede k přesnějšimu vymezení významu slov. Děti dle Vágnerové (2012) pochopí nejnáze slovo jako pojmenování určitého objektu, činnosti nebo situace. Tendence učit se názvy objektů souvisí taktéž s pochopením jejich trvalosti. Pokud si dítě uvědomí existenci něčeho trvalého a ve svých vlastnostech stabilního, snáze také pochopí, že daný objekt má rovněž stálé pojmenování. Dítě si všímá i vzájemných vztahů různých objektů.

Dětský slovník se dle Vágnerové (2012) rozvíjí především pod vlivem komunikačního kódu, který je užíván v rodině, v mateřské škole, v televizi či vrstevnické skupině. Každá skupina či instituce dítě obohacuje určitým specifickým způsobem. Dítě si obvykle zafixuje takové slovní spojení a výrazy, které často používá a která jsou pro něj užitečná. Na pomezí předškolního a školního období se ve vývoji sémantické složky nejedná pouze o nárůst slovní zásoby, ale o hlubší poznání významu slov. Dochází k postupnému chápání rozdílnosti či podobnosti slov i totožnosti významu. Rozvíjí se hledání a chápání synonym a homonym.

### **3.3.2 Vývoj slovní zásoby**

Dle Švancary (sec. cit. Lechta, 1990) se objevuje v určitém čase tzv. mechanické opakování slov bez porozumění, které lze zařadit pod tzv. práh porozumění. Ten plynule přechází od šestého měsíce věku dítěte do fáze mezi porozuměním a mluvením, kdy dítě začíná rozumět jednotlivým slovům, avšak je stále nedokáže vyslovit. Další fází ve vývoji lexikálně – sémantické roviny u dítěte je fáze vlastní produkce slov, která se objevuje okolo jednoho roku. U dítěte lze pozorovat první slova, jimž rozumí a která současně využívá při hovoru. Kamiš (sec. cit. Bytešniková, 2012) uvádí, že se slovní zásoba dítěte rozvíjí individuálně a vždy záleží na podnětnosti prostředí a také na dozrávání centrální nervové soustavy dítěte. Rychlý nárůst slovní zásoby se objevuje nejčastěji ve třech letech.



Roční dítě používá přibližně 5-7 slov. Kolem jednoho a půl roku hovoříme o období prvního věku otázek, kdy dochází k rozšiřování aktivní slovní zásoby především otázkami typu „Co je to?“ nebo „Kdo je to?“ Druhým věkem otázek nazýváme období okolo tří a půl let, kdy se dítě ptá otázkami „Proč?“ případně „Kdy?“ (Klenková, 2006, Bednářová, Šmardová, 2011). Lechta (1990) dodává statistické údaje, ve kterých se dozvídáme, že slovní zásoba dvouletého dítěte ve druhém roce vzroste asi na 250 slov. Okolo tří let dochází k dalšímu rychlému nárůstu, kde má dítě rozsah už kolem 1000 slov. Ve čtyřech letech dítěte je to přibližně 1500 slov, v pěti letech 2250 slov a šestileté dítě zná asi 2750 slov.

### **3.3.3 Rozvoj lexikálně – sémantické roviny**

#### **Věkové období tři až čtyř let**

Dle Bytešnickové (2007) je velmi důležitá podpora spontánní potřeby dítěte aktivně pojmenovávat a objevovat jednotlivé předměty a jejich vlastnosti. Neméně důležité je také popisovat jevy a děje, s nimiž přijde dítě do kontaktu. V rámci podpory rozvoje slovní zásoby jak aktivní, tak pasivní Bytešnicková (2007) doporučuje zaměřit se na zpřesňování obsahu slov dítěte. K tomu patří také cílené navozování určitých komunikačních situací, jež vzbuzují dítě k mluvnímu projevu. Mezi další faktory ovlivňující rozvoj slovní zásoby je přirozená experimentace se slovy, kterou je nutno u dítěte aktivně rozvíjet, přičemž lze využít přirozené zvědavosti dítěte, které pátrá po příčině jevů v jeho okolí. Vhodnou formou tak dítěti vysvětlujeme jednotlivé kauzality a přitom rozvíjíme pasivní slovník dítěte a podporujeme jeho další zvědavost.

V rámci přípravy v mateřské škole, ale i v domácím prostředí využíváme k rozvoji lexikálně – sémantické roviny různé dětské říkanky, básničky i písničky. Prostřednictvím čtení a prohlížení knih či hraní různých her přirozeně rozvíjíme pasivní a aktivní slovník dítěte. Souvislý řečový projev a nácvik výběru vhodných slov ze slovníku procvičujeme prostřednictvím následné reprodukce pohádek či odpovědí na doplňující otázky k příběhu. Na konci tohoto období by již dítě mělo být schopno převyprávět krátký příběh či děj s výběrem vhodných slov. (Bytešnicková, 2007)

Dle Bednářové, Šmardové (2007) dítě ve věku od tří do tří a půl let pojmenuje běžné věci na obrázku a ukáže obrázek věci podle použití. Je schopno také ukázat

na obrázku určitou činnost, chápe pojmy „já“ a „moje“ a správně užívá slova záporu a kladu. Tříleté dítě má zájem o obrázkové knížky a rádo poslouchá příběhy. Dokáže ukázat obrázek podle podstatného znaku a řekne co je na obrázku. Kolem tří let je schopno reprodukce krátké říkanky či písničky. V tomto věku dítě chápe jednoduché protiklady a identifikuje věci podle společných podstatných znaků.

### **Věkové období čtyř až pěti let**

Bytešníková (2007) zdůrazňuje se v tomto období zaměřit především na podporu procesu intelektualizace řeči dítěte, a to především na prohlubování a zpřesňování obsahu a významu slov. Mezi čtvrtým a pátým rokem také dochází ke zpřesňování užívání sloves a přídavných jmen ve verbálním projevu dítěte. Dle doporučení Bytešníkové (2007) učíme dítě mimo jiné diferenciaci barev, pokud možno podle skutečných předmětů. Jak již bylo výše uvedeno, velkou pozornost věnujeme také rozvoji experimentace v řeči dítěte, kterou demonstrujeme na již uvědomělejších výrazových možnostech, a tak vkládáme do experimentace v řeči určitý řád a posloupnost ve vývoji.

Pedagogové v mateřských školách, rodiče i blízké osoby dítěte by měli ovlivňovat řeč svých dětí přesným vymežováním obsahů slov ve vlastní řeči, protože právě postupným nabíráním zkušeností si dítě rozšiřuje i vlastní slovní zásobu. Dle Bytešníkové (2007, s. 87) si dítě „*souběžně osvojuje slova označující konkrétní předměty, ale i slova abstraktní*“. V rámci postupného rozvíjení aktivní i pasivní slovní zásoby a přesnější vymezení významu jednotlivých slov lze využít řadu didaktických her. Rozvoj a také rozsah slovní zásoby dítěte je ovlivněn mnoha faktory. Rozsah slovní zásoby každého dítěte je velmi individuální a vychází především z podnětnosti prostředí a aktivním kontaktem dítěte s okolím a jeho ději, vlastnostmi či předměty. Bytešníková (2007) také dodává, že cílem tohoto období je mimo jiné eliminace nadměrného užívání zdvořilých.

Dle Bednářové a Šmardové (2007) čtyřleté dítě zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy. Je schopno ukázat obrázek podle aktuální situace a dokáže spontánně vyprávět podle obrázku. Dítě v tomto věku vysvětlí, proč fungují jednotlivé věci a předměty, např. na co máme oči, knihy nebo auta. Čtyřleté dítě bez oslabení ve sluchovém vnímání poslouchá pohádky a chápe jejich děj. Je schopno doplnit protiklady a vysvětlit proč.

## Věkové období pěti až šesti let

Následující období je v rámci rozvoje lexikálně – sémantické roviny zaměřeno na rozvoj „*aktivního užívání slov s postupným zastiňováním závislosti řečové aktivity na přítomnosti, síle a délce trvání vnějšího podnětu*“. (Bytešníková, 2007, s. 87) V rámci podpory se zaměřujeme především na osvojování nových slov u dětí a jejich aktivní používání. Důležité je u dětí podnítit ptaní se na slova, kterým nerozumí. K tomu lze využít řadu didaktických materiálů zahrnující situační obrázky, které dítě popisuje či zařazování činností a příležitostí, které seznamují dítě s různými sdělovacími prostředky jako je kniha, časopis či noviny. (Bytešníková, 2007)

V období mezi pátým a šestým rokem se dle Bytešníkové (2007, s. 88) již „*snažíme dítě vést k obsahově správnému pojmenování předmětů, činností a vztahů*“. Prostřednictvím hry a zapojením do denních a běžných činností u dítěte také prohlubujeme osvojování slovních druhů, a to především sloves a přídavných jmen. V rámci podpory rozvoje nezapomínáme ani na osvojování, chápání a užívání synonym, antonym a homonym ve slovním projevu dítěte. Experimentace v řečovém projevu a slovní zásoba jsou rozvíjeny prostřednictvím řečových her a postupně ve všech činnostech během dne. Bytešníková (2007), že slovní zásoba šestiletého dítěte by měla označovat zejména osoby, zvířata, předměty, děje, jevy, stavy, činnosti a vztahy z jeho okolí, protože adekvátní slovní zásoba je taktéž podmínkou pro nástup do základní školy.

V období od pěti do šesti let dochází dle Bednářové, Šmardové (2007) k velkému rozvoji některých oblastí lexikálně – sémantické roviny. Pětileté dítě dokáže definovat význam pojmů, chápe jednoduché hádanky a vtipy a sestaví dějovou posloupnost i s jejím vysvětlením. Dítě pojmenuje, co dělá určitá profese a přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí proč. V tomto věku umí z paměti kratší texty a tvoří nadřazené pojmy, antonyma i synonyma. Okolo šestého roku pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu a pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku (i dříve). Je schopno správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení, chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny. Dokáže interpretovat pohádky a příběhy bez zrakové opory (obrázku).

### 3.4 Porozumění řeči

Porozumění dle Dvořáka (2007) lze vysvětlit jako postižení vztahu, smyslu, souvislostí a podstaty problému. Porozumění smyslu výpovědi z hlediska lingvistiky je dle Machové, Švehlové (2001, s. 75) „*psychický proces podmíněný správnou percepcí*“, může ale nastat situace, kdy je percepce chybná, ale porozumění korektní díky správné situaci. Machová, Švehlová (2001) dodává, že porozumění závisí především na znalosti společenského kódu a také na dodržení respektující výpovědi. Váchová (2015) vykládá pojem „rozumět řeči“ jako chápat podstatu sdělení, informace, souvislosti a vztahy, které vyjadřuje. Z tohoto lze usuzovat, že porozumění řeči se vyvíjí v rámci celkového rozumového vývoje. I řecký pojem *logos* naznačuje souvislost řeči a myšlení ve svém významu, tj. řeč nebo slovo, ale také i rozum, myšlenka či úsudek (Dvořák, 2007). V názorech na psychologii myšlení a řeči se dosud nenalezla naprostá shoda. Lechta (2002) se přiklání k teorii Vygotského, která se ztotožňuje s tím, že se procesy myšlení a řeč rozvíjejí nezávisle na sobě a kolem druhého roku věku dítěte se obě linie protnou, řeč se tak stává intelektuální a myšlení verbální.

Váchová (2015) uvádí přímé smyslové poznávání světa jako předstupeň myšlení. Zpočátku dítě nejvíce vnímá osoby a určité předměty, zvířata kolem sebe a až později konkrétní činnosti. Tato skutečnost se odráží i v řeči samotné, kdy se označení činností objevují jako první. Zpravidla porozumění nastává dříve než samotné pojmenování. Sovák (1984) tuto skutečnost vyjádřil termíny **práh porozumění**, který nastává dříve a poté **práh proslovení**. Projevují se tak, že si dítě spojí pojmenování, která opakovaně slyší s předmětem, osobou či konkrétní situací. Jako důkaz porozumění slouží reakce dítěte na tato pojmenování. Dítě ukazuje, kde jsou konkrétní předměty, dělá na požádání různé motorické reakce jako *paci paci* či *bác*. Za stadium porozumění ve vývoji řeči je považován věk okolo desátého měsíce. Dle Sováka (1984) dítě rozumí slovům označujícím osoby, zvířata, předměty a činnosti, ale obsah slov ještě nechápe. K pravému porozumění slova totiž dojde až ve spojení s druhou signální soustavou.

Dle Váchové (2015) prvním krokem k porozumění je poznání toho, že předměty a osoby existují, i když je dítě nevidí. Až později může dojít k odpoutání se od konkrétní představy věci, se kterou si slovo spojovalo a dojde k pochopení pojmu,

jakož to obecné označení všech věcí. Pro představu uvádíme příklad (označení *míč* přestane být označením pro konkrétní míč, ale je platné pro všechny míče). Již Vygotský (in Mikulajová, Kapalková 2002) upozornil, že obsah jednotlivých pojmů u dětí a dospělých není shodný, i při používání stejných slov. První slova totiž dítě chápe se všeobecným významem (Klenková, 2006).

Dítě nemůže smysluplně využívat slova v mluveném projevu, pokud správně nechápe jejich význam (Váchová, 2015). Dle Mikulajové, Kapalkové (2002) stadium, kterého dítě dosáhne ve vývoji pojmů, zároveň zrcadlí úroveň jeho psychického vývoje. Sovák (1984) dodává, že chápání a také samotné užívání pojmů začíná okolo druhého roku věku dítěte a následně pokračuje celý život v podobě zpřesňování obsahu a poznávání nových pojmů.

### **3.4.1 Vývoj porozumění řeči**

Dle Krahulcové (2013, s. 40) stadium rozumění řeči je „*poslední přípravné období, které předchází a rovněž zahajuje vlastní vývoj řeči dítěte.*“ Období rozumění řeči se vyznačuje tím, že se začínají vytvářet jednoduché asociace s jiným vjemem či představou. Za rozumění se považuje i pohyb, motorická reakce či sledování očima jako odpověď dítěte na slyšený zvuk. Reakce dítěte jsou podmíněny melodickými přízvuky řeči a velký podíl na komunikaci má gestikulace a mimika mluvící osoby či daná situace. Významně ovlivňují rozumění dítěte vzájemné citové vztahy a asociace na známou osobu, jedná se tak o elementární jev vyšší nervové činnosti. Dále autorka uvádí, že dříve než dojde k dorozumívání, dítě reaguje pohybem, gestikulací, smíchem, pláčem, apod. Následné chápání řeči má velký význam pro další duševní vývoj dítěte a začíná více rozumět okolnímu světu.

Dítě je obvykle schopno ve věku osmi až devíti měsíců rozpoznávat rozdílné významy vět dospělého v určitých konkrétních situacích. Lze to pozorovat prostřednictvím motorických reakcí dítěte např. na slovní pokyn dítěti: „*Podívej, přijde máma.*“ Dítě již z předchozí zkušenosti ví, že lidé přicházejí do místnosti dveřmi, a tak otočí hlavičku ke dveřím. I na základě této motorické reakce můžeme usuzovat, že dítě rozumí významu několika běžných slov produkovaných dospělým. (Průcha, 2011) Období porozumění tedy začíná dle Škodové, Jedličky (2007) mezi osmým a devátým měsícem a projevuje se nejprve v suprasegmentální složce řeči. Dítě je schopno obsah sdělení diferencovat podle melodie, zabarvení v hlase mluvícího či

přízvuku, poté tyto sdělovací prostředky přecházejí i do jeho projevu. Mikulajová (2009) dodává, že prvnímu porozumění předchází opakující se denní rutiny v rodině. Klenková (2006) uvádí jako nástup porozumění okolo desátého měsíce života dítěte. V tomto období však dítě ještě nechápe obsah slyšených slov, ale slyšené zvuky dokáže asociovat s vjemem či často opakující se představou konkrétní situace. I Vágnerová (2012) uvádí osmý až desátý měsíc za období, kdy se objevují náznaky porozumění verbálnímu sdělení. Jak již bylo výše uvedeno, dítě chápe význam jednoduchých slovních výrazů (ne, nesmíš, dej). Dále uvádí, že se jedná o slova, která opakovaně slyší v určitých souvislostech a může si je s nimi spojit. K učení významů slov dochází tak, že dítě zná určitý předmět nebo činnost a pochopí, že se k nim vztahuje některý zvuk, který si zapamatují. Okolo jednoho roku má dítě osvojenou zásobu několika slov, jejichž význam zná. V prvním roce se u dítěte začíná objevovat identifikovatelná verbální komunikace mezi dospělým a dítětem. Tato verbální komunikace se projevuje u dítěte nejprve v rámci porozumění verbálním stimulům dospělého a její následné reakci. Z počátku se jedná především o motorické reakce, např. radost či smích při vyslovení slova máma. Porozumění řeči totiž předchází před vlastní produkcí řeči, jak již bylo výše uvedeno. Děti většinou chápou významy mnoha slov a jednoduchých vět souvisejících s hygienou či kmením o několik měsíců dříve, než daná slova vysloví. (Průcha, 2011)

Dle Průchy (2011) dítě v průběhu osvojování jazyka od nejranějšího období není jediným subjektem, který zpracovává nabízený jazykový input. Velkou roli totiž hraje chování osob z blízkého okolí a také zda dítěti osvojování jazyka usnadňují přizpůsobováním se jeho potřebám. Počáteční vývoj dětské řeči a komunikace probíhá prostřednictvím sociální interakce mezi dítětem a dospělým, popřípadě sourozenci. Dle Vágnerové (2000) dospělí působí na dítě svou přítomností, verbálními projevy či tělesnými dotyky a dítě na ně reaguje svým chováním a to včetně neverbálního chování. Toto chování dítěte vyvolá přizpůsobení řeči i chování dospělých komunikačním možnostem dítěte.

Machová, Švehlová (2001) uvádí, že osvojování významů v mateřském jazyce je do značné míry neorganizované. Dítě je totiž vystaveno mnoha jemu neměřených výpovědí. Prostřednictvím tohoto vystavování se pravdivých a správně tvořených výpovědí se dítě učí porozumět jednoduchým i složitým jazykovým znakům. Konkrétní významy slov si dítě osvojuje právě prostřednictvím jejich pojmenování

dospělým. Později v rámci vývoje dítě samo ukazuje na předměty a ptá se na otázku: „Co je to?“ Význam některých slov si dítě osvojuje prostřednictvím prožitků (např. bolí, pálí, zmrzlina, apod.) či zkušeností. Význam jiného slova si také můžeme osvojit jedině tehdy, kdy známe význam slov patřících do stejné řady, posloupnosti či kategorie. Konkrétně význam slov tří lze porozumět až po osvojení si ostatních členů v řadě (jedna, dva). Dle Machové, Švehlové (2001) se významy výpovědí osvojují jejich užíváním v komunikaci a řečových hrách. Prostřednictvím chyby a reakce na ní ostatními se také dítě učí správný význam daných slov.

Nejen v předškolním věku slouží řeč jako zdroj poznávání. Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní dítě chápe a mělo by používat jazyk na úrovni odpovídající dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace přijaté verbální komunikací zpracovává způsobem, který odpovídá jeho myšlení. Z toho vyplývá, že dítě nemusí chápat každé sdělení v souladu se záměrem mluvčího. Z výběru otázek a i z formulací dotazování dětí předškolního věku vyplývá jejich způsob uvažování. Děti předškolního věku mají potřebu pochopit příčinné souvislosti a vztahy, proto se dotazují „proč“ a „jak“. Odpovědi dospělých na tyto otázky se dítěti dostane vysvětlení konkrétního jevu, situace a navodí mu další otázky, které vedou k hlubšímu porozumění danému objektu nebo dění. Dle Vágnerové (2012) často dochází u předškolních dětí k nepřesnosti porozumění verbálnímu sdělení či vyprávění, což souvisí s dosaženou úrovní myšlení a jazykových schopností. Dle zkušeností autorky je zřejmé, že děti předškolního věku jsou často v tomto směru nereálně optimistické a myslí si, že obsahu sdělení rozumí, přestože to nemusí být vždy pravda.

### **3.4.2 Podpora vývoje porozumění řeči**

Z počátku je pro období rozumění okolo jednoho roku věku dítěte hlavním principem názornost. K dítěti se má dle Krahulcové (2013) mluvit především o tom, co právě vnímá a až později je možno přidávat další označování dějů a jevů z jeho nejbližšího okolí. Správná podpora vývoje porozumění řeči je záležitostí dlouhodobou a konkrétně zacílenou, na níž se podílí jak rodiče, prarodiče, tak i učitelé v mateřských školách, apod. Váchová (2015) uvádí některé principy a tipy na rozvoj porozumění řeči. Především by se mělo na dítě mluvit srozumitelně a přizpůsobit své tempo, slovní zásobu, délku i konstrukci vět schopnostem dítěte. Přizpůsobení se

týká také obsahu sdělení či složitosti vyjadřování a nesmíme opomenout ani neverbální dorozumívání. Jak již bylo výše uvedeno, pro plné porozumění je velmi důležité vytvářet návyk soustředěného naslouchání. V případě, že chceme dětem předat sdělení, je důležité nejprve vhodnou formou upoutat pozornost. Důležitá je také motivace dítěte a udržení pozornosti. Tu lze zvýšit zaujetím vyprávějíciho nebo např. zadáním úkolu při vyprávění. Po reprodukci příběhu či pohádky se vracíme k ději a doptáváme se na určité vlastnosti či dějové vztahy. Porozumění se také rozvíjí prostřednictvím třídění předmětů dle určité kategorie a vyřazení nesprávného předmětu z řady. Porozumění rozvíjíme i prostřednictvím vyprávění vtipů či hádanek. V rámci rozumění neverbálním projevům pracujeme s emocemi, vytvářením gest, výrazů tvář či postojů. Samostatnou kategorií je také rozumění tónu a melodii hlasu a řeči očí.

Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2009) uvádí strategie lehčího porozumění řeči, které lze využít u dětí od narození. Jedna z nejdůležitějších komunikačních strategií je přizpůsobení délky vět aktuální vývojové úrovni dítěte. Vyjadřování rodičů a blízkých by mělo být o stupeň složitější oproti vyjadřování dítěte. Jestliže dítě prochází počátečními vývojovými stadii a vyjadřuje se jen pomocí zvuků a gest, naše vyjadřování bude obsahovat pouze jednoslovná spojení. Pokud se dítě dorozumívá prostřednictvím jednoslovných vět, vyjadřování rodičů by mělo probíhat prostřednictvím dvouslovných spojení. Není prioritou dodržovat přesný počet slov ve větě, ale je důležité mluvit přirozeně a gramaticky správně.

Dle Lechty (2011) je velmi důležité pojmenovávat předměty a činnosti, které dítě pozoruje a se kterými si hraje, a takto rozvíjet pasivní slovní zásobu a porozumění mluvenému slovu. Další strategií, která umožňuje dítěti snadnější porozumění, je přirozené využívání gestikulace při řeči. Ve vývoji dítěte nelze přeskočit stádium užívání gestikulace oproti mluvené řeči. Význam gestikulace pro dítě je hlavně proto, že mu umožňuje komunikovat s okolím ještě dříve, než je připraveno používat verbální vyjadřování. K lehčímu průběhu rozvoje porozumění využíváme běžná gesta pohybů rukou či hlavy. Vývoj porozumění podpořit i prostřednictvím řady dětských knížek, leporel a především společné práce rodiče s dítětem. (viz Příloha 1)



### 3.4.3 Vyšetření porozumění řeči

K základnímu vyšetření porozumění řeči se nejčastěji používají předměty denní potřeby. Tyto předměty umístíme před vyšetřovanou osobu. Pro objektivitu vybereme pět až deset předmětů v závislosti na věku vyšetřované osoby. Úkolem vyšetřovaného je pojmenovat dané předměty nebo s nimi manipulovat dle daných instrukcí. Při pojmenovávání předmětů hodnotíme pouze míru porozumění, nikoliv artikulaci. Předem si připravíme možné odpovědi, které budou uznány (např. klíč – klíček, to co se dává do zámku, apod.) Při vyšetřování porozumění prostřednictvím pojmenovávání předmětů, musíme brát v úvahu také aktuální pasivní a aktivní slovní zásobu dítěte. Vyšetřování porozumění řeči také velmi ovlivňuje výběr předmětů, chování vyšetřovaného při vyslovování daného předmětu, apod.

Další těžší variantou vyšetření porozumění řeči je využití obrázků. Při výběru obrázků je velmi důležité využívat předměty, se kterými se již dítě někdy setkalo. Vybíráme obrázky a slova aktuálně užívaná v daném jazyce. Vhodné je použít obrázky s jedním předmětem nebo obrázky se situačním dějem v běžných situacích. Materiál vybíráme tak, aby dítě oslovil a zajímal. Poté před dítě položíme obrázky, jejichž počet upravujeme dle věku vyšetřovaného. Nejméně však vždy tři obrázky, aby byla zachována objektivita. Následně dítě ukazuje na obrázky dle pokynů vyšetřujícího. Před vyšetřením si musíme být jisti, zda je zrakový i sluchový analyzátor dítěte alespoň v širší normě, aby nedošlo k negativnímu ovlivnění výsledku. Tato varianta testování porozumění řeči je neverbální ze strany dítěte a testuje především rozumění řeči a pasivní slovník dítěte, a tak lze využít i v nižším věku dítěte.

Za nejtěžší variantu testování rozumění řeči je považováno využití pokynů a instrukcí ke splnění konkrétní činnosti. Před samotným vyšetřováním nám nejlépe rodiče napoví, jak dítě plní instrukce a zda jim alespoň částečně rozumí. Wirth (sec. cit. Lechta, 2003) doporučuje vyšetřit nejen porozumění jednotlivým slovům, ale i celým větám prostřednictvím pokynů, které má vyšetřovaná osoba realizovat. Při vyšetřování se vyvarujeme pomocné gestikulace či zdůrazňování daných instrukcí či slov. Stupeň náročnosti lze zvýšit délkou věty, různorodostí úloh ve větě či použitím záporů. Dle Klenkové a Kolbábkové (2010) je důležité, předem zjistit, zda dítě rozumí našim pokynům, aby mohlo plnit zadané úkoly. Dále zjišťujeme, zda umí manipulovat

s předměty podle našich pokynů a dovede-li vybrat konkrétní obrázky a později i vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří.

V předškolním věku by již dítě také mělo chápat a posléze i utvořit slova opačného významu, jak uvádí Klenková, Kolbábková (2010). V testech porozumění řeči lze využít rozumění a užití synonym, homonym i antonym prostřednictvím hry s obrázky. Pro užití synonym vyslovíme dané slovo a dítě k němu vymýšlí slova stejného významu, avšak nespolečně znějící (např. kluk – chlapec, hoch). Slova různého významu, lze vyšetřit prostřednictvím obrázků (např. v publikaci Žvanda a Melivo), kdy má dítě najít všechny obrázky s homonymy (např. koruna – platidlo, na stromě či královská). Porozumění protikladů lze vyšetřit prostřednictvím obrázků, puzzle, předmětů, kresby, apod. Dle Klenkové, Kolbábkové (2010) bychom také neměli opomíjet chápání citového zabarvení vět, které lze vyšetřit a procvičit prostřednictvím vyprávění vtipů, rozboru příběhů či analýzy pocitů jednotlivých postav.

#### **3.4.4 Testové materiály k hodnocení porozumění řeči**

Dle zkušeností klinických logopedů se v logopedických ambulancích nejčastěji pro vyšetření porozumění řeči u dětí předškolního věku používají níže uvedené testové materiály a baterie.

##### **Token test – porozumění větám**

Ke zjišťování úrovně porozumění mluvené řeči slouží Token test. Dle Smolíka a Seidlové Málkové (2014) je test využíván jak v dětské populaci, tak své uplatnění nachází během diagnostiky senzorických afázií a vyšetřování kognitivních funkcí obecně. Test sestává z pěti subtestů řazených podle obtížnosti. Stavební jednotkou testu je sada žetonů různých geometrických tvarů lišících se od sebe velikostí či barvou, tedy např. kroužky, malé i velké obdélníky, červené, modré, zelené a bílé tvary. Proband má za úkol realizovat instrukce týkající se manipulace s žetony. Instrukce vyšetřujícího mohou vypadat následovně: než se dotknete žlutého kroužku, vezměte červený obdélník (Vašek, 1991). Smolík a Seidlová Málková (2014) dodávají, že složitost a náročnost testu se zvyšuje postupným přidáváním charakteristik tvarů, velikosti a barev. Před použitím testu je nutné ověřit, zda klient ovládá schopnost rozlišit jednotlivé tvary, barvy a velikosti.

Jak uvádí Smolík a Seidlová Málková (2014) Token test existuje v řadě variant. Současně užívaná verze TTFC – 2 autorů McGhee, Ehrler a DiSimoni z roku 2007, je standardizována pro věkové rozpětí od tří do jedenácti let. Test obsahuje čtyřicet šest položek.

### **TROG – porozumění větám**

Pro Českou republiku nestandardizovaný test TROG – 2 autora Bishopa z roku 2003 se využívá u dětí od čtyř do šestnácti let. S využitím obrázkového materiálu vyšetřující zadá větu nebo slovní spojení a úkolem dítěte je vybrat správně ze čtyř obrázků, který popisuje daný děj. Test vyšetřuje dvacet typů různých gramatických struktur. Testový materiál obsahuje osmdesát položek. (Smolík, 2014)

### **Peabodyho obrázkový test (PPVT)**

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádí jako jeden z nejznámějších testových materiálů k orientaci ve slovní zásobě překlad Peabodyho obrázkového testu. Test je využíván od dvou a půl let věku dítěte až po věk stáří. Testování je realizováno předložením čtveřice černobílých obrázků, přičemž jeden z nich pojmenujeme a úkolem je ukázat na obrázek, který vyřčené slovo nejlépe popisuje. Celkem test sestává ze 175 slov se zvyšující se obtížností a k tomu odpovídajících 175 obrázkových desek.

### **Test percepce řečové produkce**

Test percepce řečové produkce (Locke) se realizuje tak, že vyšetřující správně nebo chybně pojmenovává různé obrázky a předměty. Dítě odpovídá pouze slovy „ano“ a „ne“ podle toho, co považuje za správné či chybné. Počet chyb je pečlivě zaznamenáván. Tento test lze dle Lechty (1990) použít s cílem ověřit úroveň pasivní slovní zásoby.

### **Předložkový test pro děti předškolního věku**

K ověření míry porozumění předložek u předškolních dětí se jen zřídka v praxi využívá Předložkový test pro děti předškolního věku od Z. Tarkowskiho z roku 1988. Sestaven je z 23 úloh seřazených podle obtížnosti, které ověřují znalost a chápání předložek typu „*nahoře, pod, do, na*“ a další. Může být použit také k hodnocení gramatické jazykové roviny. (Vašek, 1991)

## Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)

Standardizován byl pro německy hovořící děti od čtyř do devíti let, jak uvádí Lechta (2003). Pro potřeby českého a slovenského jazyka byl upraven Mikulajovou (Rádlová, 2004). Lechta (2003) dodává, že v českém vydání vyšel v roce 1997, standardizován však není. Testová baterie je tvořena třinácti subtesty zaměřenými na gramatiku, sémantiku a pragmatiku. V rámci testování porozumění řeči se budeme blíže věnovat prvnímu subtestu, který sleduje porozumění větám. Test má dvě varianty pro děti mladší než pět let a pro děti pětileté a starší. Dítě má před sebou plastová zvířátka, postavu chlapce a dívky a dřevěnou kostku. Vyšetřující podává dítěti slovní instrukce a dítě konkrétní úkon vykoná s příslušnými figurkami a pomůckami. V jednodušší variantě zní konkrétní instrukce např.: „*Kočku chytil chlapec*“. V těžší variantě se jedná o delší slovní instrukce, např.: „*Dřív než bude pes utíkat, koník skočí*“. Výkony dětí v jednotlivých subtestech se hodnotí dle tzv. T- skóre, které je také součástí testové baterie a vyjadřuje normu. (Lechta, 2003)

## Diagnostika jazykového vývoje – Seidlová Málková, Smolík

Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku obsahuje testy pro hodnocení zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. Pro účely diplomové práce si představíme blíže subtest Slovník a subtest Porozumění gramatice.

Jak uvádí Seidlová Málková a Smolík (2014) při subtestu Slovník examinátor ukáže dětem tabuli se čtyřmi obrázky a řekne jim slovo, jehož vyobrazení mají ukázat. Ověřuje se rozumění podstatným a přídavným jménům, ale také slovesům. Ve složitější verzi pracují děti s významem slova (zvíře, předmět) na základní úrovni kategorizace. Nejtěžší varianta testu je dána výběrem obrázků na tabuli, které jsou nesprávnými odpověďmi na danou položku.

Subtest Porozumění gramatice dle Seidlové Málkové a Smolíka (2014) je zaměřen především na porozumění větné skladbě, syntaxi spolu s dalšími aspekty gramatiky, morfologie. Děti vyslechnou jednoduchou větu a poté mají ukázat na obrázek zobrazující význam dané věty. Vybírají přitom ze dvou obrázků s podobnými předměty či účastníky. Test obsahuje čtyři části po pěti až šesti položkách.

### 3.5 Sluchové vnímání

Sluch je dle Bednářové, Šmardové (2010) jedním z prostředků komunikace a významným způsobem ovlivňuje rozvoj řeči i myšlení. Zelinková (2001) uvádí, že sluchová percepce je schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality a to jak neřečové, tak řečové. V případě podezření je důležité vyloučit postižení sluchového aparátu a poté se lze zabývat sluchovým vnímáním. Jako podklad pro čtení a psaní je zaměření kladeno především na úroveň fonemického uvědomování. V souvislosti s porozuměním řeči je důležité se zaměřit především na schopnosti naslouchání, rozlišení figury a pozadí či sluchovou paměť.

Sluchové podněty vnímá plod již v prenatálním období. Toto tvrzení potvrzuje i Vágnerová (2012). Dle Bednářové, Šmardové (2007) různé zvuky vyvolávají pohybovou reakci. Po narození je dítě schopno reagovat na hlas matky, který v něm vzbuzuje pocit bezpečí. Při reakci na ostré zvuky jako je bouchnutí či tlesknutí lze pozorovat u dítěte úlek. Vágnerová (2012) uvádí, že měsíční dítě slyší a dokáže reagovat na širokou škálu zvuků. Dovede také diferencovat i jejich rytmus a intonaci, avšak některé zvukové podněty jsou pro ně atraktivnější než jiné. Obecně malé děti dávají přednost spíše vysokým tónům (hlas matky) a dovedou je i lépe rozlišit.

Dle Bednářové, Šmardové (2007) se kolem třetího až čtvrtého měsíce dítě otáčí za zdrojem zvuku, čímž daný zvuk lokalizuje. Pozitivně reaguje především na matčin hlas a to i v případě, že ji nevidí. Postupně dochází k vnímání tiššího i vzdálenějšího zdroje zvuku. Lokalizace zvuku sluchových podnětů se podílí i na rozvoji prostorové orientace. Vágnerová (2012) dodává, že novorozenci dovedou odhadnout směr zvuku snáze než dvou až tříměsíční kojenci. Poté až čtyřměsíční děti dosáhnou stejné úrovně, jako tomu bylo na počátku jejich života. Schopnost lokalizace zvuku je ovládána různými oblastmi mozku a v prvním měsíci života závisí na subkortikálních oblastech. V období druhého až třetího měsíce dochází k dozrání kortikálních oblastí, které tuto funkci přejímají. K potřebné úrovni zralosti podkorových center dochází až okolo čtvrtého měsíce, a tak od té doby je dítě schopno správně a dokonce lépe než dříve lokalizovat zdroj zvuku. Přesnost zvukové lokalizace rychle narůstá až do pátého měsíce a poté se dále rozvíjí pomalejším tempem až do roku a půl věku dítěte. Nejrychleji se však rozvíjí v době, kdy dítě začíná ovládat držení a s tím spojené pohyby hlavy a dochází k otáčení se za

zvukem. Různí autoři dle Vágnerové (2012) se shodují na tom, že rozvoj sluchového vnímání ovlivňuje především i sluchová zkušenost a nejen zrání mozkových struktur.

Velmi rychlý nárůst rozvoje sluchového vnímání lze pozorovat v prvních šesti měsících dítěte a závisí především na jeho kognitivním využívání. Ve stejné době dochází k nárůstu sluchové ostrosti, která se v pomalejším tempu rozvíjí až do dvou let věku. Jak již bylo výše uvedeno, dítě před prvním rokem rozumí jednoduchým pokynům a častěji používaným slovům a na požádání učiní určitou motorickou reakci (pápá, ham). Další vývoj sluchového vnímání dle Vágnerové (2012) závisí na dozrávání recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu umožňující lepší diferenciaci jakýchkoli zvuků.

### **3.5.1 Vývojové škály sluchového vnímání**

Sluchové vnímání lze dle Bednářové, Šmardové (2007) rozčlenit do několika níže uvedených oblastí, avšak všechny se vzájemně úzce prolínají. Některé schopnosti a dovednosti lze také zároveň zařadit do více oblastí. Pro představu lze uvést schopnost poznávání předmětů podle zvuku, která se řadí do vývojové škály naslouchání, ale také sluchového rozlišování či vyhledávání rýmů a vnímání rytmu.

#### **Naslouchání**

Vývoj řeči také úzce souvisí s rozvojem schopnosti naslouchat, s koncentrací pozornosti či odlišením figury a pozadí. Na konci předškolního věku, před vstupem do školy, by dítě mělo dokázat pozorně vyslechnout pohádku, vyprávění či příběh. Dítě, které má potíže v naslouchání, není schopné vyslechnout celou pohádku a plně porozumět danému výkladu. Dítě poté není schopno převyprávět pohádku svými slovy a často tak nemůže správně splnit úkoly a pokyny dospělého. Je nutné klást doplňující otázky a i přesto může mít dítě potíže s jejich odpověďmi.

Rozvoj schopnosti naslouchání je úzce spjat a ovlivněn výchovným stylem rodiny. V prostředí, kde se dítě neseťkává či velmi zřídka setkává se čtenými pohádkami, vyprávěním či oboustranným nasloucháním, se tato schopnost rozvíjí velmi omezeně nebo pomalu. Dítě se učí nápodobou od svých rodičů, pokud rodiče nenaslouchají svému dítěti, dítě poté nemusí dostatečně naslouchat svému okolí. Děti, které nemají schopnost naslouchání dostatečně rozvinutou, jsou často posuzovány jako děti neposlušné či zlobivé. Neplní příkazy a pokyny dospělých,

učitelů či vychovatelů. Oslabená schopnost naslouchání se může u dítěte projevovat v předškolním i školním věku nezájmem o čtené pohádky a příběhy či nezájmem o vyprávění samotné. Dítě má potíže naslouchat instrukcím a pokynům, orientovat se a rozumět výkladu dospělého. V neposlední řadě může mít dítě s oslabením schopnosti naslouchat potíže v komunikaci, projevující se neschopností vyslechnutí druhého a vést oboustranný rozhovor.

S počátkem školní docházky mohou mít tyto děti velké potíže v oblasti školních dovedností, protože školní práce je schopností naslouchat výrazně ovlivněna. Dle Bednářové, Šmardové (2010) dítě potřebuje umět naslouchat výkladu učitele a porozumět mu, protože velká část informací přichází k dítěti právě sluchovou cestou.

Schopnost naslouchání lze diagnosticky posoudit prostřednictvím pozorování dítěte při naslouchání pohádce či příběhu. Soustředíme se především na to, zda dokáže dítě naslouchat, sledujeme délku zaujetí a soustředění, následnými otázkami zjišťujeme vnímání obsahu textu.

Diagnostika a nácvik naslouchání dle Bednářové, Šmardové (2007) sestává z lokalizace zvuku, poznání předmětů podle zvuku, poznání písně melodie a naslouchání krátkému příběhu či pohádce (viz Příloha 2).

### **Rozlišování figury a pozadí**

Vnímáním figury a pozadí je označováno zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že některé námi vybrané zvuky z okolí vnímáme přednostně a ostatní jsou pro nás v tu chvíli nepodstatné a tím dochází k jejich vytěsnění. Při vedení rozhovoru se můžeme soustředit na hlas druhé osoby a přestáváme tak vnímat hluk z rušné ulice. Lidský hlas je pro nás figurou a ruch ulice pozadím. V praxi lze sluchovou figuru a pozadí libovolně měnit. V případě, kdy očekáváme návštěvu, vědomě zaměříme svou pozornost na ruch ulice (např. příjezd auta) a okolní hlasy se pro nás stanou pozadím.

Schopnost vnímání sluchové figury a pozadí je stav soustředění se na určitý sluchový podnět. Z pravidla platí, že čím je pozadí členitější a sycené mnoha zvuky a hlukem, tím obtížnější je zaměření pozornosti na dané sluchové vjemy. Bednářová, Šmardová (2010)

Děti, které mají oslabenou schopnost vnímání figury a pozadí, často nedokáží vyčlenit požadovaný zvuk a soustředit se na něj. Dle Bednářové, Šmardové (2010) bývají tyto děti označovány za neposlouchající, nepozorné a nesoustředěné. Dítě není schopné dostatečně zachytit požadovanou informaci ze svého okolí. Dochází ke vnímání mnoha podnětů, které však nejsou v tu chvíli pro ně podstatné. Výše uvedené oslabení se projevuje u dětí předškolního i školního věku především obtížemi v zachycení instrukcí a pokynů ze strany dospělých. Dítě se problematicky soustředí na mluvené slovo a je snadno vyrušitelné okolními zvukovými podněty.

### **Sluchová paměť**

V předškolním i školním prostředí je většina informací podávána verbálně a dítě musí danou informaci přijmout sluchovou cestou. Následnou informaci je potřeba zachytit, zpracovat a uchovat pro následnou činnost. Dítě tedy musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce či pokyny ke své práci. Velmi důležité je zapamatovat si pořadí úkonů a správnost pokynů, které má vykonat.

Potíže činí dětem především zapamatování si delších slovních instrukcí a jejich dekódování a následné provedení. Například instrukce: „*Vyndej si z batohu 1. díl slabikáře, otevři ho na straně 15 a polož ho před sebe.*“ obsahuje hned čtyři instrukce, které má dítě správně vyslechnout, zapamatovat si a vykonat v danou chvíli. U dítěte s obtížemi v oblasti sluchové paměti může dojít k zapamatování a vykonání pouze části instrukce, a v tu chvíli se může dospělým jevit jako nepozorný či neposlušný.

Oslabení sluchové paměti se dle Bednářové, Šmardové (2010) projevuje obtížemi při učení se básniček či textů z paměti. Dítě je neschopné vyslechnout a především zapamatovat si pohádku, příběh či výklad bez zrakového podnětu. Následné převyprávění pohádky či příběhu činí velké potíže i s návodnými otázkami. Významné potíže se objevují také ve schopnosti zachytit a zapamatovat si instrukce, slyšená slova a věty. Potíže ve sluchové paměti se promítají také do písemného projevu, kdy dítě bez zrakové opory často chybuje či vynechává část informací. Tyto obtíže mohou způsobit nesprávné hodnocení vědomostí na úkor oslabení sluchové paměti.



Schopnost sluchové paměti lze ověřit při zopakování věty z více slov, různých her typu „*Jedu na výlet a do kufru si sbalím ...*“, kdy dítě postupně přidává vždy jednu věc a poté celou frázi i s přidanými slovy zopakuje. Při diagnostice sluchové paměti lze také využít zopakování čtyř a více nesouvisejících slov. V tomto případě se využívají věty či slova, které dítě běžně užívá a nezařazujeme slova obtížná či málo známá.

Klenková, Kolbábková (2010) uvádí, že je důležité rozvíjet sluchovou paměť u dítěte, protože nám umožňuje ukládat a vybavovat si informace a jejich obsah. Když dítě opakuje slyšené informace hned, procvičuje se krátkodobá paměť. Dlouhodobou paměť procvičujeme dotázáním se na obsah vyprávěného po delším časovém úseku. Cvičení na krátkodobou paměť jsou realizována opakováním dvojverší, jednoduchých vět a souvětí. Hodnocení probíhá ve čtyřech stupních od bezchybného zopakování slyšeného po neschopnost zopakování. Diagnostika úrovně krátkodobé sluchové paměti u dítěte lze vyšetřit i prostřednictvím postupného rozšiřování věty přidáváním dalších slov (Maminka koupila ...) či přesném zopakování několika pojmů. Pro diagnostiku dlouhodobé sluchové paměti lze využít převyprávění příběhu a po určitém čase (nejméně hodina) požádáme dítě o převyprávění příběhu. Pokud si dítě není schopno příběh vybavit, pokládáme návodné otázky bez možnosti odpovědi ano x ne. K hodnocení se využívají stupně od neschopnosti vybavit si příběh po samostatné převyprávění příběhu a pamatování si jmen postav.

### **3.5.2 Rozvoj sluchového vnímání**

#### **Věkové období tří až čtyř let**

Za nejdůležitější činnost pro rozvoj sluchového vnímání po třetím roce považuje Bednářová, Šmardová (2007) časté povídání s dospělým, naslouchání pohádek, zpívání, rytmizování, básničky, říkadla či rozpočítadla. Velký význam má vytvářet prostředí nepřesycené sluchovými podněty. Vhodné je omezit či zcela vyřadit sluchové kulisy, jako je např. televize. Se zvýšenou hladinou zvuku se totiž většina dětí setkává denně, může se jednat o ruch z ulice, ale i hlučnost v mateřské škole.

Chceme-li, aby si dítě osvojilo schopnost naslouchání, musíme mu vytvářet podmínky. Vhodným způsobem je např. pravidelné čtení pohádek a příběhů před spaním. Přes den je možno si prohlížet obrázkové knihy, u kterých si s dítětem vyprávíme, čímž zároveň rozvíjíme jeho řečové schopnosti. Bednářová, Šmardová (2007) doporučuje i tzv. naslouchat tichu, kdy sledujeme, zda dítě uslyší ticho či různé zvuky z ulice, místnosti, apod. Dítě poté může zjistit, že jen velmi zřídka je v jeho okolí naprosté ticho. Naslouchání lze zkoušet v různém prostředí: v lese, doma, na ulici, v autě, apod. Neměli bychom také zapomenout dítěti vysvětlit, odkud zvuk přichází a objasnit jeho původ. Hra rozvíjí naslouchání, odlišení figury a pozadí, diferenciaci a koncentraci pozornosti.

### **Věkové období čtyř až pěti let**

Pro rozvoj sluchové percepce využíváme her a činností již výše uvedených a postupně přidáváme na obtížnosti. Bednářová, Šmardová (2007) doporučují cvičit lokalizaci zvuků a jejich rozlišování. Pozornost se zaměřuje také na určení počtu slov ve větě, rozklad slov na slabiky či rýmování. Za vhodné činnosti je považování učení se básniček, hledání schované ozvučené věci, poznávání hudebních nástrojů a další.

### **Věkové období pěti až šesti let**

Dítě v uvedeném věku by mělo dle Bednářové, Šmardové (2007) pozorně naslouchat čtenému textu. Ten by poté mělo zvládnout rámcově reprodukovat. Dále se doporučuje dítě po cestě z mateřské školy nechat vyprávět přečtený příběh, čímž si ověříme sluchovou paměť, sledování i zapamatování si časové posloupnosti. Průběžně procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu a sluchové rozlišování figury a pozadí, v rámci kterého lze využít řady různých her, např. „tleskni, až uslyšíš dané slovo“, nebo vyhledávání slov v daném příběhu či určení slova, které bylo řečeno v řadě slov vícekrát. V rámci sluchové paměti procvičujeme rozvíjení vět, opakování řady slov či vět. Rozvíjíme schopnost předávání více informací a zadávání více instrukcí najednou.

### 3.6 Vnímání prostoru a pravolevá orientace

Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme dle Bednářové, Šmardové (2007) prostřednictvím zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů na základě jejich kognitivního zpracování. Počátek vývoje prostorového vnímání je již v kojeneckém věku v období tzv. sensorického vnímání, kdy dítě zaměřuje pozornost na podněty z okolí. Prostřednictvím motorického rozvoje se dítě snaží na objekt dosáhnout a spolu se zrakem a hmatem mu je umožněno lépe odhadnout vzdálenost a získat představu o stavu objektů. Senzomotorické vnímání je velmi důležité pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů.

Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2007) dítě si nejdříve osvojuje a chápe pojmy nahoře – dole a později pojmy vpředu – vzadu. Kolem pátého roku dochází k chápání pojmů vpravo a vlevo. Neméně důležité je také dle Bednářové, Šmardové (2010) správný odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku a také vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků s časovým vnímáním. Vnímání částí a celku je velmi úzce spjato s rozvojem zrakové analýzy a syntézy.

#### 3.6.1 Rozvoj prostorového vnímání a pravolevé orientace

Při rozvoji prostorového vnímání se vždy postupuje v souladu s ontogenetickým vývojem utváření pojmů. Začíná se rozlišováním pojmů nahoře - dole, ale i nad - pod, vrchní - spodní atd. Dle Zelinkové je vhodné používat běžné předměty, kdy dáváme přednost manipulaci s nimi před vyprávěním podle obrázků. Za velmi efektivní je také považování ukazování v okolním prostoru, na obrázku, kdy taktéž pracujeme s pojmy vpředu, vzadu, nahoře, dole, hned před, hned za, apod.

K systematickému nácviku lze dle Bednářové, Šmardové (2010) a dalších autorů využít např. vyhledávání objektů, které jsou nahoře, dole, vpravo, vlevo, umisťování, dokreslování objektů do obrázků dle pokynů. Např. Polož autíčko na stůl vlevo, vpravo, pod stůl. Jeď autem vpravo, vlevo, apod. Úkoly typu „*Ukaž pravou/levou ruku, levé oko, pravé ucho.*“ jsou určeny již pro děti šestileté až sedmileté. Dalšími typy her pro rozvoj prostorového vnímání a pravolevé orientace patří také hledání cesty v bludištích, řazení objektů do fronty či hra „*Příhořívá, hoří*“.

### **3.6.2 Vyšetření vnímání prostoru a pravolevé orientace**

K vyšetření prostorového vnímání lze využít Žlabův test Orientace vpravo-vlevo. Vyšetření představy o prostoru probíhá prostřednictvím čtyř čtverců, u kterých dítě určuje postupně u prvního pravý horní roh, u druhého levý dolní roh, u třetího levý horní roh a u čtvrtého pravý dolní roh. Dále dle Pokorné (2010) lze u starších dětí použít Reyovu komplexní figuru, kterou dítě nejprve překresluje podle předlohy a poté bez ní.

V oblasti prostorového vnímání dle Bednářové, Šmardové (2007) sledujeme pojmy nahoře, dole, předložkové vazby na, do, v, níže, výše, vpředu, vzadu, dále předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi, daleko, blízko, první, poslední, uprostřed, prostřední, předposlední. Pro orientaci v okolí pojmy hned před, hned za, vpravo, vlevo na vlastním těle, vpravo, vlevo – umístění předmětu, vpravo nahoře – dvě kritéria, vpravo, vlevo na druhé osobě.

## 4 Aspekty ovlivňující porozumění řeči

### 4.1 Dětský bilingvismus

Termín bilingvismus se používá pro způsob, kdy lidé užívají spontánní znalost více než jednoho jazyka. Bilingvismus v českém jazyce označuje nejen dvojjazyčnost, ale také oblast vědeckého zkoumání. Psycholingvista Titone (1994) označuje termínem bilingvismus stupeň komunikační kompetence, která dostačuje k efektivní komunikaci ve více jazycích. Efektivnost však v tomto případě znamená schopnost intaktně porozumět významu daného sdělení a také schopnost samotné produkce smysluplných sdělení ve více jazycích. Dle Průchy (2011) se problematikou bilingvismu zabývá psycholingvistika, v případě užívání více jazyků u jednotlivce, dále také sociolingvistika, etnologie a další vědní disciplíny.

Pro zkoumání dětské řeči a komunikace v bilingválním prostředí se vyskytují níže uvedené případy bilingvismu. Průcha (2011) uvádí, že děti, které jsou vychovávány v jazykově smíšených rodinách, kdy každý z rodičů užívá jiný mateřský jazyk, jsou považovány za bilingvní. Dále skupinou jsou děti imigrantů, rodičů užívajících jiný jazyk, než je jazyk hostitelské země a děti z etnických menšin, jejichž jazyk se liší od jazyka většinové populace.

V českém prostředí se bilingvismus dle Průchy (2011) člení na spontánní a záměrně získaný. Finský autor Kuure (1997) dále dělí bilingvismus na simultánní, sukcesivní a podřízený. (viz Příloha 3)

#### **Etapy jazykového vývoje bilingvních dětí: (Bytešnicková, 2007)**

- 1. stadium (do dvou let věku)

Dítě užívá přibližně do osmnácti měsíců jednoslovné věty a později dvouslovné věty. Dle Šulové (2004) dítě vlastní jeden lexikální soubor obsahující slova z obou jazyků. Slovník dítěte je aktivní, ale s limity. Užije-li dítě slovo v jednom jazyce, často není schopno užít jeho synonymum v druhém jazyce. Dítě tak pojmenovává věci kolem sebe v jednom nebo druhém jazyce, pouze zřídka v obou jazycích.

- 2. stadium (od druhého roku)

Dítě postupně rozšiřuje aktivní slovní zásobu v obou jazycích a začíná se učit užívat jazyk podle toho, s kým právě komunikuje. Dítě si pomalu začíná uvědomovat existenci dvou rozdílných jazyků i lidí, kteří hovoří jednou nebo druhou řečí. Gramatická pravidla v obou jazycích dítě ještě nepoužívá zcela správně.

- 3. stadium

Dítě již přesně diferencuje slovník i gramatiku dvou různých jazyků. V jeho řeči se objevují minimální interference obou jazyků. Šulová (2004) uvádí, že pokud se dítě nachází v prostředí přesně diferencovaném jazykem ke konkrétní osobě, bilingvní dítě se k nim obrací v příslušném jazyce. Diferenciace jazyka partnera je patrná od čtvrtého roku věku dítěte. Přejít do posledního stadia má různé trvání a záleží na individuálních schopnostech dítěte a rodinném prostředí.

## 4.2 Opožděný vývoj řeči

Terminologie opožděného vývoje řeči je nejednotná a vznikala postupně v lékařských i nelékařských oborech a odvětvích. Dle Škodové (2007) tato logopedická diagnóza může být dominujícím příznakem klinického obrazu, kdy se považuje za samostatnou nosologickou jednotku, nebo může existovat jako součást jiných vývojových poruch. Krahulcová (2013) charakterizuje opožděný vývoj řeči jako stav, kdy se verbální řeč vyvíjí podstatně později vzhledem k fyzickému věku a vývojovým stadiím, ale v dalším průběhu dochází k vyrovnání při správně volbě terapie.

### Etiologie

Seeman in (Škodová, 2007) pokládá za opožděný vývoj řeči prostý stav, kdy má dítě kolem třetího roku věku nedostatečnou slovní zásobu a těžké narušení artikulace, i přesto, že celkové vyšetření neprokázalo podezření na jiné narušení v oblasti řeči. Sovák in (Škodová, 2007) uváděl příčiny biologické (dědičnost, opožděné dozrávání CNS, apod.) a příčiny sociální spočívající především v patologii výchovného prostředí. Krahulcová (2013) dodává, že příčinou opožděného vývoje řeči může být absence citových vazeb v rodině nebo časté hospitalizace v nemocnici v raném období dětství. Nejnovější klinické zkušenosti dle Škodové (2007) potvrzují

mimo výše uvedené ještě možnost poškození CNS již v intrauterinním vývoji a v oblasti dědičnosti zdůrazňují vyšší výskyt u chlapců.

## **Symptomatologie**

Hlavními a zjištěnými příčinami opožděného vývoje řeči prostého jsou dle Škodové (2007) dědičnost, opožděné vyžívání centrální nervové soustavy, negativní vlivy výchovy či lehká porucha sluchu. Hlavním symptomem je především opoždění v oblasti verbálního projevu, což negativně působí na vývoj celé osobnosti. V případě příznivých vnějších podmínek lze konstatovat, že se řečové schopnosti rozvinou na adekvátní celkové úrovni. Opoždění se projevuje ve všech jazykových rovinách nebo jen v některé z nich. Symptomy se mohou měnit v závislosti na aktuálním vývoji. Zpočátku dochází k největšímu narušení v obsahové stránce řeči, což se projevuje zejména v oblasti slovní zásoby, kdy výrazně převažuje pasivní slovník nad aktivním. Dále se také objevují četné dysgramatismy na všech řečových úrovních. Po rozvoji a zlepšení obsahové stránky řeči jsou příznaky patrné spíše ve formální stránce. Dlouho přetrvává nesprávná artikulace některých i lehčích hlásek nebo celých skupin. U opožděného vývoje řeči je hlavním symptomem časové opoždění jedné nebo více složek řeči o jeden či dva roky při zachování normálního intelektu, stavu zraku i sluchu a při minimálním motorickém opoždění.

## **Diagnostika a terapie**

Diagnostika sestává dle Škodové (2007) z vyšetření intelektu, motoriky, sluchu a sluchového vnímání a také z zraku a zrakového vnímání. Neméně důležité je vyšetření laterality a vlivu prostředí. Při vlastním vyšetření řeči se vyšetřuje produkce i porozumění řeči. Diagnostika se provádí ve všech jazykových rovinách. Terapie spočívá v poskytování dostateku přiměřených řečových podnětů ke stimulaci řečového projevu. Prostřednictvím logopedické terapie se z počátku rozvíjí především slovní zásoba a obsahová stránka řeči. U dětí s minimální produkcí se doporučuje začít s nácvikem rozumění řeči. Při rozvíjení obsahové stránky se vždy řídíme dle aktuálního vývojového stupně dítěte, ne podle fyzického věku. Po dostatečném rozvoji obsahové stránky, tedy když má dítě dostatečnou slovní zásobu a tvoří rozvíjené a gramaticky správné věty, udrží dějovou i časovou linii a dostatečně vyvíjený fonemický sluch, dochází v terapii k úpravě správné výslovnosti, tedy formální stránky řeči.

## 4.3 Dyslalie

Definice dyslalie dle Lechty (1990) je neschopnost používat jednotlivé hlásky či hláskové skupiny v komunikačním procesu podle daných pravidel. Dle Hály (1962) se také jedná o neschopnost používat hlásky v mluvené řeči dle ortoepických norem, přičemž je hláska tvořena na jiném místě. Krahulcová (2013) uvádí, že dyslalie je nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti. Projevuje se především vadnou výslovností jednotlivých hlásek nebo jejich zaměňováním či vynecháváním. Dvořák (1999) vysvětluje dyslalii jako vadnou výslovnost hlásek, přičemž se určitá hláska zvukově odlišuje ve verbálním projevu od normy daného jazyka.

### Etiologie

Jak již bylo výše uvedeno, dyslalie patří mezi nejčastější poruchy komunikačních schopností v dětském věku. Salomonová in (Škodová, 2007) uvádí vyšší výskyt této diagnózy u chlapců a u dětí s mentálním postižením, dodává však, že dyslalie není vázána na IQ. Mezi nejčastější příčiny vzniku dyslalie je uváděna dědičnost, což Lechta (1990) vysvětluje jako nescifickou dědičnost fonematické diference, která se projevuje artikulační neobratností. Dále se uvádí mezi příčiny tzv. vrozená řečová slabost, která také může způsobit vadnou výslovnost hlásek. Dle Salomonové in (Škodová, 2007) lze považovat za možné příčiny vzniku dyslalie i vlivy prostředí a to především nesprávný řečový vzor v rodině. K poruchám artikulace dochází i v případě narušeného zrakového či sluchového vnímání. Správná artikulace vyžaduje přesnou koordinaci pohybů mluvidel, což není dostatečně možné při poškození dostředivých a odstředivých drah. Nelze opomenout také poškození centrální nervové soustavy a anatomické odchylky mluvidel, nejčastěji přirostlá podjazyková uzdička.

### Symptomatologie

Příznaky dyslalie dle Krahulcové (2013) lze posuzovat z mnoha úhlů pohledu. Nesprávná výslovnost se u dítěte projevuje buď nepřesným vyslovením hlásky nebo skupiny hlásek, pravidelným vynecháváním problémové hlásky či nahrazením hlásky za jinou, z pravidla na artikulačně jednodušší hlásku. Nesprávná výslovnost hlásek se může objevovat v oblasti jednotlivých hlásek nebo při tvoření slabik a celých slov.



## **Diagnostika a terapie**

V oblasti diagnostiky se dle Krahulcové (2013) zaměříme na vyšetření výslovnosti při pojmenování obrázků, kdy sledujeme narušené hlásky v pozici na začátku, uprostřed a na konci slova. Následně dochází ke komparaci spontánní výslovnosti hlásky s řízenou výslovností např. při opakování. Výslovnost hlásky je třeba hodnotit i vzhledem k tempu řeči. Mezi další diagnostické postupy patří zjištění schopnosti fonematické diferenciaci a úroveň motoriky mluvních orgánů. Terapie je dle Salomonové in (Škodová, 2007) individuálně volena každému dítěti a řídíme se při ní zásad krátkodobého cvičení, užívání pomocných hlásek, užívání substitučních hlásek a sluchové kontroly a neméně důležitou zásadou minimální akce. Při terapii také zohledňujeme zásadu vývojovosti a využíváme názornosti. Terapie začíná etapou přípravnou a vyvozovací. Současně s vyvozováním hlásek provádíme oromotorická cvičení a zároveň prostřednictvím rytmizace, her zaměřených na sluchovou a zrakovou pozornost korigujeme i lepší koordinaci mluvidel. Nadále dochází k upevnování intaktní výslovnosti a automatizaci v běžné řeči.

## 5 Praktická část: Testování porozumění řeči u dětí předškolního věku

### 5.1 Cíl praktické části a výzkumné předpoklady

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je ukázat praktické využití testu Rozumění řeči (V.K.), provést depistáž dětí s potížemi v auditivním porozumění a určit rozsah deficitů v porozumění. Výstupem z výzkumného šetření by měla být standardizace výše uvedeného testu pro děti ve věku od čtyř do sedmi let.

Dílčími cíli výzkumného šetření je posouzení hledisek podílejících se na porozumění řeči, které byly součástí vzorku. Zejména se jedná o přítomnost dyslalie, opožděného vývoje řeči nebo bilingválního způsobu výchovy. Následná analýza výsledků testování v konkrétních variantách a porovnání výsledků z hlediska pohlaví či přítomnosti různých deficitů v oblasti vývoje řeči.

K dosažení vytyčených cílů byly formulovány výzkumné předpoklady:

- 1. Chlapci dosahují v testu Rozumění řeči (V.K.) průměrně horších výsledků než dívky.*
- 2. Děti s bilingvální výchovou se v hodnocení testu umísťují častěji v hodnotící škále „výrazné potíže“ než děti s jedním mateřským jazykem.*
- 3. Nesprávná artikulace nemá negativní vliv na výsledky v testu Rozumění řeči (V.K.).*

#### 5.1.1 Metodologie a příprava výzkumu

Vzhledem k zaměření výzkumu a počtu vyšetřených dětí (302) byla zvolena kvantitativní metoda šetření prostřednictvím již vytvořeného testového materiálu Rozumění řeči (V.K.). Ke zjištění doplňujících informací týkajících se obecné anamnézy komunikačních schopností dítěte byl využit dotazník pro rodiče. Pro zpracování a analýzu sběru dat byly využity statistické výpočty s následnou administrací prostřednictvím tabulek a grafů v praktické části diplomové práce. Praktická část uvádí podrobnou metodiku zpracování výzkumu i samotného testování, upozorňuje na nejčastější chybování v testových instrukcích a doporučuje následnou administraci výsledků z testu s propojením do terapie.

Porozumění řeči je velmi důležitým aspektem ke zvládnutí srozumitelné efektivní komunikace. Ačkoliv má řada dětí obtíže s porozuměním mluvenému slovu, slovní instrukci či potíže spojené s nedostatečnou sluchovou pamětí a pozorností, není v logopedické praxi dostatek diagnostických materiálů k vyšetření porozumění řeči. Ze zkušenosti klinických logopedů vyplývá, že většina dostupných diagnostických či terapeutických materiálů (viz kap. 3.4.4) vyžaduje časově náročnou přípravu, vlastní realizaci i administraci testu.

V rámci své odborné praxe na pracovišti klinické logopedie jsem měla možnost navázat spolupráci se zkušenou klinickou logopedkou, která vytvořila vlastní diagnostický materiál k vyšetření porozumění řeči u dětí předškolního věku. V době, kdy probíhaly konzultace ohledně výzkumu, testování a následné standardizace testového materiálu, byl již test zřídka užíván v logopedické ambulanci. Před samotným výzkumem došlo ještě k mírným změnám testového materiálu v oblasti konkrétních úprav jednotlivých testových položek, ale i k formálním úpravám některých obrázků v testu. Po prvním zkušebním testování v mateřské škole byla taktéž vytvořena speciální podložka s šablonou pro konkrétní obrázky a ohraničenou pracovní plochou pro snadnější manipulaci, což se v rámci dalšího testování osvědčilo jako velké urychlení přípravy testového materiálu.

Testový materiál pro vyšetření porozumění řeči u dětí předškolního věku byl rozdělen do tří variant A, B, C. Varianty testu jsou určeny pro věkové období v rozmezí od čtyř let do sedmi let. Pohlaví dítěte v rámci výběru varianty není zohledňováno. Test je určen pro určení míry obtíží zejména v oblastech porozumění řeči, sluchové pozornosti a paměti, ale taktéž zjišťuje porozumění předložkovým vazbám, diferenciaci barev či užívání přídavných jmen určujících velikost či vzdálenost. V nejtěžší variantě C určené pro děti od šesti do sedmi let je v rámci testování zjišťována i schopnost pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru prostřednictvím tabulky, která zjišťuje porozumění pojům nahoře, dole či uprostřed. Každá varianta testového materiálu obsahuje deset instrukcí, které se hodnotí vždy po jednom bodu. Pokud dítě po prvním vyslechnutí instrukce učiní chybu, instrukce mu je zopakována ještě jednou a dítě má šanci svou chybu opravit. V případě, že si dítě chybu samo opraví, získá za tuto otázku 0,5 bodu. Pokud si dítě chybu neopraví ani po druhém zopakování instrukce, nezískává žádný bod. Terapeut poté opraví chybné provedení instrukce tak, aby dítě v následujících instrukcích nemohlo navázat

na předchozí chybu. Po skončení testu jsou sečteny body a následný výsledek je zaznamenán do hodnotící tabulky, která určuje míru obtíží u konkrétního dítěte.

Testový materiál se skládá z hodnotícího archu ve velikosti A5, listu s instrukcemi a zácvikovými otázkami, speciální podložky s šablonou pro konkrétní obrázky a ohraničenou pracovní plochou a konkrétním počtem barevných laminovaných obrázků pro danou variantu testu. Hodnotící arch obsahuje deset instrukcí, sloupec pro zapisování získaných bodů, výsledky, datum a podpis vyšetřujícího. Do archu se dále zapisuje jméno dítěte, datum narození dítěte, věk a případně diagnóza, pokud je známa. Výsledek testu vychází v procentech a v hodnotící tabulce s výsledky lze ohodnotit výkon dítěte od nejnižšího stupně potíží po výrazné potíže až stav, kdy dítě nezvládá instrukcím porozumět.

Každému testování předchází pro účely tohoto výzkumu vyšetření artikulace prostřednictvím opakování slov obsahujících konkrétní hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova. Výsledky vyšetření jsou následně zaznamenávány do hodnotícího archu pro vyšetření artikulace (viz Příloha 4). Vyšetření artikulace sloužilo v rámci výzkumu především pro zjištění míry souvislosti nesprávné artikulace hlásek a porozumění řeči. Dalším důvodem byla informace pro rodiče, zda je vhodné zahájit logopedickou terapii nebo zda je stav řeči v normě.

## **5.2 Příprava relevantního testování**

Po úplném dokončení posledních úprav testového materiálu mi byl vysvětlen princip testování a obecné pokyny. Během příprav na testování byla ještě vyrobena speciální podložka s šablonou pro konkrétní obrázky. Podložka byla vytvořena zejména pro lepší orientaci na ploše. Dítě má přesně vymezené místo, kde staví celý obrázek a po stranách má odděleně připravené obrázky pro snadnější manipulaci. Názvy obrázků na šabloně slouží zkoušejícímu pro rychlou přípravu daných obrázků vždy na stejné místo tak, aby byly zachovány stejné vstupní podmínky pro všechny vyšetřované děti. Obrázky nejsou řazeny podle toho, jak následuje jejich manipulace pro stavění obrázků na ploše, ale jsou řazeny naprosto náhodně. Pro vytvoření speciální podložky byly využity dvě čtvrtky velikosti A3 spojené lepicí páskou uprostřed. Z jedné strany je šablona pro testovou variantu A, z druhé strany šablona pro těžší variantu B i C. Testová podložka je skladná a ulehčuje manipulaci i samotnou přípravu testového materiálu. Další součástí testového materiálu jsou dvě

sady obrázků. První sada pro variantu A a druhá sada obsahující stejné obrázky pro variantu B i C. Součástí testového materiálu varianty C je i již zmíněná tabulka pro pravolevou orientaci a orientaci na ploše.

Po zácvičku a podrobném vysvětlení a osvojení si všech pravidel testování proběhlo první kontrolní testování v Mateřské škole využívající prvky montessori na Praze 4. Výsledky kontrolního testování nebyly zařazeny do výzkumného vzorku. Kontrolní vyšetřování proběhlo tím způsobem, že několik dětí vyšetřila sama autorka testu během mé přítomnosti. Poté jsme si ujasnily konkrétní instrukce během testování. Především jsme se shodovaly na tom, co lze považovat za chybu a co už ne. Dále jak neutrálně reagovat na chybu či nepřesnost v provedení testové instrukce a jak postupovat ve sporných situacích jako je např. umístění obrázku traktoru v instrukci „*Za dům zajíždí traktor.*“ ve 2D prostoru. Po ujasnění a shody ve všech otázkách testování jsem sama vyšetřila celkem 15 dětí za přítomnosti autorky testu a vyslechla si zpětnou vazbu tak, aby bylo dosaženo stejného způsobu hodnocení u všech dětí. První relevantní testování v MŠ na Praze 4 taktéž proběhlo za přítomnosti autorky testu a poté se postupně frekvence společného testování snižovala. Testování v Mateřských školách Jílové u Prahy a Jesenice proběhlo již bez přítomnosti autorky testu.

### **5.2.1 Obecné pokyny pro testování**

Podmínkou pro relevantní testování je dostatečná znalost testového materiálu tak, aby vyšetřující nemusel během testování nahlížet do metodického manuálu. Samotnému testování předchází nácvik práce s materiálem a seznámení se s hodnocením a administrací testu. Během vyšetřování nelze současně vyhodnocovat výsledky a pozornost vyšetřujícího musí být plně orientována na vyšetřovaného. Pořadí testových instrukcí nelze měnit, přesně na sebe navazují, a proto je potřeba po učinění chyby dítětem správnou instrukci provést za něj, aby nedošlo k dalším chybám v návaznosti na chybu předchozí.

Pro správné hodnocení by dítě mělo být odpočaté, nerušené hlasitými okolními zvuky a mělo by dostat přiměřený časový prostor pro vykonání testové instrukce. Průměrná délka trvání testu se pohybuje mezi pěti a deseti minutami, ale není stanoven žádný časový limit. Snahou vyšetřujícího má být maximální respektování individuálního tempa každého jednotlivého dítěte. Test rozumění řeči je

určen pro zhodnocení a diagnostiku aktuálních schopností dítěte v oblasti porozumění řeči, sluchové paměti s využitím znalostí předložkových vazeb a prostorové orientace. Test se realizuje celý najednou, přičemž vyšetřované dítě provede deset testových instrukcí.

### **5.2.2 Cíl testového materiálu**

Test rozumění řeči je určen k diagnostice obtíží u konkrétního dítěte v oblasti porozumění mluvenému slovu, sluchové paměti, rozumění delším větným celkům, užívání předložkových vazeb, pravolevé orientaci a orientaci v mikroprostoru. Jednotlivé varianty testu jsou vytvořeny pro určité věkové období od čtyř do sedmi let tak, aby odpovídaly schopnostem dětí v daném vývojovém stadiu. Výsledky testování slouží pro informaci odborníkovi (logoped) k určení míry obtíží v dané oblasti a napomáhá k vytvoření efektivního individuálního terapeutického plánu.

Cílem k vytvoření testového materiálu bylo zajistit časově i materiálně nenáročný diagnostický materiál k testování rozumění řeči u dětí předškolního věku, který lze využít v logopedické ambulanci.

### **5.2.3 Příprava na testování**

Všechna testování probíhala v prostorech mateřských škol. Pro zajištění objektivního testování byla zajištěna oddělená tichá a útulná místnost dle jednotlivých možností konkrétní mateřské školy. Testování probíhalo jen za přítomnosti vyšetřujícího a vyšetřovaného. Místnost byla vybavena stolem a židlemi. Vyšetřující dbá na to, aby vyšetřovaný nebyl rozptylován jinými předměty a hračkami. Ve většině mateřských škol byl výzkum realizován v kanceláři, volné třídě či tělocvičně.

Před zahájením každého testování byl proveden krátký rozhovor s dítětem o jeho zájmech, rodině tak, aby došlo k navázání přátelské konverzace a dítě bylo v psychické pohodě. Testování bylo zahájeno popisem testu slovy: *„Mám pro Tebe připravené barevné obrázky a ty z nich složíš jeden velký obrázek. Já ti budu říkat, jak to máš udělat.“* Je důležité, aby vyšetřující předem nehodnotil testování slovy: *„Je to lehké. Všichni to zvládli, tak uvidíme, jak to zvládneš ty, apod.“* Po testování taktéž nehodnotíme výkon dítěte negativními výroky. Naopak je vhodné se zeptat, jak se dětem „hra“ líbila. Pro každé dítě byla připravena malá odměna v podobě pamlsku.

### 5.3 Průběh testování

Vyšetřující a vyšetřovaný se posadí vedle sebe ke stolu, na kterém jsou připraveny pouze pomůcky využívané k samotnému testování. Ostatní pomůcky jsou mimo dohled a dosah dítěte. První částí testování je vyšetření artikulace. Po uvedení této části testování se slovy: *„Já ti teď budu říkat různá slovíčka a ty je po mě budeš opakovat a já si budu zapisovat, jaká slovíčka jsem už řekla, abych nějaké neřekla dvakrát.“* Poté je provedeno vyšetření artikulace, jehož výsledky jsou zaznamenány do archu k vyšetření artikulace. Poté se připraví speciální podložka s šablonami na jednotlivé obrázky, kterou položíme před dítě. Obrázky klademe na levou stranu a pravou stranu podložky, místo před dítětem zůstává volné pro sestavení velkého obrázku. Dítě necháme postupně pojmenovat všechny obrázky, tak abychom zjistili, zda všem obrázkům rozumí a dokáže je rozeznat. Poté dítěti vysvětlíme, že bude skládat velký obrázek z těch obrázků, které má po stranách tak, jak mu řekneme. Následně provedeme zácvik u konkrétní varianty testu. Když se ujistíme, že dítě instrukcím v testu rozumí, můžeme zahájit samotné testování.

Dítě má před sebou vždy dům a k němu skládá další obrázky dle pokynů. Obrázky, které umístí na plochu pro skládání kartiček s obrázky, již nesmí vrátit zpět na šablonu před skončením testování. Dítěti jsou postupně čteny testové instrukce. Během čtení instrukce se žádná slova nijak nezduřazňují a celá věta je pronesena monotónním hlasem, tak abychom dítě nenabádali ke správnému řešení testové instrukce. Pokud dítě instrukci nevykoná nebo vykoná nesprávně, přečteme ještě jednou celou větu opět monotónním hlasem. V případě, že po druhé již dítě instrukci vykoná nebo si opraví chybné řešení, přičteme za tuto testovou instrukci 0,5 bodů. Pokud instrukci nevykoná nebo pokud se neopraví ani po druhém zopakování instrukce získává 0 b. Vyšetřující poté sám vykoná správné řešení testové instrukce tak, aby dítě nenavázalo na svoji chybu v další testové instrukci. Po vykonání všech testových instrukcí a složení obrázku jsou výsledky vyhodnoceny a zapsány do záznamového archu pro testování rozumění řeči v konkrétní variantě testu. Vyšetření je ztvrzeno podpisem vyšetřujícího. Poté dítě obdrží odměnu, pochvalu a rozloučíme se. Testování rozumění řeči i s administrací a vyhodnocením testu trvá pět až deset minut dle individuálních schopností dítěte.

### 5.3.1 Varianty testového materiálu

Nejlehčí **varianta A** je určena pro děti od 4 let až 4 let a 11 měsíců a obsahuje deset instrukcí, které zjišťují porozumění jednotlivým slovům i slovním spojením. Při vyšetření je před dítě položena speciální podložka s šablonou pro konkrétní obrázky. Jedenáct obrázků klademe dle šablony na podložku po levé a pravé ruce dítěte. Prostor pro obrázky a pracovní plocha pro plnění instrukcí je jasně ohraničena. Testové instrukce obsahují předložkové vazby *vedle, na, pod, nad, za a mezi*, které jsou různě umístěny ve čtyřslovných až šestislovných větných instrukcích. Jedna testová instrukce může obsahovat zároveň více předložkových vazeb (např. „*na stromě pod budkou je ptáček...*“).

**Varianta B** je určena pro děti ve věku 5 let až 5 let a 11 měsíců a taktéž obsahuje deset testových instrukcí. Oproti variantě A obsahuje již pojmy určující velikost (*malý x velký*) a vyžaduje diferenciaci barev. Téměř dvojnásobný počet obrázků oproti variantě A je kladen dle šablony na podložku pro variantu B a C. Testové instrukce obsahují předložkové vazby *vedle, na, pod, nad, za a mezi*, které jsou různě umístěny v pětislovných až sedmislovných větných instrukcích. Jedna testová instrukce může obsahovat zároveň více předložkových vazeb i informaci o velikosti či barvě (např. „*velké letadlo letí pod malým mráčkem ....*“).

V nejtěžší **variantě C**, která je určena dětem od 6 let do 6 let a 11 měsíců jsou instrukce rozděleny do dvou částí. První část testového materiálu obsahuje pět větných instrukcí, které jsou podobné instrukcím ve variantě B. Využívá se podložka a dvacet tři obrázků z varianty B. Každá věta oproti předchozím variantám obsahuje vždy dvě instrukce. Dochází k ověřování znalostí předložkových vazeb *vedle, na, pod, nad, za a mezi*, které jsou různě umístěny v osmislovných až dvanáctislovných větných instrukcích. Zároveň dochází k ověřování rozumění gramatickým strukturám (např. „*Jestli je mezi obrázky kočka, dej velké letadlo na traktor ...*“) a rozumění posloupnosti děje (např. „*Když červená budka spadla na zem, velký pes utekl pod malý strom...*“). Jedna testová instrukce může obsahovat zároveň více předložkových vazeb a zároveň i informaci o velikosti či barvě. Po splnění pěti instrukcí z první části testového materiálu se obrázky vrátí na k tomu určené šablony a před dítě klademe tabulku pro vyšetření pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru (viz Příloha 7). Před samotným začátkem testování dítěti vysvětlíme,



že tabulka má levý sloupec a pravý sloupec, políčka nahoře, uprostřed a dole. Poté provedeme zácvik na dvou určených testových instrukcích. Druhá část testování porozumění řeči u dětí předškolního věku ve variantě C ověřuje znalosti pravolevé orientace, práci s pojmy *nahoře*, *uprostřed a dole*. Dítě dle instrukcí klade obrázky na určená políčka.

### 5.3.2 Zácvik u konkrétních variant testu

Každá varianta testu obsahuje své zácvikové instrukce. Po pojmenování obrázků dítětem je ověřována dle konkrétní varianty testu také znalost barev, velikostních rozdílů, předložek či pravolevé orientace v mikroprostoru.

#### Zácvik u varianty A

Varianta A je určena dětem od 4 do 4,11 let a u těchto dětí se očekává pro vykonání testu porozumění řeči znalost barev a předložek *na*, *nad*, *pod*, *před*, *za* a *mezi*. Prostřednictvím zácvikové instrukce zjistíme, jak děti tyto schopnosti ovládají. Oslovíme dítě, aby si vybralo obrázek ptáčka a obrázek stromu. Dítě dle instrukcí strom položí na podložku před sebe a obrázek ptáčka drží v ruce. Zácvik uvedeme slovy: „*Já ti teď budu říkat, kam máš ptáčka dát. Dávej pozor, abys obrázek umístil/a přesně tam, kam říkám.*“ Poté dítěti říkáme instrukce a sledujeme jejich řešení.

*Ptáček je na stromě.*

*Ptáček je nad stromem.*

*Ptáček je pod stromem.*

*Ptáček je před domem.*

*Ptáček je za stromem.*

Pokud dítě neovládá předložky správně, každou zácvikovou instrukci dítěti předvedeme, aby vědělo, co znamená ještě „*na stromě*“ a co znamená už „*pod stromem*“. Následně se ujistíme, zda dítě instrukcím rozumí a vyzveme jej, aby vrátilo obrázky zpět na šablony, aby mohlo začít samotné testování.

## **Zácvik u varianty B**

Varianta B je určena dětem od 5 do 5,11 let. U těchto dětí se očekává pro vykonání testu porozumění řeči znalost barev, velikostních rozdílů a předložek *na, nad, pod, za a mezi*. Prostřednictvím zácvikové instrukce zjistíme, jak děti tyto schopnosti ovládají. Oslovím dítě, aby si vybralo obrázek ptáčka a obrázek stromu. Dítě strom položí na podložku před sebe a obrázek ptáčka drží v ruce. Zácvik uvedeme slovy: *„Já ti teď budu říkat, kam máš ptáčka dát. Dávej pozor, abys obrázek umístil/a přesně tam, kam říkám.“* Poté dítěti říkáme instrukce a sledujeme jejich řešení.

*Ptáček je na stromě.*

*Ptáček je pod stromem.*

*Ptáček je vedle stromu.*

*Ptáček je před domem.*

*Ptáček je za stromem.*

Pokud dítě neovládá předložky správně, každou zácvikovou instrukci dítěti předvedeme, aby vědělo, co znamená ještě *„za stromem“* a co znamená už *„pod stromem“*. Následně se ujistíme, zda dítě instrukcím rozumí a vyzveme jej, aby vrátilo obrázky zpět na šablony, aby mohlo začít samotné testování.

## **Zácvik u varianty C**

Varianta C je určena dětem od 6 do 6,11 let a u těchto dětí se očekává pro vykonání testu porozumění řeči znalost barev, velikostních rozdílů a předložek *na, nad, pod, za a mezi*. Prostřednictvím zácvikové instrukce zjistíme, jak děti tyto schopnosti ovládají. Na podložku přímo před dítě dáme dům, z levé strany domu velký strom a z pravé strany domu malý strom. Zácvik uvedeme slovy: *„Teď poslouchej, co ti povím. Bude to delší věta. Udělej to přesně tak, jak ti řeknu. Musíš ale počkat, až větu dopovím do konce.“* Je velmi důležité, aby dítě začalo skládat obrázek, až po vyslechnutí celé instrukce. Poté dítěti sdělíme instrukce a sledujeme jejich řešení.

*Velký traktor stojí před domem a nad malým stromem letí velké letadlo.*

Pokud dítě neovládá předložky správně, každou zácvikovou instrukci dítěti předvedeme, aby vědělo, co znamená ještě „*za stromem*“ a co znamená už „*pod stromem*“. Poté se ujistíme, zda dítě instrukcím rozumí a uvedeme samotné testování slovy: „*Necháme si tu před sebou dům, vlevo velký strom a vpravo malý strom. Ostatní obrázky vrátíme zpět. Teď budeme skládat jeden velký obrázek a já ti budu říkat, jak to máš udělat. Dávej vždy dobrý pozor, abys obrázky umístil/a přesně tak, jak ti řeknu.*“ Po skončení první části testu, která obsahuje pět větných instrukcí, umístíme všechny obrázky zpět na šablony.

Druhá část testu porozumění řeči ověřuje schopnost pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru. Před dítě připravíme papír rozdělený na šest políček. Zácvik uvedeme slovy: „*Prohlédneme si to spolu: dvě políčka jsou nahoře, dvě políčka jsou dole a dvě políčka jsou uprostřed. Máme pravý sloupec a levý sloupec. Obrázky budeš dávat do těchto políček.*“ Poté dítěti sdělíme instrukce a sledujeme jejich řešení.

*Ukaž, kde je políčko vpravo dole / vlevo uprostřed.*

*Dej velký mrak do políčka vpravo doprostřed.*

Pokud dítě neovládá dostatečně schopnost pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru prostřednictvím předložek *dole*, *uprostřed* a *nahoře*, tak dítěti předvedeme zácvikové instrukce a ujistíme se, zda jim rozumí.

## **5.4 Charakteristika souboru**

Během výzkumného šetření prostřednictvím testového materiálu Rozumění řeči (V.K.) bylo vyšetřeno celkem 302 dětí z různých mateřských škol v Praze i mimo Prahu (viz Tabulka 1). Výběr vzorku byl limitován pouze věkem a souhlasem rodičů. Z každé třídy všech mateřských škol bylo vyšetřeno vždy kolem 10 – 20% dětí. Žádná z vybraných mateřských škol nemá specializaci pro podporu dětí s různým zdravotním postižením ani narušenou komunikační schopností. Ve výzkumném vzorku jsou však zapojeny i děti s dyslalií, opožděným vývojem řeči a bilingvální výchovou. Tento výběr nebyl záměrný, ale prostřednictvím analýzy vyplněných dotazníků jsem s touto skutečností byla seznámena. V rámci výzkumného šetření byly vybrány mateřské školy s menším i větším počtem dětí.

Počet dětí z varianty testu	Celkem
A	103
B	100
C	99
Celkový součet	302

Tabulka 1: Celkový počet dětí dle variant testu

#### 5.4.1 Charakteristika souboru dle pohlaví

Celkem bylo vyšetřeno 302 dětí z různých mateřských škol. Výběr pohlaví byl náhodný a vycházel z polovičního zastoupení dívek i chlapců v rámci každé třídy mateřské školy. Celkem bylo vyšetřeno 156 dívek ve věku od čtyř do sedmi let a 146 chlapců stejného věkového rozmezí. Přibližně stejný počet dětí z hlediska pohlaví si vysvětlují právě polovičním zastoupením dětí v mateřských školách. V rámci každé varianty testového materiálu bylo vyšetřeno cca 100 dětí a i zde je zastoupení chlapců a dívek přibližně stejné. V nejjednodušší variantě A bylo vyšetřeno 55 dívek a 48 chlapců, těžší varianta B pracovala s výzkumným vzorkem taktéž 55 dívek a 45 chlapci. V nejtěžší variantě C lze vnímat drobné rozdíly ve větším zastoupení chlapců v počtu 53 oproti ostatním variantám a počtu 46 dívek (viz Tabulka 2).

Počet dětí celkem z hlediska pohlaví a varianty testu	A	B	C	Celkem
Dívky	55	55	46	156
Chlapci	48	45	53	146
Celkový součet	103	100	99	302

Tabulka 2: Počet dívek a chlapců ve variantách

#### 5.4.2 Charakteristika souboru dle věku

Testový materiál Rozumění řeči (V.K.) pracuje se třemi variantami testu rozdělenými právě dle věku vyšetřovaných dětí. V souvislosti s věkem je také stupňována obtížnost testového materiálu. Varianta A je určena pro děti ve věku od čtyř let do čtyř let a 11 měsíců. Celkem bylo vyšetřeno 103 dětí v tomto věku. Těžší varianta B pro děti pětileté až děti ve věku pět let a 11 měsíců byla testována celkem u 100 dětí. Nejtěžší varianta C ověřuje porozumění řeči u dětí ve věku 6 let až 6 let a 11 měsíců. Počet vyšetřených dětí v této variantě dosáhl na počet 99.

### 5.4.3 Charakteristika souboru dle zařazení do logopedické intervence

Pro účely vytvoření hypotéz v rámci diplomové práce byly součástí dotazníku pro rodiče otázky týkající se docházení dítěte na logopedickou terapii. Pro relevantní informace o zjištění souvislosti nesprávné artikulace a porozumění řeči bylo každé dítě zvlášť vyšetřeno artikulačním testem prostřednictvím opakování slov. Z analýzy získaných dat bylo zjištěno, že z celkového počtu 302 vyšetřených dětí celkem 188 dětí nedochází na logopedickou terapii a zároveň z hlediska intaktní výslovnosti ji nepotřebuje. Dle dotazníku pro rodiče a následného vyšetření artikulace bylo zjištěno, že 82 dětí z celkového počtu 302 k logopedovi dochází. Celkem u 32 dětí byla prostřednictvím vyšetření artikulace zjištěna potřeba zahájení logopedické terapie (viz Tabulka 3).

Počet dětí dle zařazení do logopedické intervence	Celkem dětí
Nedochází k logopedovi a <u>nepotřebuje</u>	188
Dochází k logopedovi	82
Nedochází k logopedovi a <u>potřebuje</u>	32
Celkový součet	302

Tabulka 3: Počty dětí dle zařazení do logopedické intervence

Dle analýzy zjištěných informací nejnižší potřebu docházet k logopedovi vykazují děti od čtyř let do čtyř let a 11 měsíců, což je dáno pravděpodobně tím, že mluvidla ještě nejsou na vývojově složitější hlásky připravená, a tak zaměňují složitější hlásky za vývojově jednodušší, což ve věku do pěti let nelze považovat ve většině případů za narušenou komunikační schopnost. Celkem 15 dětí ze 103 vyšetřených testem ve variantě A k logopedovi již dochází a 9 dětem byla návštěva logopeda doporučena z hlediska nesprávného tvoření hlásky. Celkem 54 dětí ze 100 z varianty B k logopedovi nedochází a nepotřebuje docházet z hlediska nesprávné výslovnosti, naopak 32 dětí logopedickou terapii navštěvuje. Čtrnácti dětem ve věku od 5 do 5,11 let byla doporučena návštěva logopeda, což je ze všech variant nejvyšší počet. V nejtěžší variantě C pro děti šestileté nevyžaduje logopedickou péči celkem 55 dětí z 99, 35 dětí z celkového počtu na logopedickou terapii pravidelně dochází a devíti dětem bylo zahájení logopedické terapie doporučeno (viz Tabulka 4).

<b>Počet dle zařazení do logopedické intervence dle varianty testu</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Nedochází k logopedovi a <u>nepotřebuje</u>	79	54	55
Dochází k logopedovi	15	32	35
Nedochází k logopedovi a <u>potřebuje</u>	9	14	9
Celkový součet	103	100	99

*Tabulka 4: Počty dětí dle zařazení do logopedické intervence dle varianty testu*

V porovnání potřeby logopedické péče u dívek a chlapců předškolního věku od čtyř do sedmi let chlapci logopedickou intervencí potřebují výrazně více než dívky. Celkem 111 dívek z celkového počtu 156 nepotřebuje logopedickou péči, u chlapců je to pouze 77 ze 146, kteří nevyžadují odbornou péči logopeda. Dále 33 dívek pravidelně dochází k logopedovi a 12 dívek nedochází, ale byla jim návštěva logopeda doporučena. Avšak celkem 49 chlapců ze 146 k logopedovi dochází a ještě dalším 20 chlapcům byla logopedická terapie doporučena (viz Tabulka 5).

<b>Počet dle zařazení do logopedické intervence dle pohlaví</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>
Nedochází k logopedovi a <u>nepotřebuje</u>	111	77
Dochází k logopedovi	33	49
Nedochází k logopedovi a <u>potřebuje</u>	12	20
Celkový součet	156	146

*Tabulka 5: Počet dětí dle zařazení do logopedické intervence dle pohlaví*

#### 5.4.4 Charakteristika souboru dle výskytu opožděného vývoje řeči

Na základě vyplněných dotazníků rodiči byl zjištěn výskyt opožděného vývoje řeči (dále OVŘ) celkem u 59 dětí z celkového počtu 302 dětí (viz Tabulka 6).

Počet dětí s OVŘ	Celkem
Ne	243
Ano	59
Celkový součet	302

Tabulka 6: Počet dětí s OVŘ

V rámci jednotlivých variant testu byl zjištěn opožděný vývoj řeči ve variantě A u 18 dětí ze 103. Pětileté děti z varianty B měly opožděný vývoj řeči v 17 případech ze 100 a největší výskyt OVŘ byl zjištěn u šestiletých dětí z varianty C, kdy byl výskyt celkem u 24 dětí z celkového počtu 99 (viz Tabulka 7).

Počet dětí s OVŘ dle varianty testu	A	B	C
Ne	85	83	75
Ano	18	17	24
Celkový součet	103	100	99

Tabulka 7: Počet dětí s OVŘ dle varianty testu

Jak z níže uvedené tabulky (viz Tabulka 8) vyplývá, u chlapců je mírně vyšší výskyt opožděného vývoje řeči než u dívek. Celkem 24 dívek ze 156 mělo Opožděný vývoj řeči, podobně jako 35 chlapců ze 146 mělo tento druh narušené komunikační schopnosti.

Počet dětí s OVŘ dle pohlaví	Dívky	Chlapci
Ne	132	111
Ano	24	35
Celkový součet	156	146

Tabulka 8: Počet dětí s OVŘ dle pohlaví

#### 5.4.5 Charakteristika souboru dle výskytu bilingvální výchovy

V rámci výzkumného šetření testového materiálu Rozumění řeči (V.K.) byly součástí výzkumného vzorku i děti s bilingvální výchovou. Nejčastějším druhým mateřským jazykem byl anglický jazyk a poté ruský jazyk a vietnamský jazyk. Do výzkumu jsou zapojeny i děti, které vyrůstají v česko-slovenském prostředí. Celkem se zúčastnilo výzkumu 22 dětí, z toho 11 dívek a 11 chlapců (viz Tabulka 9).

Počet dětí s bilingvální výchovou	Dívky	Chlapci	Celkem
Ne	145	135	280
Ano	11	11	22
Celkový součet	156	146	302

Tabulka 9: Počet dětí s bilingvální výchovou

V rámci náhodného výběru výzkumného vzorku lze z tabulky (viz Tabulka 10) vyčíst, že počty dětí s bilingvální výchovou v rámci jednotlivých variant testu dle věku jsou vyrovnané.

Počet dětí s bilingvální výchovou dle variant testu	A	B	C
Ne	96	92	92
Ano	7	8	7
Celkový součet	103	100	99

Tabulka 10: Počet dětí s bilingvální výchovou dle variant testu



## 6 Hodnocení výsledků v testu Rozumění řeči (V.K.)

Během analýzy výsledků testování se ukázalo, že pro většinu dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu a nemají výrazné opoždění ve vývoji komunikačních schopností, jsou testové instrukce v průměru lehké. To potvrzuje fakt, že test Rozumění řeči (V.K.) nehodnotí škálu dětí nadprůměrných, ale hodnotí především děti opoždující se ve vývoji. Z toho vyplývá, že test bude citlivější vůči rozdílům mezi relativně slabšími dětmi. Test bude lépe diskriminovat mezi dětmi podprůměrnými a mezi různými úrovněmi slabších výsledků. Naopak pokročilé a nadprůměrné výkony bude možné zjistit, ale ne blíže specifikovat či diskriminovat. Test je určen především pro děti, u kterých se očekávají potíže v porozumění a sluchové paměti pro určení míry potíží a následné informace pro individuální terapii. Po určitém čase lze také pomocí opakovaného testování s dodržáním věkové hranice zjistit aktuální schopnosti dítěte v oblasti porozumění řeči a sluchové koncentrace a paměti.

Testový arch obsahuje hodnotící tabulku se škálou s výsledky (viz Tabulka 11). Test obsahuje celkem 10 instrukcí, za každou správně vykonanou instrukci získá dítě 1 bod, pokud si dítě po zopakování instrukce chybu opraví, získává 0,5 bodů. Dítě, které i po zopakování instrukce vykoná manipulaci s obrázkem chybně má 0,5 bodů. Po testování jsou výsledky zaznamenány a v hodnotící tabulce je označen výkon dítěte v procentech. Dítě, které učiní jednu nebo žádnou chybu je považováno za dítě **bez potíží** neboli **norma** v oblasti rozumění řeči. Chybovost může být dána nedostatečným prvotním pochopením testového materiálu, nedostatkem pozornosti nebo i aktuálním psychickým stavem. Pokud dítě učiní dvě až tři chyby, lze usuzovat **mírné potíže** v porozumění řeči. V tomto případě je vhodné zařadit do logopedické terapie úkoly zabývající se porozuměním řeči, sluchovou pamětí, ale i nácvik předložkových vazeb a velikostních rozdílů. **Výrazné potíže** má dítě s chybovostí v pásmu od 4 do 6 chyb v testu. V tomto případě je vhodné zahájit cílený nácvik dovedností spojených s porozuměním řeči, rozuměním předložkám a větným celkům, sluchové pozornosti i paměti. K nácviku lze využít podobné instrukce, jako jsou obsaženy v testu. Dítě, které chybuje ve většině případech, tedy 6 a více chyb je posouzeno v rámci tohoto testu za **nezvládnutí** dovedností v oblasti porozumění. Nejtěžší případy souvisí s nedostatečnou slovní zásobou v pasivním slovníku projevující se nepojmenováním obrázků z testu, nerozuměním předložkám

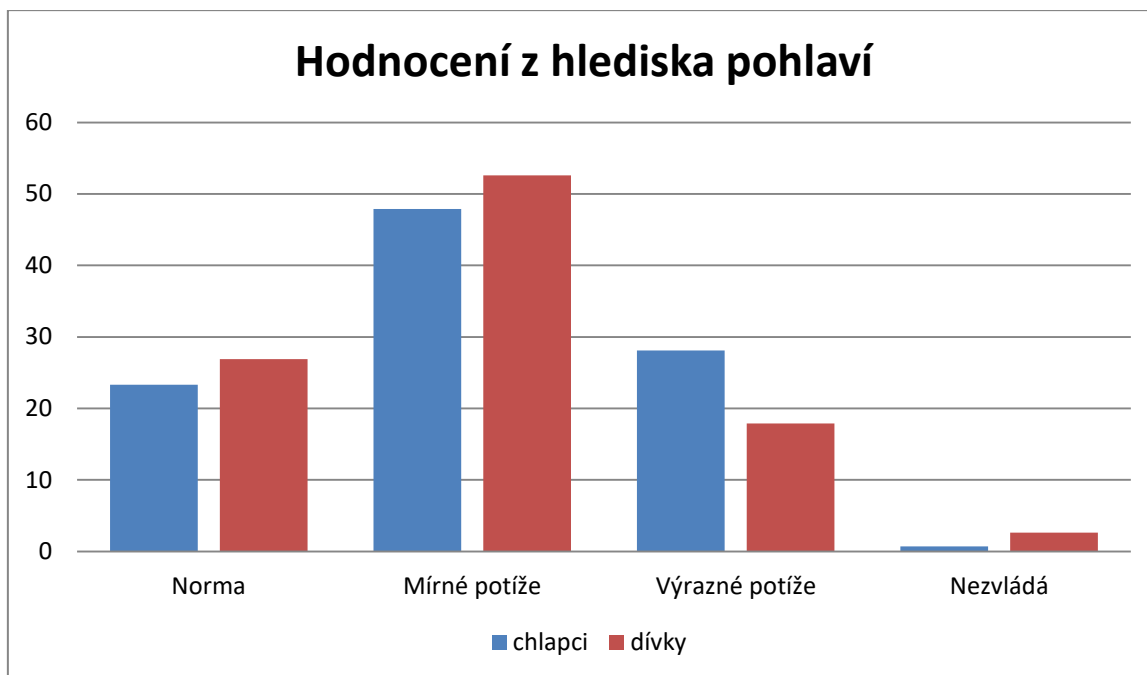
a velikostním rozdílům. V tomto případě je terapie zaměřena na nejelementárnější oblasti porozumění.

do 10% chybně	norma, bez potíží
do 30% chybně	mírné potíže
do 60% chybně	výrazné potíže
nad 60% chybně	Nezvládá

Tabulka 11: Hodnotící tabulka

## 6.1 Hodnocení z hlediska pohlaví

Celkově lze říci, že dívky bez ohledu na věk a variantu testu dopadly v diagnostickém materiálu Rozumění řeči (V.K.) lépe než chlapci. Pokud ale provedeme komparaci konkrétních výsledků dětí v rámci jednotlivých hodnotících škál zjistíme, že se rozdíly mírně rozcházejí. Celkem 42 dívek z celkového počtu 156 pracovalo **bezchybně** nebo s jednou chybou, oproti tomu z hlediska celkového počtu chlapců 146 dosáhlo stejných výsledků 34 chlapců. Větší rozdíly lze sledovat v hodnotící škále **mírné potíže**, kdy 82 dívek ze 156 učinilo 2 nebo 3 chyby. Chlapců bylo o 12 méně, tedy 70 ze 146, což znamená, že více chlapců mělo výrazné potíže. Škála **výrazné potíže** byla zjištěna celkem u 28 dívek ze 146 a u výrazně více chlapců. Z celkového počtu chlapců 146 totiž 41 chlapců učinilo více jak 4 chyby. Celkem 26,9 % dívek bylo hodnoceno ve škále norma, 52,6 % vykazovalo mírné potíže, celkem 17,9 % dívek bylo hodnoceno s výraznými potížemi a 2,6 % test nezvládlo. Oproti tomu 23,3 % chlapců vykonalo test bez potíží, 47,9 % s mírnými potížemi a výrazné potíže při testování mělo více než 28 % chlapců. Necelé procento chlapců test nezvládlo. (viz Graf 1)



Graf 1: Hodnocení z hlediska pohlaví

## 6.2 Hodnocení z hlediska věku (varianty testu)

Obecně se výsledky dětí v rámci jednotlivých variant testu příliš nelišily. Dívky ve všech variantách dosahovaly průměrně lepšího výsledků než chlapci. Největší rozdíly mezi chlapci a dívkami byly u dětí čtyřletých a nejmenší rozdíly u pětiletých dětí.

### Hodnocení varianty A

Průměrný výsledek pro variantu A byl 7,88 bodů. Dívky dosahovaly průměrně lepších výsledků. Průměrný výsledek testu u dívek byl 8,02 bodů a u chlapců se výsledek pohyboval okolo 7,74 bodů. Z analýzy sběru dat vyplývá, že celkem 27 dětí ze 103 bylo v testu bezchybné nebo s jednou chybou, což je 26,2 % dětí. Mírné potíže mělo celkem 50 dětí ze 103, tedy 48,5 %. Celkem polovina dětí měla při testování ve variantě A mírné potíže a učinila tak 2 nebo 3 chyby. Necelá čtvrtina dětí, tedy 24,3 % měla výrazné potíže v testu Rozumění řeči (V.K.), konkrétně 25 dětí učinilo tři nebo čtyři chyby. Test nezvládlo pouze 1 dítě, které mělo více než 6 chyb v testu. (viz Tabulka 12)

Hodnotící škála	A	
	Počet dětí	Procentuální výpočet
Norma	27	26,2%
Mírné potíže	50	48,5%
Výrazné potíže	25	24,3%
Nezvládá	1	1,0%
Celkový součet	103	100%

Tabulka 12: Hodnotící škála u varianty A

### Hodnocení varianty B

Výsledky hodnocení byly na základě analýzy sběru dat vyhodnoceny jako velmi vyrovnané mezi chlapci a dívkami. Průměrný výsledek dítěte bez ohledu na pohlaví byl 8,23 bodů. Z toho dívky dosahovaly průměrného výsledku 8,3 bodů a chlapci 8,16 bodů. Celkové výsledky bez ohledu na pohlaví ukazují, že celkem 24 dětí ze 100 bylo vyhodnoceno jako norma, bez obtíží. Více než polovina dětí, tedy 51 ze 100, mělo s vykonáním testových instrukcí mírné potíže. Necelá čtvrtina dětí, 24 z celkového počtu 100 dětí, vykazovala výrazné potíže. Jedno dítě test nezvládlo. Z analýzy je zřejmé, že opět více než 50 % dětí má mírné potíže v oblasti porozumění, sluchové paměti a pozornosti. (viz Tabulka 13)

Hodnotící škála	B	
	Počet dětí	Procentuální výpočet
Norma	24	24,0%
Mírné potíže	51	51,0%
Výrazné potíže	24	24,0%
Nezvládá	1	1,0%
Celkový součet	100	100%

Tabulka 13: Hodnotící škála u varianty B

## Hodnocení varianty C

Ve variantě testu pro šestileté děti byly mírné rozdíly mezi chlapci a dívkami, kdy dívky průměrně dosahovaly 8,28 bodů a chlapci s průměrně horším výsledkem 7,84 bodů. Celkový průměr hodnocení opět dosahoval kolem 8,06 bodů, což ukazuje, že většina dětí předškolního věku, která se zúčastnila výzkumného šetření, má mírné potíže v oblasti porozumění řeči. Z celkového počtu 99 dětí čtvrtina, tedy 25 dětí, bylo hodnoceno jako norma. Více než polovina dětí vykazovala mírné potíže, konkrétně 51 dětí z 99. S výraznými potížemi si potýkalo celkem 20 dětí a 3 děti z 99 test nezvládlo. Z tabulky (viz Tabulka 14) vyplývá, že 25,3 % dětí je v normě, mírné potíže má celkem 51,5 % dětí a 20,2 % dětí má výrazné potíže v oblasti porozumění. Celá 3 % dětí test nezvládla.

Hodnotící škála	C	
	Počet dětí	Procentuální výpočet
Norma	25	25,3%
Mírné potíže	51	51,5%
Výrazné potíže	20	20,2%
Nezvládá	3	3,0%
Celkový součet	99	100%

Tabulka 14: Hodnotící škála u varianty C

### 6.3 Hodnocení z hlediska zařazení do logopedické intervence

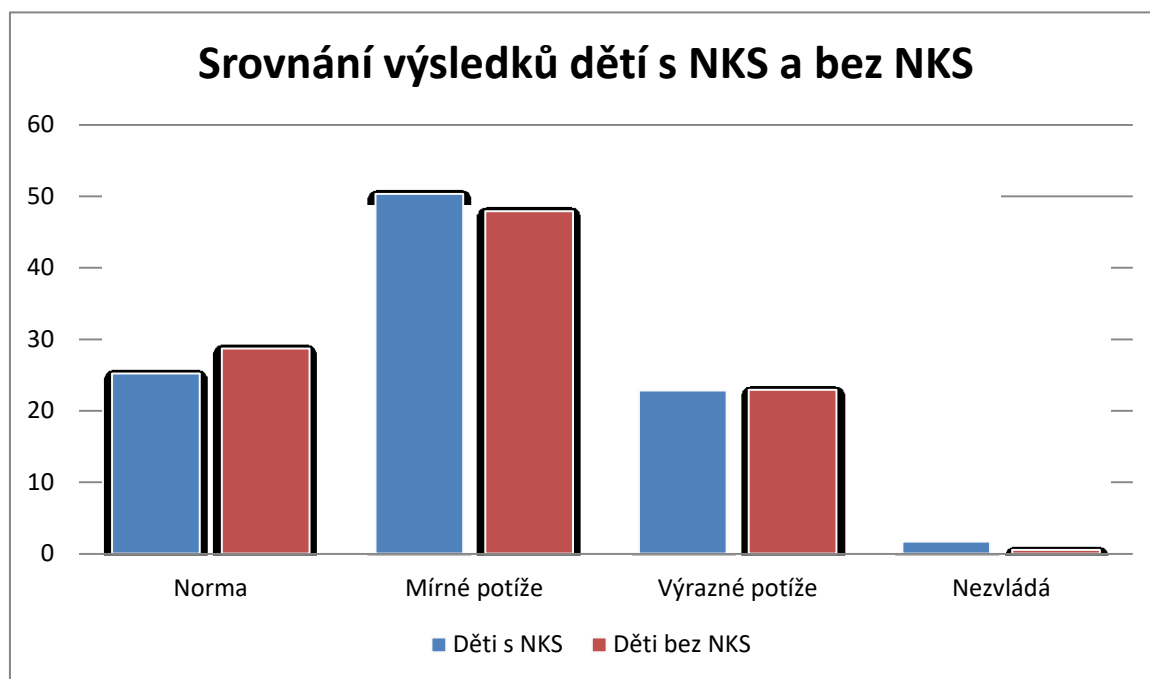
Test Rozumění řeči (V.K.) je určen především dětem se suspektními potížemi v oblasti porozumění řeči, sluchové paměti a koncentraci. Výzkum mimo jiné ověřoval, zda má nesprávná artikulace vliv na potíže v porozumění řeči. Prostřednictvím analýzy sběru dat byly zjištěny velmi vyrovnané výsledky dětí s nesprávnou výslovností, které dochází k logopedovi a těch dětí, které ještě nedochází, ale na základě vyšetření artikulace jim byla logopedická terapie doporučena s dětmi, které mají vzhledem k věku intaktní výslovnost. Z celkového počtu 302 dětí celkem 82 dětí dochází k logopedovi a dalších 32 dětí k logopedovi nedochází, ale byla jim návštěva logopedického pracoviště doporučena. Z celkového počtu 114 dětí s narušenou komunikační schopností (dále NKS) se v hodnotící škále norma umístilo 22 dětí. Největší počet dětí s NKS, celkem 62 ze 114 mělo mírné

potíže s testovými instrukcemi. Výrazné potíže měly děti s NKS ve 26 případech ze 114 a 4 děti test nezvládly. (viz Tabulka 15)

Hodnotící škála	Nedochází k logopedovi	Dochází k logopedovi	Nedochází k logopedovi a potřebuje	Celkový součet	Celkem dětí s NKS
Norma	54	17	5	76	22
Mírné potíže	90	45	17	152	62
Výrazné potíže	43	18	8	69	26
Nezvládá	1	2	2	5	4
Celkový součet	188	82	32	302	114

Tabulka 15: Hodnotící škála z hlediska zařazení do logopedické intervence

Prostřednictvím analýzy sběru dat a statistického šetření bylo zjištěno, že celkem u 302 dětí *nebyla zjištěna přímá souvislost nesprávné artikulace a potížemi v oblasti porozumění řeči, sluchové pozornosti a paměti*. Statistika ukázala, že děti s narušenou komunikační schopností, zejména v oblasti nesprávné artikulace hlásek vykazují stejné výsledky jako jejich vrstevníci s intaktní artikulací. Děti bez NKS se v hodnotící škále norma umístily ve 28,7 % a děti s NKS neměly potíže při vykonávání testu Rozumění řeči (V.K.) ve 25,2 % případů. Mírné potíže měly děti bez NKS o něco méně než děti s NKS, tedy ve 47,9 % a děti s NKS chybovaly dvakrát až třikrát v 50,3 % případů. S výraznými potížemi se obě skupiny dětí potýkaly víceméně stejně ve 22,8-9 % případů. Test nezvládlo pouze 0,5 % dětí bez NKS a 1,7 % dětí s narušenou komunikační schopností. Dle grafu (viz Graf 2) je zřejmé, že výsledky hodnocení testu Rozumění řeči (V.K.) u dětí s NKS i bez nevykazují velké rozdíly a tudíž lze usuzovat, že nesprávná artikulace nemá vliv na porozumění řeči více než jiné faktory.



Graf 2: Srovnání výsledků dětí s NKS a bez NKS

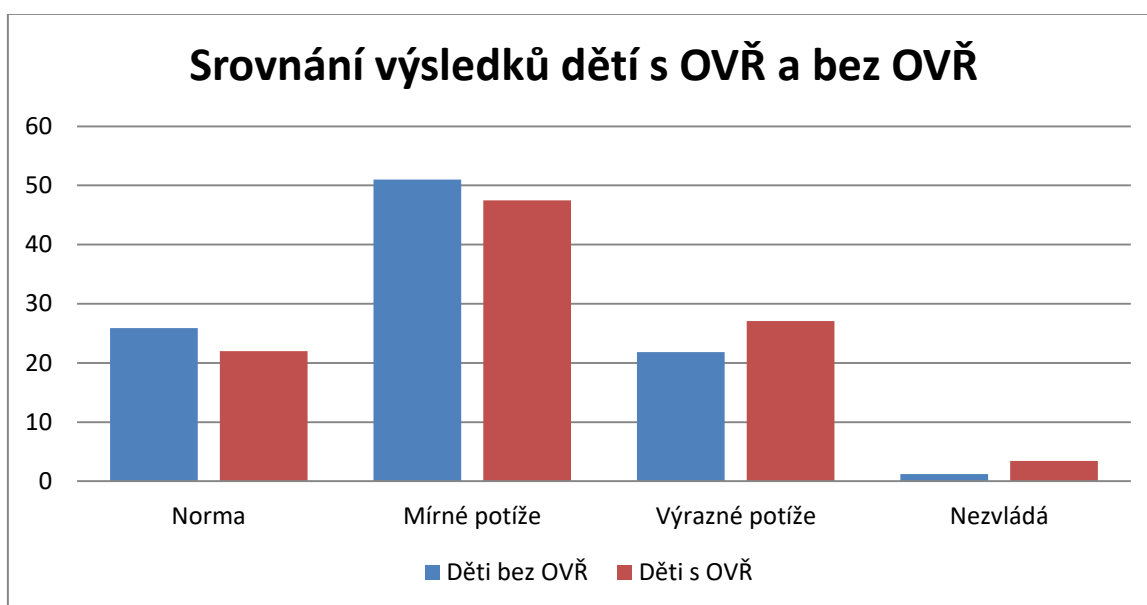
## 6.4 Hodnocení dle výskytu opožděného vývoje řeči

V rámci výzkumného šetření byla zjišťována data o přítomnosti opožděného vývoje řeči (dále OVR), prostřednictvím dotazníku pro rodiče a podotázek, kdy dítě tvořilo první slova a první věty. Na základě podrobné analýzy bylo odhaleno celkem 59 dětí s opožděným vývojem řeči z celkového počtu 302 dětí. Bez potíží se projevilo při testování Rozumění řeči (V.K.) celkem 13 dětí z 59. Mírné potíže vykazovalo 28 dětí z celkového počtu 59. Celkem 16 dětí z 59 se potýkalo s výraznými potížemi v oblasti testování porozumění řeči. Další 2 děti z 59 nezvládly testové instrukce vykonat (viz Tabulka č. 16). Procentuální výsledky ovšem dokazují, že výsledky dětí bez OVR a výsledky dětí s OVR vykazují jen mírné rozdíly v hodnocení, což znamená, že v rámci výzkumného šetření, děti s OVR a děti bez OVR mají podobné výsledky. Ze statistických dat vychází, že opožděný vývoj řeči výrazně neovlivňuje výsledky dětí v testu Rozumění řeči (V.K.). Zjištěná data, ale nejsou podložena klinickým vyšetřením opožděného vývoje řeči a zakládají se tak pouze na analýze informací od rodičů.

Hodnotící škála	OVŘ				
	Počet dětí			Procentuální výpočet	
	Ne	Ano	Celkový součet	Ne	Ano
Norma	63	13	76	25,9%	22,0%
Mírné potíže	124	28	152	51,0%	47,5%
Výrazné potíže	53	16	69	21,8%	27,1%
Nezvládá	3	2	5	1,2%	3,4%
Celkový součet	243	59	302	100,0%	100,0%

Tabulka 16: Hodnotící škála dětí s OVŘ

Podrobnější analýza sběru dat ukazuje přibližně stejné procentuální výpočty hodnocení testování u dětí bez OVŘ a dětí s OVŘ. Avšak počet dětí s OVŘ je vyšší v hodnotící škále výrazné potíže a nezvládá, z čehož lze usuzovat, že děti s opožděným vývojem řeči mají častěji výrazné potíže nebo test nezvládají než děti bez OVŘ. Konkrétně 22% dětí s OVŘ v testu Rozumění řeči (V.K.) prošlo bez potíží, stejně tak, jako 25,9 % dětí bez OVŘ. Mírné potíže vykazovalo 47,5 % případů dětí s OVŘ a 51 % případů dětí bez OVŘ. Hodnotící škála Výrazné potíže již vykazuje větší rozdíly v počtu dětí umístěných v tomto hodnocení. Konkrétně 27,1% dětí s OVŘ mělo výrazné potíže při zpracovávání testového materiálu a o něco méně 21,8 % dětí bez OVŘ mělo také výrazné potíže. Test nezvládlo 3,4 % dětí s opožděným vývojem řeči a jen 1,2 % dětí bez OVŘ. (viz Graf 3)



Graf 3: Srovnání výsledků dětí s OVŘ a bez OVŘ



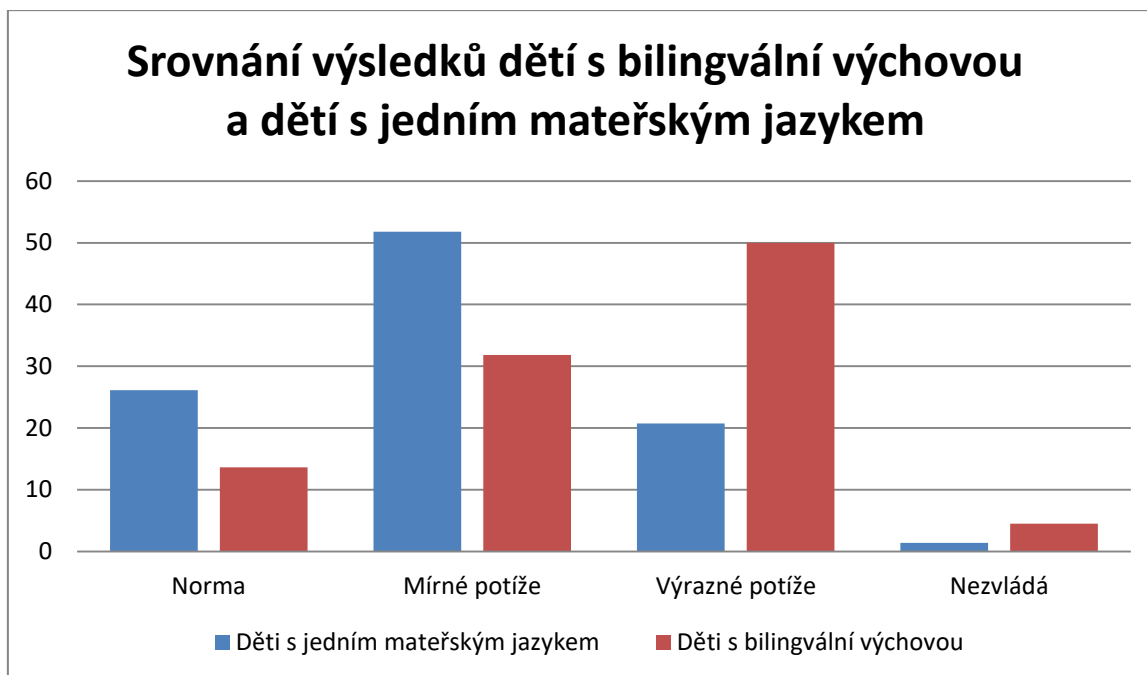
## 6.5 Hodnocení dětí s bilingvální výchovou

Obecný předpoklad pro porozumění řeči u dětí s bilingvální výchovou je průměrně horší než předpoklad výsledků dětí s jedním mateřským jazykem. Jedná se však o velmi individuální záležitost, při které záleží na struktuře obou jazyků, době vzniku bilingválního prostředí a především na způsobu osvojování si obou jazyků. Z celkového počtu 302 dětí se zúčastnilo výzkumného šetření celkem 22 dětí s bilingvální výchovou. Bezchybné nebo s jednou chybou byly hodnoceny pouze 3 děti ze 22. Mírné potíže činil test Rozumění řeči (V.K.) celkem 7 dětem ze 22. Celkem polovina dětí s bilingvální výchovou vykazovala výrazné potíže při testování a 1 dítě test nezvládlo. (viz Tabulka 17)

Hodnotící škála	bilingvální výchova				
	Počet dětí			Procentuální výpočet	
	Ne	Ano	Celkový součet	ne	ano
Norma	73	3	76	26,1%	13,6%
Mírné potíže	145	7	152	51,8%	31,8%
Výrazné potíže	58	11	69	20,7%	50,0%
Nezvládá	4	1	5	1,4%	4,5%
Celkový součet	280	22	302	100,0%	100,0%

Tabulka 17: Hodnotící škála dětí s bilingvální výchovou

Prostřednictvím analýzy sběru dat byla zjištěna výrazně větší chybovost u dětí s bilingvální výchovou. Pouze 13,6 % dětí s bilingvální výchovou dosáhlo normy, oproti tomu děti s jedním mateřským jazykem dosáhly normy ve 26,1 % případů. Mírné potíže test činil bilingválním dětem ve 31,8 % a děti s jedním mateřským jazykem byly hodnoceny s mírnými potížemi ve více než 51 % případů. Velký rozdíl ve výkonu bilingválních dětí lze pozorovat v hodnotící škále výrazné potíže, protože 50 % dětí chybovalo až čtyřikrát, kdežto děti s jedním mateřským jazykem měly výrazné potíže jen ve 20,7 % případů. Test nezvládlo 4,5 % dětí z bilingvální rodiny a pouze 1,4 % dětí s jedním mateřským jazykem. (viz Graf 4)



Graf 4: Srovnání výsledků dětí s bilingvální výchovou a dětí s jedním mateřským jazykem

## 6.6 Chybovost dětí

Následující podkapitola se zabývá testovými instrukcemi, které dětem činily největší potíže v rámci jednotlivých variant. V rámci každé varianty testu byly vybrány vždy dvě a více testových instrukcí, při kterých děti nejvíce chybovaly. Obecně lze říci, že pokud dítě učiní chybu v testu Rozumění řeči (V.K.) může se jednat o dílčí potíže v oblasti sluchové paměti, sluchové pozornosti, porozumění mluvním celkům či nedostatečná dovednost v ovládnutí předložkových vazeb a velikostních rozdílů. Chybovost při testování také může znamenat oslabení v koncentraci pozornosti. Tyto potíže se často prolínají a úzce spolu souvisí, vyplynou i z pozorování chování dítěte při samotném testování. Nakolik se jednotlivé příčiny podílí na neúspěchu v testu je spíše subjektivní hodnocení, které se pak blíže specifikuje v následné terapii. Pokud je dítě nesoustředěné a neustále se rozhlíží kolem sebe, nebo bere obrázky a chce si s nimi hrát, neustále hovoří, má snahu odbíhat od testu jak verbálně, tak fyzicky, nedokáže se soustředit na daný pokyn. V tomto případně by se mohlo jednat o suspektní potíže v koncentraci pozornosti. Pokud je dítě soustředěné a spolupracuje adekvátně, má potíže především v delších instrukcích (delší souvětí), pak je podezření spíše na potíže v oblasti sluchové paměti. Pokud dítě i při opakované instrukci neumístí obrázky správně, jedná se o potíže spíše

v porozumění. Opakovaná instrukce znamená, že si ji dítě vyžádalo z důvodu neporozumění, obtíží ve sluchové paměti nebo bylo nepozorné.

Podle výsledku testu se poté odvíjí způsob terapie. Odlišit potíže ve sluchové paměti a potíže v porozumění není jednoduché. Podle autorky testového materiálu, pokud má dítě v testu **mírné obtíže**, zahrnují se do terapie podobné testové instrukce, které jsou stejné v náročnosti větné skladby i délky věty. Materiály poté poskytne i pro domácí přípravu. Pokud má dítě **výrazné obtíže**, následuje nácvik porozumění instrukcím o kategorii níž. Např. u dítěte ve věku 6 let se procvičují instrukce z varianty testu B, určené pro děti pětileté. Když dítě **nezvládá** test vůbec, lze postupovat procvičováním instrukcí o dvě věkové kategorie níže a taktéž provádět nácvik zvláště porozumění předložkám a zvláště porozumění přídavným jménům. Taktéž je důležité zahrnout do terapie jednotlivá cvičení sluchové pozornosti, sluchové diferenciaci a paměti dle individuální úrovně dítěte.

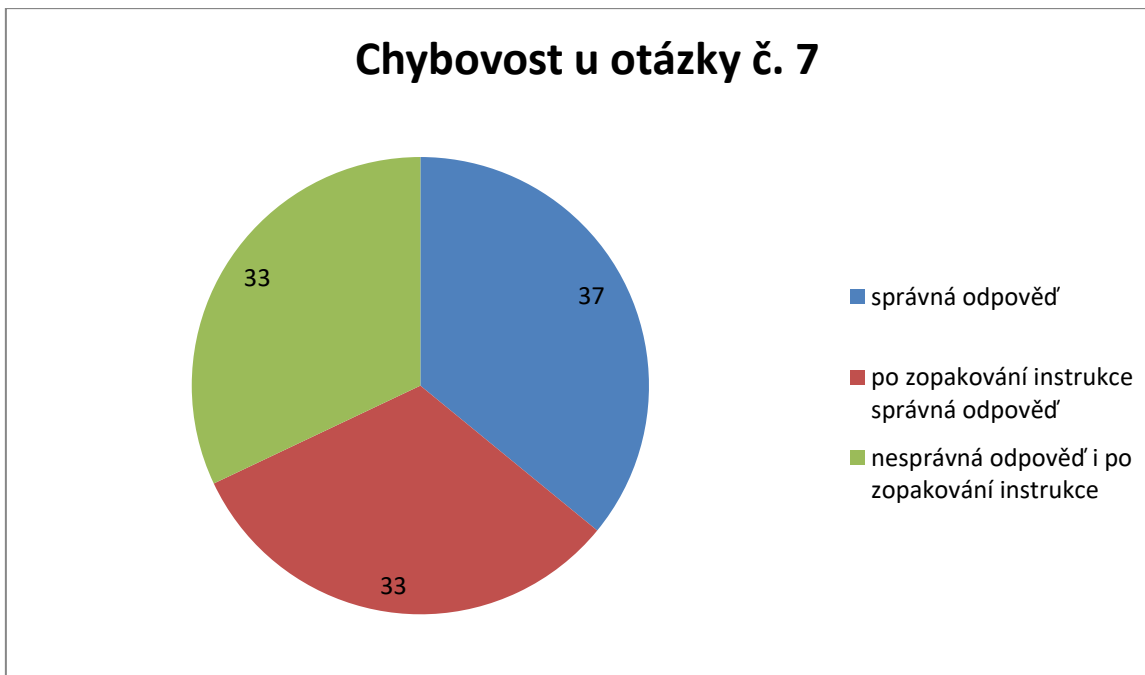
#### 6.6.1 Chybovost u varianty A

Varianta A je určena dětem od 4 let do 4 let a 11 měsíců. Z analýzy sběru dat je zřejmé, že největší potíže činily dětem předložkové vazby *před* a *za*. Jedná se o předložky, které si dítě osvojuje právě ve věku od čtyř do pěti let. Tyto předložky jsou pro děti hůře představitelné než předložky *nahoře*, *dole*, *pod*, *nad* či *na*.

A: otázka č. 7:

*Pes sedí před domem.*

Celkem 33 dětí ze 103 získalo 0 bodů, což znamená, že ani po zopakování instrukce nebylo schopno vykonat instrukci správně. Taktéž 33 dětí z celkového počtu 103 získalo 0,5 bodů. Tyto děti si po zopakování instrukce opravily chybu (viz Graf 5). Dohromady 66 dětí mělo potíže s výše uvedenou testovou instrukcí i po zácvičení stejné předložkové vazby s jiným obrázkem. Nejčastěji děti umístily obrázek psa vedle domu, místo před dům.

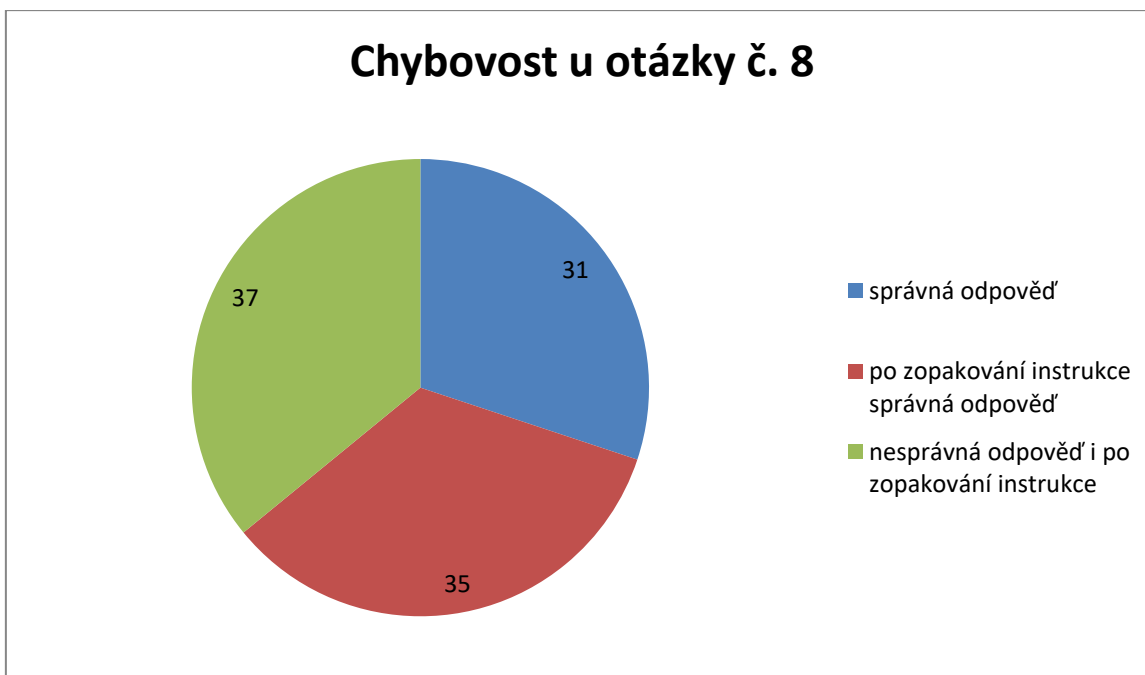


Graf 5: Chybovost u otázky č. 7

A: otázka č. 8:

*Za dům zajíždí traktor.*

Po analýze sběru dat byla zjištěna chybovost u 37 dětí z celkového počtu 103, které získaly 0 bodů. O dvě děti méně chybovaly ve 35 případech ze 103 po prvním přečtení instrukce, a tak získaly 0,5 bodů. Celkem 72 dětí ze 103 mělo potíže s tímto typem testové instrukce (viz Graf 6). Potíže činila dětem zejména předložka *za*, která vyžaduje i dovednosti v prostorové představivosti. I po zácvkové instrukci se stejnou předložkovou vazbou většina dětí umístila traktor nad dům.



Graf 6: Chybovost u otázky č. 8

U varianty A bych ještě zmínila zajímavý fakt, který nebyl v rámci testování považován za chybu, ale taktéž poukazuje na potíže v rozumnění předložkovým vazbám.

A: Otázka č. 9:

*Letadlo letí vysoko nad stromem.*

Celkem 18 dětí ze 103 umístilo letadlo ne vysoko nad strom, ale hned nad strom, i když byl na ploše dostatečný prostor pro vykonání instrukce. Tento typ chyby poukazuje především na vypouštění některých informací z mluvního celku, čili na potíže ve sluchové pozornosti, soustředění se pouze na danou předložku uvedenou v zácvíku a ne na větu jako celek.

A: Otázka č. 5:

*Ptáček letí pod mráčkem.*

Dohromady 12 dětí ze 103 umístilo ptáčka za mráček (tak jako traktor za domem) místo pod mráček. Daná chyba poukazuje na potíže v prostorové představivosti ve 2D prostoru. Dítě si neuvědomí, že když namaluje ptáčka za mráček, nebude vidět.

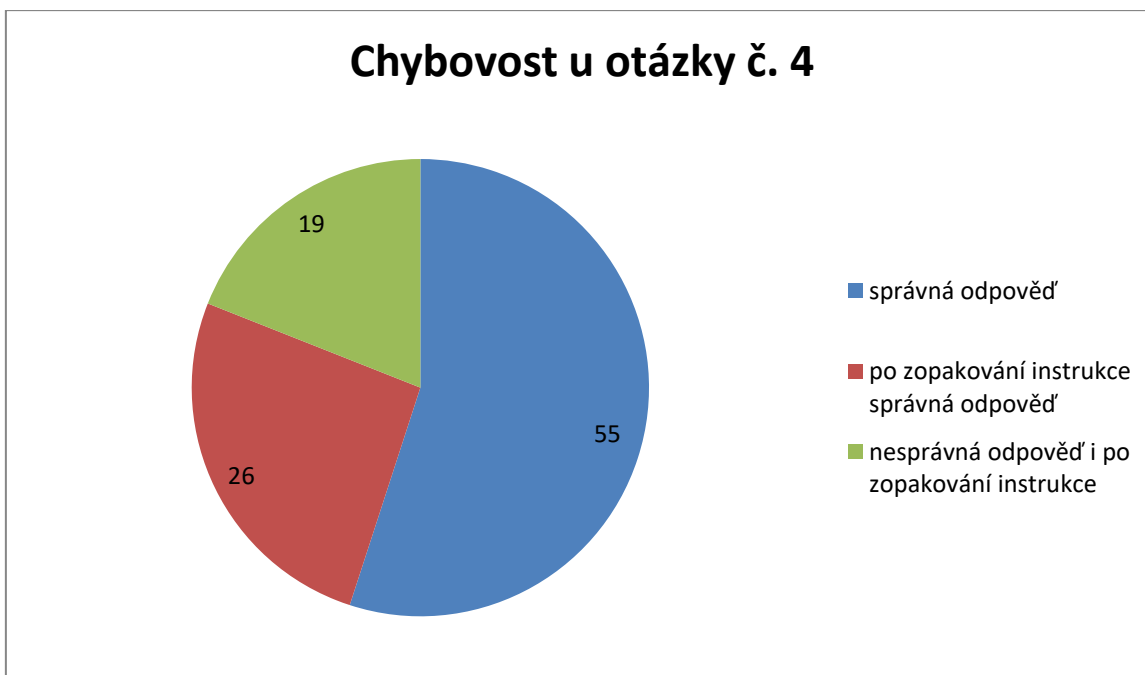
### 6.6.2 Chybovost u varianty B

Testová varianta B je určena pro děti od 5 let věku do 5 let a 11 měsíců. Zatímco u varianty A se ukázaly jako nejtěžší instrukce obsahující předložky *před* a *za*, v této variantě měly děti potíže se shlukem více předložkových vazeb najednou, např: *na stromě pod budkou*. Ačkoliv dítě ve věku pěti let již tyto předložky zná, tak se opět ukazuje, že vnímá pouze jednu instrukci z více. Další nejčastější chyba ve variantě pro pětileté se ukázala jako rozlišování přídavných jmen *malý* x *velký* ve spojitosti s konkrétním předmětem.

B: otázka č. 4:

*Na stromě pod budkou je malý ptáček.*

Nesprávně i po zopakování vykonalo instrukci 19 dětí ze 100, čímž získalo 0 bodů. Po zopakování instrukce se opravilo celkem 26 dětí ze 100 (viz Graf 7). Téměř polovině dětí tato instrukce činila potíže. Jedná se o první testovou instrukci v této variantě, která obsahuje více než jednu předložku. Dítě si často zapamatuje jen první část instrukce „*na stromě*“ a další část „*pod budkou*“ již vypustí. Nejčastěji děti umísťovaly ptáčka na strom, vedle stromu nebo nad budku. Po zopakování instrukce si čtvrtina dětí uvědomila vlastní chybu a ptáčka umístila pod budku.

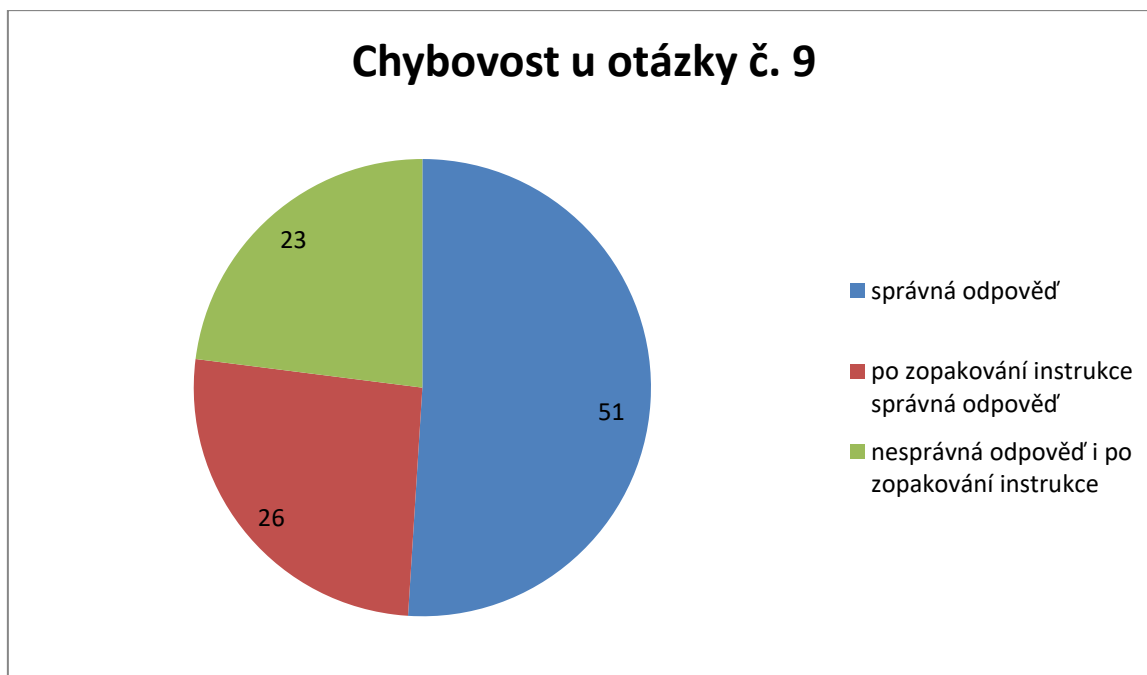


Graf 7: Chybovost u otázky č. 4

B: Otázka č. 9:

*Velké letadlo letí pod malým mráčkem.*

Téměř čtvrtina dětí, tedy 23 ze 100 učinilo chybu a neopravilo se ani po opětovném zopakování instrukce. Druhá čtvrtina dětí, celkem 26 ze 100 získala 0,5 bodů, což znamená, že se po zopakování instrukce opravila. Polovině dětí ze 100, ale tato instrukce činila potíže (viz Graf 8). Tato testová instrukce vyžaduje pozorné naslouchání zejména velikostních rozdílů s konkrétními předměty. Většina dětí totiž zaměnila velké letadlo za malé a malého ptáčka za velkého. V tomto případě předložka *pod* nebyla zdrojem chybovosti.



Graf 8: Chybovost u otázky č. 9

Testové instrukce u varianty B také odhalily u několika dětí suspektní potíže ve fonematickém sluchu. U několika dětí došlo k záměně slova *ptáček* x *mráček* a to dokonce i v případě instrukce „*Na stromě pod budkou je malý ptáček*“. Chyba tohoto typu samozřejmě nemá výpovědní hodnotu, ale může taktéž poukázat na možné potíže v oblasti sluchového vnímání.

### 6.6.3 Chybovost u varianty C

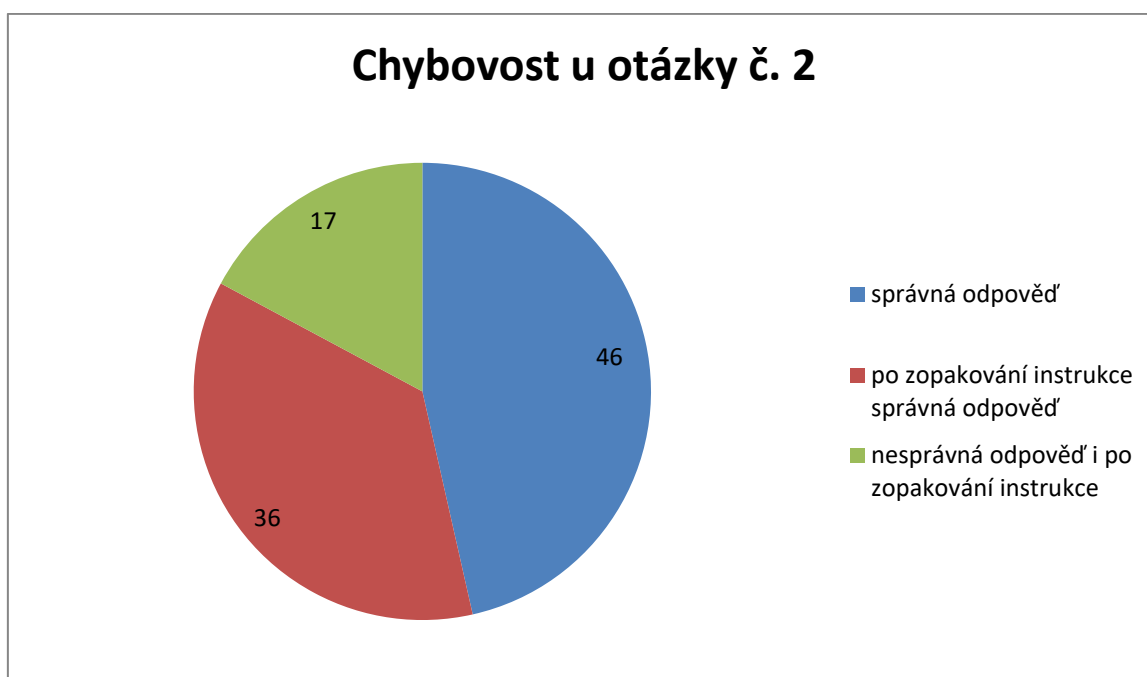
Nejtěžší varianta pro děti šestileté vyžaduje velmi koncentrované naslouchání, protože jedna testová instrukce obsahuje až šest různých vazeb, které mohou změnit sdělení. Dítě se musí soustředit jak na předložkové vazby, tak na velikostní rozdíly. Věty obsahují dvě instrukce k manipulaci s obrázkou. Dítě si vyslechne instrukci a až poté ji vykoná. Tato varianta ověřuje především sluchovou paměť. Děti, které měly potíže vykonat celou instrukci si často zapamatovaly jen první část instrukce a druhou vykonaly až po opětovném zopakování.

C: otázka č. 2:

*Malý pes sedí pod velkým stromem a nad domem letí velké letadlo.*



Celkem 17 dětí z celkového počtu 99 získalo 0 bodů, protože ani po zopakování instrukce nebylo schopno ji vykonat. To může poukazovat na potíže v rozumnění a sluchové paměti. Více než třetina dětí, tedy 36 z 99 si po prvním vyslechnutí instrukce zapamatovalo jen její první část, kterou vykonalo správně a po druhém vyslechnutí vykonalo správně část druhou (viz Graf 9). Tento fakt poukazuje především na potíže ve sluchové paměti. Tato testová instrukce byla zdrojem chyby u více než poloviny dětí.

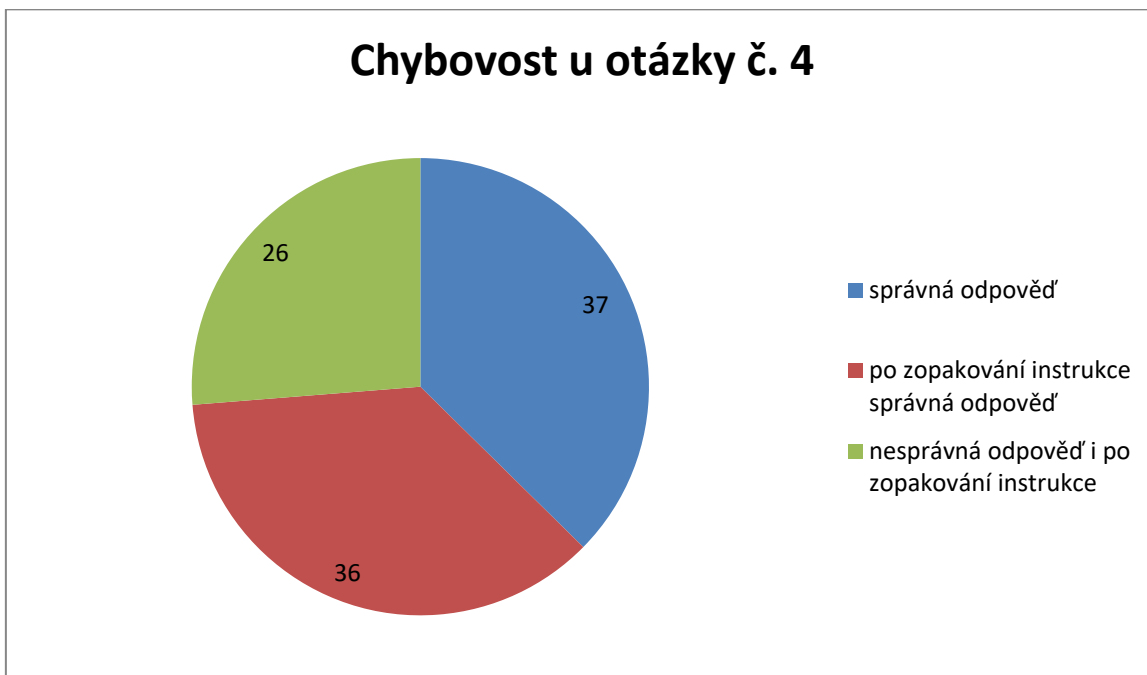


Graf 9: Chybovost u otázky č. 2

Otázka č. 4:

*Velký mrak je pod letadlem a malý ptáček sedí na velkém stromě.*

Dohromady 26 dětí z 99 získalo 0 bodů a nevykonalo tak správně celou instrukci nebo jí udělalo jen polovinu. Avšak více než třetina dětí, čili 36 z 99 se po druhém zopakování instrukce opravilo. Pouze 37 dětí z 99 na poprvé učinilo instrukci správně, tedy 62 dětí z 99 učinilo chybu (viz Graf 10). Vysoká chybovost souvisí s nedostatečnou koncentrací při naslouchání instrukcím. Většina dětí si vyslechne instrukci a hned začne stavět obrázek, ale po vykonání první části instrukce zapomene druhou část.



Graf 10: Chybovost u otázky č. 4

Další poměrně vysoká četnost chyb byla zaznamenána v druhé části testování, kdy před dítě položíme tabulku pro pravolevou orientaci a orientaci na ploše. Dítě má umístit obrázek na políčka tak, jak to uslyší v instrukci. Jako poslední instrukce byla zařazena věta, která odhaluje především potíže ve vypouštění důležitých informací z instrukce a rozumění gramatickým strukturám.

C: otázka č. 10:

*Jestli je mezi obrázky kočka, dej velké letadlo na traktor.*

Čtvrtina dětí, tedy 26 z 99, umístilo obrázek letadla na obrázek traktoru i přesto, že mezi ostatními obrázky není kočka. I po zopakování instrukce se dítě soustředilo pouze na instrukci „*dej velké letadlo na traktor*“, aniž by si ověřilo, zda je mezi ostatními obrázky kočka. Pouze 3 děti z 99 se po opětovném vyslechnutí instrukce opravily a vrátily obrázek velkého letadla zpět mezi ostatní obrázky.

## 7 Závěry šetření a doporučení pro praxi

Výzkumný projekt se zabýval zjišťováním míry deficitů v oblasti porozumění řeči, sluchové pozornosti, sluchové paměti a schopnosti pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru u dětí ve věku od 4 do 7 let navštěvujících běžnou mateřskou školu v Praze i mimo Prahu. Hlavním cílem bylo ukázat praktické využití testu Rozumění řeči (V.K.) na vzorku celkem 302 dětí. Dílčích cílů bylo dosaženo s využitím kvantitativní metody dotazníků pro rodiče, kteří odpovídali na otázky týkající se vývoje řeči jejich dětí, přítomnosti opožděného vývoje řeči nebo bilingvální výchovy. Následné vyšetření artikulace bylo vyhodnoceno až po rozhovoru s dítětem. Na základě analýzy sběru dat byla zjišťována souvislost opožděného vývoje řeči, dyslalie a bilingvální výchovy s výsledky v testu Rozumění řeči (V.K.).

Výzkumu se zúčastnilo celkem 302 dětí, z toho 103 dětí ve věku od 4 do 4,11 let, 100 dětí ve věku 5 let až 5 let a 11 měsíců a 99 dětí šestiletých. Prostřednictvím analýzy sběru dat bylo zjištěno, že více než polovina dětí vykazovala v testu Rozumění řeči (V.K.) mírné potíže, což znamená, že děti učinily 2 nebo 3 chyby z 10 testových instrukcí. Další necelá čtvrtina dětí, tedy 22,8 % se umístila v hodnotící škále výrazné potíže se 3 až 4 chybami. Z analýzy dat vyplývá, že většině dětem činil test Rozumění řeči určité potíže. Dále je nutno brát v potaz i skutečnost, že test byl vytvořen primárně pro děti, u kterých se očekávají potíže v oblasti porozumění, a vykazuje tedy lehčí testové instrukce, než by měly děti bez potíží v daném věku zvládnout. Dle analýzy chyb a klinických zkušeností z testování vyplývá, že většina dětí má potíže převážně se sluchovou pozorností a sluchovou pamětí, což jsou oblasti, které velmi úzce s porozuměním řeči souvisí.

**Výzkumný předpoklad č. 1** byl potvrzen na základě komparace získaných dat:

*1. Chlapci dosahují v testu Rozumění řeči (V.K.) průměrně horších výsledků než dívky.*

V hodnotící škále výrazné potíže se umístilo celkem 41 chlapců ze 146, což je 28,1 % případů. Ve stejné škále se umístilo oproti chlapcům pouze 28 dívek z celkového počtu 156, tedy 17,9 % případů. Z výpočtů vyplývá, že chlapci mají větší potíže v testu Rozumění řeči (V.K.) než dívky.

**Výzkumný předpoklad č. 2** týkající se porozumění řeči u dětí bilingválních byl potvrzen analýzou sběru dat následovně:

*2. Děti s bilingvální výchovou se v hodnocení testu umísťují častěji v hodnotící škále výrazné potíže než děti s jedním mateřským jazykem.*

Ze statistiky vyplývá, že 11 dětí z celkového počtu 22 dětí s bilingvální výchovou se umístily v hodnotící škále výrazné potíže, což je 50% případů dětí s výraznými potížemi v oblasti porozumění řeči. Oproti tomu pouze 20,7 % případů dětí s jedním mateřským jazykem vykazovalo výrazné potíže v testu Rozumění řeči (V.K.).

**Výzkumný předpoklad č. 3** byl po analýze a komparaci výsledků a získaných dat potvrzen:

*3. Nesprávná artikulace nemá negativní vliv na výsledky v testu Rozumění řeči (V.K.).*

Ve všech hodnotících škálách byly výsledky dětí s narušenou komunikační schopností (dále NKS) projevující se nesprávnou výslovností hlásek neodpovídající fyziologickému vývoji a dětí bez NKS vyrovnané. Test bez potíží zvládlo 25,2 % případů dětí s NKS a 28,7 % případů dětí bez NKS. Mírné potíže v testu měly děti s NKS v 50,3 % případů a děti bez NKS dokonce ve 47,9 % případů. Výrazné potíže činil test oběma skupinám celkem ve 22,8-9% případů a test nezvládlo 1,7 % dětí s NKS a 0,5 % dětí bez NKS.

Vzhledem ke zjištěným faktům, že většina dětí předškolního věku vykazuje obtíže ve sluchové paměti a sluchové pozornosti bych více zařadila do oblasti předškolního rozvoje aktivity zabývající se výše uvedenou problematikou. Z výpovědi učitelů mateřských škol, které byly součástí výzkumu je zřejmé, že právě oblast sluchové paměti a pozornosti je v rámci předškolní přípravy realizována především reprodukcí básniček a písniček, což se jeví jako nedostačující. Učitelkám mateřských škol byly doporučeny hry a aktivity zaměřené na rozvoj sluchové paměti a sluchové pozornosti, dále také předložkových vazeb a rozumění delším mluvním celkům, což velmi úzce souvisí právě se sluchovou pamětí. Náměty některých her a aktivit jsou popsány v teoretické části diplomové práce a uvedeny v příloze.

## 8 Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou porozumění řeči u dětí předškolního věku a aspekty souvisejícími s jejím rozvojem, diagnostikou a terapií. Porozumění řeči velmi úzce souvisí se sluchovou pamětí a pozorností, což jsou oblasti, které činí potíže nejen dětem předškolního věku. V současné době není dostatek diagnostických materiálů k určení potíží v oblasti porozumění řeči. Většina dostupných materiálů je součástí testových baterií, které vyžadují časově náročnou přípravu, průběh i administraci testu, což bylo důvodem k vytvoření diagnostického testu Rozumění řeči (V.K.) ve třech variantách pro děti od 4 do 7 let.

Úvodní kapitola teoretické části diplomové práce se zabývá vymezením zákonitostí vývoje dítěte předškolního věku z hlediska psychologického a motorického. Následující kapitola se více zabývá vývojem komunikačních schopností, zejména lexikálně – sémantické roviny, jejíž rozvoj přímo souvisí s porozuměním řeči. Nedílnou součástí této kapitoly jsou informace, zahrnující vymezení termínu porozumění řeči, její vývoj, náměty pro rozvoj a dostupné diagnostické materiály využívané v praxi pro zjištění deficitů v oblasti porozumění řeči. Neméně důležitou kapitolou je oblast sluchového vnímání, obsahující informace o jednotlivých složkách sluchové percepce, zejména naslouchání, sluchová pozornost a sluchová paměť a taktéž náměty pro její rozvoj. Prostřednictvím testového materiálu je zjišťována i schopnost pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru, čemuž je věnována následující kapitola spolu s náměty pro rozvoj a vyšetření. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována aspektům souvisejícím s oblastí porozumění řeči. Jedná se zejména o bilingvální výchovu a přítomnost dyslalie nebo opožděného vývoje řeči u dětí, které byly součástí výzkumného vzorku.

Praktická část v úvodní kapitole vymezuje cíle, výzkumné předpoklady, metodologii, přípravu výzkumu a testování. Po představení testu Rozumění řeči (V.K.) a popisu jednotlivých variant testu je pozornost věnována charakteristice souboru dle pohlaví, věku, zařazení do logopedické intervence, výskytu opožděného vývoje řeči a bilingvální výchovy. Poslední kapitola praktické části obsahuje rozsáhlé hodnocení výsledků v testu Rozumění řeči (V.K.) na výzkumném vzorku 302 dětí dle jednotlivých hledisek a představuje nejčastější chybné odpovědi. V závěru kapitoly jsou zhodnoceny výsledky šetření a doporučení pro praxi.

Hlavním cílem diplomové práce bylo ukázat praktické využití testu Rozumění řeči (V.K.) a podchytit u dětí obtíže s auditivním porozuměním. Splnění hlavního cíle bylo dosaženo prostřednictvím kvantitativního výzkumu a vyšetření 302 dětí v mateřských školách v Praze i mimo Prahu. Na základě vyšetření proběhla depistáž dětí s potížemi v oblasti porozumění řeči s následným doporučením k zahájení logopedické terapie. Dílčí cíle, týkající se posouzení a porovnání hledisek podílejících se na porozumění řeči, byly splněny prostřednictvím porovnání výsledků hodnocení dětí s bilingvální výchovou, dyslalií a opožděným vývojem řeči. Analýza sběru dat potvrdila tři ze tří výzkumných předpokladů, týkajících se horších výsledků v testování u chlapců, horších výsledků dětí bilingválních a nepotvrzením negativního vlivu dyslalie na výsledky v testu Rozumění řeči (V.K.).

Prostřednictvím výzkumu bylo zjištěno, že většina dětí předškolního věku má alespoň mírné potíže v porozumění řeči, sluchové paměti a pozornosti. Oblast porozumění a sluchového vnímání bývá v rámci předškolní přípravy častěji opomíjena než jiné dílčí percepce. Z tohoto důvodu by se měla častěji zařadit do předškolního rozvoje i oblast porozumění a sluchové percepce.

Přínosem diplomové práce, potažmo výzkumného šetření, je vytvoření podkladů a pilotáže k budoucí standardizaci testu Rozumění řeči (V.K.), čímž se logopedům rozšíří možnosti testování porozumění řeči u dětí předškolního věku. Praktickým přínosem je poukázání na čím dál více dětí s potížemi v auditivním porozumění a sluchové paměti. Rodiče se totiž často orientují zejména na správnou artikulaci a tato oblast bývá přehlížena. Výzkum potvrdil nutnost diagnostiky a následné terapie v oblasti porozumění jakožto i prevenci specifických poruch učení. Test Rozumění řeči (V.K.) je přínosem pro logopedickou diagnostiku a následnou terapii v oblasti porozumění řeči sluchové paměti u dětí předškolního věku.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., *Školní zralost.* Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.

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

HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě.* Praha: SPN, 1986.

HÁLA, B., a kol. : *Hlas, řeč a sluch.* Praha: SPN, 1962.

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALCOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M., *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie, 2.,* aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium.* Bratislava: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava, 1990. ISBN 80-080-0447-9.

LECHTA, V. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Vyd. 1. Preklad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-717-8801-5.

LECHTA, V. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-802-4711-102.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2010. ISBN 80-239-0082-X.

KOPICOVÁ, V., *Test porozumění řeči: Příprava předškoláka pro vstup do školy. RODINA A ŠKOLA: Časopis pro všechny rodiče a učitele*. Praha: Portál, 2017, LXIV(4), 12. ISSN 0035-7766.

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie/Patlavost. Vady a poruchy výslovnosti*. 2. rozš. a přeprac. vydání. Praha: BEAKRA, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. aktualiz. vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUURE, O., 1997. *Discovering traces of the past: Studies Bilingualism among school pupils in Finland and in Sweeden*. Oulu: Oulu University Press

MIKULAJOVÁ, M., KAPALKOVÁ, S. *Terapie narušeného vývoje řeči*. In: LECHTA, V. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.



POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 978-807-3678-173.

POKORNÝ, L., Úvod do české lexikologie. České Budějovice. Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1991. 104 s. ISBN 80-70400-50-1.

PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 200 s. ISBN 987-80-247-3181-0.

RÁDLOVÁ, E. A KOL. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-484-86.

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

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

TITONE, R., *Early bilingual growth as an objective of basic education*. Bologna: CLUEB, 1994.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika a prognostika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, 167 s. Vysokoškolské skriptá. ISBN 80-080-0396-0.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006, 140 s. ISBN 80-867-2321-6.

VÁCHOVÁ, A., KUPCOVÁ, Z., KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2015. ISBN 978-80-7496-173-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

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.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003, s. 263, ISBN 80-7178-800-7.

ZEZULKOVÁ, E. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.

## **10 Seznam příloh**

Příloha 1 - Hry pro rozvoj porozumění a akustické paměti

Příloha 2 - Diagnostika a nácvik naslouchání

Příloha 3 - Klasifikace bilingvismu

Příloha 4 - Arch vyšetření artikulace

Příloha 5 - Informovaný souhlas rodičů

Příloha 6 - Průvodní dopis pro rodiče

Příloha 7 - Tabulka k vyšetření pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru

## Příloha 1 - Hry pro rozvoj porozumění a akustické paměti

Při hře *Udělej to, co říkám* dáváme dítěti pokyny, jejichž splnění je závislé na správném pochopení a vnímání především předložek (Dej kostku na papír, Jed s kostkou pod stolem). Dle stejných pokynů lze malovat na papír (Namaluj slunce a pod něj mrak). Hra *Co jsem udělal?* se využívá při vlastní řečové produkci, kdy má dítě za úkol popsat v jakém jsou předměty ve vzájemném vztahu s využitím předložek (Klíče jsou na papíře na stole). Při využití geometrických tvarů a barev lze využít adaptaci hry *Ukaž to, co popisuji*. Ověřujeme reakci dítěte na pokyn, ukaž mi čtverec, který má červenou barvu. Postupně přidáváme na obtížnosti, kdy využijeme čtyř informací o tvaru, barvě, velikosti a umístění. Na konci předškolního věku lze využít také her na pravolevou orientaci, kdy má dítě umístit daný předmět na správnou stranu. V případě úspěchu využijeme i pokynů vpravo dolů, vlevo nahoru, vpravo doprostřed, apod. (Kutálková, 2014)

Váchová (2015) uvádí různé náměty her a činností podporujících porozumění. Z neznámějších doporučuje hru *Kuba řekl*, při které si má rodič všimnout především, zda dítě rozumí běžným pojmenováním činností, částí těla, prostorové orientaci apod. Důležité je také, zda dítě provede jednoduchý pohyb dle pokynu či dítě udrží pozornost během hry a jeho reakce na chybu. Další variantou podpory vývoje porozumění je poslech básně či pohádky a její následná reprodukce v rámci podpůrných otázek. Tato aktivita nám může vypovědět i o schopnosti naslouchání, paměti či pozornosti dítěte.

## **Příloha 2 - Diagnostika a nácvik naslouchání**

- Lokalizace směru zvuku

Dítě si zavře oči a poté hádá směr, odkud přichází daný zvuk, na který ukáže. Zkoušku provádíme ve skupině, kdy každému dítěti dáme určitý materiál či věc, se kterou bude dělat hluk v danou chvíli (např. šustění igelitu). Vyšetřované dítě sedí uprostřed a okolo něj v kruhu ostatní děti. Ukážeme na některé dítě z kruhu, které vytvoří hluk prostřednictvím svého předmětu. Vyšetřované dítě ukáže rukou, odkud daný zvuk přichází.

- Rozpoznávání předmětů dle zvuku

Před dítě položíme libovolné předměty denní potřeby a následně dítěti předvedeme zvuky, které jsou s předmětem spojeny. Poté dítě zavře oči a po předvedení zvuku hádá, o jaký předmět se jedná. Lze využít cinkání zvonku, stříhání papíru, mačkání papíru, otevírání kliky, přelévání vody, klepání na dveře, listování v knize, apod.

- Rozpoznávání písně podle melodie

Dítě po vyslechnutí melodie známé písně hádá, o jakou píseň se jedná. Lze využít hru na hudební nástroj či reprodukci písně.

- Naslouchání příběhu, pohádce

Přečteme dítěti krátký příběh či pohádku a sledujeme délku soustředění, zaujetí dítěte. Návodnými otázkami ověřujeme vnímání obsahu sdělovaného. (Bednářová, Šmardová, 2007)

### Příloha 3 - Klasifikace bilingvismu

V českém prostředí se bilingvismus dle Průchy (2011) člení na:

- **bilingvismus spontánní** – jedná se o proces, kdy dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se užívají souběžně dva jazyky

Dítě si tak přirozeným způsobem osvojuje dané jazyky obdobným způsobem, jako děti, které si osvojují pouze jeden jazyk. Jedná se o případy, kdy každý z partnerů hovoří na dítě svým mateřským jazykem a oba tyto jazyky se realizují i v řeči dospělých.

- **bilingvismus záměrně získaný** – k tomuto typu dochází v případě, když se dítě učí druhý jazyk v rámci řízeného edukačního procesu

Nejčastějším případem je vzdělávání ve školním prostředí, v němž je realizována výuka jednoho či více cizích jazyků.

Další typologii bilingvismu vypracoval finský autor Kuure (1997):

- **bilingvismus simultánní** – stav, kdy dítě vyrůstá ve dvojjazyčném prostředí

Definice se shoduje se členěním spontánního bilingvismu Průchy.

- **bilingvismus sukcesivní** – dochází k němu v situacích, kdy si dítě v raném věku osvojí nejprve jeden jazyk, ale ve věku předškolním (3-6 let) dojde ke spontánnímu osvojování druhého jazyka

Častým případem sukcesivního bilingvismu jsou děti imigrantů přicházejících do jiné země. V raném věku hovoří rodiče na své děti jejich mateřským jazykem, ale po přestěhování a navštěvování místní mateřské školy se děti imigrantů naučí další jazyk, prostřednictvím kontaktu s místními dětmi a hrami.

- **bilingvismus podřízený** – jedná se o typ bilingvismu, který vzniká u dětí, které se po zahájení školní docházky ve věku 6-7 let učí záměrně jazyk, ve kterém je vedena edukace

Typickým příkladem jsou národnostní menšiny v daném státě.

Příloha 4 - Arch vyšetření artikulace

**Vyšetření artikulace:**

**P**

**B**

**M**

---

**F**

**V**

---

**T**

**D**

**N**

---

**L**

---

**R**

---

**Ř**

---

**Č**

**Š**

**Ž**

---

**C**

**S**

**Z**

---

**Ť**

**Ď**

**Ň**

---

**K**

**G**

---

**CH**

**H**

**J**

---

**Jiné:**

## Příloha 5 - Informovaný souhlas rodičů

Souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumné studii o porozumění řeči u dětí předškolního věku. Jedná se o testování rozumění řeči, při kterém děti doplňují obrázek podle slovních instrukcí, přičemž se využívá znalostí barev, velikostních rozdílů a předložkových vazeb. Test se skládá z 10 vět a trvá 5 až 10 minut. Výzkum provádí klinická logopedka PaedDr. Věra Kopicová se studentkou logopedie Bc. Patricií Kolhamrovou. Následné výzkumné materiály ani získané výsledky nebudou obsahovat jméno ani žádné jiné identifikační údaje. Tímto bude zajištěna anonymita dítěte v souladu s platnou legislativou ČR a EU. O výsledcích testování vašeho dítěte budete informováni. Byl (a) jsem obeznámen (a) o tom, že účast mého dítěte ve studii je dobrovolná a kdykoli během studie z ní mohu vystoupit, což nebude mít žádné důsledky na péči mně dále poskytovanou.

### Odpovězte prosím na následující otázky, týkající se vývoje řeči vašeho dítěte:

- Dítě dochází na logopedii ANO x NE  
Pokud ANO, kdy byla zahájena logopedická péče:.....
- Opožděný vývoj řeči ANO x NE
- Kdy vyslovovalo první slova:.....
- Kdy vyslovovalo první věty (např. Máma je pá):.....
- Bilingvní (vícejazyčná) výchova ANO x NE  
Pokud ANO, o jaké jazyky se jedná:.....

Jméno dítěte

Datum nar. dítěte

Podpis zák. zástupce

.....

.....

.....

X

Jméno dítěte

Datum nar. dítěte

.....

.....

Výsledky vyšetření porozumění řeči

.....



## **Příloha 6 - Průvodní dopis pro rodiče**

Vážený rodiče,

ve Vaší mateřské škole proběhne dne ..... průzkum rozumění řeči u dětí ve věku od 4 do 7 let. Jedná se o testování porozumění řeči, při kterém děti doplňují obrázky podle slovních instrukcí, přičemž se využívá znalostí barev, velikostních rozdílů a předložkových vazeb. Test se skládá z 10 vět a trvá 5 až 10 minut.

Rozumění delším slovním celkům je úzce spjata se soustředěností dítěte, jeho sluchovou pozorností a sluchovou pamětí. To vše patří mezi důležité aspekty vývoje dětí předškolního věku a u starších předškoláků úzce souvisí i se školní zralostí dítěte.

Výzkum provádí klinická logopedka PaedDr. Věra Kopicová se studentkou logopedie Bc. Patricií Kolhamrovou. Následné výzkumné materiály ani získané výsledky nebudou obsahovat jméno ani žádné jiné identifikační údaje. Tímto bude zajištěna anonymita vaše i vašeho dítěte v souladu s platnou legislativou ČR a EU.

V případě zájmu o vyšetření porozumění řeči u vašeho dítěte si vyzvedněte u paní učitelky k vyplnění informovaný souhlas, jehož součástí je i pár otázek o vývoji řeči vašeho dítěte. O výsledcích testování budete informováni.

Za spolupráci děkuje PaedDr. Věra Kopicová a Bc. Patricie Kolhamrová

**Příloha 7 - Tabulka k vyšetření pravolevé orientace a orientace v mikroprostoru**
