

MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DÍTĚTE
S DYSLALIÍ
Bakalářská práce

Vedoucí práce:
PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

Vypracovala:
Dominika Demlová

Brno 2021

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne 19. 04. 2021

Dominika Demlová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své bakalářské práce, PhDr. Barboře Chleboradové Ph.D., za odborné a cenné rady, vstřícnost a připomínky při realizaci této práce. Dále bych chtěla poděkovat rodině dívky za poskytnutí rozhovorů a spolupráci při realizaci praktické části bakalářské práce. Poděkování také patří rodině, přátelům a všem, kdo mi byli oporou při studiu.

OBSAH

ÚVOD	5
1. VÝVOJ DÍTĚTE	6
1.1. Vývoj řeči v jednotlivých jazykových rovinách	6
1.2. Specifika vývoje v dalších oblastech	12
2. DYSLALIE JAKO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	17
2.1. Charakteristika dyslalie	17
2.2. Etiologie dyslalie	20
2.3. Terapeutické postupy a podpora dítěte s dyslalií	21
3. ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DÍTĚTES DYSLALIÍ	26
3.1. Cíle a metodologie výzkumu	26
3.2. Charakteristika místa šetření	28
3.3. Charakteristika výzkumného vzorku	28
3.4. Výzkumné šetření	30
3.5. Závěr výzkumného šetření	42
ZÁVĚR	45
SHRNUTÍ	46
SUMMARY	46
SEZNAM LITERATURY	47
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	49
SEZNAM TABULEK	50
PŘÍLOHY	51

ÚVOD

Ke zpracování bakalářské práce jsem si vybrala analýzu komunikační schopnosti u dítěte s dyslalií. Již delší dobu navštěvuji rodinu, kde spolupracuji, v rámci svých znalostí, na rozvoji řečového projevu jedné z dcer, která má diagnostikovanou závažnou formu dyslalie. Velmi mě tato dlouhodobá činnost zaujala a rozhodla jsem se v bakalářské práci zaměřit na tuto oblast narušené komunikační schopnosti, kterou mohu skrze zmíněnou dívku pozorovat, zkoumat a popsat.

Dvě ze tří částí jsou zaměřeny na teorii, třetí je ryze praktická. První dvě kapitoly se věnují teorii jednotlivých vývojových fází a dyslalii, jako narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola podrobně popisuje praktický výzkum.

V podkapitolách první části je detailně popsán vývoj dětské řeči v jednotlivých jazykových rovinách. Pozornost je zde věnována zejména období předškolního a mladšího školního věku, kdy se řeč dítěte nejvíce fixuje a rozvíjí. U této oblasti vývoje je také rozepsán vývoj samotný a důležitost sluchové percepce, která je pro správný verbální projev velmi důležitá. Rozvoj hrubé a jemné motoriky je v dalších podkapitolách popsán již od narození, protože v pozdějším období se u jedince nevyskytuje již mnoho změn. Popisu zrakové percepce je věnována samostatná podkapitola s podrobnostmi vývoje. U jednotlivých oblastí vývoje je vysvětlena souvislost s rozvojem řeči u dítěte, na kterou je tato práce zaměřena.

Druhá kapitola se věnuje problematice narušené komunikační schopnosti. Dyslalie je charakterizována postižením foneticko-fonologické roviny. Klasifikace této formy narušené komunikační schopnosti je poněkud obsáhlá z důvodu, že každý autor má odlišný pohled na jednotlivá dělení. Etiologii je věnována samostatná podkapitola. Závěr teoretické části práce popisuje přístupy k osobám s dyslalií a možnost poskytování pomoci a terapii dyslalie – logopedické přístupy a jednotlivé postupy.

Ve třetí, empirické kapitole, je popsán samotný výzkum. Nejprve jsou zmíněny cíle a výzkumné otázky celého šetření. Dále je vysvětlena metodologie, která byla při výzkumném šetření využita. Pro tuto bakalářskou práci se jednalo konkrétně o kvalitativní výzkum, který zahrnoval metody pozorování, polostrukturovaný rozhovor, aktivity pro orientační analýzu jemné a hrubé motoriky, zrakové a sluchové percepce. Dále byla zařazena také cvičení na analýzu správné artikulace, slovní zásoby a celkového řečového projevu.

1. VÝVOJ DÍTĚTE

1.1. Vývoj řeči v jednotlivých jazykových rovinách

„Zatímco řeč je výkon individua, je jazyk výtvor společenský.“ (Sovák, 1984, s. 15).

Řečí se utváří konverzace a určitý druh společenství. Umožňuje nám navazovat kontakt s okolím verbální formou. Klenková (2006) definuje řeč jako užívání určitého systému znaků a symbolů ve všech různých formách. A právě jazykem, se kterým se řeč často zaměňuje, je myšlena soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků (Klenková, 2006). U každého etnika se jazyk liší a neustále v čase vyvíjí.

Ontogeneze neboli vývoj řeči je u každého jedince individuální, jsou však daná stanoviska, ve kterých by se mělo každé dítě v průběhu určitého času pohybovat. K rozvoji a osvojování řeči dochází v průběhu celého života, nejvýraznější posuny však sledujeme právě u dětí. Podle Lechty (2002) je nejdůležitějším obdobím období okolo 3. – 4. roku života dítěte, kde je tempo vývoje nejrychlejší. U dítěte je sledován jeho individuální rozvoj řeči, aby bylo vhodně stimulováno, dělalo pokroky a včas se podchytily nedostatky či následné formy narušené komunikační schopnosti. Každý komunikuje s okolím, vědomě užívá a obohacuje svoje slovní vyjadřování celý život.

Jak je již výše zmíněno, řeč pomáhá člověku utvářet vztahy a komunikovat se svým okolím, je proto potřeba, aby se tohoto aktu účastnily minimálně dvě osoby – komunikátor (ten, který informaci sděluje) a komunikant (ten, který informaci přijímá a zpracovává) (Klenková, 2006).

Komunikace vždy probíhá v několika fázích, které blíže popisuje Klenková (2006). Jako první u dítěte přichází ideová geneze, při které má jeden z komunikačních partnerů určitý nápad, obsah, který chce sdělit druhé osobě. Následuje fáze zakódování, u níž dochází k vyjádření myšlenky ať už ve slovech či znacích (symboly). Přenosem se dostávají symboly k druhému komunikačnímu partnerovi. Moment, ve kterém se symboly a nové poznatky přesunou k druhému jedinci se nazývá příjem. Nastává fáze dekodování, při které příjemce zpracovává získanou informaci a interpretuje si přijaté symboly. Poslední fází komunikačního procesu je akce. Jedná se o činnost příjemce, reakce na obdržené symboly (informace).

Proces bude pokaždé probíhat v těchto fázích, ale záleží na komunikačních partnerech, zda proběhne komunikace činem, verbálně či neverbálně. Hovoří-li se o komunikaci neverbální neboli neslovní, jedná se tak o nevědomé (podvědomé) komunikační postoje (Sovák, 1984). Dochází k vyjadřování různých emocí pohyby končetin, gesty, mimikou nebo pouhým postojem těla. Už podle názvu je zřejmé, že v neverbální komunikaci se nezabýváme mluveným projevem.

V této práci je pozornost zaměřena zejména na období mladšího školního věku (tj. přibližně mezi šestým a jedenáctým rokem života dítěte), proto se i v oblasti řeči budeme zabývat rozvoji řeči právě v tomto období. Klenková (2006) popisuje, že v tomto věku dítěte by měl být proces fixování řeči ukončen. Samozřejmě jde o proces celoživotní, ale základní a nejdůležitější období je právě do šestého roku života.

Schopnosti vyjadřování a porozumění řeči jsou členěny do 4 jazykových rovin. Jedná se o rovinu lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, pragmatickou a rovinu foneticko-fonologickou (Klenková, 2006).

Obsahem **lexikálně-sémantické roviny** je aktivní i pasivní slovní zásoba. Jedná se tedy o to, v jakém rozsahu dítě slovům porozumí a pasivně je dokáže zpracovávat (perceptivní složka) a zároveň jak se dokáže vyjadřovat a aktivně využívat svoji slovní zásobu (expresivní složka) (Bednářová & Šmardová, 2015). Od názvu této jazykové roviny se odvíjí dvě základní vědecké disciplíny, a to lexikologie a sémantika. Tyto termíny označují slovní zásobu (lexikologie) a významy těchto slov (sémantika).

Jako první se u dítěte začne vyvíjet pasivní slovní zásoba, kterou lze zaregistrovat okolo desátého měsíce života právě díky tomu, že jedinec je schopný reagovat na jednoduché pokyny jakoukoliv motorickou reakcí (Bytešníková, 2012). Podle Klenkové (2006) nadále ve dvanácti měsících věku dítěte dochází k dalšímu důležitému milníku, kdy se začínají v řečovém projevu využívat první slova. Nejedná se však o to, že by od 1. roku života využíval už pouze verbální projevy, stále zde hraje důležitou roli neverbální druh komunikace – mimika, gestika, pohledy.

Od druhého roku věku dítě často přichází s otázkami „*kde je*“ a „*co je*“, proto se toto období nazývá prvním obdobím otázek. Druhé období otázek pak nastává po 3. roce života, kdy je nejčastěji pokládán dotaz „*proč*“. Dále se v tomto období prudce rozvíjí slovní zásoba a je velmi časté, že se v řečovém projevu vyskytují různé přesmyčky, záměny hlásek a slabik nebo dítě

vytváří neologismy (Thorová, 2015). Pospíšilová (2007) ve své publikaci uvádí tabulku postupného nárůstu a rozvoje slovní zásoby od narození až do dospělosti. Pro tuto práci je však stěžejní období školního věku, proto jsou v následující tabulce uvedeny počty slov ve slovní zásobě pouze od počátku řečového projevu do školního věku a puberta a dospělost již nejsou dále rozebírány.

12 měsíců	2–20 slov
18 měsíců	10–70 slov
2 roky	200–300 slov
2,5 roku	400 slov
3 roky	1000 slov
4 roky	1500 slov
5 let	2000 slov
6 let	3000 slov
Školní věk	20 tisíc slov

Tabulka 1: Rozvoj slovní zásoby, Pospíšilová, Z. (2007). *Hrajeme si s básničkou*. Grada Publishing, a.s.

Podle Bytešníkové (2012) je důležité se u dítěte předškolního věku zaměřovat na systematické objasňování slov, kterého se docílí různými činnostmi. Objasňují se tak výrazy, které dítě běžně využívá, ale i ty, které nezná a nepřichází s nimi často do styku. Před zahájením školní docházky by tak mělo být zralé dítě schopno užívat vhodných synonym (slova, která mají stejný význam, ale znějí jinak) a homonym (slova, která znějí stejně, ale mají jiný význam).

Morfologicko-syntaktická rovina zkoumá dvě oblasti jazyka, morfologii neboli skládání morfémů (nejmenší jednotka slova) a vytváření tak nových slov a dále syntax, který se zabývá kombinováním jednotlivých slov a utváření vět (Dvořák, 2003). Obě tyto oblasti lze u dítěte pozorovat až okolo prvního roku života.

Klenková (2006) ve své publikaci zmiňuje, že první slova jsou tvořena opakováním stejných slabik, jako například *mama*, *tata*. Jsou to zpravidla podstatná jména, která jedinec vyjadřuje pouze v 1. pádě, jsou neohebná – neskloňují se ani nečasují. Slovesa, která následují v dalším vývojovém období, jsou vyjadřována v infinitivu nebo rozkazovacím způsobem ve 3. osobě. Morfologii je také možno označovat jako gramatiku, do které spadají veškerá jazyková pravidla a normy – skloňování, časování. Dítě se správné gramatické vyjadřování učí transferem z jednoho již užitého mluvního vzorce na vyjádření v jiné situaci. Postupně si tedy zafixuje správné tvoření slov díky přenosu slyšeného do svého vlastního řečového projevu (Sovák, 1984). U dítěte dochází kolem třetího roku života k prudkému rozvoji slovní zásoby, proto také začíná využívat více slovních druhů. Je možné si povšimnout výskytu přídavných jmen, u kterých však může být komplikací stupňování (např. dobrý – lepší – nejlepší). Poté následují i ostatní slovní druhy – zájmena, příslovce, číslovky, spojky a předložky. Citoslovce dítě používá

jako vůbec první vyjadřovací prostředek – různé zvuky. Po čtvrtém roce života by u dítěte měly být zastoupeny veškeré slovní druhy (Bytešníková, 2012).

V oblasti syntaxe dítě prvně využívá pouze jednoslovné věty, až v období po druhém roce života je schopno vytvářet víceslovné věty. Lejska (2003) popisuje, že po třetím roce života už je dítě schopno vytvářet podmiňovací věty a umí pronést delší samostatnou promluvu nebo převyprávět příběh. S nástupem do školy ovládá i složitější souvětí, jak souřadná, tak podřadná a ta se stále prohlubují.

Podle Thorové (2015) se pro nesprávnou kombinaci slov používá výraz *telegrafická řeč*. Do čtyř let je možné, se u dítěte vyskytuje fyziologický dysgramatismus. Jedná se o přirozený jev, kdy jedinec nedokáže tvořit správné tvary slov nebo dělá chyby ve větosloví. Po čtvrtém roce by měl dysgramatismus vymizet, pokud přetrvává, tak se jedná o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006), který je důležité konzultovat s odborníkem a pracovat na reedukaci.

Pragmatická rovina označuje využívání komunikace nejen jako předávání informací, ale také jako prostředek dorozumívání v určitých sociálních situacích. Pragmatika je v jazykovědě chápána jako sociální jazyk, proto když osoba nebude znát pravidla pro daný sociální jazyk, může dojít ke komplikacím v komunikaci v určité situaci (Dvořák, 2003).

Bytešníková (2012) uvádí tři základní oblasti, které je nutno v této jazykové rovině pozorovat v průběhu vývoje řeči. Jedná se o rozvoj komunikativní funkce (pozdrav, úsměv), odpověď (reakce) na komunikaci a účast na interakci a komunikaci.

Počátky dětského řečového projevu jsou pouhé neverbální signály (mimika), které jsou doprovázeny křikem nebo jinými hlasovými projevy. Toto vyjadřování potřeb by mělo trvat asi do devátého měsíce života. K největším změnám dochází po prvním roce života až do tří let, kdy si dítě začíná uvědomovat funkci verbálního projevu, snaží se svým vyjádřením předávat nějaké sdělení. Po druhém roce života už začíná upřednostňovat verbální projev a také si uvědomuje roli komunikačního partnera (Bytešníková, 2012).

Okolo dvou let života si dítě uvědomuje, že pomocí verbálního projevu může dosáhnout nějakého cíle – podání a získání informací, vyjádření potřeb a nějakých pocitů. Mezi třetím a čtvrtým rokem je dítě schopno konverzaci udržet, rozvíjet a pokračovat v ní (Bednářová & Šmardová, 2015).

U čtyřletého dítěte se podle Thorové (2015) velmi často vyskytují vyjádření, která nejsou příliš vhodná, proto mohou okolí pobavit. U dítěte školního věku by mohlo být označeno za nevychované nebo drzé, protože je toto vyjádření bráno jako urážlivé.

V předškolním věku je opakovaným jevem neporozumění vyjádření komunikačního partnera. „*Předškolní děti jsou i v tomto směru nereálně optimistické a myslí si, že obsahu*

sdělení porozuměly, přestože to nemusí být vždycky pravda“ (Matlin, 2003, sec. cit. Vágnerová, 2012, s. 216). Proto mají děti v tomto věku často obtíže s odhadnutím situace a výběrem tématu ke konverzaci.

Nejdůležitější jazykovou rovinou pro tuto práci je rovina **foneticko-fonologická**. Rovina je charakterizována dvěma základními pojmy – fonetika a fonologie. Fonetika je nauka o zvukové stránce jazyka a zabývá se tvorbou jednotlivých hlásek a jejich využíváním. Druhým základním pojmem je fonologie, což je obor zaměřující se na hlásky utvářející význam jednotlivých slov (Klenková, 2012).

U dítěte se od narození vyskytuje schopnost rozlišovat hlásky (fonémy). Odborníci používají pro tuto schopnost pojem *fonematický sluch*. Právě to, že dítě dokáže diferencovat je předpokladem pro správný vývoj řeči (Thorová, 2015).

Sovák (1984) zmiňuje respirační, fonační a artikulační ústrojí, díky kterým lze vyvozovat jednotlivé hlásky. Díky výdechovému proudu má fonační ústrojí z čeho vytvářet zvuk. Vzduch při výdechu z plic prochází hlasivkovými vazy, které jsou součástí fonačního ústrojí a při jejich rozkmitání vytváří hrtanový zvuk. Tento zvuk je nutno ještě upravit proto prochází artikulačním ústrojím, kde je z něj vytvářeno již určité slovo.

Základní jednotkou slova je tedy foném neboli hláska a její psanou podobou je grafém. V českém jazyce existují dvě skupiny fonému a těmi jsou samohlásky (vokály) a souhlásky (konsonanty). Každá hláska se liší v procesu její tvorby, proto se jako první automaticky vyvozují vokály, které jsou tvořeny pouze výdechovým proudem, nepřerušným žádnou překážkou, proto jsou artikulačně jednodušší (Klenková, 2006). Do skupiny vokálů řadíme *a, e, i, o, u*. Následně se tedy jedinec učí souhlásky neboli konsonanty, které lze rozdělit podle různých následujících hledisek.

Prvním hlediskem je znělost či neznělost hlásky. Podle místa tvoření se souhlásky dělí na bilabiální (obouretné), labiodentální (retozubné), alveolární (dásňové), palatální (tvrdopatrové), velární (měkkopatrové) a laryngální (hrtanové). Jedním z dalších hledisek je způsob tvoření, kde se konsonanty rozděluje na okluzivy (závěrové), konstruktivy (úžinové) a semiokluzivy (polozávěrové) (Šmajsová Buchtová, 2006).

Podle Bytešnickové (2012) se jako první u dítěte fixují hlásky závěrové, mezi které jsou řazeny *p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g*. Poté následují úžinové *f, v, š, ž, ch, j*, ze kterých nejnáročnější jsou sykavky *s, z*. Až po ukončení fixace sykavek se dítě učí hlásky polozávěrové *c, č* a jako poslední dochází k učení hlásek *l, r, ř*. Fixace hlásek však může být u každého jedince odlišná, je proto důležité brát každé dítě a jeho vývoj individuálně.

Konkrétnější vývoj poté uvádí Salomonová (In Škodová & Jedlička, 2003) v *Klinické logopedii*, kde popisuje detailní vývoj výslovnosti jednotlivých hlásek od jednoho až do sedmi let dítěte. Po druhém roce už by tedy dítě mělo ovládat veškeré samohlásky, hlásky bilabiální a hlásky *t, d, n, j, l*. Po třetím roce se mění postavení jazyka, a to ovlivní vývoj hlásky *r*. Mezi druhým a třetím rokem se dítě učí využívat diftongy, hlásky labiodentální a velární. V dalším vývojovém období mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě učí jednotlivé hlásky změkčovat a začíná užívat slabiky *bě, pě, vě, mě*. Hlásky *č, š, ž*, se učí dříve než samotné sykavky *c, s, z*, které si osvojuje až společně s hláskou *r* po pátém roce života. Jako poslední se dítě učí využívat hlásku *ř*, která je nejsložitější a k jejímu osvojování dochází až kolem sedmi let.

Důležitou součástí foneticko-fonologické roviny je sluchová percepce dítěte. V průběhu vývoje se učí jednotlivé hlásky rozlišovat a později se je může učit vyslovovat. Výhoda sluchového vnímání je neustálá aktivita. Bytešníková (2012) uvádí, že právě sluchové vnímání se rozvíjí již v prenatálním období, přibližně od pátého měsíce těhotenství. Po narození dítě vnímá sluchové vjemy a reaguje na ně různými pohybovými reakcemi. Postupně se s vývojem dokáže za zdrojem zvuku otočit, reaguje na známý hlas a kolem prvního roku dokáže vykonat lehký pokyn.

Důležitým obdobím pro rozvoj sluchové percepce je předškolní věk, během kterého se dítě učí více diferencovat zvuky. Například se u něj zdokonaluje vnímání figury a pozadí, kdy se umí zaměřit na zvuky hlavní nebo naopak ty vzdálené. Sluchové vnímání je možné v průběhu vývoje sledovat v mnoha oblastech, které se navzájem prolínají. V oblasti naslouchání jedinec jako první lokalizuje zvuk, je tedy schopen se otočit za zdrojem zvuku. Později poznává předměty podle zvuku a okolo pátého roku života je dítě schopno vydělit počáteční hlásky slov (Bednářová & Šmardová, 2015). Uvědomění si hlásek uprostřed slov a následné rozhláskování celého slova je proces poněkud dlouhodobější. Rozpoznávání předmětů hlásek úzce souvisí i s diferenciací, která se ve vývoji pozoruje v delším časovém rozmezí.

Vývoj jednotlivých hlásek je proces dlouhodobý a dítě se právě díky sluchové percepci učí jednotlivé hlásky rozlišovat. Rytmizace se u dítěte rozvíjí již v brzkém věku a pomáhá mu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Podle autorek Brooks a Kempe (2014) je pro dítě důležitá spojitost řeči s hudbou. Díky zpěvu nebo jinému doprovázení lze snadno procvičovat rytmicizaci ve slovním projevu. Jestliže má jedinec nedostatky v rytmicizaci již v brzkém věku, je možné, že se v následujících letech projeví narušená komunikační schopnost. Jako poslední a důležitá je u dítěte sluchová paměť, měl by dokázat převyprávět pohádku nebo nějaký zážitek (Bednářová & Šmardová, 2015).

Nejdůležitější je ve spojení s řečovým vývojem fonemický sluch, který pomáhá diferencovat jednotlivé hlásky zvukově podobné a slova zvukově podobná, ale významově odlišná.

1.2. Specifika vývoje v dalších oblastech

Motoriku člověka lze popsat také jako hybnost. A proto motorika úzce souvisí s řečovým projevem, který se rozvíjí již od útlého věku a je závislý na hybnosti celého řečového ústrojí. Je neoddělitelný od mimiky a gestiky, tedy opět pohybu a ovládání svalů. (Bytešníková, 2012). Taktéž je motorika zásadní pro interakci se společností a různými předměty (Šulová, 2010).

Do prvního roku života dítěte se jeho vývoj pozoruje zejména právě na motorice. Jedinec dělá každý den pokroky a jeho motorika se v prvním roce velmi rychle vyvíjí. Ta je následně důležitá i pro vývoj dětské psychiky. Motorika dříve nebyla vůbec spojována s vývojem řeči dítěte, hovořilo se o dvou individuálních vývojech. Později si však vědci začali všimnout jistých spojitostí a návaznosti motorického a řečového vývoje. Autorky publikace *Encyclopedia of language development* se zmiňují o důkazu souvislosti právě motorického a řečového vývoje. Byl realizován průzkum, kdy respondenti při produkci zvuků, slov nebo vět vykonávali různé pohyby. V závěru byla uvedena souvislost těchto dvou výkonů a rozdílů, které mohli vědci pozorovat (Brooks & Kempe, 2014).

Termínem **hrubá motorika** je označována schopnost pohybové činnosti, držení těla, koordinace horních a dolních končetin a ovládání celého těla. Podle Opatřilové (2008, s. 9) ji lze definovat jako „*souhrn veškerých pohybů živého organismu, ať již probíhají jako jednotlivé pohybové dovednosti nebo automatické pohybové návyky.*“ Tyto pohyby jsou ovládány díky práci velkých svalových skupin a umožňují tak člověku stát, chodit, sedět vzpřímeně. Pohyby se podle Opatřilové (2008) dělí podle následujících složek motoriky:

- pohyby spontánní (osoba je provádí z vlastní iniciativy);
- pohyby reflexní (jsou spojeny s určitými podněty);
- pohyby záměrné (mají určitý záměr, účel);
- pohyby expresivní (jedinec projevuje svůj psychický stav).

Především v období kojeneckém se dítě motoricky nejvíce vyvíjí, v průběhu předškolního věku se vývoj zpomalí.

V prvním měsíci, kdy je dítě nazýváno novorozencem, je zaujímana především poloha na zádech. V lehu na břiše je schopno na krátkou dobu zvednout hlavičku a položit si ji na bok, avšak při přenosu v náručí potřebuje její podporu (Thorová, 2015).

Po prvním měsíci života se začíná označovat za kojence. Ke konci druhého měsíce už by dítě mělo udržet hlavu vzpřímenou i když ho rodič drží v náruči nebo leží samo na břiše (Bednářová & Šmardová, 2015). Kolem šestého měsíce kojenec stále více objevuje pohyby rukou, zvedá se na předloktí, v lehu na zádech se dotýká nohou a dokáže se přetočit ze zad na břicho a obráceně. Devátý měsíc se dítě samo posadí a kolem prvního roku života se objevují první náznaky chůze (Thorová, 2015).

V období mezi prvním a třetím rokem života, jinak také období batolivé, dochází k osamostatňování a rozvoji lokomoce. Do patnáctého měsíce se ještě stále rozvíjí chůze, ale postaví se už dítě samo. V následujících měsících je u batolete vidět značný pokrok v chůzi, jelikož začíná běhat, překonávat překážky a dokáže pomalým tempem sejít po schodech. V tomto věku je u dětí obecně oblíbená pohybová aktivita právě díky získání nových pohybových schopností, například odrážedla, tříkolky aj. V celém tomto období se u batolete rozvíjí rovnováha. Nejprve se projevuje u samostatné chůze jedince, ve starším věku ji lze pozorovat například u chůze dítěte po vyvýšených obrubách chodníku nebo úzkých lavičkách (Matějček, 2005).

Po věku batolivém následuje období předškolního věku, které Matějček (2005) uvádí mezi třetím a šestým rokem. Zpočátku se u dítěte stále rozvíjí schopnost rovnováhy na jedné noze. Následují i obtížnější motorické činnosti jako například střídání nohou při chůzi po schodech nebo ještě náročnější zvládnutí kotoulu (Thorová, 2015), jak je ale výše zmíněno, v tomto období dítěte již k tak zásadním změnám v hrubé motorice nedochází.

Jemná motorika je termín označující pohyby horních končetin řízené drobným svalstvem. Lejska (2003, s. 81) uvádí definici jemné motoriky takto: „*Jemná motorika je souhrnný název pro veškeré procesy ovlivňující schopnost provádět nejpreciznější a nejjemnější motorické pohyby.*“ Dále se zmiňuje, že pro výkon pohybů jemné motoriky je zapotřebí vzájemného působení sil pohybové soustavy, koordinace, kontroly a řízení. Autor je popisuje jako tři základní oblasti. První je oblast řídicí (centrální), která se stará o schopnost centrální nervové soustavy pohyby řídit a koordinovat. Dále se jedná o oblast nervových spojů, která zahrnuje jednotlivé nervy posílající impulzy a vytvářející tak samotnou svalovou činnost. Poslední oblastí je oblast výkonná, zahrnující schopnost svalů vykonávat pohyby, které má jedinec v úmyslu.

V průběhu vývoje dochází ke zdokonalování uchopování a manipulace drobných předmětů. Podle Opatřilové (2008) jemná motorika zahrnuje grafomotoriku (motorika označující pohyb při grafické aktivitě), logomotoriku (pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči),

mimiku neboli také motoriku mimickou (aktivita obličejového svalstva), oromotoriku (pohyby dutiny ústní) a vizuomotoriku (koordinace zraku a pohybu horních končetin).

V prvním roce se dítě učí uchopovat předměty. Je využíván dlaňový úchop, takže ještě není využívána opozice palce. Předání hračky z jedné ruky do druhé by se u dítěte mělo vyskytovat v sedmém měsíci a následně začíná využívat úchop prsty. Jako poslední se v tomto období rozvíjí úchop předmětů mezi palec a ukazováček neboli klešťový úchop (Bednářová & Šmardová, 2015). Ve dvanácti měsících se jedinec učí pouštět hračky a stává se to tak jeho oblíbenou činností. Jemná motorika se natolik rozvíjí, že umí uchopit i velmi drobné předměty jako například korále, knoflíky nebo malé kamínky (Šulová, 2010).

Stejně jako u hrubé motoriky i v jemné motorice dochází k největšímu rozvoji mezi prvním a třetím rokem dítěte, v období batolivém. Postupně se učí stavět kostky na sebe nebo za sebe a utváří z nich vlaky nebo komíny. Začíná se dvěma kostkami na sobě, poději zvládne i tři a více a kolem třetího roku zvládne postavit věž nebo most z deseti kostek (Matějček, 2005). Je možné pozorovat zdokonalování motoriky prstů, kdy už dítě ovládá navlékání korálků nebo jejich umísťování do hrnku a následné vyndávání (Opatřilová, 2003). Další oblast související s jemnou motorikou, která se v tomto období rozvíjí, je samoobsluha dítěte, jako je stravování nebo pomoc při oblékání (Bytešníková, 2012).

V předškolním věku se opět veškeré motorické činnosti pouze upevňují a dítě je automaticky užívá. Je však dobré ke stimulaci využívat různých cvičení jako například zavazování tkaniček, skládání papíru, kreslení a jiné manuální činnosti (Bytešníková, 2012).

Grafomotorika, pohyb při grafické činnosti, lze ve vývoji pozorovat kolem druhého roku dítěte, v období batolecím, kdy dítě začíná kreslit (Bednářová & Šmardová, 2015). Také se začíná pokoušet o úchop tužky a prudkými pohyby vytváří na papíře „čmáranice“. Okolo třetího roku děti zvládají kreslit uzavřené tvary, zejména kruh. Ten poté využívají v mnohých kresbách – slunce, postava, strom. Postupně pak do výtvorů přibývají i jiné tvary, které se jedinec naučil napodobovat. Mezi pátým a šestým rokem se začínají vytvářet realistické kresby, postupně dodává různé detaily (Mlčáková, 2009). Pro rozvoj grafomotoriky je podle Bytešníkové (2012) dobré využívat práci s pískovnicí – jedná se o dřevěnou ohraničenou desku pokrytou jemným pískem, do které děti kreslí prstem.

Oromotorika, která je pro tuto práci nejdůležitější, je pohyb mluvidel. Tento pohyb člověku zajišťuje orofaciální soustava, která zahrnuje část dýchací a trávicí soustavy, fonační a artikulační orgány a mimické svalstvo tvořící pohyby obličejového svalstva.

Dutina ústní má podle Kutákové (2009) několik částí, které jsou pro řeč nezbytnou součástí. Rty nezbytné pro artikulaci, jsou tvořeny kruhovým svalem ústním. Výraz obličejové a pohyby

tváří zajišťují mimické svaly, které jsou úzce spojeny s kruhovým svalem ústním a vzájemně se ovlivňují. Horní čelist neboli *maxila* je nepohyblivá, na rozdíl od spodní čelisti, *mandibuly*, která je pohyblivá, umožňuje člověku žvýkání a díky možnosti změně čelistního úhlu je také !!! důležitá při artikulovaném projevu. Další součástí dutiny ústní jsou zuby, nejtvrďší orgán, které hrají důležitou roli v artikulaci. Tvrdé patro neboli *palatum*, odděluje dutinu ústní od dutiny nosní a patro měkké, latinsky nazýváno *velum* pomáhá člověku při polykání. Dochází totiž k patrohltanovému uzávěru, kdy se nadzvednutím měkkého patra oddělí dutina nosní od dutiny ústní. Nejpohyblivější a nejsilnější sval v těle je jazyk, který je také součástí dutiny ústní. Při řečovém projevu se u jednotlivých hlásek uplatňují jednotlivé části – hrot, hřbet a kořen (Kutálková, 2009).

K rozvoji motoriky mluvních orgánů dochází již v prenatálním období, kdy dítě v těle matky špulí rty. Lechta (2002) uvádí, že je z hlediska mluvních orgánů zásadní rozdíl, zda dítě leží nebo je ve vzpřímené poloze. Řečový aparát se totiž dostává do normální lidské pozice. Následuje proces, kdy si dítě uvědomuje funkci artikulačního ústrojí a po babblingu (pudové žvatlání) a lallingu (napodobivé žvatlání) si osvojuje jednotlivé hlásky. Jak je výše zmíněno, jako první si jedinec osvojuje vokály a později jednotlivé hlásky podle obtížnosti tvoření.

Zrakové vnímání je podle Beníčkové (2011) jedno z nejdůležitějších smyslových vnímání, protože je přijímáno nejvíce informací ze vnějšího světa právě zrakem – tvary, barvy, prostor. Jako první novorozenec rozeznává pouze světlo a tmu, po čtrnácti dnech života už je schopný zafixovat pohled na předmět umístěný blízko jeho obličeje. Barvy dítě umí dle Květoňové-Švecové (2000) diferencovat mezi třetím a čtvrtým měsícem.

Stejně jako u sluchové percepce se i u zrakového vnímání vyvíjí vnímání figury a pozadí, kdy se dítě učí zaměřovat se na podstatné věci a dokáže je tak odlišit od ostatních podnětů. Batole umí po druhém roce věku poznat předmět jakýchkoliv jiných detailů – pozná knížku ať už je velká, malá nebo barevná.

Většina zrakových funkcí se rozvíjí nejvíce v předškolním věku, například vnímání polohy a předmětu v prostoru. Nejprve je dítě schopno rozlišit horní a dolní postavení, až později si dokáže uvědomovat vpravo a vlevo. V tomto období se dokáže spíše soustředit na celek než na detaily daného předmětu. Stejně jako sluchová paměť se u dítěte rozvíjí i paměť zraková. Ta se začíná projevovat již v kojeneckém věku a má tak významný vliv na jeho myšlení. Ve školním věku je využívána nejvíce – vybavování symbolů, písmen nebo číslic (Bednářová & Šmardová, 2015).

Klenková (In Pipeková, 2010) v publikaci *Kapitoly ze speciální pedagogiky* uvádí, že nedostatek zrakových podnětů může způsobit chybnou artikulaci neboli dyslalii, protože

jedinec nemůže jako jiné děti napodobovat pohyby mluvidel. Při špatné zrakové percepci se může vyskytovat verbalismus. Jedná se o verbální vyjadřování pojmů, u kterých není jejich obsah a význam zcela jasný a osoba tak může pojem špatně pochopit. Řeč má pro člověka zvláště při omezeném zrakovém vnímání velmi důležitý význam. Slouží jako hlavní komunikační prostředek a pomáhá j při rozvoji myšlení.

Shrnutí

Pro rozvoj řeči je u dítěte důležitým obdobím předškolní a mladší školní věk. Určující je také individualita každého jedince s ohledem na okolní faktory. Dochází k rozvoji oromotoriky, která souvisí s vývojem řeči. Dítěti se zdokonaluje verbální projev a dochází k velkému progresu v upevňování správné výslovnosti jednotlivých hlásek. Právě v období předškolního věku se u nich výslovnost fixuje. Dále se jim zpřesňují a automatizují pohyby jemné a hrubé motoriky, u které došlo k velkému rozvoji již v dřívějším období dítěte.

2. DYSLALIE JAKO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

2.1. Charakteristika dyslalie

Jedná se o narušenou komunikační schopnost, která postihuje zejména foneticko-fonologickou rovinu. Lze ji definovat jako vývojovou vadu vznikající v průběhu vývoje výslovnosti a pokud nedochází k žádným komplikacím, tak přetrvává do šestého až sedmého roku života dítěte. V tomto věku u jedince dochází k fixaci mluvních stereotypů. Podle Neubauera (2010) jsou nejčastějšími odchylkami ve výslovnosti sigmatismy (chybná výslovnost sykavek) a rotacismy (nesprávná výslovnost vibrant neboli hlásek *r* a *ř*).

V každém jazyce se však tyto projevy dyslalie liší v závislosti na specifikách jednotlivých jazyků a výslovnosti daných hlásek. Lechta (1989) popisuje rozdíly v jednotlivých jazycích – například sykavky se liší výslovností ve slovenštině nebo španělštině. Další rozdíl se vyskytuje u správné výslovnosti hlásky *r* v jazyce slovenském a českém oproti jazyku ruskému. Autor také zmiňuje důležitou informaci, že některé hlásky se nevyslovují ve všech jazycích, například hláska *ch* se nevyskytuje v maďarštině nebo hláska *h* se nevyslovuje v ruštině.

V rovině foneticko-fonologické by se mělo podle Klenkové (2008) dbát nejvíce v předškolním věku na zvukovou čistotu řeči. Jestliže nebude věnována řádná pozornost správnému vývoji, může to mít následky na budoucí vyjadřování dítěte jak v rodném, tak v cizím jazyce. Následky se mohou projevovat v chybném vyslovování jednotlivých hlásek nebo skupin hlásek. „*Dítě může hlásku dále vynechávat nebo ji nahrazovat jinou. Segmentace řeči a její hluboká struktura je neporušena.*“ (Lejska, 2003, s.102).

V mezinárodní klasifikaci nemocí je dyslalie uvedena jako specifická porucha artikulace řeči definicí „*Vývojová porucha, kdy dítě užívá řečových zvuků pod úrovní svého mentálního věku, ačkoliv řečová dovednost je na normální úrovni.*“ (MKN-10, 2021 [online]). Společně s dalšími formami narušené komunikační schopnosti jsou řazeny do skupiny specificky vývojových poruch řeči a jazyka.

Výzkum s názvem „*Entropy-based Dyslalia Screening*“ (Mahmut, Ventura, Berian & Stoicu-Tivadar, 2019) uvádí informaci, že u dítěte, které se nenechá vyšetřit, je možný výskyt následných poruch chování nebo jakéhokoliv vystupování. Dále také může mít pozdní diagnostika negativní vliv na celkový rozvoj jedince a vývoj osobnosti.

Výzkum realizovaný na University of Novi Sad (Mahmut, Stoicu-Tivadar, Berian, & Ventura, 2014) popisuje, že se artikulace definuje jako čistá a zřetelná výslovnost všech zvuků řeči ve verbálním projevu. Artikulaci pak tvoří tři základní faktory. Prvním důležitým faktorem

je kvalita vyvozovaného zvuku, jako další je ve výzkumu uveden faktor pozice mluvních orgánů při slovním projevu. A posledním faktorem je schopnost rozpoznání patologických zvuků vyvozovaných dítětem a odlišení od ostatních zvuků.

Dyslalie je charakterizována fonetickou úrovní, která je u této formy narušené komunikační schopnosti nejvíce postižena (Klenková, 2006). Fonetická úroveň zahrnuje využívání veškerých zvukových projevů – slabik, slov a vět. Ty se poté pojí s dalšími úrovněmi řeči, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Dyslalie, jak je výše zmíněno, se projevuje zejména ve foneticko-fonologické rovině, a to konkrétně na fonetické a fonologické úrovni (Klenková, 2006).

Pokud dítě zejména vynechává hlásky (*delece*) nebo nahrazuje volné místo neurčitým zvukem, pak je taková forma narušené komunikační schopnosti nazývána mogilalií. Jestliže jedinec i po čtvrtém roce života zaměňuje či nahrazuje hlásek (*substitute*), tak je tato narušená komunikační schopnost nazývána paralálie. Tyto dva jevy jsou však u dětí součástí vývojového procesu, proto nejsou považovány za jevy patologické (Neubauer, 2010).

Posledním a nejčastějším druhem je však dyslalie, která se projevuje nepřesným vyslovováním (*distrozi*), chybnou artikulací. Na fonologické úrovni jsou pak klasickými projevy poruchy špatného spojování slabik do jednotlivých slov a následně utváření vět, a právě v tomto dochází k prolínání s dalšími jazykovými rovinami.

Dyslalie neboli patlavost, se často zaměňuje s pojmem nesprávná výslovnost. U pojmu nesprávné výslovnosti se hovoří o fyziologickém, přechodném a přirozeném jevu do určitého věku dítěte, jinak jej lze také nazývat *fyziologickou dyslalií* (Vyštejn, 1979).

Právě tento typ dyslalie zmiňuje Krahulcová (2007) ve své publikaci. V průběhu vývoje jsou odchylky od výslovnosti velmi časté. Je však důležité rozlišit kdy se jedná o tzv. fyziologickou dyslalii, prodlouženou fyziologickou dyslalii a pravou dyslalii. Fyziologická dyslalie se vyskytuje u dětí do pěti let života, pokud se chybná výslovnost stále vyskytuje v projevu dítěte i po pátém roce, jedná se o prodlouženou fyziologickou dyslalii, která trvá do sedmi let. Pokud má jedinec i po tomto věku stále odchylky ve výslovnosti některých hlásek tak už je tato forma narušené komunikační schopnosti nazývána pravou dyslalií.

Dále autorka ve své monografii s názvem *Dyslalie* klasifikuje tuto formu narušené komunikační schopnosti podle příčin nebo podle stupně. Z etiologického hlediska lze klasifikovat dyslalii orgánovou, která vzniká důsledkem narušení sluchu či zraku nebo chybným uspořádáním mluvidel. Ta je dále dělena podle lokalizace příčiny na audiogenní nebo akustická (vázaná na sluchové vjemy), centrální (vady v oblasti centrální nervové soustavy), optogenní, labiální, dentální, addentální, interdentální, lingvální, palatální, velární, uvulární,

laterální, nasální, stridens, laryngelání, faryngeální a další. Funkční neboli funkcionální dyslalii dělí Klenková (2006) na senzorickou a motorickou. Tento druh dyslalie se nejčastěji projevuje u až 18 % dětí školního věku a může přetrvávat až do dospělosti (Lejska, 2003). Senzorická dyslalie je vyznačována narušenou sluchovou diferenciací. Motorická dyslalie se projevuje artikulační neobratností a nejčastěji je způsobena patologickou artikulační dynamikou.

Další klasifikací dyslalie je podle Klenkové (2006) dělení dle rozsahu. Dyslalia univerzalis, neboli mnohočetná dyslalie, je postižení výslovnosti většiny hlásek a řeč dítěte se tak stává téměř nesrozumitelnou, jedinec často nahrazuje souhlásky hláskou *t*. Poněkud lepší výslovnost hlásek je pozorována u osob s dyslalií multiplex (gravis). Jedná se také o vážnou formu dyslalie, avšak oproti té předchozí je verbálnímu projevu lépe rozumět a chybná tvorba hlásek je mírnější. Posledním typem od Klenkové je parciální dyslalie jinak nazýváno jako dyslalia levis, simplex. Jedná se o nejlehčí dyslalii, při které jsou chybně vyslovovány jen některé hlásky.

Cílem diagnostiky dyslalie je nalezení příčiny této narušené komunikační schopnosti, určit její druh a rozsah. Základem je, jako u diagnostiky každé jiné narušené komunikační schopnosti, shromáždění anamnestických údajů vyšetřovaného dítěte i rodiny. Následuje základní vyšetření sluchové a zrakové percepce, aby bylo možné vyloučit přidružené postižení nebo příčinu dyslalie. U těchto vyšetření je zapotřebí mezioborová spolupráce s foniatrem, psychologem aj. (Salomonová In Škodová & Jedlička, 2003)

Vyšetření probíhá formou rozhovoru, který je nutno individuálně přizpůsobit věku a obtížím. Jestliže se jedná o mladší děti, je zapotřebí rozhovor vést zábavnou formou (obrázky, aktivity), která udrží jeho pozornost. Tato vyšetření bývají někdy obtížnější, jelikož se dítě za chybnou řeč stydí a nechce se tak před logopedem vyjadřovat. Je tedy zapotřebí si nejprve získat jeho důvěru a pozornost, aby mohla diagnostika probíhat bez obtíží (Seeman, 1955).

Bytešníková (2012) popisuje průběh vyšetření v devíti bodech. Prvním důležitým krokem je tedy navázání kontaktu s rodiči a vyšetřovaným dítětem k sestavení anamnézy. Následuje samotný rozhovor, díky kterému logoped získá přehled o rozsahu a stupni narušené komunikační schopnosti. Rozsah dyslalie je možné určit z obyčejného rozhovoru právě proto, že se jedná o narušenou artikulaci a je tak jednodušší z projevu jedince určit, zda se jedná o dyslalii nebo jinou formu narušené komunikační schopnosti.

Salomonová (In Škodová & Jedlička, 2003) uvádí, že nejlepší vyšetřovací metodou pro děti je hra s obrázky. Obrázky jsou však řazeny tak, aby bylo dítě nuceno vytvářet určitou hlásku na začátku, uprostřed a na konci slova. U dětí mladších (okolo třetího roku života) je podle autorky nejúčinnější využívat při diagnostice hračky nebo různé stavebnice. Naopak u starších je možné vést vyšetření pomocí čtení textů, úměrných jejich schopnostem.

V průběhu vyšetřování zaznamenáváme informace o produkci jednotlivých hlásek na začátku, uprostřed a na konci slova. Je možné, že pro osobu nebude komplikací vyslovování hlásek na začátku slova, ale na konci už jej nevysloví. Dále je pozorována motorika artikulačních orgánů a fonematický sluch, zda dokáže jedinec hlásky rozlišit. Logoped má za úkol vypožorovat o jaký druh dyslalie se jedná – hlásková, slabiková nebo slovní; bilabiální, labiodentální, alveolární a další (Krahulcová, 2007).

Po navázání určitého kontaktu s dítětem pomocí obrázků nebo jiných zábavných forem vyšetřování, je diagnostika posunuta k dalšímu bodu vyšetření, a to k řízenému rozhovoru. Ten je formulovaný tak, aby se u osoby zjistila správná či nesprávná artikulace jednotlivých hlásek (Klenková, 2006). Klenková (2006) také ve své monografii poukazuje na důležitost vzájemného pohledu logopeda a vyšetřovaného. Mimika osoby vedoucí vyšetření může pomáhat dítěti v napodobování.

Pořadí vyšetřování jednotlivých hlásek uvádí každý autor jiné. Bytešníková (2012) se jako první zaměřuje na místo tvoření hlásek, od tohoto pozorování později odvodí, zda se jedná o dyslalii labiální, dentální, palatální, lingvální nebo nazální. Jiní autoři nejprve soustředí svoji pozornost na explozivny, potom na třené hlásky a sykavky. Následuje procvičování a diagnostika hlásek *l, r, ř*, změkčené hlásky *t', d', ň* a jako poslední shluky *vl, bl, pl, stl, stř* (Seeman, 1955, sec. cit. Klenková, 2006).

Dyslalie bývá často spojována se specifickými poruchami učení – dysgrafie nebo dyslexie. Proto se po vyšetření řeči provádí psaní kontrolního diktátu, u kterého se u dítěte pozoruje správnost psaní a následného čtení (Seeman, 1955).

Na základě výsledku celého vyšetření, jak logopedického, tak i foniatrického a psychologického, logoped sestavuje terapeutický plán na odstranění dané formy narušené komunikační schopnosti. Podle Krahulcové (2007) je důležité, aby reedukace probíhala formou krátkodobých ale pravidelných a častých cvičení. Jednotlivé formy terapie dyslalie budou více popsány v pozdější kapitole.

2.2. Etiologie dyslalie

Příčiny dyslalie mohou být mnohé. Sovák (1984) již v osmdesátých letech ve své publikaci zmiňuje vliv výchovného prostředí, kdy na dítě působí osoby způsobem vyjadřování, například pokud bude okolí na jedince šišlat, může to mít dopad na následující vývoj vyjadřování dítěte ve starším věku. Krahulcová (2007) uvádí, že bilingvismus může mít následný dopad na špatnou artikulaci dítěte z důvodu artikulačních rozdílů mezi jazyky. Dalšími příčinami chybné artikulace, které Krahulcová popisuje, mohou být dědičnost nebo patologie mluvních orgánů.

Dítě může mít obtíže s dýcháním nebo fonací, může se vyskytovat špatná hybnost dolní čelisti nebo obecná omezená hybnost mimických svalů. Následek špatné motorické obratnosti je také možná příčina dyslalie. Sovák uvádí, že „*motorická schopnost bývá přímo úměrná závažnosti výslovnostních nedostatků*“ (Sovák, 1984, s.155).

Dyslalie se může u dítěte vyskytovat z důvodu defektu intelektu. Některé formy sníženého intelektu nemusí být příčinou narušené komunikační schopnosti, avšak existují formy, které mohou mít závažný dopad i na verbální projev. U dítěte lze pozorovat opoždění v komunikaci a s tím souvisí i celý posunutý vývoj jeho projevu a vede to tak k opožděnému vývoji řeči a chybné artikulaci. Ve školním věku se u jedince dyslalie projevuje obtížemi ve psaní, píše většinou tak, jak se vyjadřuje (Seeman, 1955).

Klenková (2006) přidává k příčinám také dědičnost. Sovák tuto variantu příčiny vyvrací, avšak Klenková souhlasí s Lechtou (1990, sec. cit. Klenková, 2006), že v tomto případě lze hovořit o nespecifické dědičnosti. Dítě tak nezdědí určitý typ dyslalie, ale artikulační neobratnost nebo jiné nedostatky zavinující následné artikulační nedostatky. Vysoká důležitost je také přikládána poruchám analyzátorů. Narušení sluchové percepce může u dítěte vést k chybnému rozlišování jednotlivých hlásek, zejména sykavek. Jak je již v předchozí kapitole zmíněno, u jazykového vývoje je důležitá jak sluchová, tak i zraková percepce. Děti s vadami zraku nebo nevidomé nemají možnost odezírat artikulační pohyby, a to vede k nedostatečné výslovnosti u nich samotných.

Další příčinou dyslalie jsou různé anatomické odchylky. Podle Peutelschmiedové (2001) existuje několik základních odchylek, kterými jsou rozštěpové vady (rtu nebo patra), špatné postavení chrupu nebo nesprávný skus, snížená hybnost jazyka a rtů, klenuté patro nebo zkrácená jazyková uzdička.

2.3. Terapeutické postupy a podpora dítěte s dyslalií

Pro nástup do první třídy základního vzdělávání je důležité, aby řeč dítěte byla srozumitelná a artikulačně a významově správná (Lechta, 2011). Zároveň se u dítěte může vyskytovat prodloužená fyziologická dyslalie, která trvá až do sedmi let život. Lechta (1989) proto navrhuje a doporučuje, aby jednotlivé mateřské školy měly zabezpečenou spolupráci s logopedy, kteří mohou u dítěte dyslalii včas diagnostikovat a pracovat na nápravě řečového projevu. Po řádné diagnostice je důležité co nejdříve započít logopedickou terapii dané narušené komunikační schopnosti.

Již Seemana (1955) v polovině minulého století popisuje vnitřní řeč jako podmínku řečového projevu. Popisuje ji jako „*Vybavování řečových prostředků myšlenkou.*“ (Seeman,

1955, s. 87). V průběhu logopedické terapie se jedincův projev upravuje nikoli napravuje, logoped dítě učí vyvozování naprosto nových zvuků. Vytváří se tedy nové hláskové stereotypy a ty staré se nechávají vyhasnout, jelikož v nich dítě není podporováno (Lechta, 2011).

Podle Dvořáka (2003) jsou dva základní způsoby korekce chybné artikulace. První metoda se nazývá syntetická. Jedná se o produkci samotných hlásek, učitelé v mateřských školách, rodiče nebo jiní příbuzní této metody často užívají při napodobování zvuků zvířat nebo dopravních prostředků. Dítě nevědomky vyvozuje zvuky, které se podobají jednotlivým hláskám. Této metody také využívají logopedi, avšak trochu jiným způsobem. Snaží se dítěti pomoci s navozením hlásky pomocí jiných, podobných hlásek, například hláska *c* se bude navozovat pomocí spojením hlásek *t* a *s*. Posledním druhem syntetické metody je navozování hlásek po takzvaných sekvencích. Konkrétně se tak hovoří o detailním nácviku poloh mluvidel při vyvozování jednotlivých hlásek.

Druhou metodou je metoda globální. Při tomto terapeutickém cvičení logoped nastaví dítěti mluvidla na již danou hlásku a jedinec realizuje celá slova. Po správném navození hlásky u něj probíhá proces automatizace a fixace. Je důležité, aby si dítě nový zvuk zapamatovalo a využívalo jej následně v běžné mluvě (Dvořák, 2003).

Kováčsová (In Lechta, 1989) zdůrazňuje důležitost čtyř základních etap v logopedické terapii. První jsou zmíněna přípravná cvičení, během kterých se u dítěte procvičuje motorika a fonemický sluch. Následuje vyvozování jednotlivých hlásek, fixace a proces je zakončen automatizací správné výslovnosti.

Délka přípravných cvičení je u každého dítěte odlišná. Někteří mají motoriku artikulačního ústrojí a fonemický sluch tak vyvinutý, že jej stačí procvičit jedním cvičením. U jiných je však možné, že se logoped této etapě bude muset věnovat delší dobu, jelikož motorika a sluchová percepce nejsou na potřebné úrovni (Lechta, 1989). Součástí fáze přípravných cvičení jsou cvičení na rozvoj motoriky artikulačního ústrojí (rty, jazyk, čelist měkké patro a další) a cvičení dechová a fonační. Mlčáková (In Müller, 2014) popisuje terapii orofaciální oblasti a zmiňuje důležitost myofunkční terapie. Jedná se o terapii, která se zaměřuje na procvičování svalstva právě v orofaciální oblasti. Logoped má tedy snahu zamezit chybnému pohybu jazyka při polykání, které často vede k následné nesprávné produkci hlásek (Kittel, 1999, sec. cit. Müller, 2014). K vyvození jakéhokoliv zvuku je u dítěte zapotřebí správného dýchání. Díky výdechovému proudu se rozkmitají hlasivkové vazy, které utváří zvuk. Člověk může využívat dvou druhů dýchání – bránicové (břišní) a žeberní (hrudní). Pro řečový projev je nejvýhodnější kombinace obou těchto druhů dýchání, což je pro každého přirozený způsob (Šmajsová Buchtová, 2006). Přípravná cvičení mohou být pro dítě náročná nebo nudná, je proto důležité

je přizpůsobit věku jedince a případně je udělat zábavnou formou. Kováčsová (In Lechta (1989) také upozorňuje na délku těchto cvičení. Artikulační a respirační cvičení mohou být často velmi náročná a dítě po delší době ztrácí motivaci a pozornost. Proto autorka v publikaci uvádí délku jednoho cvičení mezi pěti až deseti minutami.

Po upevnění správných artikulačních pohybů, respirace a věku odpovídajícímu fonematickému sluchu, je možné v logopedické terapii pokračovat vyvozováním hlásek. Také vyvozování má několik jednotlivých etap. Nejprve se logoped zaměřuje na korektní výslovnost hlásky samotné a až poté ji postupně společně s dítětem zapojují do slabik, slov, vět a říkadel. Podle Lechty (1989) lze k vyvozování hlásek užívat dvě metody. Metoda nepřímá neboli jak ji popisuje Dvořák jako metodu syntetickou, je založena na vyvozování zvuků podobajících se určitým hláskám. Nejčastěji je využívána u dětí mladšího věku, díky hravé formě si jedinec neuvědomí logopedův záměr a je to tak pro něj zábavné. U osob starších je zapotřebí využívat metody přímé, které se soustředí na jednotlivé skupiny hlásek – samohlásek, souhlásek a dvojhlásek. Nezbytnou pomůckou, která je potřeba při nácviku vyvozování je zrcadlo, ve kterém se dítě může vidět. I při spolupráci s logopedem je pro něj jednodušší nápodoba, zároveň je důležité, aby si ohmatával rty a krk.

Jak je již výše zmíněno, hlásky je zapotřebí upevnit v řečovém projevu dítěte ve více etapách. Jestliže je schopno hlásku utvořit samostatně je však důležité ji zafixovat. Základem fáze fixování je, aby se dítě naučilo hlásku vyslovovat ve spojení s dalšími. Začíná se ve vyslovování slabik, které se následně spojí ve slova a věty (Klenková, 2006). Opět je potřeba vymyslet pro dítě hravou formu fixace, aby měl motivaci v dalším pokračování a chybná výslovnost tak mohla být zcela odstraněna.

Poslední fází reedukace dyslalie je automatizace nově naučených hlásek. Klenková (2006) tvrdí, že tento stupeň nácviku je důležité nepodceňovat. Dítě by v tomto stádiu mělo umět využívat správnou artikulaci v běžné mluvě, rozhovoru. Nejprve je však nutné z fixace začít jednoduššími a kratšími slovy. Dítě reprodukuje jednoduchá slova pomocí zrakové a sluchové percepce, napodobuje podle logopeda. Po zvládnutí napodobování, logoped jedinci ukazuje obrázky a předměty, které má popsat a na závěr by dítě mělo být schopno přeříkat básničku, příběh bez jakýchkoliv obtíží (Lechta, 1989).

U logopedické terapie je důležitá spolupráce logopeda s rodiči dítěte a také s učiteli v mateřské nebo základní škole. Logoped sice provádí cvičení s dítětem, avšak je důležité, aby se zúčastnili i rodiče, kteří musí o logopedickou terapii pečovat doma a snaží se s dítětem doma pravidelně procvičování od logopeda dělat.

Logoped vykonávající celou diagnostiku a terapii se pohybuje v různých institucích v rezortu školství (MŠMT), zdravotnictví (MZ) nebo rezortu práce a sociálních věcí (MPSV). Logopedická intervence je také poskytována ve státních zařízeních jako jsou například nemocnice, lázně nebo polikliniky. Existuje také možnost práce logopedů v nestátním sektoru (Klenková, 2006).

Logoped bývá součástí mateřských, základních i vyšších forem vzdělávání. Logoped je také součástí speciálně pedagogického centra (SPC) a bývá i v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). „*Poradenské služby včetně speciálně pedagogických pro potřeby rezortu školství jsou definovány jako odborné služby dětem, rodičům a pedagogickým pracovníkům.*“ (Klenková, 2006, s. 2015). Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních provádí speciálně pedagogickou diagnostiku logoped společně s dalšími speciálně pedagogickými pracovníky (psychoped, surdoped, tyflop a somatoped).

Jestliže je jedinec s narušenou komunikační schopností zařazen do školy hlavního vzdělávacího proudu, je v kompetenci SPC a PPP mu díky řádné diagnostice nastavit speciální podmínky ve vzdělávání podle tzv. podpůrných opatření. Jedná se o uzpůsobení výuky konkrétním potřebám žáka s danou narušenou komunikační schopností nebo jiným typem postižení či znevýhodnění. Podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů dle míry znevýhodnění a výše potřeb uzpůsobení výuky. Opatření v prvním stupni jsou taková, která vyhodnocují a stanovují sami speciální pedagogové v daném zařízení, zda je pro jedince potřebné, případně v jaké míře (Michalík, Hanák, Monček & Baslerová, 2015). Tyto osoby jsou podle §16 školského zákona definovány jako „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., MŠMT [online], 2021).

Klenková (2006) uvádí, že pro žáka s narušenou komunikační schopností musí být na dané škole zcela přizpůsobeno sociální prostředí, které je upraveno počtem žáků ve třídě. Aktuálně je i zákonem ošetřeno, aby byl ve třídě vždy maximální počet žáků s daným stupněm podpory. Dále je nutné, aby učitelé přistupovali ke každému individuálně a dítě bylo klasifikováno podle svých projevovalých možností. Ne vždy je to však samozřejmostí.

Míru komunikačních schopností je důležité posoudit již při zahajování školní docházky. Často bývá u těchto dětí řešen odklad školní docházky z důvodu výskytu určité formy narušené komunikační schopnosti, proto je důležitá návštěva PPP nebo SPC s cílem zažádat o vyšetření školní zralosti. Školní zralosti byla věnována pozornost již v šedesátých letech, dříve však tyto děti byly považovány za neschopné a nesamostatné, se zhoršenou soustředěností, a nekázní.

Konkrétně u dyslalie dítěti způsobuje komplikace chybná výslovnost některých hlásek nebo skupin hlásek v klasickém vzdělávání, proto je zde možnost nastoupit do první třídy základního vzdělávání o rok později, kdy se u dítěte artikulační schopnosti zlepší. Neubauer (2010) ve své publikaci uvádí, že pokud se vyskytuje značná komplikace ve formální stránce řeči a neodpovídá věku, je dobré právě roční odklad školní docházky, během které je možné verbální projev jedince značně zlepšit. Tento čas před nástupem do první třídy základního vzdělávání je dobré naplno využít přihlášením dítěte do zájmových kroužků, aby se naučilo mít určitý řád a poznalo taky nové vrstevníky. Je však důležité jej před nástupem do školy nepřetěžovat (Kropáčková, 2008).

Lechta (1989) popisuje, že ve slovenských školách (stejně jako v českých) se logopedická péče prolíná celým vzdělávacím a výchovným procesem. Některé části hodin jsou žákovi přizpůsobeny, pro žáky s narušenou komunikační schopností se připravují mimoškolní aktivity, do kterých se mohou zapojovat a jsou zaměřeny právě na logopedickou péči.

Konkrétní přístupy ve třídě k dítěti s dyslalií jsou individuální. Záleží zejména jakou formu dyslalie žák má a jak dokáže spolupracovat s okolím. Každý pedagog by měl být obeznámen se stavem dítěte a v jaké fázi nácviu hlásky se zrovna nachází – ve fázi přípravné (vyvozovací), ve fázi upevňovací (fixace hlásky) či ve fázi automatizace hlásky v řeči. Zásadní chybou bývá nadměrný nátlak na dítě při chybném vyvozování hlásky, může vést až k logofóbii (odmítání jakékoliv komunikace) (Bendová, 2012 [online]).

Shrnutí

Dyslalie patří mezi nejčastější formy narušené komunikační schopnosti u jedinců předškolního a mladšího školního věku. Je řazena mezi poruchy artikulace, protože se jedná o neschopnost vyslovovat hlásky nebo skupiny hlásek. Právě z důvodu, že se jedná o nejčastěji vyskytovanou formu narušené komunikační schopnosti, je její etiologie velmi rozsáhlá. Řada autorů se na příčinách dyslalie shodují, někteří však zmiňují mnoho příčin dalších. Diagnostika se u dítěte provádí komplexně, není možné se zaměřovat pouze na stránku řeči. Následná terapie probíhá ve čtyřech etapách – přípravná cvičení, vyvozování jednotlivých hlásek, fixace a automatizace správné výslovnosti.

3. ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DÍTĚTE S DYSLALIÍ

3.1. Cíle a metodologie výzkumu

Hlavním cílem této bakalářské práce je analýza komunikační schopnosti u dívky s dyslalií při přechodu z mateřské do základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Následně byly stanoveny **dílčí cíle** – **první dílčí cíl** je zaměřen na analýzu jednotlivých jazykových rovin v řečovém projevu sledované dívky. Ve spolupráci s ní byla provedena orientační analýza oblastí v jednotlivých jazykových rovinách, konkrétně v:

- morfologicko-syntaktické rovině (doplnění slov do věty ve správném tvaru; rozpoznání dobře a nesprávně utvořené věty);
- lexikálně-sémantické rovině (tvorba antonym; vysvětlení přirovnání; dějová posloupnost; hádanky);
- pragmatické rovině (řešení situací doprovázeno obrazovým materiálem, využití prvků neverbální komunikace při běžném řečovém projevu);
- foneticko-fonologické rovině (výslovnost jednotlivých hlásek ve spontánní komunikační situaci; fonematický sluch).

Druhý dílčí cíl se zaměřuje na analýzu neřečových oblastí – jemná a hrubá motorika, zraková percepce a časová a prostorová orientace.

Třetím dílčím cílem je analýza rozhovoru s matkou dítěte se zaměřením na oblasti rozvoje komunikační schopnosti a vzdělávání.

Z dílčích cílů práce byly stanoveny celkem čtyři **výzkumné otázky**:

- výzkumná otázka č. 1 – Jakými způsoby podporují rodiče rozvoj komunikační schopnosti u dítěte s dyslalií v domácím prostředí?
- Výzkumná otázka č. 2 – Jak probíhá interakce sledované dívky s jejím okolím?
- Výzkumná otázka č. 3 – Jaké formy motivace se osvědčily při realizaci zadaných cvičení?

Z důvodu epidemiologické situace nebylo možné provádět výzkumné šetření s větším množstvím jedinců, proto byla pozorována pouze jedna dívka – její jméno je v následujícím textu změněno pro zachování anonymity. S jejím zařazením do výzkumného šetření rodiče souhlasili a byli informováni o všech okolnostech výzkumu. Výzkum byl realizováno formou kvalitativního šetření, při kterém byly využity metody polostrukturovaného rozhovoru

s matkou dítěte, aktivní pozorování a analýza aktivit vybíraných z knihy *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové (2015).

Cvičení byla koncipována adekvátně věku pozorované dívky a zaměřena na jednotlivé oblasti – oblast jemné a hrubé motoriky, oblast sluchové a zrakové percepce, oblast řeči. Dále bylo dítě pozorováno při spontánním projevu a chování v domácím prostředí. Závěrečnou částí výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor s matkou sledovaného dítěte. Otázky byly rozděleny do jednotlivých okruhů, které se zaměřovaly na osobní a rodinnou anamnézu, výběr mateřské a základní školy, logopedickou intervenci a projev dívky v domácím prostředí.

Metodologie

Gavora (2000) ve své publikaci uvádí, že výběr jedné nebo více konkrétních osob u kvalitativního výzkumu je záměrný. Osoba nebo osoby vybrané pro výzkum musí mít požadující znalosti a vědomosti a je zapotřebí, aby se uměli orientovat a měli zkušenosti v určitém prostředí. Cílem kvalitativního výzkumu je analyzovat získaná data a získávat tak odpovědi na výzkumné otázky, proto Hendl (2016) přirovnává práci kvalitativního výzkumníka tzv. k práci detektiva. Dále popisuje, jak je ve výzkumu důležitý vstup do terénu. V případě typu výzkumu jako pro tuto bakalářskou práci je podle autora prostředníkem pro vstup do daného prostředí tzv. sponzor. Jedná se o osobu blízkou, známou, která zprostředkuje přístup do terénu, ve kterém bude výzkum probíhat.

Základem sběru dat pro kvalitativní výzkum je přirozené prostředí. Zkoumaný jedinec bude ve známém prostředí reagovat přirozeněji a autentičtěji (Ptatton, 1990 sec. cit. Hošpesová, 2012). Z toho důvodu také probíhalo pozorování a jednotlivá cvičení u sledovaného dítěte doma.

Podle Hendla (2016) je základní metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu naslouchání vyprávění různých rozhovorů a kladení otázek jedinci a jeho blízkému okolí. Tento typ získávání dat zahrnuje různé typy – dotazníky, rozhovory, testy. Pro tento výzkum byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tento druh rozhovoru vychází z předem připravených okruhů otázek, nejsou však dotazy rozepsány detailně (Švaříček & Šed'ová, 2014). Společně s nestrukturovaným rozhovorem se pak řadí mezi rozhovory hloubkové, které Švaříček (2014) definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 159).

Získávání poznatků probíhalo také pomocí materiálů z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové (2015), jak je již výše zmíněno. Kromě realizace různých cvičení je důležité jedince i pozorovat. Hošpesová (2012) považuje pozorování za

klasickou formu sběru dat, při které je možné jedinci více porozumět. Pro tuto práci byla vybrána forma zúčastněného pozorování, které má mnoho výhod, jako například přístup ke stejnému místu, lidem nebo situacím, ve kterých se pozorovaný jedinec nachází. Dále také poskytuje informace „z první ruky“ a je tak možnost dítěti více porozumět.

3.2. Charakteristika místa šetření

Šetření bylo z důvodu aktuální epidemiologické situace možné realizovat pouze v domácím prostředí, ve školním ani jiném prostředí se dívka téměř nevyskytovala a vzhledem k vládním nařízením účast třetí osoby nebyla nikde povolena. Veškerá procvičování probíhala proto v dívčině pokoji, případně v dalších prostorách rodinného domu. Výhodou však byla možnost dítě pozorovat v místech, která zná a chová se v nich zcela přirozeně. V domácnosti bylo navíc k dispozici velké zrcadlo vhodné k využívání při artikulačních cvičení na jednotlivé hlásky. Dívka měla dále doma poměrně velké množství různých obrázkových knih a deskových her, které bylo možné využívat jako zdroj obrazových materiálů.

Negativní vliv na práci v domácím prostředí mělo zejména příliš mnoho podnětů, které dívku rozptylovaly. Často ztrácela pozornost a bylo třeba vyvinout značné úsilí k upoutání a udržení její pozornosti v procvičování řeči. Příznaky únavy a nezájmu narůstaly s časem, při vhodném podchycení této situace a změnou aktivity však bylo možné ještě pokračovat, ale někdy i přesto bylo nutné šetření odložit na příští setkání.

3.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu sedmého roku dívky.

Dívce byla diagnostikována těžká forma dyslalie (dyslalia multiplex), která se začala projevovat od necelých čtyř let věku. Nyní navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, výuky v běžném (face to face/offline) režimu se však aktuálně z důvodu epidemiologické situace zúčastnila od začátku školního roku do března pouze pár týdnů. Ve vzdělávání se její vyučující řídí pokyny *Doporučení školského poradenského zařízení*, kterým byla dívka zařazena do 2. stupně podpůrných opatření bez přidělení individuálního vzdělávacího plánu.

V rámci zachování anonymity je pro účel této práce dívka pojmenována Klára. K sepsání kazuistiky dala matka souhlas, spolupracovala a vstřícně poskytla v polostrukturovaného rozhovoru dostatek informací.

Kazuistika dítěte

Klára je aktuálně žákyní prvního ročníku běžné základní školy, vyrůstá v úplné rodině a má jednu mladší sestru. V širší rodině se narušená komunikační schopnost vyskytuje u bratra otce dívky. V dětství mu byla diagnostikována koktavost a v následujících letech kompenzována pomocí logopedické intervence.

V období gravidity neměla matka ani s jednou ze svých dcer žádné komplikace, porod Kláry (prvorozené) proběhl v 38. týdnu těhotenství, bez komplikací. Následný vývoj novorozence probíhal bez obtíží, dívka byla zcela zdravá. V oblasti hrubé motoriky začala samostatná chůze ve čtrnácti měsících, jemná motorika se rozvíjela adekvátně věku. Vzhledem k leváctví byl pro dívku z počátku komplikací sklon písma a správné držení tužky. Neustále měla potřebu pozorovat práci, zakrytou píšící rukou, to ji vedlo k nesprávnému úchopu tužky.

Podle matky neměla Klára nikdy v komunikaci se svým okolím žádné zábrany, žádný ostych. Krátce po prvním roce měla dle matky bohatou slovní zásobu, uměla vytvářet jednoduchá spojení a krátké věty. Rodiče s ní již v raném věku navštěvovali hudební školu, která Kláru velmi bavila. Veškerá rytmizační cvičení, která byla pro takto malé děti hlavní náplní, plnila dobře. Ve dvou a půl letech Kláry začali rodiče pozorovat vyskytující se časté obtíže s vyjádřením určité myšlenky. Jak matka sama popisuje, bylo dívčino hrtanové svalstvo v napětí, proto pro ni bylo obtížné samotné vyslovení slova. Rodiče vyhledali logopedickou pomoc, dívce byla následně diagnostikována koktavost.

Klára nastoupila do běžné mateřské školy a její narušená komunikační schopnost se nijak nezlepšila, patrně i vlivem přísnějšího vedení vyučujících v mateřské škole. Obtíže s vyjádřením slov přetrvávaly, ale přesto nebránily Kláře v normální komunikaci s okolím a nebyly pro ni důvodem k uzavření.

Po roce logopedické intervence se podařilo dívčino hrdlo uvolnit a dosáhnout plynulého vyjadřování, avšak již v průběhu terapie se vyskytovala chybná výslovnost některých hlásek, kterou rodiče začali intenzivně procvičovat. Po odstranění jedné formy narušené komunikační schopnosti se logoped zaměřil na jinou a následně byla Kláře diagnostikována dyslalie. Dívce se nedařilo správně artikulovat několik skupin hlásek. Jednalo se o sykavky (*c, s, z*), měkčení hlásek (*d', t', ň*), rozlišování hlásek *t, d*, hlásky *r* a *ř* a v neposlední řadě hláska *l*. Po dlouhé a neúspěšné snaze o reedukaci sykavek se rodiče rozhodli vyhledat jinou logopedickou ambulanci, změna a přístup nové logopedky Kláře velmi prospěl a vyhovoval.

V šesti a půl letech byl dívce doporučen a následně realizován odklad školní docházky. S adaptací na prostředí školního kolektivu neměla obtíže a díky přítomnosti žáků cizinců nebyla ve třídě jediná s chybnou výslovností. Z důvodu pandemie koronaviru a vládních nařízení však

strávila hned v prvním ročníku prezenčně ve třídě pouze pár týdnů. I nadále navštěvuje logopedickou ambulanci a s logopedkou spolupracují na reedukaci její výslovnosti.

Průběh vzdělávání dítěte

Dívka začala ve dvou a půl letech navštěvovat běžnou mateřskou školu. Rodiče neměli pro výběr mateřské školy žádná specifická kritéria, proto rozhodli dle dopravní dostupnosti. V mateřské škole byly pouze dvě třídy s malým počtem dětí a možnost spolupráce s paní učitelkou. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o zařízení s logopedickým zaměřením, nebyly do školního vzdělávacího programu (ŠVP) zařazena žádná speciální logopedická cvičení. Na základě návrhu logopedky byl po posouzení odborníků z pedagogicko-psychologické poradny dívce doporučen a následně realizován roční odklad školní docházky. V průběhu ročního odkladu se podle rodičů dívka zklidnila a zlepšila se tak i její jazyková schopnost.

Dominantním faktorem při výběru základní školy bylo osobní doporučení a přístup učitelů. Matka v rozhovoru uvedla, že zvažovali možnost zápisu do logopedické třídy. Zásadní byl však pro rodiče dobrý kolektiv ve třídě s větším množstvím dětí, proto se rozhodli zapsat dceru na základní školu hlavního vzdělávacího proudu. Skrze kontakty se svého okolí získali i dobré reference na paní učitelku, která měla Kláru vyučovat.

Ve třídě je nižší počet žáků (20), proto má vyučující více prostoru se každému věnovat individuálně. Pedagogové k dívce přistupují stejně jako k ostatním žákům, a právě to ji motivuje k zdokonalování své výslovnosti. Začlenění do kolektivu pro Kláru bylo snazší i díky výše zmíněným dalším žákům, kteří mají chybnou artikulaci, i když z jiného důvodu.

3.4. Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo formou rozhovoru, pozorování a společným plněním cvičení. Jednotlivá cvičení byla zadávána po oblastech zaměření – motorické schopnosti, zraková percepce, prostorová a časová orientace, jazykové schopnosti, fonemický sluch a rytimizace. Dítěti byla aktivita podrobně vysvětlena, v případě potřeby s názornou ukázkou, aby bylo jisté, že dívka zadání pochopila. Jednotlivé oblasti zaměření jsou detailněji rozebrány později v textu s podrobným popisem průběhu a hodnocení. Obrazové materiály, využitě při výzkumu lze nalézt v přílohách této bakalářské práce.

Jednotlivé úlohy a obrazový materiál byly čerpány a vzhledem k věku modifikovány z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové (2015). Některé další předkládané obrázky k procvičování byly spíše ilustrativní k dokreslení zadání a čerpány

byly z vlastních zdrojů (např. náhodný obrázek ke známé pohádce s podnětem k volnému vyprávění celého příběhu).

Po jednotlivých aktivitách bylo zaznamenáno do tabulky, zda dítě činnost „*nezvládá; zvládá s dopomocí; zvládá samostatně*.“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 3).

1. MOTORICKÉ SCHOPNOSTI

Činnosti na rozvoj jemné a hrubé motoriky byly inspirovány publikací od Bednářové a Šmardové (2015), ale s uzpůsobením věku dítěte a prostředí realizace. Dívka některé aktivity zvládala bez obtíží, proto bylo potřebné zvolit náročnější úkoly, které mohly být prováděny v domácím prostředí.

Pro zjištění motorické obratnosti byla pro dívku vyrobena „*opičí dráha*“, kterou si ráda několikrát proběhla. S žádnou z částí neměla obtíže, chvílemi bylo náročné dívku zklidnit a upozornit na přesnost vykonávání jednotlivých cviků. Přelezení a následné podlezení překážky zvládla okamžitě, obíhání předmětu pro ni bylo náročnější pouze kvůli kluzké podlaze, jinak dívka správně pokračovala k dalšímu úkolu. Následující aktivitou byla chůze po čáře, u které bylo důležité zpomalení tempa a přesnost pohybu. Po prvotním rychlém nekontrolovatelném tempu byla upozorněna na zpomalení, aby tím eliminovala tzv. přešlapy a následné pohyby byly přesnější. V poslední části celé dráhy měla za úkol poskakování po jedné noze, což zvládla zcela bez komplikací.

Z motorických cvičení následovalo závěrečné, zaměřené na procvičení jemné motoriky – vytvoření řetězu z kancelářských spon. Úkolu předcházelo procvičení jednotlivých prstů. Nejprve bylo zapotřebí dívce vysvětlit s názornou ukázkou zadání, popsat způsob propojení dvou spon, hbitě úkolu porozuměla a chtěla vytvářet řetěz sama. V několika případech bylo nutné dívce znovu popsat záhyby spony a pomoci s navléknutím, z větší části však chtěla jednotlivé spony spojovat sama, bez dopomoci dospělé osoby.

Aktivita	Hodnocení
MOTORIKA	
Dokáže přejít po rovné čáře bez přešlapu	zvládá samostatně
Dokáže na jedné noze z jednoho místa na druhé	zvládá samostatně
Překoná snožmo malou překážku	zvládá samostatně
Podleze pod překážkou	zvládá samostatně
Postupné uvolňování prstů a rozevírání dlaně	zvládá samostatně
Dokáže se bříškem palce dotknout každého prstu	zvládá samostatně
Vytváření řetězu z kancelářských spon	zvládá s dopomocí

Tabulka 2: Cvičení na motoriku

2. ZRAKOVÁ PERCEPCE

Na procvičování zrakové percepce byla jednotlivá cvičení opět inspirována publikací *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová & Šmardová, 2015) a s doplněním obrazového materiálu z vlastních zdrojů.

První aktivita byla zaměřena na rozeznávání a pojmenovávání více odstínů barev „čáp ztratil čepičku“, kdy měla dívka za úkol nalézt v dané místnosti předmět té barvy, která byla vyslovena. Toto cvičení nebylo pro dívku nijak náročné a ke každé barvě ukázala rovnou na více věcí. Následovala výměna rolí, při které dívka popisovala barvy a druhá osoba hledal dané předměty. Díky tomu bylo zjištěno, zda dívka barvy dokáže i sama pojmenovat a došlo tak k procvičení jak aktivní, tak pasivní slovní zásoby.

Pro další aktivitu, popis obrázku, byla vzhledem k věku pozorované osoby zvolena náročnější varianta. Jednalo se obrázek získaný z vlastních zdrojů (příloha č. 1), komplexní, pestrobarevný a s mnoha vyobrazenými situacemi, na které se dítě mohlo zaměřit. Dívka bez obtíží popsala části, které ji zaujaly a situace, které upoutaly její pozornost, převyprávěla s detaily z vlastní představivosti.

Další úkol byl zaměřen na rozlišení figury a pozadí. Dívka měla rozeznat několik objektů, které se vzájemně překrývaly (příloha č. 2). Tato aktivita byla pro dívku náročnější, objevení jednotlivých předmětů v obrázku jí nečinilo žádné obtíže, avšak při obkreslování si v některých částech nebyla zcela jistá. V černobílém obrázku pro ni bylo obtížné některé linie rozeznat a obkreslovala je chybně.

Hledání rozdílů mezi dvěma obrázky zvládala dívka velmi dobře a bavilo ji. U černobílých obrázků (příloha č. 3) občas déle hledala rozdíly v detailech, nenastala však chvíle, kdy by na hledání rezignovala.

Podle knihy od Bednářové a Šmardové (2015) byla vybrána i aktivita, při které by dítě mělo rozeznat dva stejné předměty v řadě s odlišnými (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 107). Po rychlém nalezení dvou stejných objektů v řádku pokaždé automaticky vyjmenovala i ostatní předměty a přiřadila k celému řádku nadřazené slovo.

Velmi atraktivní cvičení pro dívku bylo skládání rozstříhaných pohledů a jiných jednodušších obrázků. Obrázky se zvířaty (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 111) rozstříhané na devět částí podle předlohy poskládala bez potíží. Ty, které se skládaly z méně částí měla hotové rychleji, u obtížnějších potřebovala více času. Pro náročnější variantu byl zvolen obrázek dívčiny oblíbené pohádky (příloha č. 4), který se skládal z 12 částí. Součástí této aktivity bylo také rozeznávání geometrických tvarů (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 113), které byly také rozložené na více (pět až šest) částí a bylo cílem je poskládat k sobě podle předlohy a útvar pojmenovat.

Na procvičení zrcadlového zobrazení bylo vybráno dokreslování druhé půlky obrázku (příloha č. 5). Dívka si nejprve sama vybrala jednodušší obrázky zvířat, které zvládla za krátký časový úsek, až poté se odhodlala k dokreslení i náročnějšího obrázku klauna (příloha č. 6), u kterého byly evidentní obtíže s přesným překreslováním. Dívka píše levou rukou, předtištěnou předlohu si tedy neustále zakrývala rukou a nemohla pracovat plynule. Aktivita byla pro tuto situaci uzpůsobena a předlohu dívka obdržela samostatně na papíře s možností libovolného umístění.

Zraková percepce byla propojena s grafomotorikou i v následujícím úkolu. Dívka si vybrala jeden ze tří obrazů (příloha č. 7), měla určitý čas na jeho zapamatování a následně byl zakryt. Jejím úkolem bylo nakreslit, co si zapamatovala. Z důvodu výběru náročnějšího obrazu bylo umožněno si jej v průběhu kresby ještě jednou prohlédnout. Dívka si tento obraz vybrala i z důvodu, že jí byl už známý. U výsledné kresby bylo možné pozorovat, že si velmi dobře pamatovala počty určitých detailů. Překreslený obrázek lze orientačně považovat za odpovídající věku dítěte.

Předposledním úkolem zaměřeným na zrakovou percepci bylo vyhledávání objektu podle seřazení ve skupinách (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 125). Dívka bez obtíží našla skupinu, kde byl předmět zařazený jako první, avšak obtížněji odpočítávala pořadí obrázku v ostatních skupinách v daném řádku.

Jako posledním procvičováním této oblasti bylo zvoleno zapamatování si šesti obrázků (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 117). Po určitém čase byla jedna kartička s obrázkem odstraněna a dívka měla poznat, který objekt mezi ostatními chybí. Tato aktivita dívce nečinila žádné obtíže a pokaždé ihned poznala, který obrázek byl vynechán.

Aktivita	Hodnocení
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	
Rozeznává a pojmenuje odstíny barev	zvládá samostatně
Popíše detailní situační obrázek	zvládá samostatně
Umí rozeznat několik překrytých obrázků a obkreslit je	zvládá s dopomocí
Hledání rozdílů mezi dvěma obrázky	zvládá samostatně
Najde dva shodné obrázky v řadě s odlišnými	zvládá samostatně
Dokáže poskládat rozstříhaný obrázek, poskládat puzzle	zvládá samostatně
Umí dokreslit druhou polovinu obrázku	zvládá samostatně
Překreslí zakrytý obrázek z paměti	zvládá samostatně
Vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava	zvládá samostatně
Zapamatuje si obrázky a označí, který chybí	zvládá samostatně

Tabulka 3: Procvičování zrakové percepce

3. PROSTOROVÁ A ČASOVÁ ORIENTACE

Pro orientační analýzu prostorového vnímání byla zvolena nejprve aktivita na pravolevou orientaci. Byl vybrán obrázek s mnoha různě rozmístěnými předměty (příloha č. 8). Výzkum dále pokračoval tak, že osoba vedoucí šetření položila dívce otázku: „*Které objekty lze nalézt v levé horní části obrázku?*“. Dívka poté danou část detailně popsala. V několika málo případech si spletla strany, ale pokaždé si bez upozornění uvědomila chybu podle ruky, kterou píše.

V rámci analýzy prostorového vnímání měla dívka na dalším obrázku popsat podrobněji umístění jednotlivých předmětů pomocí předložek a příslovcí určení místa (vedle, nad, za, kolem atp.), což pro ni bylo náročnější (příloha č. 9). Často se vyhnula popisu umístění tím, že začala popisovat, jak daný předmět vypadá. Při této aktivitě byla zásadní interakce s druhou osobou, a to formou vysvětlení, kde na obrázku se předmět nachází, aby jej druhá osoba uhádla a ukázala. Pro udržení dívčiny pozornosti bylo tedy toto cvičení upraveno a v popisu jednotlivých předmětů se střídala dívka s osobou vedoucí šetření.

Další aktivita byla zaměřena na pořadí objektů v řadě (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 131). Dítě bylo dotázáno, zda může popsat jejich pořadí od prvního po poslední. Tato část výzkumu pro dívku nebyla nijak obtížná a řadu popsala.

Vysvětlení průběhu jednotlivých ročních období pro dívku nebylo nijak náročné. Popsala jejich pořadí v roce, jak ubíhají po sobě a dodala jednotlivé aktivity charakteristické pro danou část roku. Obrazový materiál (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 139) pro ni byl pouze ilustrativní, činnosti popisovala podle vlastní představivosti. Pokud si dívka nebyla jista svou odpovědí, tak ve svém řečovém projevu upřednostňovala jednoduché věty nad souvětím. Často se při tvoření rozvitě věty ztratila a nevěděla, jak v dané myšlence pokračovat. Pokud však odpovídala na otázku, kterou si byla jistá nebo vyprávěla zážitek, vytvářela dlouhé věty s bohatou slovní zásobou.

Následujícím cvičením bylo rozeznávání a popis charakteristických činností pro danou část dne. Při řazení obrazového materiálu (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 135), měla menší obtíže. Došlo k záměně obrázků s chlapcem konzumujícím potravu – snídaně a oběd. Dívka nevěnovala pozornost potravinám, které má chlapec na talíři, a proto je snadno zaměnila. S touto aktivitou souviselo i procvičování seřazení obrazového materiálu podle děje. S následujícími obrázky (příloha č. 10) se nevyskytly žádné komplikace a dokázala poznat posloupnost děje a následně událost sama popsala. Při samostatném popisu průběhu jejího běžného dne pro ni nebylo obtížné vyjádřit svoji myšlenku díky bohaté slovní zásobě. Jednotlivé situace popsala s časovými detaily, v kolik hodin se obědvá, chodí spát aj. a dokázala rychle reagovat na položené rozvíjející otázky.

V průběhu spontánního projevu bylo u dítěte možné pozorovat, že umí rozlišovat, které události již proběhly a které teprve nastanou v budoucnosti. Sama vyprávěla o uplynulém víkendu, o konkrétních zážitcích, které prožila. Při vyjadřování v minulém čase dívka upřednostňovala pojmenování konkrétních dnů. Pojmy *předevčírem* a *včera* se ve větách příliš často nevyskytovaly. Aktivity, které jí v následujícím týdnu čekají, popisovala větami rozvitými s odpovídajícím využitím budoucího času.

Aktivita	Hodnocení
PROSTOROVÁ A ČASOVÁ ORIENTACE	
Rozeznává pravou a levou stranu	zvládá samostatně
Popíše, v jakých částech obrázku se vyskytují objekty	zvládá samostatně
Popíše pořadí objektů v řadě	zvládá samostatně
Popíše jednotlivá roční období	zvládá samostatně
Rozezná činnosti typické pro danou část dne	zvládá s dopomocí
Vysvětlí vlastními slovy, jak probíhá den	zvládá samostatně
Umí správně seřadit obrázky podle děje	zvládá samostatně
Správně mluví o již proběhlých událostech	zvládá samostatně

Tabulka 4: Aktivita pro prostorovou a časovou orientaci

4. OBLAST JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Šetření řečového projevu bylo pro tuto práci nejdůležitější částí. Aktivita byly vybírány podle jednotlivých jazykových rovin. Foneticko-fonologické rovině je jsou věnovány další aktivity u sluchové percepce, z důvodu propojení tohoto vnímání a řečového projevu.

První cvičení byla vybrána na zkoumání **lexikálně-sémantické roviny**. Nejprve bylo dívčím úkolem převyprávět z paměti říkanku. Má v oblíbenosti vyprávění, proto si vzpomněla na více než jednu. Básničky, které si zapamatovala, byly bez chyby, ale vzhledem k její těžké formě dyslalie bylo k porozumění zapotřebí se soustředit na projev.

Další aktivitou bylo rozpoznávání a utváření antonym (protiklady), synonym (slova se stejným významem, ale jinak znějící) a homonym (slova stejně znějící, ale mají jiný význam). Antonyma (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 155) ani synonyma (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 183) nebyla pro dívku komplikací, když jí byl úkol jasně vysvětlen, tak s obrazovým materiálem ihned dokázala pojmenovat protiklad daného pojmu. U tvoření synonym nejprve nevěděla, jak jinak pojmenovat obraz s domem. Nakonec vymyslela mnoho alternativ v podobě slov *chalupa*, *penzion*, *hotel* aj.

Následovalo vyhledávání homonym (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 185), které bylo pro dívku poněkud náročné. Nejprve jí bylo vysvětleno, jak bude úkol probíhat. Poté měla mezi obrázky vyhledávat ty, které znázorňují objekty se stejným slovem ale jiným významem. Mezi

materiálem byly u každého homonyma tři odlišné obrázky. Jako první dívku zaujaly tři znázornění dítěte, proto je ihned označila za první homonymum. Bylo tedy zapotřebí objasnit, že se má jednat o věci, které se pojmenují stejným slovem, ale znamenají něco jiného. Tato aktivita dívce zabrala nejvíce času, ale úspěšně vytvořila všechny trojice.

Pro orientační analýzu lexikálně-sémantické jazykové roviny bylo dále vybráno vytváření nadřazených pojmů pro skupiny slov (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 171 – 181). Nejprve byla dívce ukázána skupina určitých objektů a jejím úkolem bylo pro ni vytvořit nadřazené slovo. Pro dívku tato aktivita nebyla nijak náročná. Druhým procvičením bylo vytváření i pojmenovávání skupin. Dívce byly dány obrázky, které měla rozdělit a následně vymyslet pojem, který bude zahrnovat celou skupinu.

Další bylo hledání nesmyslů na obrázku. První aktivitou byly obrázkové řady (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 187), ve kterých se vyskytovaly dva obrázky správné a jeden chybný. Dívka v každé řadě bez obtíží vyhledala obrázek s nesmyslným detailem a sama bez požádání vysvětlila, co je na něm špatně. Toto cvičení bylo vzhledem k věku dívky pouze orientační a ilustrační pro následující aktivitu. Druhé cvičení, které bylo pro šetření stěžejní, se zaměřovalo na hledání nesmyslů na velkém situačním obrázku (příloha č. 11). Tato aktivita dívku velmi bavila a všechno detailně popsala.

Rozeznávání pravdivého a nepravdivého tvrzení bylo rychlou aktivitou. Osoba vedoucí výzkumné šetření vyslovila větu a úkolem bylo rozeznat, zda je tvrzení ve větě pravdivé či ne. Vzhledem k věku dívky byly vybrána náročnější tvrzení z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové (2015), ale i přesto se nevyskytla žádná komplikace. Tvrzením bylo spojení určité profese s prací, kterou vykonává, např. *zedník vaří jídlo, zahradník staví domy, slepice štěká* aj.

Následující cvičení bylo zaměřeno na slovní zásobu a paměť dítěte. Interpretaci první pohádky doplňoval obrazový materiál, podle kterého se dívka mohla ujistit o správnosti děje. Druhý příběh už byl vyprávěn samostatně, z paměti. Dívka byla velmi ráda, že má možnost převyprávět pohádku a nejprve si vybrala pohádku *O Červené karkulce* (příloha č. 12) a na druhé vyprávění zvolila pohádku *O třech prasátkách*. U druhé pohádky bez obrazového materiálu došlo u vyprávění k záměně v posloupnosti děje, ale nejednalo se o zásadní chybu.

Další aktivitou bylo pojmenovávání charakteristických vlastností daných předmětů. Jak je již zmíněno, dívka má širokou slovní zásobu, proto u jednotlivých objektů vymyslela i více než jednu charakteristickou vlastnost.

Hádanky jsou pro dítě v tomto věku velmi zábavné, proto bylo u této aktivity stráveno mnoho času a dívka je sama vytvářela podle vlastní fantazie. Podobně tak probíhalo další

cvičení na jednoduchá přirovnání. Pokud jej dívka neznala nebo nepochopila, tak jí bylo vysvětleno. Na konci procvičování se osoba vedoucí šetření vrátila k přirovnáním, která dívka neznala a Klára je již uměla vysvětlit.

Další dvě aktivity byly vybírány tak, aby se zaměřovaly na oblast **morfologicko-syntaktické roviny**. Bylo tedy zvoleno *obrázkové čtení*, při kterém měla dívka do čteného příběhu doplňovat slova podle obrázku ve správném tvaru. Byl vybrán lehčí text (příloha č. 13) a text náročnější a delší (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 195). Dívka vymýšlela pouze jednotlivá slova a dospělá osoba předčítala text. Slova, která do příběhu doplňovala byla ve správném tvaru a pro dívku to nebylo nijak náročné.

Druhým úkolem bylo rozeznávání správně a nesprávně utvořené věty. Osoba vedoucí šetření dívce přednesla větu s chybou a jejím úkolem bylo chybu poznat a opravit větu do správné podoby. Jednalo se například o věty „*Pes má čtyři noha. Paní jela auto. Pes štěkala na kočka* (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 35)“. U věty „*Babička šla na obchodu.*“ dívka neustále místo změny předložky nahrazovala slovo *obchodu* slovem *nákup*. Po několika opravách a vysvětlení, které slovo má ve větě zůstat a které změnit, dívka pochopila úkol a větu správně utvořila.

Pragmatická jazyková rovina byla zkoumána spíše z pozorování jedince. Jediná aktivita s obrazovým materiálem se zaměřovala na popis určité situace. Dívce byly předloženy obrázky se situacemi dvou zdravících se osob (příloha č. 14) a dětí pomáhajících si s úklidem (příloha č. 15). Po určité době náhledu na situace je dívka nejen popsala, ale měla také za úkol popsat následující vývoj – jak se pozdraví, jak pokračuje konverzace, zda si děti poděkují aj. Ze samotného pozorování dívka v této jazykové rovině neměla žádné nedostatky, sama navazovala kontakt, sama řekne své jméno, jméno sestry, rodičů i širší rodiny, místo bydliště i datum narození.

Foneticko-fonologické rovině je více pozornosti věnováno ve fonematickém sluchu a rytimizaci. Jako součást řečového projevu byla uskutečněna jedna činnost – vymýšlení a rozdělení slov do skupin podle počáteční hlásky. Při této aktivitě se nevyskytovaly žádné obtíže.

Aktivita	Hodnocení
ŘEČ	
Řekne zpaměti říkanku	zvládá samostatně
Umí vytvářet antonyma	zvládá samostatně
Pojmenuje obrázek synonymy	zvládá samostatně
Pozná homonyma	zvládá s dopomocí
Dokáže vytvořit nadřazené pojmy	zvládá samostatně
Najde nesmysl na obrázku	zvládá samostatně
Rozezná pravdivé a nepravdivé tvrzení	zvládá samostatně
Umí interpretovat pohádku bez obrazového materiálu	zvládá samostatně
Popíše charakteristické vlastnosti jednotlivých předmětů	zvládá samostatně
Umí vysvětlit jednoduchá přirovnání	zvládá samostatně
Pochopí hádanku a sama nějakou řekne	zvládá samostatně
Doplní do textu slova ve správném tvaru	zvládá samostatně
Pozná nesprávně utvořenou větu a opraví ji	zvládá samostatně
Dokáže podle obrázku popsat a vyřešit určitou situaci	zvládá samostatně
Rozdělí slova do skupin podle počáteční hlásky	zvládá samostatně

Tabulka 5: Procvičování řečových schopností

5. FONEMATICKÝ SLUCH A RYTMIZACE

Fonemický sluch je pro správnou výslovnost dominantní. Pouze pro úvodní šetření sluchu byla zahrnuta aktivita, při kterém měl jedinec lokalizovat zvuk. Dívka měla šátek přes oči a měla ukázat směr odkud tlesknutí přicházelo. Dohromady bylo realizováno šest tlesknutí. Vzhledem k větší ozvěně v pokoji se dívce dvě tlesknutí podařilo lokalizovat až po třetím zopakování. Zbylé čtyři naopak uhodla na první pokus. Toto cvičení bylo pouze orientační a bylo provedeno pro větší motivaci dítěte v pokračování dalších aktivit.

Následující aktivity se zaměřovaly na sluchovou diferenciaci jednotlivých hlásek ve dvojicích slov. Nejprve se pro analýzu fonemického sluhu realizovalo cvičení, při kterém osoba vedoucí šetření vyslovila dvě slova se změnou nebo beze změny hlásky a dívka měla popsat, zda je dvojice slov shodná či odlišná. V cvičení se vyskytovaly dvojice slov např. „*hop – mop, bije – pije, buben – pupen, kotel – hotel aj.*“ a prováděno bylo bez obrazového materiálu.

Analýza sluchové diferenciacie byla realizována i v průběhu dlouhodobější spolupráce s dívkou. Docházelo k častému chybování ve výslovnosti mnoha hlásek, zejména hlásky *t* a *d* v průběhu říkanky *dutý datel* často zaměňovala. Proto osoba vedoucí šetření jmenovala dvojici slov skládající se ze správné a chybné výslovnosti „*dutý – dudý*“ a cílem bylo zjistit, zda dívka dokáže rozlišit jednotlivá slova a pojmenovat chybnou variantu. Občas zkoušela pouze odhadovat a poněkud často rozdíl neslyšela. Dvojice, u kterých docházelo k menšímu chybování byly zaměřeny na sluchovou diferenciaci hlásek *p* a *b* nebo *k* a *g*.

Po úspěšném splnění této aktivity mohlo následovat druhé cvičení, které doprovázel obrazový materiál (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 197 – 199), pro lepší orientaci a soustředěnost. Cvičení obsahovalo šest dvojic slov se změnou hlásky (*např. bota – nota; mrak – drak; kráva – tráva*). Kartičky s obrázky byly rozstříhány a dívka měla za úkol spojit dvojici podobně znějících slov. Následně sama popsala, které hlásky jsou změněné a významy obou pojmů. Stejná aktivita byla u slov se změnou samohláskou, sykavkou nebo změkčenou hláskou. U sykavek dívka znala rozdíl jednotlivých hlásek a dokázala vytvářet dvojice pomocí obrázků, *např. kosa – koza*. Komplikace nastala u měkčení hlásek. Z důvodu nesprávné artikulace a chybné polohy jazyka dívka často chybovala v hledání podobně znějících dvojic *např. nemá – němá*. Také u následného pojmenovávání měla dívka určité komplikace s vymezením rozdílu.

Analýza slov na jednotlivé slabiky byla pro dívku jednodušší aktivita. Osoba vedoucí šetření řekla dívce slovo, které měla následně analyzovat na slabiky pomocí vytleskávání. Nejprve dívka vytleskávala tříslabičná až pětislabičná slova, až poté následovala náročnější slova. U některých ji bylo zapotřebí upozornit, aby se sama opravila. Na toto cvičení snadno navazovalo další procvičování, kterým bylo počítání slabik ve slově. U krátkých slov pro dívku nebylo náročné počítání, u slov delších byla zapotřebí výpomoc další osoby. Dítě vytleskávalo jednotlivé slabiky a druhá osoba ukazovala na prstech počty. Doplnění dalších pojmů se stejným počtem slabik bylo pro dívku zábavné. Následně na aktivitu navazovalo cvičení zaměřené na vyhledávání slov se stejným počtem slabik. Dívce bylo řečeno jedno slovo, u kterého pomocí vytleskávání určila počet slabik a poté měla samostatně vymyslet pojem shodující se v množství slabik.

Další aktivita byla zaměřena na znalost hlásek. Nejprve byla požádána, aby určitá slova analyzovala na jednotlivé hlásky, to pro ni nebylo nijak náročné. Druhou aktivitou byl opačný proces – syntéza slov z jednotlivých hlásek. Dívka měla kartičky s jednotlivými hláskami, ze kterých následně mohla vytvořit jakékoliv slovo. Nejčastějšími slovy byla slova jednoslabičná nebo dvouslabičná – *vlak, les, triko, kniha, kočka*, u kterých bez obtíží provedla analýzu i

syntézu. Slovo *kaktus* bylo pro dívku zejména náročné. Při analýze slova dokázala vyjmenovat jednotlivé hlásky izolovaně, ale u opačného procesu vždy došlo k chybné výslovnosti a bylo utvořeno slovo *kaptus*. I po několika dalších pokusech docházelo stále k záměně hlásky *k* za hlásku *p*.

Posledním cvičením zaměřeným na fonemický sluch bylo poznávání rýmů, které bylo pro dívku poněkud náročnější. Úkolem bylo vyhledat v obrázcích (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 199), které byly na výběr, rýmující se pojmy. Nejprve bylo zapotřebí veškeré obrázky pojmenovat a poté vyhledávat dvojice.

Sluchová paměť byla analyzována nejprve opakováním určitého rytmu, který ukázala osoba vedoucí šetření. Jak je již zmíněno, dívka od mala navštěvovala hudební školu, kde pro ni rytmizace nebyla nijak náročná aktivita. Proto zopakování předvedeného rytmu nebyla obtíž. I náročnější rytmy dívka zvládala bez komplikací vytleskávat nebo vytřukávat.

Druhou aktivitou bylo rozeznávání dvou rytmů. Dívce byly předvedeny dva stejné nebo odlišné rytmy, které měla popsat. Nejprve zkoušela tipovat, později ale začala lépe rozeznávat jednotlivé rytmy a dařilo se jí lépe.

Aktivita	Hodnocení
FONEMATICKÝ SLUCH	
Rozliší slova se změnou hlásky	zvládá samostatně
Rozliší slova se změnou samohlásky	zvládá samostatně
Rozliší slova se změnou sykavky	zvládá samostatně
Rozliší slova se změnou měkčení	zvládá s dopomocí
Dokáže slovo rozdělit na slabiky	zvládá samostatně
Umí určit počet slabik	zvládá samostatně
Nalezne slovo se stejným počtem slabik	zvládá samostatně
Z jednotlivých hlásek dokáže poskládat slovo	zvládá samostatně
Zvládne najít rýmující se dvojici	zvládá s dopomocí
RYTMIZACE	
Zvládne zopakovat nebo napodobit rytmus	zvládá samostatně
Pozná, zda jsou dva různé výstupy rytmicky stejné	zvládá samostatně

Tabulka 6: Fonemický sluch a rytmizace

3.5. Závěr výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření a dosažení všech stanovených cílů byla zvolena primárně metoda orientační analýzy aktivit zaměřených na jednotlivé oblasti a polostrukturovaný rozhovor s matkou dívky.

První zkoumaná oblast – **oblast motoriky** – obsahovala několik cvičení na hrubou motoriku. Dívka je velmi aktivní a pohybově zdatná, proto u ní bylo možné pozorovat určitou soutěživost a snahu o rychlé plnění úkolů, zejména u přesnosti pohybu po rovné linii, při které se zbrklé pohyby nejvíce projevovaly. Upozornění na zpomalení tempa také několikrát proběhlo při procvičování jemné motoriky, při kterém se jednalo zejména o nekomplexní vnímání předmětů využívaných při cvičení. Motorika dívky je podle orientační analýzy adekvátní jejímu věku, občasně se však vyskytovala obtíž se soustředěností.

U **zrakové percepce** bylo pro výzkum realizováno více druhů cvičení, které se zaměřovaly na odlišné oblasti tohoto vnímání. Většina aktivit dívce nezpůsobovala velké obtíže, u některých se však projevovaly určité komplikace. Zejména u cvičení zaměřeného na rozlišování figury a pozadí se dívka nebyla schopna plně soustředit na jednotlivé linie a chybně rozlišovala jednotlivé části obrázku. Další náročnou aktivitou v této oblasti pro ni bylo překreslení obrázku podle předlohy z paměti. Dívka si vybrala poněkud obtížný vzor, který se jí musel v průběhu cvičení opakovaně zobrazovat. Překreslený obraz lze popsat za adekvátní jejímu věku stejně jako výkon všech ostatních aktivit z této oblasti.

Pro orientační analýzu **prostorové a časové orientace** bylo zvoleno pouze pár aktivit, které dívku bavily i z důvodu snadného zvládnutí. Poznatky, které bylo možno při analýze pozorovat, úzce souvisely s formou narušené komunikační schopnosti – dyslalií. Při spontánním projevu o uplynulých událostech dívka upřednostňovala pojmy jí známé a jednoduché na výslovnost.

Řečový projev byl největší částí celého výzkumného šetření. Z důvodu dívčiny diagnózy (dyslalia multiplex) se musela druhá osoba velmi soustředit na Klářin projev při konverzaci a plnění dalších cvičení. S vizuální oporou se dívce lépe a rychleji vyjadřovalo, ale bylo možné pozorovat, že se vyhýbala užívání náročnějších slov, které pro ni byly obtížné na artikulaci. Jednotlivá cvičení byla uspořádána podle jazykových rovin a byla především doprovázena obrazovým materiálem pro větší motivaci. Nejprve byla zvolena cvičení z oblasti lexikálně-sémantické roviny, u kterých způsobovalo obtíže zejména procvičování na tvoření homonym, při kterém pro ni bylo obtížné pochopit zadání a vysvětlení, co pojem *homonymum* znamená. Náročnější přirovnání, která neuměla popsat, si nechala vysvětlit a ráda si rozšířila své znalosti. Cvičení zaměřená na rovinu morfologicko-syntaktickou byla zaměřena zejména na správné

utváření vět a doplňování slov ve správném tvaru. Texty *obrázkového čtení* bylo zapotřebí předčítat a dívka pouze doplňovala chybějící výrazy. Neverbální projevy, které jsou pozorovány v oblasti pragmatické roviny, se vyskytovaly při spontánním projevu. Při vyprávění dívka často využívala gestiku, zejména v situacích, kdy měla obtíže s vyslovením určitých hlásek. Dále často navazovala oční kontakt, ale v momentech, kdy si nebyla jista odpovědí, očima uhýbala.

Fonematický sluch úzce souvisí se správnou nebo chybnou výslovností hlásek, proto se několik cvičení věnovalo sluchové diferenciaci. Dívce způsobovalo obtíže některé hlásky rozlišit, z toho důvodu se u ní také vyskytuje chybná artikulace několika skupin hlásek.

Jednotlivé informace získané z rozhovoru s matkou společně s výsledky z šetření, umožnili zodpovědět výzkumné otázky, které byly stanoveny na základě jednotlivých cílů práce. **První výzkumná otázka** byla „*Jakými způsoby podporují rodiče rozvoj komunikační schopnosti u dítěte s dyslalií v domácím prostředí?*“. Z vlastního pozorování, které bylo umožněno přímo v domácnosti, a kontaktů s rodinou se mohlo zaznamenat několik různých přístupů. Matka zdůraznila důležitost samostatného dokončení vět Klárou, což bylo jedním z faktorů při rozvoji její řeči. Dívka tak byla tímto způsobem vedena k samostatné komunikaci. Pokud se vyskytovaly obtíže s porozuměním, rodiče ji upozornili na chybnou výslovnost a ona se sama opravila. Stejný proces nastával při samotném šetření, kdy se dívka po vybídnutí k zopakování ihned opravila. Celá rodina je velmi komunikativní, proto je dívčina komunikační schopnost doma podporována vyprávěním, sdílením si různých událostí a podobně. V rodině bylo možné využít velké množství obrázkových knih, společenských her nebo jiných hraček, které pomáhají vytvořit prostředí vhodné pro vzájemný rozvoj. Také prostředí, ve kterém rodina bydlí, umožňuje bezprostřednost v kontaktu s okolními sousedy a s prarodiči. Nemá zábrany oslovovat na zahradě sousedy a dát se s nimi do řeči. Vyptává se, je zvědavá a často sama a ráda vypráví.

Druhá výzkumná otázka zněla „*Jak probíhá interakce sledované dívky s jejím okolím?*“. V rozhovoru s matkou byla popsána situace, při které se dívka již v mateřské škole nebála navazovat kontakty. I přes obtíže s plynulostí projevu a následnou chybnou artikulací ji děti mezi sebe přijaly a ona si s nimi rozuměla. Matka popsala moment, kdy kamarád v mateřské škole pomáhal dívce s vyjádřením myšlenky a dělal jí tzv. *překladače*. V současné době dívka interaguje zejména se svojí sestřenicí, která je stejného věku je na chybnou výslovnost u dívky zvyklá. Okolí má zafixováno, že je zapotřebí větší trpělivosti a soustředěnosti na její řečový projev. Ve školním prostředí mnoho času nestrávila, ale v průběhu online výuky bylo možné

pozorovat občasné nepochopení mezi spolužáky. Dívka měla snahu se vyjadřovat artikulačně správně, ale při online komunikaci nebyla vždy možnost a čas pro opravu.

Závěrečná výzkumná otázka obsahovala „*Jaké formy motivace se osvědčily při realizaci zadaných cvičení?*“. U každého cvičení se motivace měnila, ale vždy bylo důležité popsat přesný průběh jednotlivých cvičení. Dívka měla tendenci aktivitám, které ji bavily, věnovat více času a naopak aktivity, které ji nešly nebo pro ni nebyly příliš atraktivní, splnit co nejrychleji. To však mělo negativní vliv na výkon při procvičování, proto se osvědčilo cvičení prokládat vyprávěním nebo ukázkou oblíbených knih a hraček v domácnosti. Dominantním faktorem byla závěrečná aktivita *za odměnu*. Pokud dívka věděla, že po dokončení veškerých cvičení má možnost výběru karetní hry, dokončovala cvičení pečlivě a s přesností. Motivací ke zlepšení komunikační schopnosti je pro dívku její mladší sestra. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že i mladší dcera má obtíže s komunikací, a proto je pro dívku důležité být své sestře vzorem.

Z jednotlivých závěrů je možné stanovit několik **doporučení** pro zlepšení řečového projevu dívky zejména v domácím prostředí. Je však nutno zdůraznit, že doporučení jsou pouze orientační a nemusí být pro každé dítě přínosné. Každý má rozdílné potřeby, a proto doporučení vyplývající z tohoto výzkumného šetření nemusí odpovídat potřebám ostatních.

Doporučení:

- Při komunikaci s dítětem nepoužívat tzv. *šišlání* ani jiné formy chybné výslovnosti, je zapotřebí být pro dítě dobrým řečovým vzorem;
- vést jedince k samostatnému vyprávění a popisování vlastních zážitků ve větách;
- u dítěte s dyslalií je zapotřebí, aby řečový vzor měl odkrytá ústa a jedinec tak mohl snáz napodobovat obtížnější hlásky;
- trénovat fonemický sluch, zejména sluchovou diferenciaci, formou zábavných her;
- neopomínat ostatní jazykové roviny – slovní zásobu, tvorbu vět a dovednosti komunikační schopnosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti dítěte předškolního věku, jejíž nejčastější formou je právě dyslalie. Do čtyř let věku je možné ji považovat za fyziologickou a prakticky běžnou. Při zahájení školní docházky by žák měl mít výslovnost korektní, ale vyskytují se i děti, u kterých je diagnostikována dyslalie pravá a do školy nastupují s chybnou artikulací, a to je klíčovým tématem této práce.

V teoretické části byly na základě poznatků z odborné literatury, článků a výzkumů shrnuty podrobnosti z oblasti ontogeneze řeči dítěte v jednotlivých jazykových rovinách, jemné a hrubé motoriky, sluchové a zrakové percepce. Důležitou kapitolou v této práci byl popis dyslalie jako narušené komunikační schopnosti. Následně byla podrobně rozepsána charakteristika, její klasifikace a v rámci uvedení do teorie byla také část věnována logopedické terapii dané formy narušené komunikační schopnosti.

Empirickou část tvořil kvalitativní výzkum, jehož cílem byla analýza komunikační schopnosti u dívky s dyslalií při přechodu z mateřské do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Dílčí cíl se zaměřoval na šetření jednotlivých jazykových rovin, zda se nevyskytovaly obtíže i v těchto oblastech. Dále byla parciálním cílem analýza ostatních neřečových oblastí – motorika, zrakové vnímání a prostorová a časová orientace. Ke zpracování kazuistiky byl také realizován rozhovor s matkou sledované dívky. Jednotlivé cíle se podařilo splnit pomocí vstřícné spolupráce dívky i její rodiny, která poskytla prostor a čas pro realizaci výzkumu. V empirické části byl následně po uvedení cílů a výzkumných otázek popsán výzkumný vzorek, místo šetření a metody využití při zpracovávání výzkumu. Z jednotlivých dílčích cílů byly stanoveny výzkumné otázky, týkající se přístupu rodičů k rozvoji komunikační schopnosti dívky, motivace k jednotlivým cvičením a interakce s okolím. Od dílčích cílů se mírně liší z důvodu aktuální epidemiologické situace v ČR a s ohledem na tuto situaci bylo nutné změnit počet výzkumných vzorků. Další výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor s matkou pozorovaného dítěte, zúčastněné pozorování v domácím prostředí a analýza jednotlivých činností.

V závěru práce byly vypsány doporučení pro budoucí rozvoj komunikační schopnosti dívky a její motivace. Důležitým doporučením pro dívku a její okolí je kvalitní řečový vzor bez zakrytých úst. V současné epidemiologické situaci je pro ni náročné tvoření určitých hlásek, jelikož nemůže probíhat učení formou *napodobování* z důvodu zakrytých úst.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce se zabývá analýzou komunikační schopnosti dítěte s dyslalií. Práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretickou část tvoří dvě kapitoly, v nichž je popsán ontogenetický vývoj dítěte od narození po mladší školní věk v oblasti motoriky, sluchové a zrakové percepce a v neposlední řadě v oblasti řečového vývoje. V oblasti řeči jsou vypsány jednotlivé jazykové roviny a jejich rozvoj. Dále je vysvětlena problematika narušené komunikační schopnosti, klasifikace a etiologie dyslalie. Poslední jsou zmíněny veškeré způsoby terapie dyslalie a přístupy k osobám narušenou komunikační schopností.

Praktická část se zabývá výzkumným šetřením. Výzkum je realizován metodou kvalitativní a hlavním cílem je analýza komunikační schopnosti u dívky s dyslalií při přechodu z mateřské školy do školy základní. V závěru práce jsou zodpovězeny výzkumné otázky, které byly předem stanoveny na základě hlavního cíle a dílčích cílů.

SUMMARY

This bachelor thesis is focused on analysis of communication skills in dyslalic children. The thesis is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part consists of two chapters which describe ontogenetic development of children since birth to young-school age in the area of motor skills, hearing and sight perception, and the area of communication development. Language levels and their development are specified in the area of communication skills. In the following chapter, the problematics of communication disorder, classification, and aetiology of dyslalia are clarified. All the possible methods of therapy of dyslalia and approaches to people with communication disorder are mentioned in the last chapter of the theoretical part.

The practical part is focused on research. The research is implemented by the qualitative method, and the main aim is to analyse communication skills in dyslalic children during the transition from kindergarten to primary education. In the conclusion of this thesis, research results are summarized, including questions that were set at the beginning.

SEZNAM LITERATURY

- Bednářová, J. & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Albatros media a.s.
- Beníčková, M. (2011). *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada.
- Brooks, P. J. & Kempe, V. (2014). *Encyclopedia of language development*. SAGE Publications, Inc.
- Bytešníková, I. (2010). *Systém poskytování logopedické intervence v ČR*. In Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Emilian E MAHMUT, Vasile STOICU-TIVADAR, Dorin BERIAN, & Michele DELLA VENTURA. (2019). Automated entropy-based detection of mispronounced logatomes. *Applied Medical Informatics*, 41(Suppl. 1).
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hošpesová, A. (2012). *Kvalitativní a akční výzkum*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Klenková, J. (2008). *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností = Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2010). *Logopedie*. In Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Krahulcová, B. (2007). *Dyslalie-patlavost*. Praha: Beakra.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál.
- Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči logopedická prevence*. Praha: Galén.
- Květoňová-Švecová, L. (2000). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
- Lechta, V. (1989). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy čtení u dětí*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.

Mahmut, E.-E., Ventura, M. D., Berian, D., & Stoicu-Tivadar, V. (2019). Entropy-based Dyslalia Screening. *Studies in Health Technology and Informatics*, 262, 252–255. <https://doi-org.ezproxy.muni.cz/10.3233/SHTI190066>

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.

Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.

Müller, O. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.

Neubauer, K. (2010). *Logopedie učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Opatřilová, D. (2003). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita.

Opatřilová, D. & Zámečníková, D. (2008). *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

Peutelschmiedová, A. (2001). *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Pospíšilová, Z. (2007). *Hrajeme si s básničkou*. Grada Publishing, a.s.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Salomonová, A. (2003). *Dyslálie*. In Škodová, E. & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Seeman, M. (1955). *Poruchy dětské řeči*. Praha: SZdN.

Sovák, M. (1984). *Logopedie předškolního věku*. Státní pedagogické nakladatelství.

Škodová, E. & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Šmajsová Buchtová, B. (2006). *Rétorika*. Praha: Grada.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vyštejn, J. (1979). *Vady výslovnosti*. Praha: SPN.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění aktuálních předpisů. [online]. [cit. 17. 3. 2021] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20200101#p2>

Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 17. 3. 2021] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění aktuálních předpisů. [online]. [cit. 18. 3. 2021] Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Bendová, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole: Projevy dyslalie v průběhu edukačního procesu dětí školního věku*. Metodický portál: Články [online]. 20. 11. 2012, [cit. 2021-03-18]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16705/DITE-S-NARUSENOU-KOMUNIKACNI-SCHOPNOSTI-VE-SKOLE-PROJEVY-DYSLALIE-V-PRUBEHU-EDUKACNIHO-PROCESU-DETI-SKOLNIHO-VEKU.html>

MKN-10, 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, [online]. [cit. 15. 3. 2021] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80.0>

SEZNAM TABULEK

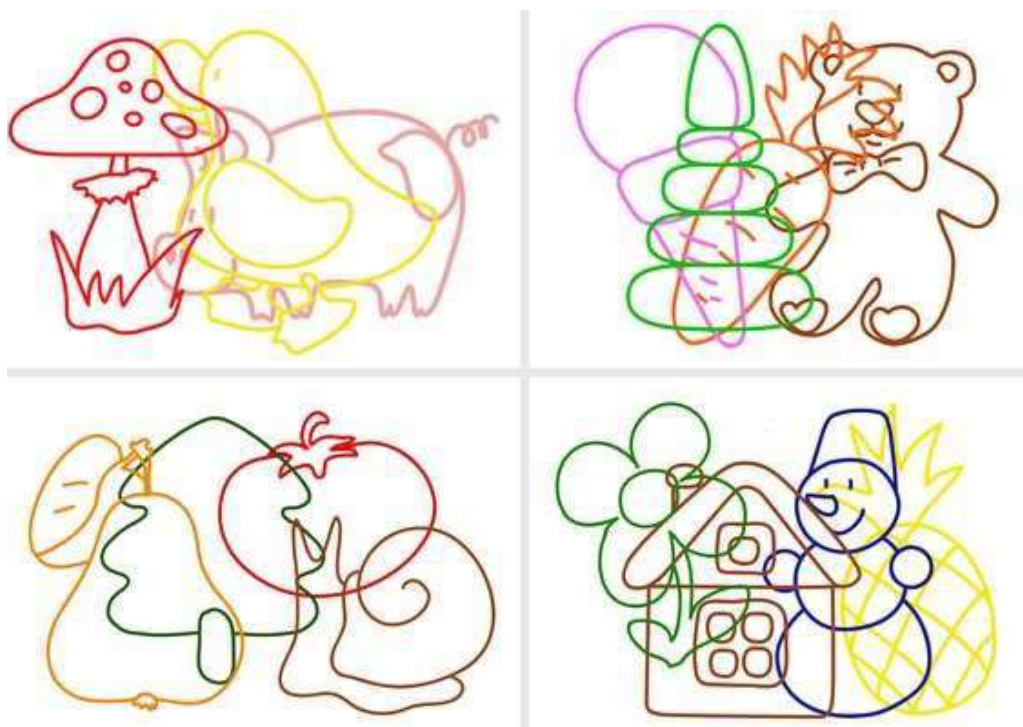
Tabulka 1: Rozvoj slovní zásoby, Pospíšilová, Z. (2007). Hrajeme si s básničkou. Grada Publishing, a.s	8
Tabulka 2: Cvičení na motoriku	32
Tabulka 3: Procvičování zrakové percepce	34
Tabulka 4: Aktivita pro prostorovou a časovou orientaci	36
Tabulka 5: Procvičování řečových schopností	39
Tabulka 6: Fonemický sluch a rytmičtce	41

PŘÍLOHY

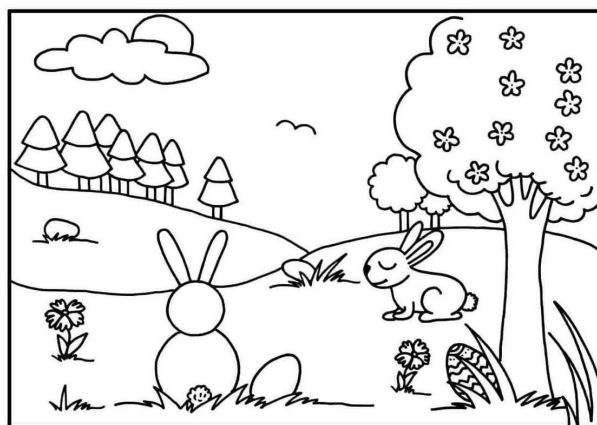
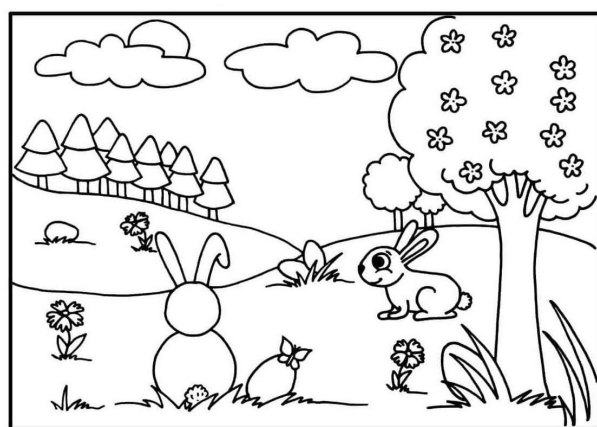
Příloha č. 1 [online]. Dostupné z: <https://www.behance.net/gallery/26105993/5-CORPORATION>



Příloha č. 2 [online]. Dostupné z: <https://mirameyaprenderas.wordpress.com/juegos-de-atencion/objetos-escondidos/#jp-carousel-2228>



Příloha č. 3 [online]. Dostupné z: <https://www.konvalinova.com/ke-stazeni/najdi-10-rozdilu/>

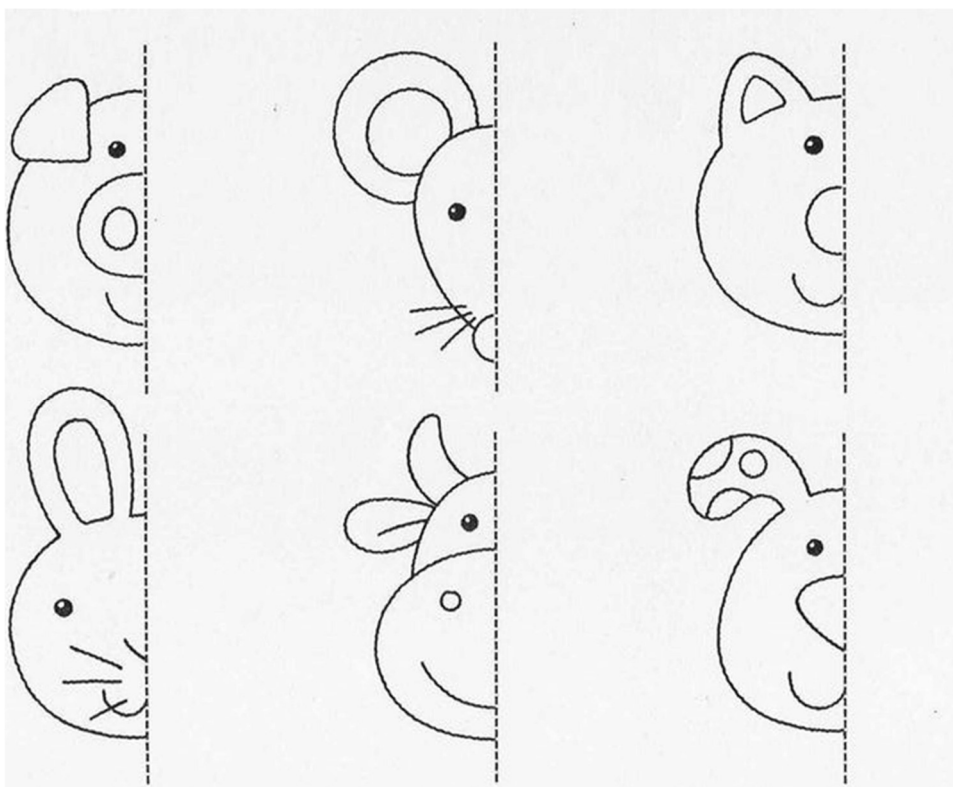


©Konvalinova.com

Příloha č. 4 [online]. Dostupná z: <https://www.fantasymag.cz/ledove-kralovstvi-2-anna-elsa-olaf-kristoff-a-sven-se-vraci-v-pokracovani-kouzelne-pohadky-a-budete-se-s-nimi-smat-bat-i-plakat-vice-nez-u-jednicky/>

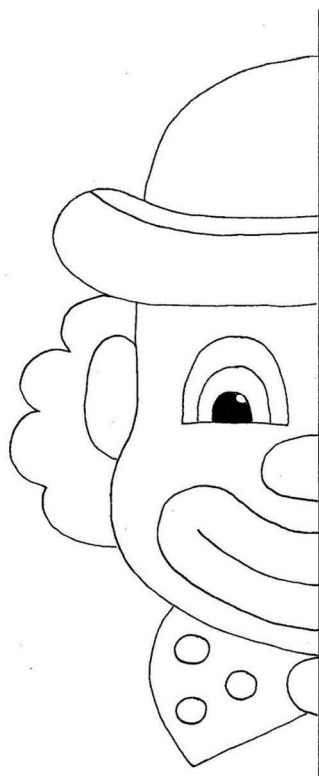


Příloha č. 5 [online]. Dostupná z: <https://alunoon.com.br/infantil/atividades2.php?i=27476>

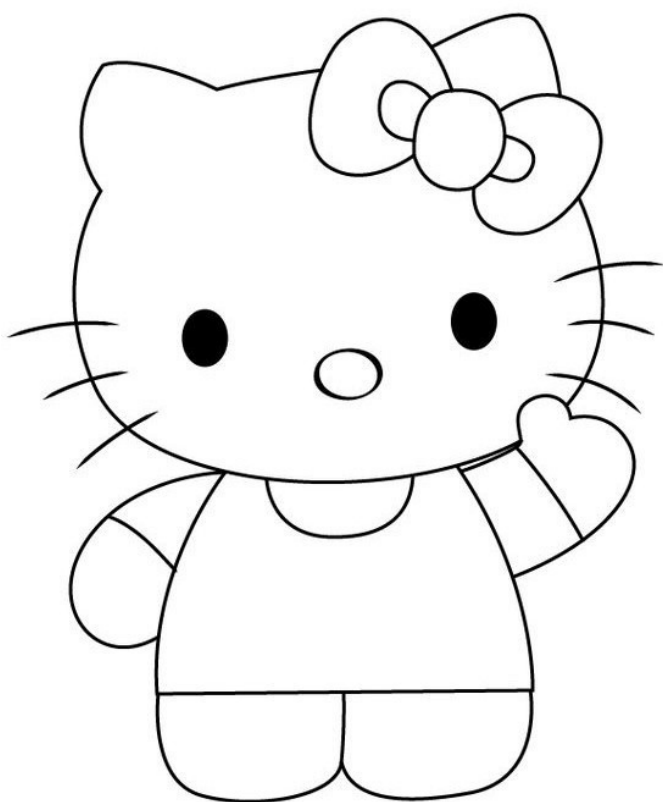


Příloha č. 6 [online]. Dostupné z:

<https://i.pinimg.com/originals/d8/74/b0/d874b0c11a9c50f9b75d25fa3822f1d5.png>



Příloha č. 7 [online]. Dostupné z: <https://www.drawingtutorials101.com/how-to-draw-hello-kitty>



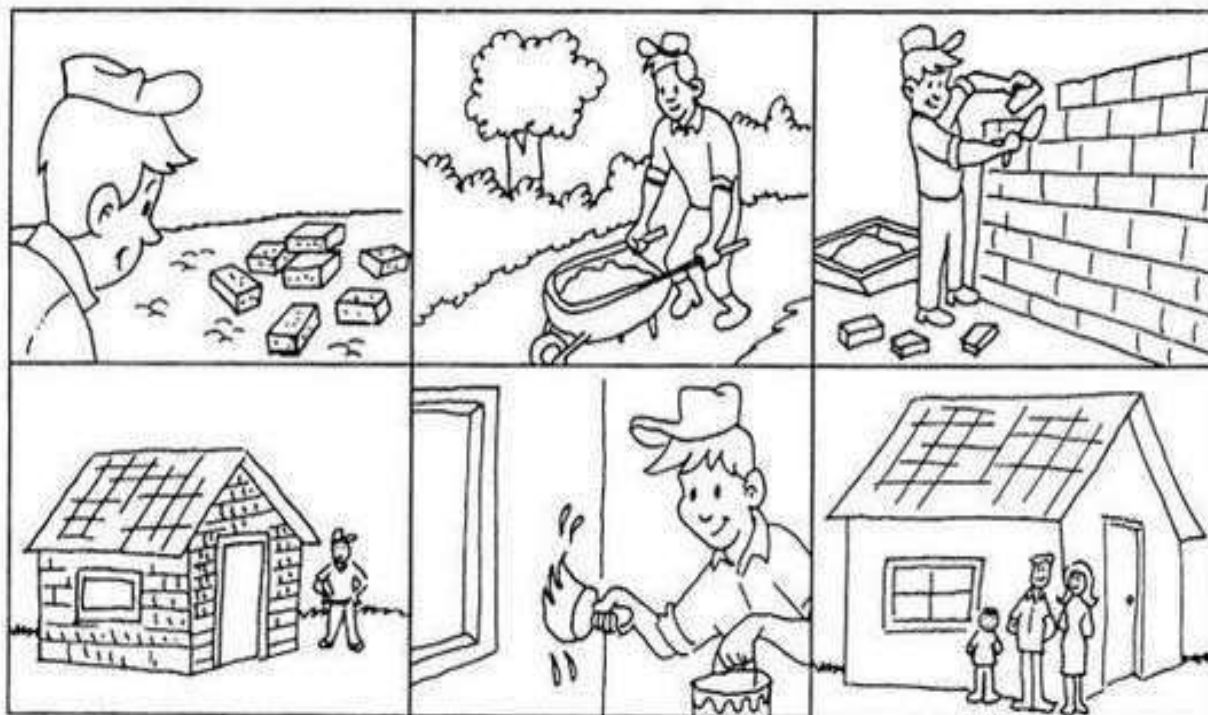
Příloha č. 8 [online]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/685673112001912634/>



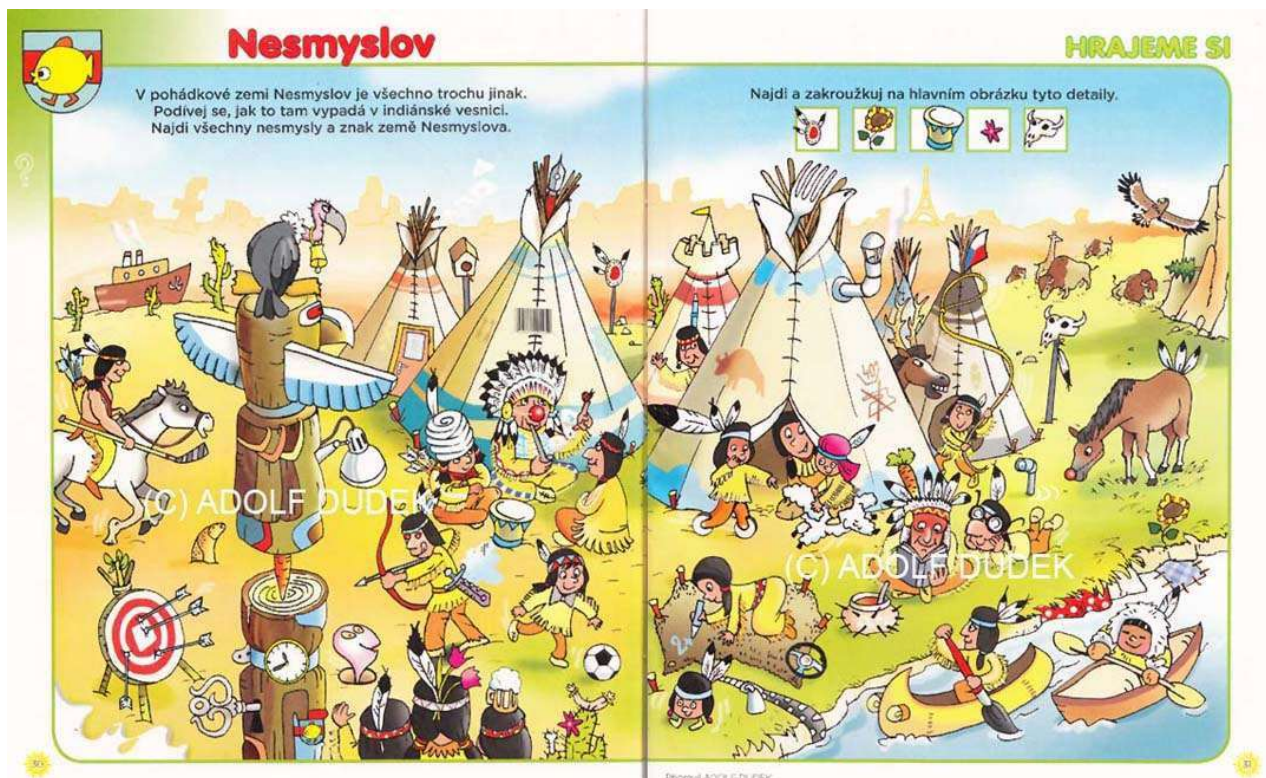
Příloha č. 9 [online]. Dostupné z: <https://www.chuckdillon.net/color/yrsc6awg0jrbjvruire7dzkaung0o2>



Příloha č. 10 [online]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/332773859945724360/>



Příloha č. 11 [online]. Dostupné z: <https://www.adolfdudek.cz/tvorba/casopisy/>



Příloha č. 12 [online]. Dostupné z: <https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a/24-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-cervene-karkulce.html>



Příloha č. 13 [online]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/508836457895054167/>

NA LOUCE A NA ZAHRADĚ

Květen

Hana Primusová

V  KVEJEN rozkvetly na zahradě  a . Louka za



byla plná . Anička si z nich upletla



. Kubík si z jejich  udělal frkačku a troubil

na ni tak silně, až  zaléhaly.  vyvedla na



malá . Jejich tatínek  dával pozor,

aby je  s  nevyplašili.

(Rok s pejskem a kočičkou)

Příloha č. 14 [online]. Dostupné z: <https://es.dreamstime.com/vector-del-concepto-de-la-sociedad-negocio-mujer-negocios-dos-firmemente-sacudida-las-manos-muestra-acuerdo-historieta-plana-image110369107>



Příloha č. 15 [online]. Dostupné z: <https://www.alamy.com/student-cleaning-school-hallway-illustration-image229397687.html>

