

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí
s vývojovou dysfázií

Development of language skills according to D. B. Elkonin's methodology in
children with specific language impairment

Eva Marie Rouhová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Jana Horynová
Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie
Studijní obor: Speciální pedagogika/Logopedie

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvoj jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. 4. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Ing. Janě Horynové za její odborné vedení a cenné připomínky. Dále bych na tomto místě ráda poděkovala speciální pedagožce za její ochotu a trpělivost v rámci realizace praktické části bakalářské práce. V neposlední řadě bych ráda poděkovala rodičům sledovaných dětí za jejich vstřícnost a důvěru.

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se zabývá rozvojem jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií. Práce zahrnuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole jsou vymezena základní teoretická východiska, jako je jazyk, řeč a komunikace. Dále se kapitola věnuje ontogenetickému vývoji řečových a jazykových schopností a narušené komunikační schopnosti. Tématem druhé kapitoly je vývojová dysfázie, její symptomatologie, diagnostika a terapie. Třetí teoretická kapitola se zabývá rozvojem jazykových schopností v předškolním věku z pohledu jazykových rovin. Dále se kapitola věnuje samotné metodice D. B. Elkonina. Praktická část bakalářské práce představuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo realizováno s využitím případových studií. V praktické části jsou vymezeny cíle a stanoveny výzkumné otázky. Hlavním cílem práce bylo zjistit a popsat, jak probíhá individuální a skupinový trénink dětí s vývojovou dysfázií dle metodiky D. B. Elkonina. Dílčími cíli bylo vyhodnotit výhody a nevýhody skupinového a individuálního tréninku dle metodiky D. B. Elkonina a zjistit orientační úroveň sluchového rozlišování před začátkem a v průběhu tréninku jazykových schopností. Ke zpracování výzkumného šetření byly využity výzkumné metody jako je pozorování, analýza dokumentů a analýza výsledků činnosti. V závěru jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, které poukazují na rozvoj jazykových schopností v rámci Elkoninova tréninku.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová dysfázie, jazykové schopnosti, fonologické schopnosti, fonematické uvědomování, metodika dle D. B. Elkonina

ABSTRACT

This bachelor's thesis is focused on the development of language skills according to D. B. Elkonin's methodology in children with specific language impairment. The thesis includes a theoretical part and a practical part. The theoretical part consists of three chapters. In the first chapter, the basic theoretical starting points such as language, speech and communication are defined. The chapter is also focused on the ontogenetic development of speech and language skills and communication disability. The topic of the second chapter is specific language impairment, its symptomatology, diagnosis and therapy. The third theoretical chapter approaches the development of language skills in preschool age from the point of view of linguistic levels. The chapter also describes the D. B. Elkonin's methodology. The practical part of the bachelor's thesis presents a qualitative research investigation, which was carried out using case studies. In the practical part, aims are defined and research questions are set. The aim of the thesis was to find out and describe how individual and group training according to D. B. Elkonin's methodology of children with specific language impairment take place. The sub-goals were to evaluate the advantages and disadvantages of group and individual training according to D. B. Elkonin's methodology and to find out the indicative level of auditory discrimination before the start and during the language skills training. The research methods such as observation, document analysis and analysis of activity results were used to process the research investigation. In the conclusion, the results of the research investigation are summarized, which point to the development of language skills within Elkonin's training.

KEYWORDS

specific language impairment, language skills, phonological skills, phonemic awareness, D. B. Elkonin's methodology

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	8
1.1 Řeč, jazyk, komunikace	8
1.2 Ontogenetický vývoj řečových a jazykových schopností	9
1.3 Narušená komunikační schopnost	12
1.3.1 Neurovývojové poruchy	12
2 Vývojová dysfázie	14
2.1 Úvod do vývojové dysfázie	14
2.1.1 Klasifikace vývojové dysfázie	15
2.2 Etiologie vývojové dysfázie	15
2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie	16
2.4 Diagnostika vývojové dysfázie	18
2.5 Terapie vývojové dysfázie	19
3 Rozvoj jazykových schopností v předškolním věku	21
3.1 Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny	21
3.2 Rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny	22
3.3 Rozvoj pragmatické jazykové roviny	23
3.4 Rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny	24
3.4.1 Fonologické schopnosti	25
3.4.2 Metodika podle D. B. Elkonina	26
4 Výzkumné šetření	28
4.1 Cíle bakalářské práce	28
4.2 Metodika a popis výzkumného šetření	29
4.3 Popis výzkumného vzorku a prostředí	31

4.4	Případové studie	32
4.4.1	Případová studie č. 1	32
4.4.2	Případová studie č. 2.....	35
4.4.3	Případová studie č. 3.....	38
4.4.4	Případová studie č. 4.....	41
4.5	Závěry výzkumného šetření.....	44
4.5.1	Doporučení pro praxi.....	48
	Závěr.....	49
	Seznam použitých informačních zdrojů	51
	Seznam příloh.....	55

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem jazykových schopností u předškolních dětí s vývojovou dysfázií. Jazykové schopnosti v předškolním věku se mohou rozvíjet mnoha způsoby. V České republice existují různé stimulační programy, které směřují k rozvoji jazykových schopností a které připravují dítě na nástup do školy. Jedním z takových programů je i Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, jehož cílovou skupinou jsou i děti s vývojovou dysfázií. Metodika mě zaujala především svým zaměřením na rozvoj fonemického uvědomování, což je schopnost, která se jeví jako důležitá pro rozvoj počátečních čtenářských dovedností.

Téma bakalářské práce, díky kterému jsem se seznámila s metodikou D. B. Elkonina, mě podnítilo k absolvování vzdělávacího kurzu akreditovaného MŠMT s názvem „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“. Základní kurz pod vedením Prof. PhDr. Maríny Mikulajové, PhD. a PhDr. Mgr. Miroslavy Novákové Schöffelové, PhD. mi umožnil pracovat s metodikou, porozumět principům dané metodiky a následně tak realizovat výzkum v rámci této bakalářské práce.

Bakalářská práce se zabývá speciálně-pedagogickým tématem. Skládá se z teoretické a praktické části. Teoretická část je členěna na tři kapitoly, které slouží k pochopení oblasti zájmu v praktické části práce. První kapitola se týká teoretických východisek, jako je řeč, jazyk a komunikace. Dále se věnuje ontogenetickému vývoji řečových a jazykových schopností a narušené komunikační schopnosti. Druhá teoretická kapitola se zabývá vývojovou dysfázií, její symptomatologií, diagnostikou a terapií. Tématem třetí kapitoly je rozvoj jazykových schopností v předškolním věku a samotné představení metodiky dle D. B. Elkonina.

Praktická část bakalářské práce obsahuje vlastní výzkumné šetření, ve kterém je stanoven hlavní výzkumný cíl a dílčí cíle. Součástí je popis metod použitých při realizaci bakalářské práce, které vedly ke vzniku případových studií jednotlivých dětí absolvujících Elkoninův trénink jazykových schopností. Případové studie obsahují anamnestické údaje sledovaných dětí, záznam průběhu skupinového či individuálního tréninku dle D. B. Elkonina a vstupní a výstupní úroveň sluchového rozlišování u jednotlivých dětí. V závěru kapitoly se nachází shrnutí výzkumného šetření a vyhodnocení naplnění cílů práce.

1 Teoretická východiska

1.1 Řeč, jazyk, komunikace

Termín komunikace pochází z latinského *communicatio*, což lze chápat ve významu sdělování či spojování. V obecném výkladu komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k tomu, aby se vytvářely, udržovaly a pěstovaly mezilidské vztahy (Klenková, 2006).

Schopnost komunikace je důležitým procesem z pohledu existence a organizace každé společnosti, jelikož každá vzájemná akce jedinců je založena na významech společného sdílení (Bytešnicková, 2007).

Komunikací je myšlen složitý děj vydávání, přijímání a dekodování, který slouží k přenosu informací pomocí specifických informačních kanálů, jako je například optický či akustický kanál (Lejska, 2003). Komunikační kanál je nutnou podmínkou úspěšné výměny informací. Na procesu komunikace se podílejí komunikátor a komunikant. Komunikátorem myslíme osobu, která je zdrojem informace a sděluje něco nového. Komunikant je potom příjemce informace, který na ni reaguje. Obsah sdělení nazýváme komuniké (Klenková, 2006).

Život člověka se váže na vnitřní a vnější prostředí, včetně společenského prostředí. V každém z nich probíhají přenosy informací. Komunikace ve vnitřním prostředí umožňuje vnitřní uspořádání orgánů a jejich funkcí. U komunikace ve vnějším prostředí jde o vzájemné přizpůsobování, při kterém si člověk upravuje své prostředí, a naopak přírodní prostředí ovlivňuje člověka. Člověka považujeme za tvora společenského, který je společenskými vlivy utvářen. To by se neobešlo bez vzájemné výměny informací (Sovák, 1986).

V sociální komunikaci rozlišujeme komunikaci verbální, komunikaci neverbální a komunikaci činem. Skupina verbální (slovní) komunikace zahrnuje všechny komunikační procesy, které se realizují pomocí mluvené či psané řeči. Neverbální (mimoslovní) komunikace zahrnuje všechny mimoslovní prostředky. V oblasti neverbální komunikace můžeme rozlišovat vokální a nevokální aspekty. Vokální neboli paralingvistické fenomény zahrnují kvalitu hlasu a způsob mluvení. Mezi nevokální neboli extralingvistické fenomény patří například mimika, gestika, haptika, držení těla a zrakový kontakt (Klenková, 2006).

Komunikace má zpravidla svůj účel, kterým může být bezpochyby funkce informativní, instruktážní, přesvědčovací, vyjednávací či funkce zábavní (Vybíral, 2009).

Proces mezilidské komunikace můžeme chápat jako víceúrovňový jev, kde je potřebné rozlišení jazykového systému od modalit řečové komunikace (Neubauer, 2018).

Jazyk je výsledek složité neuronální činnosti, který nám dovoluje vyjadřovat a vnímat duševní stavy, a to prostřednictvím řeči, písma nebo gest (Neubauer, 2018). Jazyk je druhově i doménově specificky lidská schopnost, který můžeme charakterizovat jako autonomní výpočetní systém, který tvoří složité uvažování, a který je nutné odlišit od externalizace v podobě řeči. U dětí se jazyk velmi rychle vyvíjí, a to včetně gramatiky a lexikonu daného jazykového prostředí, kde dítě vyrůstá. Je to podmíněno vrozenými mechanismy, učením a vlastnostmi, které nejsou na jazyce závislé. (Koukolík, 2022).

Řeč můžeme chápat jako mechanickou realizaci jazyka užívající signály vznikající respirací, fonací, artikulací a rezonancí (Neubauer, 2018). Aby byla řeč plynulá, je nutná přesná regulace dráždivosti primární motorické kůry. Přitom musí být motorické plány řeči kontrolovány levostrannou primární řečovou kůrou (Koukolík, 2022). Řeč a jazyk spolu navzájem souvisí, to znamená, aby člověk mohl česky promluvit (řeč), musí také česky umět (jazyk) (Klenková, 2006).

1.2 Ontogenetický vývoj řečových a jazykových schopností

Vývoj dětské řeči a jazyka neprobíhá jako samostatný proces, ale je dále ovlivněn vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací. Ontogenetickým vývojem dětské řeči a jazyka se zabývalo mnoho autorů, kteří volí při popisu vývoje odlišná schémata. Většina odborníků se však shoduje v dělení vývoje řeči na přípravná, předřečová stadia a stadia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006).

I přesto, že v ontogenezi řeči a jazyka můžeme určit jisté mezníky, hranice mezi jednotlivými stadii nejsou striktní. Ve vývoji dítěte může dojít k období akcelerace nebo retardace, kdy se tak můžeme setkat s individuální délkou trvání jednotlivých vývojových stadií (Lechta, 1990).

Podle Lechty (2003) lze vývoj řeči a jazyka rozdělit do jednotlivých vývojových fází, které vystihují nejtypičtější procesy probíhající v dané fázi. Toto rozdělení je vhodné k orientačnímu posouzení úrovně řeči a jazyka (Klenková, 2006).

První fázi nazýváme obdobím pragmatizace, které trvá přibližně do konce prvního roku života dítěte (Lechta, 2003). Prvním zvukovým projevem dítěte je křik, který je považován za reflex, vyvolaný podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na dýchání vlastními plícemi. Přibližně od 6. týdne života dětský křik dostává citové zabarvení. U dítěte se zvyšuje rozsah hlasu i jeho intenzita. Dítě postupně objevuje možnosti pohybu jazyka a rtů a opakuje sací pohyby. Společně s měkkým hlasovým začátkem jsou tyto zvuky označovány jako broukání. Dítě stále dokonaleji používá mluvidla a rozšiřuje si tak repertoár zvuků. Jsou vytvářeny takzvané prahlásky a prefonémy. V tomto období mluvíme o pudovém žvatlání (babbling). Přibližně kolem 6. až 8. měsíce začíná období napodobivého žvatlání (lalling), při kterém již dítě připodobňuje vlastní produkované zvuky hláskám mateřského jazyka. Již se zapojuje vědomá sluchová a zraková kontrola (Kutálková 2005; Klenková 2006). V období okolo 10. měsíce se objevuje stádium rozumění. V tomto případě ještě dítě nerozumí obsahu slov, ale dokáže si slyšené zvuky asociovat s představou určité situace, která se často opakuje. Rozumění se pak projevuje ve formě motorické reakce dítěte na daný slyšený pojem (Lechta, 1990). Období rozumění řeči je velice důležitý milník v životě dítěte, kdy je další vývoj řeči a jazyka závislý na tom, zda má dítě dostatek příležitostí být ve společnosti s dospělými (Kutálková, 2005).

Na období pragmatizace navazuje období sémantizace, které trvá zhruba do druhého roku. Kolem prvního roku dítě používá jednoslovné věty, které jsou často tvořeny duplikací jednoduchých slabik (Lechta, 2003). Dítě v tomto období nejčastěji vyjadřuje svá přání, prosby a city. I s příchodem prvních slov však nadále přetrvává žvatlání (Klenková, 2006). Mimořádný význam má u dítěte stále používání neverbálně-předverbální formy komunikace. Mezi 1,5. až 2. rokem u dítěte nastává první věk otázek. Jedná se o otázky typu „Kdo je to?“, „Co je to?“. Dítě začíná objevovat mluvení jako činnost, kdy si hraje se slovy. Začíná tvořit dvojslovné věty, a to takzvaným telegrafickým stylem. Slovní zásoba dítěte se pohybuje kolem 200 slov, kdy polovinu verbální produkce tvoří podstatná jména (Lechta, 2003).

Od 2. roku až do 3. roku života dítěte mluvíme o období lexemizace. Dítě postupně začíná ohýbat (modifikovat) tvary slov (lexémů). Vnímá a diferencuje distinktivní znaky některých fonémů, a to z hlediska znělosti, způsobu artikulace i místa artikulace. Ve 2,5. roce už dítě začíná upřednostňovat verbální formu komunikace (Lechta, 2003). Mezi druhým a třetím rokem u dítěte dochází k prudkému rozvoji řeči, pomocí které se učí dosáhnout drobných cílů. Při neúspěšném pokusu o komunikaci lze u dítěte pozorovat frustraci (Klenková, 2006). Postupně dítě dokáže říct své jméno, chápe pojmy „já – my“, pojmenování časových pojmů „den – noc“ a rozdílů „malý – velký“. Ve třech letech dítě ovládá výslovnost až 2/3 samostatných souhlásek. V tomto věku také aktivně užívá přibližně 1000 slov (Lechta, 2003).

Následující období gramatizace je typické pro tříleté až čtyřleté dítě. V tomto stadiu je výrazný pokrok v chápání obsahu slov. Objevuje se druhé období otázek typu „Proč?“ popřípadě „Kdy?“. Dítě začíná tvořit souvětí (Lechta, 2003). Kolem třetího roku jsou u dítěte časté vývojové obtíže v řeči z důvodu náročných myšlenkových operací při přechodu z 1. do 2. signální soustavy. Ve verbálním projevu dítěte si tak můžeme všimnout četných zarážek v řeči nebo opakování hlásek, slabik a slov (Klenková, 2006). Období je charakteristické zejména zkvalitněním morfologicko-syntaktické jazykové roviny. U čtyřletého dítěte by se již neměly objevovat nápadné dysgramatismy. Na konci tohoto období by mělo být dítě schopno navázat konverzaci a udržovat ji (Lechta, 2003).

Poslední stadium vývoje řeči a jazyka je období intelektualizace, které pokračuje po čtvrtém roce života. V této fázi by již měly být děti schopné gramaticky správného verbálního projevu a používat všechny slovní druhy. Z hlediska foneticko-fonologické roviny mohou v řeči přetrvávat nesprávné výslovnosti takzvaných těžších hlásek. Verbální projev se stále více přibližuje řeči dospělých. Kolem pátého roku by mělo dítě umět spontánně a souvisle vyprávět o různých událostech. Po šestém roce se stále zkvalitňuje sémantická a pragmatická rovina jazyka a stále častěji je dítě schopno komunikovat přiměřeně dané komunikační situaci. Postupně si dítě začíná osvojovat i grafickou podobu řeči (Lechta, 2003). Tato etapa dále pokračuje až do dospělosti (Klenková, 2006).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je hlavním předmětem oboru logopedie. Definovat termín narušené komunikační schopnosti může být komplikované, a to zejména vzhledem k obtížnému vymezení normality, to znamená určení, kdy se jedná o normu a kdy o narušení (Klenková, 2006).

Pro definování narušené komunikační schopnosti tak vycházíme z komunikačního záměru jedince. Schopnost jedince komunikovat považujeme za narušenou, pokud některá rovina jeho jazykových projevů nebo několik jazykových rovin současně působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může se jednat o narušení jazykové roviny foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické nebo roviny pragmatické. Z hlediska formy interindividuální komunikace, může jít o její verbální či neverbální formu. Co se týče průběhu komunikačního procesu, může být narušena složka expresivní nebo receptivní. Komunikační schopnost může být narušena trvale, obvykle vlivem těžšího orgánového poškození, nebo přechodně, jako je tomu například u většiny dyslálií. (Lechta, 2003).

Za narušenou komunikační schopnost nemůžeme považovat projevy, které jsou u dítěte fyziologické. Mluvíme zde například o fyziologické dysfluenci, fyziologickém dysgramatismu nebo o fyziologické dyslálii v určitém období dítěte, kdy jde především o projevy na základě nevyzrálости nervového systému (Klenková, 2006).

1.3.1 Neurovývojové poruchy

Neurovývojové poruchy představují heterogenní skupinu poruch, které spojuje časné postižení vyvíjejícího se mozku. Obvykle se jedná o narušení optimální maturace a integrace neuronálních sítí (jazykového konektomu). To má za důsledek oslabení procesů, které zajišťují kognitivní, exekutivní, motorické, řečové a sociální funkce. Etiologie u neurovývojových poruch je multifaktoriální a zahrnuje genetické i epigenetické příčiny. Vyšší riziko vzniku je u dětí s prematuritou. Velkou roli má poškození vyvíjejícího se mozku léky, alkoholem či jinými návykovými látkami. Nejedná se o vzácná onemocnění, v souhrnu neurovývojové poruchy postihují až čtvrtinu dětské populace (Komárek, 2021).

Podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (2023) mezi neurovývojové poruchy patří poruchy intelektového vývoje, vývojové poruchy řeči nebo jazyka, porucha autistického spektra, vývojová porucha učení, vývojová porucha motorické koordinace, porucha pozornosti s hyperaktivitou a stereotypní pohybová porucha.

Vývojové poruchy řeči a jazyka řadíme podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí pod 6A0. Jedná se o takové poruchy, které vznikly během vývoje a jsou charakteristické obtížemi v porozumění, tvorbě řeči, osvojování si jazyka nebo v kontextuálním používání jazyka pro účely komunikace. Dané problémy s řečí či jazykem nelze přisoudit regionálním, sociálním či kulturním jazykovým odlišnostem a nelze je zcela vysvětlit výskytem anatomických nebo neurologických abnormalit. K vývojovým poruchám řeči a jazyka patří vývojová porucha zvukové stránky řeči, vývojová porucha plynulosti řeči a vývojová porucha jazyka (vývojová dysfázie) (MKN-11, 2023).

2 Vývojová dysfázie

2.1 Úvod do vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je jednou z nejčastějších diagnóz, se kterou se může setkat klinický logoped během své každodenní praxe. Jedná se o diagnózu, která se netýká pouze špatné srozumitelnosti řeči, ale dotýká se dalších oblastí, a to včetně slovní zásoby, morfologicko-syntaktické roviny a porozumění řeči (Nováková Schöfellová, 2019).

Definování vývojové dysfázie je obtížné, jelikož odborníci z různých oblastí vědy pohlížejí na tuto problematiku nejednotně a tím se liší i odborná terminologie. V některých starších odborných publikacích byla vývojová dysfázie označována za sluchoněmotu, alalii, afemii či dětskou vývojovou nemluvnost (Klenková, 2006).

Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo až neschopností naučit se verbálně komunikovat, přičemž podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Škodová a Jedlička, 2007). To znamená, že se u osob s vývojovou dysfázií nevyskytují závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, sluch je intaktní, prostředí je stimulační a poskytuje dostatek podnětů (Klenková, 2006).

Vývojová dysfázie je obvykle takové narušení jazykového vývoje, které není doprovázeno narušením intelektových funkcí. V anglickém jazyce se proto používá pojem *specific language impairment*, to je v překladu specifická porucha jazyka. Vývojová dysfázie tak dle některých autorů vylučuje současný výskyt vývojové dysfázie a mentální retardace (Smolík a Málková, 2014).

Vývojová dysfázie se považuje za specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, které postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Vývojová dysfázie je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu, a tudíž mluvíme o centrální poruše řeči (Bytešnicková, 2012).

Světová zdravotnická organizace (WHO) v současné době upřednostňuje termín vývojová jazyková porucha (*developmental language disorder*) (Pospíšilová, 2018).

2.1.1 Klasifikace vývojové dysfázie

Podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí řadíme vývojovou poruchu jazyka pod 6A01.2 mezi vývojové poruchy řeči a jazyka. Rozlišujeme tři typy vývojové dysfázie.

Vývojová porucha jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka (6A01.20) se projevuje obtížemi v porozumění i v produkci jazyka. Schopnost porozumět jazyku (mluvenému či znakovému) je výrazně pod očekávanou úrovní vzhledem k věku a úrovni intelektových funkcí. Tato forma je doprovázená trvalým narušením schopnosti produkovat a používat jazyk (MKN-11, 2023).

Vývojová porucha jazyka s narušením převážně expresivního jazyka (6A01.21) je charakteristická přetrvávajícími obtížemi v expresi jazyka a významně tak omezuje schopnost jedince komunikovat. Schopnost produkovat a používat jazyk je zde pod očekávanou úrovní vzhledem k věku a intelektovým funkcím jedince. Schopnost rozumět jazyku je v tomto případě téměř neporušená (MKN-11, 2023).

Vývojová porucha jazyka s narušením převážně pragmatického jazyka (6A01.22) je typická pro výrazné obtíže s porozuměním a používáním jazyka v sociálním kontextu. Jedná se například o potíže s vyvozováním závěrů, porozumění slovnímu humoru či v řešení nejednoznačných významů. Pragmatická složka jazyka je u této formy výrazně pod očekávanou normou vzhledem k věku a intelektovým funkcím jedince. Ostatní složky jazyka, jako je receptivní a expresivní složka, jsou relativně neporušené (MKN-11, 2023).

2.2 Etiologie vývojové dysfázie

Z pohledu foniatrie je vývojová dysfázie řazena do skupiny vývojových jazykových poruch na základě percepce řeči. Jak už bylo zmíněno výše, vývojová dysfázie je označována za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, avšak není ložiskového charakteru, ale jedná se spíše o difúzní postižení centrální nervové soustavy (Škodová a Jedlička, 2007). Difúzní postižení zasahuje celou centrální oblast mozkové kůry a podle závažnosti poškození se projevuje různým stupněm příznaků (Klenková, 2006).

Etiologie narušeného vývoje jazyka má multifaktoriální charakter, kde společně působí větší počet činitelů ve složitých interakcích. Etiologické faktory můžeme rozdělit na genetické, vrozené a získané, ale častá je jejich kombinace (Klenková, 2006).

Vznik vývojové dysfázie není přesně dán, ale uvažuje se o postižení vývoje kognitivních funkcí, ke kterému došlo vlivem prenatalního, perinatálního nebo postnatálního poškození mozku. Můžeme tak hovořit o poškození v intrauterinním vývoji mozku (Škodová a Jedlička, 2007).

Významné místo při objasňování etiopatogeneze zaujímá genetika. Podle soudobých studií se zjistilo, že neurovývojové poruchy, ke kterým se vývojová dysfázie řadí, mají tendence familiárního shlukování. Na silném základě genetického pozadí dochází ke změnám vývoje mozku od samého počátku (Pospíšilová, 2018).

Prevalenci výskytu vývojové dysfázie můžeme pouze odhadovat vzhledem k neexistujícím diagnostickým kritériím. Nejčastěji se uvádí celkový výskyt ve výši 7,4 %, z toho 6 % dívky a 8 % chlapci (Pospíšilová, 2018).

2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie

Klinický obraz vývojové poruchy jazyka je rozmanitý. Záleží na typu a stupni dysfázie, dále pak na rozsahu překrývání s komorbidními poruchami. Vývojem dítěte se klinický obraz vývojové dysfázie může měnit a zlepšovat, avšak ve stabilním kursu bez recidiv a remisí pokračuje až do dospělosti (Pospíšilová, 2018).

Vývojová dysfázie se projevuje mnoha příznaky, jak v oblasti řeči, tak i v dalších neřečových oblastech. Má systémový charakter, to znamená, že toto narušení zasahuje receptivní i expresivní složku řeči v různých jazykových rovinách – postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. U osob s vývojovou dysfázií můžeme zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti, jelikož přesahuje rámec fatické poruchy. Můžeme se tak setkat s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Dalšími projevy vývojové dysfázie může být zvýšená unavitelnost a narušení emocionální, zájmové a motivační sféry (Klenková, 2006).

V oblasti řeči, jazyka a komunikace se objevují potíže ve sluchové percepci. Dětem s vývojovou dysfázií se obtížně zachycují slova ve větách, hlásky ve slovech a hůře rozlišují

distinktivní rysy hlásek. Dále je typická zvýšená senzitivita, při které bývají citlivé na silné zvuky. Další symptomy se projevují v oblasti receptivní sémantiky (rozumění významům slov), receptivní morfologie (rozumění tvarům slov) a receptivní syntaxe (rozumění větám) (Pospíšilová, 2018). U dětí s vývojovou dysfázií s převažujícím narušením receptivního jazyka jsou percepční problémy v některých případech natolik nápadné, že působí dojmem sluchově postižených, kdy nerozumějí svému okolí a působí tak dezorientovaným dojmem (Dlouhá, 2017).

Z hlediska vyjadřování je charakteristická porucha výbavnosti pojmů (dysnomie), která souvisí s verbální plynulostí. Obtíže v produkci se dále projevují při stavbě věty a při osvojování gramatických pravidel. Děti s vývojovou dysfázií hovoří bez skloňování a časování, přehazují slovosled a redukují věty. Mluvíme tak o dysgramatismu. Obtíže ve vyjadřování se projevují i v písemném projevu, kde o nich mluvíme jako o dysortografických jevech (Pospíšilová, 2018). Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny se setkáváme u dysfaticů s nerozvinutým jazykovým citem (Bytešníková, 2012).

Další typické příznaky z oblasti řeči, jazyka a komunikace jsou obtíže v zapamatování si slov, a to zejména abstraktních pojmů a symbolů. Děti s vývojovou dysfázií selhávají v zapamatování si uměle vytvořených slov, která nemají vlastní lexikální význam – pseudoslov (Pospíšilová, 2018).

V jazykové rovině lexikálně-sémantické se setkáváme se sníženou slovní zásobou, ve které převažuje pasivní slovník nad aktivním. Časté je mechanické používání slov, aniž by byla pochopena jejich obsahová stránka (Bytešníková, 2012).

Narušená může být v různé míře i schopnost artikulace, která bývá opožděná a z pohledu kvality nekonstantní a odchýlná. Narušená výslovnost však není nezbytným diagnostickým kritériem vývojové dysfázie (Pospíšilová, 2018).

Kromě oblasti řeči, jazyka a komunikace se symptomy projevují též v motorice a grafomotorice. Narušená je celková koordinace z hlediska jejího načasování, rovnováhy, sekvencí pohybů a celkové neobratnosti (Pospíšilová, 2018). Charakteristické jsou též nedostatky v oblasti paměťových funkcí – zejména verbálně akustické paměti.

U dětí s vývojovou dysfázií nacházíme deficity ve zrakové percepci, pozornosti, prostorové a pravolevé orientaci a optické paměti (Bytešníková, 2012).

2.4 Diagnostika vývojové dysfázie

Pro stanovení diagnózy vývojové dysfázie zatím neexistuje biologický test či ucelená diagnostická baterie, a to z důvodu obtížné a zdlouhavé standardizace jazykových testů pro každý jazyk. Diagnostika tak vychází pouze z hodnocení klinického obrazu (Pospíšilová, 2018).

Klinické vyšetření by mělo zahrnovat pozorování dítěte, rozhovor s rodiči, během kterého se získají anamnestické údaje a následné samotné vyšetření pomocí testů a zkoušek. (Pospíšilová, 2018).

V současnosti probíhá standardizace testu receptivní slovní zásoby Peabody Picture Vocabulary Test, jehož využití z pohledu klinických logopedů usnadní stanovení dané diagnózy. V klinické praxi se k diagnostice dále využívají Bayleyové škály určené pro děti do tří let věku, Token test k hodnocení úrovně porozumění mluvené řeči, Ozereckého test jemné motoriky a standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Vacková, 2019). V jazykové rovině foneticko-fonologické se dále využívá například Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka, kde má dítě za úkol sluchem rozlišit, zda se jedná o dvojici slov identických či nikoliv (Mikulajová, 2003).

Současná diagnostika by se neměla orientovat pouze na vyšetřování řečových schopností, ale měla by zahrnovat kognici, hru a sociální interakci dítěte (Klenková, 2006).

Vývojovou dysfázií je často obtížné diagnostikovat, a proto je velice důležitá diferenciální diagnostika (Dlouhá, 2017). Diferenciální diagnostika si nese za úkol odlišit vývojovou dysfázií od jiných poruch, jako je artikulační a fonologická porucha, sluchová vada, mentální retardace, porucha autistického spektra, genetická onemocnění, Landauův-Kleffnerův syndrom nebo podnětová či emoční deprivace (Pospíšilová, 2018).

Při diagnostice je nutná mezioborová spolupráce, na které se podílí především pediatr, klinický logoped, neurolog, foniatr, dětský psychiatr, dětský klinický psycholog a speciální pedagog (Pospíšilová, 2018; Klenková 2006).

Foniatrické vyšetření zahrnuje screening sluchu a audiometrické testy. Cílem vyšetření je vyloučit poruchy sluchu. Foniatr se dále zabývá všemi složkami řeči a posuzuje fonematically sluch (Dlouhá, 2017; Klenková, 2006). V rámci psychologického vyšetření je cílem klinického psychologa posoudit úroveň intelektových schopností. Důležitá je též speciálně-pedagogická logopedická diagnostika, která si klade za cíl vyšetřit vnímání a porozumění řeči, řečovou produkci, zrakovou a sluchovou perцепci, lateralitu, motorické funkce, prostorovou a pravolevou orientaci a grafomotoriku. Dále se zaměřuje na vyšetření krátkodobé paměti, aktivity a koncentrace pozornosti (Klenková, 2006).

Vývojovou dysfázii můžeme diagnostikovat po druhém roce věku dítěte a následná terapie by měla začít již v raném věku (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2009).

2.5 Terapie vývojové dysfázie

Hlavním předpokladem pro vytvoření terapeutického plánu je kvalitní diagnostika (Mikulajová a Kapalková, 2005).

Pro úspěšnou terapii je vždy nutná týmová spolupráce, stejně jako tomu bylo u diagnostiky. Na procesu terapie by se měl podílet klinický logoped s lékaři (foniatr, neurolog, pediatr) a klinickým psychologem. Dalším důležitým členem týmu je pedagog z mateřské či základní školy či pracovník speciálně pedagogického centra (Dlouhá, 2017). Významně se na intervenci podílí zejména rodina dítěte, která by měla spolupracovat s uvedenými odborníky (Bytešnicková, 2012).

Existuje celá řada terapeutických směrů, metod a technik. Je nutné metody kombinovat a v ideálním případě zvolit terapii každému dítěti podle jeho individuálních potřeb (Pospíšilová, 2018).

V terapii narušeného vývoje jazyka platí všeobecné principy, které dělají terapii účinnou. Jedná se především o vývojový princip, tedy imitaci normálního vývoje řeči. V současné době u dětí nejprve rozvíjíme pragmatickou funkci, která vede ke komunikačnímu záměru a až následně rozvíjíme funkce ostatní (Mikulajová a Kapalková, 2005).

U dětí v raném věku se klinický logoped zaměřuje na rozvoj nejjednodušších elementů řeči a psychomotorických dovedností. Rodinu dítěte vede k vytvoření stimulujícího prostředí a k prezentaci správného mluvního vzoru. U dětí, které mají minimální slovní produkci

logoped začíná s nácvikem rozumění řeči a snaží se podpořit mluvní apetit dítěte (Škodová a Jedlička, 2007).

Klinický logoped vede kromě individuální terapie i skupinovou logopedickou terapii. Skupinová terapie by měla být rozdělena na úvodní část, hlavní část a závěrečnou část. V úvodní části terapie převažují aktivity sloužící k celkovému uvolnění a odreagování dítěte. Hlavní část programu se zaměřuje na celkové rozvíjení oblastí, které jsou u dítěte narušeny. V závěrečné části je prostor např. pro kresbu (Škodová a Jedlička, 2007).

Celková terapie by se měla zaměřovat na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj myšlení, pozornosti a paměti, rozvíjení hrubé a jemné motoriky včetně grafomotoriky, rozvoj časoprostorové orientace a na rozvíjení řeči a slovní zásoby (Dlouhá, 2017).

Úspěšná terapie vývojové dysfázie je dlouhodobý proces, který většinou trvá několik let. Včasnou a adekvátní logopedickou terapií v kombinaci s postupným zráním centrální nervové soustavy dítěte se úroveň jednotlivých složek osobnosti zlepšuje (Dlouhá, 2017).

3 Rozvoj jazykových schopností v předškolním věku

Předškolní období je věkem mateřské školy, trvá tedy zhruba od 3 let do 6–7 let, kdy končí nástupem dítěte do školy. Období je charakteristické stabilizací vlastní pozice a diferenciací vztahu ke světu. Pro předškolní dítě je typické intuitivní uvažování, které ještě není zcela usměrňované logikou. U dítěte přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje jeho uvažování i komunikaci (Vágnerová a Lisá, 2021). Toto období lze chápat jako přípravnou fázi na život ve společnosti. Předškolní dítě se musí naučit prosadit i spolupracovat. V předškolním období se většinou objevuje nový projev chování, kterým je sdílená aktivita, která vyžaduje sebeprosazení a prosociální chování (Vágnerová, 2007).

Dítě v předškolním věku by mělo ovládat komunikační kompetence na takové úrovni, aby bylo schopno vyjadřovat se srozumitelně a souvisle a úspěšně dokázalo navázat kontakt s ostatními dětmi a dospělými. Během předškolního období u dítěte dochází k výraznému zdokonalení všech složek komunikace (Bytešníková, 2007). Kromě rozvoje řeči nesmíme zapomínat i na rozvoj dalších oblastí, jako je motorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání prostoru a času. Předškolní děti následně čeká nástup školní docházky a je tedy nutné, aby dítě disponovalo určitou mírou vyzrálosti a připravenosti k zvládnutí základního trivía – čtení, psaní, počítání (Bednářová a Šmardová, 2015).

Ve vývoji dětské řeči můžeme zaznamenat vzájemné prolínání lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a pragmatické jazykové roviny. U dítěte by se před zahájením školní docházky neměly vyskytovat závažné nedostatky v jejich verbálním projevu v žádné z těchto jazykových rovin. Proto by veškeré snahy měly být zacíleny právě na rozvoj všech jazykových rovin, a to především s důrazem na sociální uplatnění komunikace (Bytešníková, 2012).

3.1 Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny

Lexikálně sémantická rovina se věnuje aktivní a pasivní slovní zásobě, to znamená porozumění řeči (receptivní složce) a samotné produkci řeči (expresivní složce) (Bednářová a Šmardová, 2015).

Okolo 10. měsíce věku dítěte můžeme sledovat začátek rozvoje pasivní slovní zásoby, kdy dítě začíná rozumět řeči. Ve 12 měsících si dítě začíná osvojovat aktivní slovní zásobu, tedy

začíná používat první slova (Klenková, 2006). Nejdříve se u dítěte setkáváme s procesem hypergeneralizace, kdy dítě chápe slova všeobecně. S postupným rozšiřováním slovní zásoby si můžeme všimnout opačného jevu, tzv. hyperdiferenciace, kdy dítě považuje slova pouze za názvy jedné věci či osoby. Ve vývoji řeči dítě prochází prvním a druhým věkem otázek. Ve věkovém rozmezí kolem jednoho a půl roku jsou pro dítě typické otázky „Co je to?“, popřípadě „Kdo je to?“, „Kde je?“. V období kolem tří a půl roku se objevují otázky typu „Proč?“, případně „Kdy?“ (Bytešnicková, 2012).

Jak už bylo zmíněno, kolem prvního roku se objevují první slova. V druhém roce se slovní zásoba zvyšuje až na 300 slov. Následuje prudký nárůst, kdy kolem třetího roku dítěte se slovní zásoba pohybuje kolem 1000 slov. Ve čtyřech letech se uvádí rozsah přibližně 1500 slov, v pěti letech 2000 slov. Na konci předškolního období by dítě mělo ovládat zhruba 2500 až 3000 slov (Bytešnicková, 2012).

V rovině lexikálně-sémantické se u dětí předškolního věku zaměřujeme na zpřesňování obsahu jednotlivých slov dětské slovní zásoby. K rozvíjení slovní zásoby můžeme využívat pohádky, u kterých se následně ptáme pomocí pomocných otázek na děj příběhu. Využíváme dětský didaktický materiál, jako jsou různé situační obrázky, které může dítě popisovat. Dále aktivně rozvíjíme přirozenou experimentaci se slovy (Bytešnicková, 2007). S dítětem se učíme jednoduché říkanky či hádanky, které slouží k porozumění řeči. Vyhledáváme aktivity na procvičení protikladů, nadřazených a podřazených pojmů či synonym. Pro předškolní věk jsou též vhodná cvičení na rozlišení pravdivosti či nepravdivosti tvrzení nebo rozpoznání nesmyslu na obrázku. Po dítěti chceme, aby nám vysvětlilo, proč tomu tak je. (Bednářová a Šmardová, 2015).

3.2 Rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina zahrnuje morfologii, flexi, syntax, to znamená užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (Bednářová a Šmardová, 2015). V mluvním projevu tak sledujeme správnou aplikaci gramatických pravidel, slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. (Bytešnicková, 2012).

Tuto jazykovou rovinu můžeme sledovat až po prvním roce věku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Ve vývoji morfologie se v dětské řeči nejprve objevují podstatná jména, později

slovesa. Po druhém roce dítě stále více používá přídavná jména a osobní zájmena. Jako poslední slovní druhy dítě začne používat číslovky, předložky a spojky. Po čtvrtém roce by mělo dítě ve svém mluvním projevu užívat všechny slovní druhy. Mezi druhým a třetím rokem dítě zpravidla umí skloňovat. Po třetím roce začíná užívat jednotné i množné číslo. V období mezi 3. a 4. rokem dítě již tvoří souvětí (Klenková, 2006).

Pro rozvoj této jazykové roviny je důležité, abychom dětem poskytli správný mluvní vzor, a díky tomu tak u dětí docílili správnou nápodobu. Zaměřujeme se, aby dítě ve svém projevu používalo slova v gramaticky správném tvaru, k čemuž je vedeme vhodnou motivací. Jako vhodné prostředky k rozvoji souvislého a gramaticky správného řečové projevu se jeví aktivity, při kterých mohou děti vyprávět své vlastní zážitky (Bytešníková, 2007). Osvojování si tvarů podstatných jmen v předškolním věku můžeme např. pomocí aktivit, kdy pokládáme na určité místo nějaký předmět a dítě má za úkol říct, kde se předmět nachází (na stole, vedle stolu). Při osvojování si správného tvaru sloves s dětmi můžeme vyzkoušet cvičení s použitím maňásků, kdy má dítě za úkol maňáskovi vysvětlit, co kdo dělá podle obrázků. Zdokonalování tvarů přídavných jmen lze u dětí podněcovat komentováním předmětů kolem něho či oblíbených věcí. Důležité je též rozvíjet jazykový cit (Bytešníková, 2012). Vyhledáváme cvičení, ve kterých dítě doplňuje slova ve správném tvaru či pozná nesprávně utvořenou větu. Dítě na konci předškolního věku by mělo správně skloňovat, užívat správně množné a jednotné číslo, užívat všechny slovní druhy, užívat časy minulé, přítomné i budoucí a tvořit souvětí souřadná i podřadná (Bednářová a Šmardová, 2015).

3.3 Rozvoj pragmatické jazykové roviny

Pragmatická rovina představuje užití řeči v praxi. Zahrnuje takové dovednosti, které jsou potřebné pro vyjádření vztahů, pocitů, prožitků či událostí. Patří sem také konverzační schopnosti (Bednářová a Šmardová, 2015). V této rovině tak lze pozorovat schopnost jedince vyjádřit svůj komunikační záměr (Bytešníková, 2012).

Dítě již kolem dvou až tří let dokáže pochopit svou roli komunikačního partnera a podle konkrétní situace v ní reagovat. Po třetím roce věku je u dítěte už patrná snaha komunikovat a navazovat rozhovor s dospělými. Ve čtyřech letech dítě komunikuje přiměřeně vzhledem ke konkrétní situaci a dokáže používat řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková, 2006).

Z pohledu pragmatické jazykové roviny se zaměřujeme na rozvoj komunikativní funkce, kde dítě sledujeme při osvojování vyjádření různých záměrů, jako jsou pozdravy, žádosti a nonverbální komunikace. Druhým důležitým aspektem, na který bychom se měli u dítěte zaměřit, je odpověď na sdělení, tedy reakci na komunikaci ostatních (Bytešníková, 2012). Předškolní dítě vedeme k aktivní potřebě komunikovat. Rozvíjíme tak schopnosti vyjádření žádosti, adekvátní reakce na pokyny ostatních a vytváříme u dětí dovednost samostatně vyřídit vzkaz i odpověď. Je důležité do každodenních aktivit zařadit společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinovou konverzaci (Bytešníková, 2007). Dále nesmíme zapomínat na podporu gest, která jsou neméně důležitá než verbální projevy. Pragmatickou jazykovou rovinu můžeme rozvíjet prostřednictvím tematických her, jako je například hra „u doktora, v obchodě, ve škole“ atd. (Bytešníková, 2012).

3.4 Rozvoj foneticko-fonologické jazykové roviny

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu, rovina se tak zabývá sluchovým rozlišováním hlásek (fonematickou diferenciací) a výslovností (artikulací). Společně jsou ve velmi úzkém vztahu (Bytešníková 2012; Bednářová a Šmardová, 2015).

Této rovině je odborníky věnována největší pozornost. Ve vývoji řeči, jazyka a komunikace platí pravidlo nejmenší námahy, podle kterého se u dítěte nejprve vytváří hlásky vyžadující nejmenší námahu a až později hlásky artikulace náročnější. Podle tohoto pravidla se u dítěte nejdříve fixují samohlásky, dále souhlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové, a nakonec úžinové se zvláštním způsobem tvoření (Klenková, 2006). Dítě by mělo mít před začátkem školní docházky správnou výslovnost všech hlásek. (Bytešníková, 2012).

Z hlediska foneticko-fonologické roviny si u dítěte všímáme úrovně sluchové percepce, zrakové percepce, jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a případných nedostatků artikulačních orgánů. (Bytešníková, 2007). Do denního programu předškolních dětí zařazujeme dechová cvičení, fonační cvičení, cvičení fonematické diferenciaci (Bytešníková, 2012). Činnosti vhodné pro rozvoj fonematické diferenciaci mohou být například hra ptáčku, jak zpíváš, hra na tichou poštu, poznávání počtu zvuků nebo odlišování shodných a neshodných slov (rozlišování slov podle délky, měkčení) (Bednářová a Šmardová, 2015). Vybíráme cvičení, která jsou zaměřena na diferenciaci počáteční slabiky

a hlásky ve slově, později i hlásky na konci slova. Formou hry procvičujeme u dítěte výslovnost a správnou modulaci zřetelného a přiměřeně hlasitého projevu. Správnou výslovnost procvičujeme během reprodukce pohádek, říkanek či vyprávění (Bytešnicková, 2007). Důležité je též zařazení zpěvu, který příznivě působí na správné dýchání a tvoření hlasu, ale také během něj dochází ke zpomalení sledu jednotlivých hlásek a slabik, což má vliv na přesnější výslovnost. (Bytešnicková, 2012).

3.4.1 Fonologické schopnosti

Včasné osvojování fonologických dovedností v předškolním období se stává diskutovaným tématem napříč evropských i mezinárodních výzkumů. Fonematičké uvědomování společně se znalostí písmen a rychlým automatickým pojmenováním se jeví jako důležité schopnosti pro rozvoj počátečních čtenářských dovedností (Šedinová a Málková Seidlová, 2021).

Fonematičké uvědomování je schopnost uvědomovat si zvukové segmenty řeči a manipulovat s nimi. Jedná se o pochopení toho, že slova mají kromě významu i zvukovou formu a jsou tvořena z jednotlivých menších segmentů (fonémů). V praxi to znamená, že dítě dokáže identifikovat hlásky ve slově, první a poslední hlásku a později všechny hlásky ve slově ve správném pořadí (Ježková, 2016). Schopnost fonematičkého uvědomování se pokládá za nejkompexnější a nejkompikovanější stupeň fonologických procesů. Fonematičká diferenciacie je potom schopnost rozlišovat hlásky ve slovech a schopnost manipulovat s nimi na úrovni slabik, hlásek a slov. Dítě mezi 4. –5. rokem by mělo zvládat jednoduchou slabikovou analýzu a syntézu. Kolem 5. roku je dalším stupněm zvládnání hláskové analýzy a syntézy. Děti nejprve dokáží rozlišit hlásku, kterou slovo začíná, později hlásku, kterou slovo končí. Nejobtížnější je určování hlásky uprostřed slova. Sluchová syntéza je dle výzkumů náročnější než analýza (Zezulková, 2014).

Jazykové a fonologické schopnosti jsou základem rozvoje gramotnosti. Kombinace tréninku fonematičkého uvědomování s tréninkem znalosti písmen podporuje dovednost dekódování na úrovni slov. Intervenční programy, které jsou zaměřené na fonologické dovednosti a znalost písmen podporují u dětí dekódovací schopnosti (Snowling a Hulme, 2012).

3.4.2 Metodika podle D. B. Elkonina

V současné době existuje v České republice mnoho stimulačních či intervenčních programů pro děti v předškolním věku, které připravují dítě na nástup do školy. Je to například Metoda dobrého startu nebo Maxík. Žádná však necílí na systematickou práci s fonematičným uvědomováním. V současné době v České republice existuje jediná metodika, která schopnost fonematičného uvědomování systematicky trénuje – Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (Ježková, 2016).

Autorem předkládané metodiky je profesor Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984). D. B. Elkonin se řadí mezi zakladatele ruské psychologické školy. Ve své práci se věnoval otázkám vývojové psychologie, a to především periodizaci psychického vývoje a psychologii hry. Dále se dlouhodobě zabýval rozvíjením gramotnosti. Společně se svými spolupracovníci vytvořil slabikář, který byl založen na propojení jazykového vývoje s vývojem čtení a psaní. První verze byla vydána v Moskvě v roce 1992, až po autorově smrti. Dílo se stalo velkou inspirací a dočkalo se zpracování i ve slovenském a českém jazyce. Na zpracování české verze metodiky dle Elkonina se podílely autorky Marína Mikulajová, Miroslava Nováková Schöffelová, Anna Dostálová a Oľga Tokárová. (Elkonin.webnode.cz).

Jak již bylo zmíněno, Elkoninova metodika v ruském originále byla koncipována jako slabikář pro první ročník základní školy. Adaptace metodiky na slovenský a následně český jazyk vyžadovala tedy mnohé změny z hlediska fonologie a pravopisných pravidel. Metodiku bylo dále potřeba upravit pro potřeby dětí předškolního věku, které jsou v České republice její cílovou skupinou. (Mikulajová a kol., 2016).

Podstatou metody je poznávání hláskové struktury mluvené řeči jako základ pro budoucí čtení. Děti se nejdříve naučí hlásky ve slovech „slyšet“ v mysli a až poté se učí písmena. Metoda je tak odlišná od tradičního přístupu ke čtení, kde se využívá analyticko-syntetická a globální metoda. Děti se nejprve učí zvládnout takzvanou fonologickou kostru, aby mohly následně k hláskám přiřazovat písmena. Cílem je především zábavnou formou rozvíjet jazykové schopnosti, které jsou důležité pro budoucí čtení a psaní. K tomu, aby bylo učení zábavné a názorné, se celá metodika realizuje v takzvané Krajíně slov, kde vystupují postavy

reprezentující určité klíčové pojmy jazyka. Je to například Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky, Tap a Ťap a další (Mikulajová a kol., 2016).

Metodika je strukturovaná do 2 etap – předgrafémové etapy a grafémové etapy. V předgrafémové etapě je čas věnován slabikové struktuře slova, hláskové struktuře slova, samohláskám, souhláskám, dvojháskám a rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek. Účelem první etapy metodiky je naučit děti orientovat se sluchem v hláskové struktuře slov. Na předgrafémovou etapu volně navazuje grafémová etapa, v které se již děti učí písmena. Celá metodika se skládá z 33 lekcí v předgrafémové etapě a ze 42 lekcí v grafémové etapě. Je možné v praxi realizovat obě etapy po sobě, nebo pouze první část – předgrafémovou etapu (Mikulajová a kol., 2016).

Metodika je vhodná pro děti od 5 let z běžné populace mateřských škol, které v dalším roce nastupují do školy. Práce dle metodiky je též velmi efektivní u dětí s odkladem školní docházky. Dále se však metodika může využívat i u dětí s artikulační vývojovou poruchou, opožděným či narušeným vývojem řeči (Mikulajová a kol., 2016).

V současné době se Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina používá nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách, v logopedických ambulancích, v přípravných ročnících základních škol a v mateřských školách. Iniciativa Elkonin.cz organizuje Elkoninův trénink jak pro běžně se vyvíjející děti, tak i pro skupinky dětí se speciálními potřebami (Nováková Schöfellová, 2019).

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle bakalářské práce

Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a popsat, jak probíhá skupinový a individuální trénink jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9.

Dílčí cíle

Dílčími cíli výzkumného šetření bylo:

- vyhodnotit výhody a nevýhody skupinového tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina;
- vyhodnotit výhody a nevýhody individuálního tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina;
- zjistit orientační úroveň sluchové diferenciacce před absolvováním tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí;
- zjistit orientační úroveň sluchové diferenciacce po šesti měsících v průběhu tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí.

Výzkumné otázky

Vzhledem k stanoveným dílčím cílům byly položeny tyto výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké jsou výhody a nevýhody skupinového tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaké jsou výhody a nevýhody individuálního tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaká je orientační úroveň sluchového rozlišování před absolvováním tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí?

- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaká je orientační úroveň sluchového rozlišování po šesti měsících v průběhu tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí?

4.2 Metodika a popis výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zpracováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu s využitím těchto výzkumných metod:

- pozorování;
- analýza dokumentů;
- analýza výsledků činnosti.

Na základě získaných dat byly sestaveny případové studie sledovaných dětí.

Kvalitativní přístup výzkumného šetření je charakteristický zkoumáním jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech. Záměrem je objasnit, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček, 2007). Kvalitativní výzkum oproti výzkumu kvantitativnímu upřednostňuje podrobnou analýzu dat namísto kvantifikace dat (Žumárová, 2011).

Pro případovou studii je podstatné komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Případová studie si klade za cíl interpretovat interakce mezi případem a okolím. Případová studie je tak považována za významnou výzkumnou strategii vzhledem k využití více informačních zdrojů (Sedláček, 2007).

Pozorování je jedna ze základních technik sběru dat, která organizovaně a systematicky sleduje objekt výzkumu. Plánovitost a organizovanost se nejvíce projevuje v tom, jak výzkumník odpovídá na dvě základní otázky pozorování: „co“ pozorovat a „jak“ pozorovat (Ferjenčík, 2010).

Pozorování nám umožnilo zjistit, jak probíhá individuální a skupinový trénink dětí s vývojovou dysfázií. V průběhu setkávání na jednotlivých lekcích v pravidelném intervalu byla zaznamenávána činnost a projevy jednotlivých dětí.

Pro vytvoření případových studií byla kromě metody pozorování použita také analýza dokumentů. Případové studie vycházely z údajů poskytnutými zaměstnanci speciálně

pedagogického centra. Jednalo se o zprávy z vyšetření z tohoto centra. V případových studiích jsou jména dětí z důvodu ochrany osobních údajů změněna.

Analýza výsledků činnosti vycházela z procesu testování sledovaných dětí pomocí nestandardizovaného testu „Zkoušky sluchové diferenciacce WM“.

19. až 20. května roku 2023 absolvovala autorka práce základní kurz s názvem „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“. Jednalo se o vzdělávací šestnáctihodinový kurz, který je akreditován MŠMT. Kurz probíhal v Mariánských Lázních prostřednictvím Iniciativy Elkonin z.ú. Základní kurz obsahoval teoretickou a praktickou část týkající se práce s metodikou Elkonin u dětí předškolního a mladšího školního věku. Na základě úspěšného písemného testu obdržela autorka osvědčení, které jí umožňuje s metodou samostatně pracovat. Pro účely výzkumu autorce absolvování kurzu umožnilo hlubší vhléd do problematiky, a tedy pečlivou přípravu i realizaci výzkumného šetření. V rámci výzkumu však autorka samostatně s probandy nepracovala.

Pro výzkumné šetření byly vybrány 4 děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií ve věku 5-7 let. Rodiče sledovaných dětí byli informováni o výzkumném šetření a následně poskytlí podepsaný informovaný souhlas, kterým schválili zařazení dítěte do výzkumného šetření.

Lekce Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina začaly v září roku 2023. Lekce probíhaly ve formě odpoledního kroužku v mateřské škole běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9. Frekvence setkání byla jednou týdně na přibližně půl hodiny. 3 děti navštěvovaly lekce skupinově a 1 dítě individuálně. Výzkumné šetření bylo ukončeno v březnu roku 2024 po 6 měsících trvání tréninku.

V září roku 2023 před začátkem Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina byla s dětmi provedena orientační zkouška sluchového rozlišování. K testování byl použit nestandardizovaný nástroj od autorů Wepmana a Matějčka „Zkouška sluchové diferenciacce WM“, která slouží k posouzení schopnosti sluchově rozlišovat zvuky mluvené řeči.

V březnu roku 2023 po šesti měsících trvání Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina byla s dětmi provedena identická zkouška sluchového rozlišování. Následně bylo realizováno porovnání výsledků obou testů všech sledovaných dětí.

4.3 Popis výzkumného vzorku a prostředí

Výzkumného šetření se zúčastnily 4 děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Jednalo se o 3 dívky a 1 chlapce ve věku 5 až 7 let. Děti byly předškolního věku, z nichž 2 děti měly odklad školní docházky. Děti navštěvovaly Trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina v mateřské škole běžné s třídou pro žáky dle §16 odst. 9 ve formě odpoledního kroužku. Všechny děti byly inkludovány do běžných tříd mateřské školy. 3 děti navštěvovaly skupinový trénink vždy ve dvojici a 1 chlapec trénink individuální.

Charakteristika jednotlivých dětí je dále zmíněna v následující kapitole prostřednictvím případových studií.

Místo výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9 zákona 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Jednalo se o pětiletou mateřskou školu v Praze, která kromě běžných tříd nabízí jednu třídu speciální, určenou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V ostatních třídách jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeny v menší míře. Inkluzivní vzdělávání tak probíhá ve čtyřech třídách, kde jsou začleněny nejvýše čtyři děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V inkluzivních třídách jsou s dětmi přítomné 2 učitelky a 1 asistent pedagoga. Součástí mateřské školy je i speciálně-pedagogické centrum, které poskytuje klientům své služby. Dětem, které to potřebují, se v mateřské škole věnuje speciální pedagog individuálně či ve dvojici. Mateřská škola vybraným dětem nabízí možnost práce s metodou Feuersteinova instrumentálního obohacování, práci v hliněném poli a dále Trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina.

Metodika podle D. B. Elkonina se pravidelně uskutečňovala v kabinetu speciální pedagožky, v takzvaném „Pokojíčku“ pod jejím vedením. Během tréninku seděly děti se speciální pedagožkou kolem malého stolu. V průběhu tréninku všechny děti pracovaly se slabikářem „Hláskář“, který je po celou dobu provázel „Krajinou slov a hlásek“. Krajina slov a hlásek s jejími obyvateli byla pro děti znázorněná na látkové ručně vyrobené mapě, která dětem na každé lekci přehledně ukazovala, jak postupují.

4.4 Případové studie

4.4.1 Případová studie č. 1

Jméno: Petr¹

Měsíc a rok narození: prosinec 2017

Rodinná anamnéza

Petr pochází z úplné rodiny a má jednu starší sestru. U rodinných příslušníků nebyla zaznamenána žádná narušená komunikační schopnost.

Osobní anamnéza

Petr se narodil ze čtvrté matčiny gravidity. Porod byl přirozený a proběhl v 39. týdnu těhotenství. Petrova porodní hmotnost byla 2 390 gramů a porodní výška 47 centimetrů. Do jednoho roku trpěl refluxem během kojení.

Psychomotorický vývoj probíhal bez velkých odchylek. Kolem 7. měsíce začal lézt, v 10. měsíci dokázal sedět bez opory a kolem 13. měsíce se objevily první kroky. První slova se u Petra objevila kolem 16. měsíce. Ve třech letech začal tvořit první věty. Matka se s Petrem také dorozumívala pomocí znaků, což dle ní přispělo k rozvoji řeči a komunikace.

Od roku 2020 je chlapec v péči foniatra, neurologa a klinického logopeda. Foniatrické a neurologické vyšetření nepotvrdilo žádný nález. Ke klinickému logopedovi matka Petra přivedla z důvodu opožděného vývoje řeči. Byla zde potvrzena diagnóza smíšené vývojové dysfázie.

Do mateřské školy běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9 byl Petr zařazen ve 4 letech. První rok docházel na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra do třídy speciální. Další rok vzhledem k dobré adaptaci docházel do třídy běžné ve stejné mateřské škole. Petr nyní navštěvuje třídu s nastaveným převažujícím 3. stupněm podpůrných opatření. Dle pedagogických pracovníků se Petr začlenil do běžného kolektivu dětí bez větších potíží. Vzhledem k časté nemocnosti Petra se zvažuje odklad školní docházky o jeden rok. Kromě

¹ Jména všech dětí jsou z důvodu anonymity změněna.

lekcí Tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina dále navštěvuje arteterapeutický kroužek v MŠ – práci v hliněném poli.

Průběh Tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina

Petr navštěvoval Trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina společně s Lukášem pravidelně každé pondělí od 13:00 do 13:30 hodin. Petr působil vždy velice energicky a zaujatě. V úkolech byl rychlý a pohotový, často však na úkor přesné a správné odpovědi. Do všech aktivit se zapojoval aktivně a s radostí. Petr ve dvojici s Lukášem dobře spolupracoval, avšak kvůli své rychlosti v odpovědích často Lukáše nenechal odpovědět či dokončit úkol. Kvůli tomu často speciální pedagožka musela Petra napomínat.

V mluvním projevu Petra se často vyskytovaly chyby ve výslovnosti (např. cebra-zebra, pťák-pták, pota-bota). Po opravení speciální pedagožkou dokázal slovo správně vyslovit. Petrovi dělalo potíže rozlišování mezi dvojicemi hlásek, především v ostrých sykavkách „S“ a „Z“ a v tupých sykavkách „Š“ a „Ž“. Speciální pedagožka tudíž do lekcí zařazovala i aktivity na rozvoj diference hlásek.

V září se začalo seznámením se slabikami. Petrovi nedělalo velké potíže pochopit funkci slabik pomocí maňáska Mistra Slabiky. Déle mu trvalo pochopení schémat slabik, které procvičovali na tabuli i v Hláskáři. Identifikace první slabiky nedělala Petrovi též žádné potíže.

Na přelomu října a listopadu se začalo s tématem délek slabik skrze dalšího obyvatele (Mistra Délku) Krajiny slov a hlásek. Petr zpočátku nedokázal ve slovech slyšet, zda se jedná o krátkou či dlouhou slabiku. Speciální pedagožka tak pro chlapce připravila pohybovou hru k procvičení, při které se měli zvednout a natáhnout, pokud uslyší slovo s dlouhou slabikou nebo se skrčit, pokud uslyší slovo s krátkou slabikou. Petr byl ve společné aktivitě velmi rychlý a stal se tak vzorem pro Lukáše, který po Petrovi pohyby opakoval, přestože nebyly vždy správné. Největší problém Petrovi činila identifikace dlouhé a krátké slabiky u víceslabičných slov (např. kočí, koník). Úkoly v Hláskáři na téma délek Petr zvládal téměř samostatně. Pro lepší úchop tužky Petr používal malou chlupatou kuličku do dlaně, která mu při psaní pomáhala.

V prosinci se chlapci seznámili s Hlásulkami z Krajiny slov a hlásek, které představovaly problematiku hlásek. Petr měl zpočátku obtíže určit rozdíl mezi slabikou a hláskou. Místo počáteční hlásky často určoval počáteční slabiku. Speciální pedagožka musela pro větší pochopení Petrovi první hlásku ve slově zvýraznit (zopakovat). V průběhu dalších lekcí se Petrovi slabiky s hláskami pletly vícekrát. U identifikace slabik Petrovi pomáhalo zejména vytleskávání si slova.

Celý leden strávil Petr ve foniatrickém stacionáři a Elkoninův trénink tak začal opět navštěvovat až v únoru. Slabiky a identifikaci první hlásky ve slově zvládal Petr po delší době velmi dobře. V délkách chyboval, zejména pokud se jednalo o víceslabičná slova.

Petr byl přes zimu poměrně často nemocný, a proto se muselo v lekcích hodně opakovat. V březnu společně s Lukášem stále opakovali délky slov, které chlapcům dělaly největší potíže. U Petra však došlo ke zlepšení a dokázal určit délku i u víceslabičných slov. Společně s opakováním identifikace první hlásky ve slově se navázalo s identifikací poslední hlásky ve slově. Pomocí grafického schématu slova Petr neměl obtíže určit poslední hlásku ve slově. U většiny případů nepotřeboval pomoc zvýrazněním hlásky od speciální pedagožky, sám si dokázal poslední hlásku zdůraznit. Identifikovat poslední samohlásku ve slově bylo pro Petra ještě složitější. Dokázal rozeznat, zda se ve slově samohláska na konci slova vyskytuje nebo ne, ale nedokázal ji bez pomoci speciální pedagožky rozlišit. V průběhu března se začalo se syntézou slov. K cvičení syntézy se používaly především žetony znázorňující danou hlásku v Hlásokáři. Skládání hlásek do konkrétních slov Petrovi dělalo obtíže, a proto se bude s tréninkem syntézy pokračovat i v následujících měsících.

Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně sluchového rozlišování

Vstupní test sluchového rozlišování (Zkoušku sluchové diference WM) Petr absolvoval v září roku 2023 na začátku zahájení Elkoninova tréninku. Petrovi v tu dobu bylo 5 let a 9 měsíců. Petr byl do testování uveden prostřednictvím zajímavé hry, kde se bude mluvit cizí řečí a jeho úkolem bude rozlišit dvojici slov na znějící stejně či odlišně. Na třech cvičných dvojicích si vyzkoušel princip „hry“. S pochopením instrukcí u Petra nebyl problém.

Petr ve vstupním testu správně rozlišil 14 dvojic z 25 dvojic celkem. Jednalo se tak celkem o 56% úspěšnost v testu.

V březnu roku 2024, po 6 měsících trvání Elkoninova tréninku Petr absolvoval totožnou Zkoušku sluchové diferenciacie WM podruhé. Petrovi v tu dobu bylo 6 let a 3 měsíce. Ve výstupním testu po 6 měsících dokázal Petr rozlišit 18 dvojic správně z celkem 25 dvojic. Jednalo se tak celkem o 72 % správných odpovědí. Došlo tedy k určitému zlepšení.

Nejvíce chyboval v rozlišování dvojic obsahující hlásky „T-Ť“, „D-Ď“ a „N-Ň“ (např. NÝŠT-NÍŠT), tedy v tzv. měkčení. Další chyby se vyskytovaly v rozlišování hlásek „Š“ a „Ž“ (např. ŽLÁF-ŠLÁF).

4.4.2 Případová studie č. 2

Jméno: Lukáš

Měsíc a rok narození: říjen 2017

Rodinná anamnéza

Lukáš pochází z úplné rodiny. Má dva starší bratry (2014, 2015) a jednoho mladšího bratra (2020). U obou starších chlapců probíhal vývoj řeči, jazyka a komunikace opožděně.

Osobní anamnéza

Lukáš se narodil ze třetí matčiny gravidity. Porod byl přirozený a proběhl v termínu. Lukášova porodní váha byla 4 380 gramů a porodní výška 53 centimetrů. Skóre podle Apgarové vycházelo v hodnotách 9-10-10. Novorozenecké období probíhalo bezrizikově.

Psychomotorický vývoj probíhal nerovnoměrně. Mezi 6. a 7. měsícem začal lézt a v 10. měsíci dokázal sedět bez opory. První samostatná chůze se začala objevovat v 19. měsíci. První slova začal Lukáš tvořit kolem 2. roku a ve 3 letech začal slova spojovat do vět. Z důvodu opožděného vývoje řečových schopností matka s Lukášem navštívila klinického logopeda, kam s Lukášem dochází od roku 2020. Klinický logoped stanovil diagnózu smíšené vývojové dysfázie. Lukáš je dále v péči neurologa a foniatra.

Mateřskou školu běžnou s třídou pro děti dle §16 odst. 9 Lukáš začal navštěvovat od svého čtvrtého roku. Na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra byl zařazen do

třídy běžného typu s nastaveným převažujícím 3. stupněm podpůrných opatření. Třidu navštěvuje společně s Petrem, kde se dobře adaptoval.

Průběh Tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina

Lukáš navštěvoval skupinový Trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina společně s Petrem. Lukáš je velmi klidný chlapec. Ve srovnání s Petrem měl pomalejší tempo a byl méně průbojný. Na konci lekcí byl už často unavený a speciální pedagožka mu tak nechávala i prostor pro relaxaci. Na lekcích, během kterých Petr chyběl z důvodu nemoci, se Lukáš projevoval více a nebál se odpovídat a plnit všechny úkoly.

Lukáš měl v průběhu tréninku často obtíže s porozuměním instrukci. Během prvních hodin mu déle trvalo, než pochopil princip slabik. Jako pomoc mu sloužilo především psaní obloučků do vzduchu či na tabuli. Lukášovou oblíbenou aktivitou bylo kreslení, a tak často v Hláskáři vybarvoval ve volných chvílích obrázky. Často ke kreslení odbíhal, když byl příliš unavený.

Při identifikaci první slabiky Lukáš dělal chyby pouze z důvodu neporozumění instrukce. Speciální pedagožka Lukášovi instrukci několikrát zopakovala a následně Lukáš dokázal identifikovat ve většině případů první slabiku ve slově správně.

Určování délek dělalo Lukášovi větší obtíže. V aktivitách často přihlížel k Petrovi a opakoval po něm, aniž by tomu rozuměl. Jako pomůcka se osvědčil maňásek Mistra Délky, který se dokázal natahovat. Lukáš si rád maňásky zkoušel a procvičoval určování délek skrze ně. V Hláskáři dokázal určit, v jakých slovech se nachází dlouhá slabika, ale nevěděl si rady u víceslabičných slov, v jaké části slova se dlouhá slabika nachází. Lukášova oblíbená postava z Krajiny slov a hlásek byl Bacil Omyl, kterého děti mohly opravovat, pokud někde našli chybu. Cvičení na rozpoznání chyb ve slovech s různými délkami slabik Lukášovi šlo dobře a dokázal sdělit, jak zní slovo správně.

V prosinci se procvičovaly hlásky formou hry. Speciální pedagožka chlapcům postupně ukazovala obrázky a oni měli za úkol odpovědět, zda začínají slova na stejnou hlásku či nikoliv. V odpovídání se měli střídát, avšak několikrát se stalo, že Petr mluvil i za Lukáše. Lukáš byl pak rozmrzelý, že ho Petr nenechal domluvit. Speciální pedagožka v těchto případech zaměstnala Petra jinou odpočinkovou aktivitou, aby měl Lukáš na odpověď klid.

Na lekcích, kdy Petr chyběl, s Lukášem procvičovala speciální pedagožka verbální paměť. Lukáš si dokázal zapamatovat 3 slova, více slov pouze s pomocí speciální pedagožky. V Hláskáři na konci prosince dále pokračoval v identifikaci první hlásky ve slově. Cvičení s cílem pospojovat obrázky, které začínají na stejnou první hlásku, šlo Lukášovi výborně. Při aktivitě nepotřeboval pomoc od speciální pedagožky se zdůrazněním (zopakováním) hlásky ve slově a sám dokázal správné obrázky najít a spojit. Vzhledem k tomu, že byl Lukáš na lekcích sám, více se do aktivit zapojoval a stihl toho více procvičit.

Celý leden byl Lukáš ve foniatrickém stacionáři, a tudíž na lekcích nebyl přítomen. Zpátky začal chodit do mateřské školy začátkem února. Vzhledem k dlouhodobé nepřítomnosti Lukáše na hodinách Elkoninova tréninku se v únoru vše probrané zopakovalo. U slabikování zapomněl, jak se dělají obloučková schémata, ale po zopakování ve slabikách neměl žádné potíže. Následovalo zopakování délek slabik a identifikace první hlásky ve slově. Identifikování první hlásky ve slově nečinilo Lukášovi žádné obtíže, a tudíž se mohli posunout k další problematice – identifikaci poslední hlásky ve slově. Poté co pochopil instrukce, Lukáš dokázal identifikovat poslední hlásku ve většině slov. Obtíže mu činily pouze slova s hláskou „Č“ a „Š“, která nerozlišoval.

V březnu Lukáš začal rozlišovat poslední hlásku ve slově. Pomáhalo mu zejména zdůrazňování hlásky speciální pedagožkou. Cvičení v Hláskáři však zvládal téměř samostatně. Často měli možnost spolupracovat s Petrem. Lukáš se často v takových aktivitách řídil Petrovými odpověďmi. Při opakování nahlas však sám dokázal ke správným výsledkům dojít. Identifikace poslední hlásky ve slově, kterou byla samohláska, byla stejně jako pro Petra i pro Lukáše poměrně náročná. Na otázku, zda se na konci slova vyskytuje daná samohláska, dokázal odpovědět správně. Při samostatném určování však místo poslední samohlásky určoval poslední slabiku. Speciální pedagožka musela pomáhat oddělením a zdůrazněním poslední samohlásky ve slově. V březnu se začalo též se syntézou slov, kterou však budou chlapci procvičovat i v průběhu dalších měsíců.

Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně sluchového rozlišování

Vstupní test sluchového rozlišování (Zkoušku sluchové diference WM) Lukáš absolvoval v září roku 2023 na začátku zahájení Elkoninova tréninku. Lukášovi v tu dobu bylo téměř 6 let. Lukáš byl do testování uveden prostřednictvím zajímavé hry, kde se bude mluvit cizí

řeči a jeho úkolem bude rozlišit dvojici slov na znějící stejně či odlišně. Na třech cvičných dvojicích si vyzkoušel princip „hry“. S pochopením principu testování měl na začátku obtíže a na třech cvičných slovech si to musel Lukáš více procvičit.

Lukáš ve vstupním testu dokázal správně rozlišit 7 dvojic z 25 dvojic celkem. Jednalo se tak celkem o 28% úspěšnost v testu sluchového rozlišování.

V březnu roku 2024, po 6 měsících trvání Elkoninova tréninku se Lukáš zúčastnil stejné Zkoušky sluchové diferenciacce WM podruhé. Lukášovi v tu dobu bylo 6 let a necelých 6 měsíců. Ve výstupním testu se Lukášovi podařilo rozlišit 18 dvojic správně z celkem 25 dvojic. Chyby se tak vyskytly v 7 případech. Jednalo se tak celkem o 72% úspěšnost. U Lukáše došlo k viditelnému zlepšení.

Lukáš chyboval stejně jako Petr nejčastěji u dvojic obsahujících hlásky „T-Ť“, „D-Ď“, „N-Ň“, které od sebe nerozlišoval.

4.4.3 Případová studie č. 3

Jméno: Sára

Měsíc a rok narození: leden 2017

Rodinná anamnéza

Sára pochází z neúplné rodiny, rodiče jsou rozvedeni. Sára bývá zpravidla v péči matky. Má jednoho bratra Adama (2017), u kterého je též diagnostikována smíšená vývojová dysfázie. U rodičů se žádná narušená komunikační schopnost nevyskytuje.

Osobní anamnéza

Sára se narodila z matčiny první gravidity z vícečetného těhotenství v 35. týdnu. Jednalo se rizikový porod císařským řezem. Následně byla Sára uložena z důvodu předčasného porodu v inkubátoru. Sárovy porodní váha byla 1 850 gramů a výška 47 centimetrů.

Hrubá motorika se u Sárovy vyvíjela dle normy. Kolem 7. až 8. měsíce začala lézt, kolem 10. měsíce samostatně sedět a v 10. měsíci také začala zkoušet první kroky. Vývoj řeči byl opožděný. První slova se objevila po 2. roce věku a první věty začala tvořit po 3. roce věku.

Dlouhou dobu přetrvávalo u Sáry žvatlání. Společně se svým bratrem se dorozumívala jejich vlastní řečí. Dle slov matky měla Sára oproti svému bratrovi velký zájem o komunikaci.

Od roku 2020 Sára navštěvovala s bratrem běžnou mateřskou školu. Ve 3,5 letech Sáry proběhla první návštěva klinického logopeda na základě doporučení pediatra a byla stanovena diagnóza smíšené vývojové dysfázie. Od roku 2021 byla Sára v péči speciálně pedagogického centra a byla zařazena do běžné třídy mateřské školy běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9. U Sáry byla nastavena převažující podpůrná opatření 3. stupně. Sára je dále v péči neurologa a foniatra. V mateřské škole navštěvuje druhým rokem Elkoninův trénink.

Průběh Tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina

Sára navštěvovala Elkoninův trénink společně s další dívkou s jiným druhem narušené komunikační schopnosti. Trénink jazykových schopností Sára absolvovala již v roce 2022/2023, kdy stihla dokončit problematiku identifikace první hlásky ve slově a dál se neposunula. Tento rok tedy některá témata opakovala, aby se dostala k navazujícím tématům, která na probíranou problematiku navazovala.

Sára je společenské a temperamentní děvče. Často se stávala vzorem pro druhou dívku, která měla podobný temperament a společně si v rámci tréninku chtěly spíše hrát. Sára měla problémy s udržením pozornosti a často v rámci lekce odbíhala od tématu. Speciální pedagožka tak do jednotlivých lekcí vkládala různorodé aktivity, které se v průběhu lekce měnily a pomáhaly Sáře zvýšit míru pozornosti.

V září a na počátku října se procvičovaly slabiky, které Sára už dobře znala. V hodinách se jí často nechtělo pracovat. Jako motivace sloužily především samolepky, které dostávaly děti na konci každé lekce. Speciální pedagožka také využívala toho, že Sára již z Krajiny slov a hlásek některé věci zná a může tak pomáhat druhé dívce. Sáře se pozice, v které pomáhala se slabikami své kamarádce, líbila. Takové hodiny poté fungovaly bez problémů. Vzhledem k tomu, že měla Sára již první stránky v Hláskáři vyplněné, cvičení si opakovala na křídové tabuli. Psaní slabikových schémat jí nedělalo potíže, dokázala si na tabuli rozvrhnout slova podle obloučků, která pečlivě znázorňovala.

Listopadovým tématem byly délky slabik. Pro dívky byla připravena stejná pohybová aktivita k procvičení délek jako pro chlapce. Sáru hra s Mistrem Délkou bavila, avšak brzy

se přestala soustředit a začala prozkoumávat „Pokojíček“, k čemuž vyprovokovala i druhou dívku a aktivita tak musela být ukončena dříve. Téma délek bylo pro Sárú již známé, avšak vyskytovaly se u ní stále chyby v určování pořadí délky u víceslabičných slov.

Identifikace první hlásky ve slově šla Sáre velmi dobře. Cvičení v Hláskáři měla Sára již z minulého roku vyplněné, a proto stejné cvičení vyplňovala na samostatný papír. Sára měla tendenci spoustu informací sdělovat druhé dívce, která tak nemohla v Hláskáři pracovat zcela samostatně. Aktivity, při kterých se psalo, Sára dělala nerada a často se speciální pedagožkou nespolupracovala (např. naschvál dělala chyby, nedávala pozor, provokovala druhou dívku). Sára v hodinách potřebovala často zvýšenou pozornost od speciální pedagožky, jinak se v hodinách nudila.

Celý leden strávila Sára ve foniatickém stacionáři. Na Elkoninův trénink začala docházet opět až v únoru. Jelikož druhá dívka, s kterou navštěvovala skupinový trénink jazykových schopností, byla v Hláskáři napřed, speciální pedagožka se rozhodla pro individuální lekce se Sárú. Se Sárú se zopakovala identifikace první hlásky ve slově. Potíže jí dělala jednoslabičná slova, kde identifikovala jako první hlásku celé slovo, nebo slabiku. U víceslabičných slov první hlásku identifikovala zpravidla správně. Dále se postoupilo k syntéze dvouslabičných slov. V příkladech si uměla domyslet poslední hlásku ve slově, avšak ve výsledku nedokázala jednotlivé hlásky do konečného slova spojit. Po zopakování více příkladů na syntézu slov, dokázala nejprve pomocí slabik, později i prostřednictvím jednotlivých hlásek složit slovo. Analýza jednoslabičných slov šla Sáre snadněji než syntéza. Zpočátku potřebovala od speciální pedagožky zvýraznit prostřední hlásku ve slově. Poslední hlásku ve slově dokázala určit ve většině případů správně bez pomoci. Pomocí názorných žetonů, které představovaly dané hlásky slova, dokázala rozlišit, zda jsou všechny hlásky ve slově stejné či nikoliv. U Sárú na individuálních lekcích byla viditelná vyšší koncentrace a lepší spolupráce se speciální pedagožkou.

V březnu Sára pokračovala dál v individuálních lekcích, které se zdály více prospěšné. Sára cvičila dál identifikaci první a poslední hlásky ve slově ve formě slovního řetězce („slovní fotbal“). Během jednotlivých lekcí se střídala práce s Hláskářem s následnou pohybovou aktivitou, aby Sára dokázala udržet během lekce pozornost. Aktivity se slovním řetězcem šly Sáre velmi dobře. Obtíže občas nastaly při identifikaci poslední hlásky v delším slově,

v kterém byla poslední hláska neznělá. Samohlásky na konci slova ještě nerozlišovala. Sára má poměrně dobrou slovní paměť, což jí pomáhalo při mnohých úkolech v Hláskáři, kde měla rozlišit, zda je prostřední hláska v několika slovech stejná či odlišná.

Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně sluchového rozlišování

Vstupní test sluchového rozlišování (Zkoušku sluchové diferenciacce WM) Sára absolvovala v září roku 2023 na začátku zahájení Elkoninova tréninku. Sáře v té době bylo 6 let a 8 měsíců. Sára byla do testování uvedena prostřednictvím zajímavé hry, kde se bude mluvit cizí řečí a jejím úkolem bude rozlišit dvojici slov na znějící stejně či odlišně. Na třech cvičných dvojicích si vyzkoušela princip „hry“. Sára nejdříve nevěděla, že slova jsou jiná i pokud se liší v první a prostřední hlásce, myslela si, že má hledat pouze slova, která se rýmují (mají poslední hlásku stejnou). To jí však bylo vysvětleno a aktivitu následně pochopila.

Sára ve vstupním testu dokázala správně rozlišit 13 dvojic z 25 dvojic celkem. Jednalo se tak celkem o 52% úspěšnost v testu sluchového rozlišování.

V březnu roku 2024, po 6 měsících trvání Elkoninova tréninku Sára absolvovala Zkoušku sluchové diferenciacce WM podruhé. Sáře v té době bylo 7 let a 2 měsíce. Ve výstupním testu se Sáře podařilo rozlišit 17 dvojic správně z celkem 25 dvojic. Jednalo se tak celkem o 68% úspěšnost. I u Sáry došlo ke zlepšení ve sluchovém rozlišování.

Sáře největší potíže dělalo měkčení, tedy slova obsahující „T-Ť“, „D-Ď“ nebo „N-Ň“. Test byl na Sáru poměrně dlouhý a ke konci testu ztrácela pozornost.

4.4.4 Případová studie č. 4

Jméno: Adam

Měsíc a rok narození: leden 2017

Rodinná anamnéza

Adam pochází z neúplné rodiny s rozvedenými rodiči. Má sestru Sáru (2017), která má diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Společně se sestrou jsou zpravidla v péči matky. U rodičů se žádná narušená komunikační schopnost nevyskytuje.

Osobní anamnéza

Porod proběhl ve 35. týdnu těhotenství císařským řezem z důvodu preeklampsie matky. Adam se narodil z první matčiny gravidity z vícečetného těhotenství. Následně byl společně se sestrou v inkubátoru a na dvou plicních ventilacích. Během novorozeneckého období prodělal zánět ledvin. Adamova porodní váha byla 1700 gramů a výška 47 centimetrů.

Psychomotorický vývoj probíhal nerovnoměrně. Z toho důvodu byla s Adamem cvičena Vojtova metoda, díky které se u Adama objevily pokroky. Vývoj řeči byl opožděný, dle matky pomalejší než u sestry. Se sestrou komunikovali prostřednictvím vlastní řeči. O komunikaci jinak neprojevoval velký zájem.

Ve třech letech byl Adam vyšetřen u psychiatra kvůli podezření na diagnózu poruchy autistického spektra. U Adama byla zpozorována atypie v sensorickém vnímání a chování a lehký kognitivní deficit. Na základě psychiatrického vyšetření byla však diagnóza poruchy autistického spektra vyloučena. Ke klinické logopedce docházel Adam od svých 3,5 let na základě doporučení pediatra a byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie.

Společně se sestrou od roku 2020 navštěvoval běžnou spádovou mateřskou školu. Adam navštěvoval třídu mladších dětí. O rok později byl zařazen do běžné třídy mateřské školy běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9. Na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra byla u Adama nastavena převažující podpurná opatření 4. stupně. V mateřské škole navštěvuje kromě Tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina metodu Feuersteinova instrumentálního obohacování u školní psycholožky.

Průběh Tréninku jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina

Adam navštěvoval individuální Trénink jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina pravidelně jednou týdně. Forma individuálních lekcí byla zvolena vzhledem k Adamově snížené pozornosti a pomalejšímu tempu. V hodinách se často projevovala Adamova zvýšená unavitelnost, která často vedla ke zkrácení lekcí a k odpočinkovým aktivitám.

V září a říjnu Adam v lekcích procvičoval slabiky. Největší obtíže mu činil zápis slabikových schémat, která si nedokázal dlouhou dobu zautomatizovat. Speciální pedagožka mu tak vždy v Hláskáři či na tabuli nakreslila tečky ke spojení, podle kterých se mu dařilo obloučky znázornit. Později si tečky předeepisoval sám Adam. Slova dokázal ve většině

případů vyslabikovat správně pomocí vytleskávání. Sám dokázal určit počet slabik ve slově a přiřadit různá slova ke slabikovým schémátům. Identifikace první slabiky byla dále procvičována v dalším měsíci společně s tématem délek slabik. Adam zpočátku identifikoval první slabiku ve slově často nesprávně a procvičovalo se tak v lekcích delší dobu. Adam dokázal poměrně rychle identifikovat dlouhou či krátkou slabiku v jednoslabičných slovech. Často se však stávalo, že délku v mluvní odpovědi určil správně, avšak v zápisu napsal délku chybně.

V prosinci začal Adam určovat délky slabik u víceslabičných slov. Na začátku každé lekce se zopakovaly délky jednoslabičných slov a na ně se navázalo tak, aby Adam pochopil princip. Na konci prosince dokázal u většiny dvouslabičných slov délku určit správně. Vzhledem k rychlejší unavitelnosti se ke konci lekcí Adam již nesoustředil a chyboval i v jednodušších aktivitách týkajících se slabik. Do lekcí zařazovala speciální pedagožka též aktivity na rozvoj krátkodobé paměti, procvičení předložek a motorická cvičení, která Adamovi činila největší obtíže.

V lednu byl společně se svou sestrou Sárrou ve foniatrickém stacionáři a lekcí Elkoninova tréninku se neúčastnil. Po návratu zpátky do mateřské školy se lekce Elkoninova tréninku zaměřily na opakování. Na začátku téměř každé lekce se Adamovi nechtělo se slovy pracovat. Fungovala zde motivace formou odměny – samolepky na konci lekce. S pomocí Hláskáře začal Adam s identifikováním první hlásky ve slově. První hlásku ve slovech dokázal najít velmi rychle a správně i bez pomoci speciální pedagožky. Cvičení v Hláskáři zvládal téměř samostatně, kdy dokázal najít slova se stejnou první hláskou. Chyby se vyskytovaly pouze u slov začínajících na hlásky „S“ a „Š“, které od sebe nerozlišoval.

Adam začal s rozlišováním poslední hlásky ve slově v březnu. Adamovi pomáhalo grafické schéma slova, podle kterého poslední hlásku ve slově dokázal určit. Obtíže mu dělala slova, která končila na hlásku „Ť“ a „Ď“, která nedokázal rozlišit od „T“ a „D“. Opakování identifikace první a poslední hlásky ve Hláskáři Adama poměrně bavila a cvičení dokázal dělat sám s občasnou pomocí a dohledem speciální pedagožky. Samohlásku na konci slova dokázal identifikovat pouze s pomocí speciální pedagožky, která samohlásku ve slově prodloužila a zdůraznila. Adam zkoušel identifikovat hlásky uprostřed slova, zda se ve slově vyskytují či nikoliv. Ve většině případech dokázal poznat, zda se určitá hláska ve slově

vyskytuje. Skládání hlásek do slov bylo pro Adama poněkud náročné a bude se dále procvičovat v dalších měsících.

Orientační hodnocení vstupní a výstupní úrovně sluchového rozlišování

Vstupní test sluchového rozlišování (Zkoušku sluchové diference WM) Adam absolvoval v září roku 2023 na začátku zahájení Elkoninova tréninku. Adamovi v té době bylo 6 let a 8 měsíců. Adam byl do testování uveden prostřednictvím zajímavé hry, kde se bude mluvit cizí řečí a jeho úkolem bude rozlišit dvojici slov na znějící stejně či odlišně. Na třech cvičných dvojicích si vyzkoušel princip „hry“. Adam pochopil princip testu velmi rychle.

Adam ve vstupním testu dokázal správně rozlišit 8 dvojic z 25 dvojic celkem. Jednalo se tak celkem o 32% úspěšnost v testu sluchového rozlišování.

V březnu roku 2024, po 6 měsících trvání Elkoninova tréninku Adam absolvoval Zkoušku sluchové diference WM znovu. Adamovi v té době bylo 7 let a 2 měsíce. Ve výstupním testu se Adamovi podařilo rozlišit 12 dvojic správně z celkem 25 dvojic. Jednalo se tak celkem o 48% úspěšnost. I u Adama došlo ke zlepšení v oblasti sluchového rozlišování.

Během testování Adam občas ztrácel pozornost. Často měl tendenci se koukat na dané dvojice slov, které se četly. Adam chyboval zejména v rozlišování ostrých a tupých sykavek (např. ZBAN-SPAN, VOŠL-VOČL) a v rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek (např. ŽDÝ-ŽDÍ).

4.5 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat, jak probíhá skupinový a individuální trénink jazykových schopností dle metodiky D.B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií v mateřské škole běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9.

Výzkumné šetření trvalo v období od září 2023 do března 2024, během kterého vybrané děti s vývojovou dysfázií navštěvovaly skupinový nebo individuální trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina. Během setkávání na jednotlivých lekcích byla zaznamenávána činnost a projevy jednotlivých dětí.

Skupinový trénink navštěvovaly 3 děti a individuální trénink 1 dítě. Jednalo se o 4 děti s vývojovou dysfázií předškolního věku, z nichž dvě děti měly odklad školní docházky.

Jednotlivé lekce trvaly přibližně půl hodiny a probíhaly pravidelně jednou týdně. Všechny děti prošly v rámci tréninku v předgrafémové etapě dvěma hlavními tématy – slabikovou strukturou slova a hláskovou strukturou slova. V rámci slabikové struktury všechny děti zvládly dělit slova na slabiky, pracovat se slabikovými schémata a získaly představu o slovech s krátkými a dlouhými slabikami. U hláskové struktury slova se každé dítě posouvalo v dané problematice jiným tempem. Všechny děti se naučily určovat první hlásku ve slově, porovnávat první hlásky ve slově a určovat poslední hlásku ve slově. Na začátku března se začalo se syntézou slova, kterou budou procvičovat i v následujících měsících společně s analýzou slov. V lekcích byl kladen důraz na opakování látky z předchozích hodin, tak aby došlo k potřebnému upevnění probrané látky. Všechny sledované děti budou dále pokračovat s tréninkem jazykových schopností do konce školního roku – června 2024.

Na hlavní cíl navazují dílčí cíle. Dílčí cíle se zaměřují na vyhodnocení výhod a nevýhod skupinového a individuálního tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina. Dalšími dílčími cíli bylo zjistit orientační úroveň sluchového rozlišování před absolvováním a v průběhu 6 měsíců trvání tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí. Na základě těchto dílčích cílů byly stanoveny 4 výzkumné otázky, na které si nyní odpovíme.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou výhody a nevýhody skupinového tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina?

Skupinového tréninku se v rámci výzkumného šetření účastnily 3 děti s vývojovou dysfázií. Skupinový trénink probíhal ve dvojicích. V jedné dvojici byla dívka, která měla jiný druh narušené komunikační schopnosti.

Ve skupinovém tréninku bylo možné pozorovat různorodé povahové vlastnosti a schopnosti každého dítěte, které svým způsobem ovlivňovaly průběh lekcí. V mnohých aktivitách rychlejší děti působily často jako vzor pro druhé, a nebylo tak možné zjistit, zda tomu všichni doopravdy rozumí, nebo pouze opakují po druhém. Každé dítě mělo jiné tempo, a tudíž bylo složité ve skupinových lekcích postupovat v látce rovnoměrně, tak aby to pro všechny děti bylo přínosné, tzn. aby se někdo nenudil ani nepostupoval v látce příliš rychle, aniž by tomu rozuměl.

Výhodou je podpora spolupráce mezi dětmi. Často pro děti působilo jako velká motivace, když si mohly ve dvojici vzájemně pomáhat a být pro druhého vzorem.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou výhody a nevýhody individuálního tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina?

Individuálního tréninku se v rámci výzkumného šetření účastnil 1 chlapec s vývojovou dysfázií. V některých případech se konal individuální trénink i u ostatních dětí, pokud byl v rámci skupinového tréninku druhý z dvojice na lekci nepřítomný.

Individuální tréninky byly více intenzivní, jelikož se v látce postupovalo podle potřeb konkrétního dítěte a byly voleny pouze ty aktivity, které potřebovalo dítě procvičit. Dítě se v lekcích dokázalo více soustředit, protože se speciální pedagožka věnovala pouze konkrétnímu jedinci.

Zvýšená pozornost od speciálního pedagoga na konkrétní dítě může být považována i jako nevýhoda, jelikož se dítě z množství aktivit může rychleji unavit. Proto je důležité v takových případech v individuálních trénincích dát prostor k relaxaci.

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je orientační úroveň sluchového rozlišování před absolvováním tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí?

Zkoušku sluchové diferenciacce WM děti absolvovaly v září 2023. Výsledky vstupního testu před začátkem tréninku jazykových schopností byly v rozmezí 28% úspěšnosti až 56% úspěšnosti. Nejlepším výsledkem bylo správné rozlišení 14 dvojic z 25 dvojic celkem (56 %). U dalšího dítěte bylo výsledkem správné rozlišení 13 dvojic z 25 dvojic (52 %). V dalším případě dítě dokázalo rozlišit 8 správných dvojic z 25 celkem (32 %). Nejmenší úspěšnost měl výsledek se správným rozlišením 7 dvojic z 25 celkem (28 %).

	Vstupní test – září 2023	
	Počet bodů z 25 celkem	Procentuální úspěšnost
Petr	14	56 %
Lukáš	7	28 %
Sára	13	52 %
Adam	8	32 %

Tabulka 1: Výsledky vstupního testu

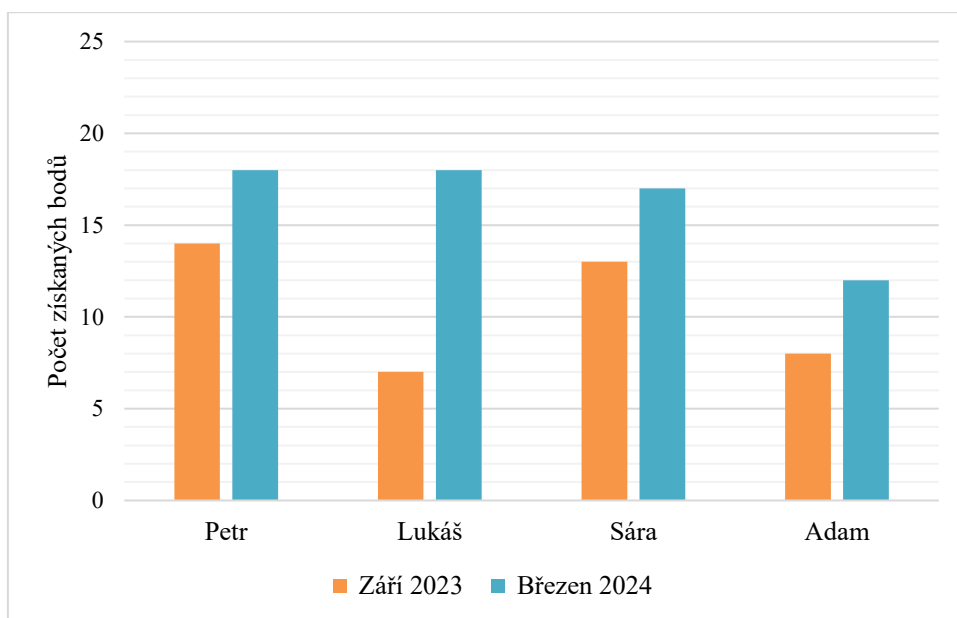
Výzkumná otázka č. 4: Jaká je orientační úroveň sluchového rozlišování po šesti měsících v průběhu tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí?

Zkoušku sluchové diferenciacce WM sledované děti absolvovaly podruhé po 6 měsících od začátku tréninku jazykových schopností. Výsledky výstupního testu byly v rozmezí 48% úspěšnosti až 72% úspěšnosti. Ve dvou případech děti dokázaly správně rozlišit 18 dvojic z 25 celkem (72 %). Další dítě dokázalo rozlišit 17 správných dvojic z 25 celkem (68 %). Nejmenší úspěšnost měl výsledek se správným rozlišením 12 dvojic z 25 celkem (48 %).

	Výstupní test – březen 2024	
	Počet bodů z 25 celkem	Procentuální úspěšnost
Petr	18	72 %
Lukáš	18	72 %
Sára	17	68 %
Adam	12	48 %

Tabulka 2: Výsledky výstupního testu

Následující graf porovnává výsledky vstupního a výstupního testu sluchového rozlišování.



Graf 1: Výsledky vstupního a výstupního testu

Graf poukazuje na zlepšení v úrovni sluchového rozlišování u všech sledovaných dětí. Petr se z původních 56 % zlepšil v testu na 72 %. Lukáš dosáhl ve vstupním testu 28 % a následně po 6 měsících 72 %. Sára získala v prvním testu 52 % a v dalším testu po 6 měsících 68 %. Adamova úroveň sluchové rozlišování byla ve vstupním testu 32 % a ve výstupním testu 48 %.

Je však potřeba konstatovat, že na rozvoj fonemického uvědomování u dětí má vliv řada dalších faktorů, které nelze opomenout. Na zlepšení úrovně sluchového rozlišování se mohl kromě popisovaného tréninku jazykových schopností dle Elkonina podílet měsíční pobyt všech sledovaných dětí ve foniatrickém stacionáři i další aktivity směřující k rozvoji řeči, jazyka a komunikace. Stejně tak i samotný vývoj dětí a zrání centrální nervové soustavy v průběhu popisovaného půlročního období. Výsledky testů jednotlivých dětí mohly být dále ovlivněny úrovní pozornosti a úrovní krátkodobé verbální paměti.

4.5.1 Doporučení pro praxi

Lekce tréninku jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina mohou být realizovány i v rámci vyšší týdenní frekvence. V případě navýšení časové frekvence na 2x týdně by mohlo u dětí dojít k výraznějšímu zlepšení jazykových schopností. Dalším faktorem vedoucím ke zlepšení jazykových schopností může být opakování probrané látky z Elkoninova tréninku v domácím prostředí, a to především v rámci upevnění dané problematiky. Častá absence dětí v rámci výzkumného šetření, mohla být příčinou pomalejšího postupu v rámci metodiky D. B. Elkonina.

Individuální i skupinové tréninky jazykových schopností mají své výhody i nevýhody, jak již bylo zmíněno výše. Realizace základního tréninku jazykových schopností pro větší skupiny předškolních dětí však může být náročná. V současné době je pro tyto účely připravena modifikovaná verze metodiky Tréninku jazykových schopností podle Elkonina. Modifikovaná metodika je určena právě pro práci s větší skupinou dětí v mateřské škole.

Závěr

Předkládaná bakalářská práce se zabývá rozvojem jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na vymezení teoretických východisek, jako je řeč, jazyk a komunikace. Dále se věnuje ontogenetickému vývoji řečových a jazykových schopností a narušené komunikační schopnosti. Druhá teoretická kapitola se zabývá vývojovou dysfázií a její symptomatologií, diagnostikou a terapií. Tématem třetí kapitoly je rozvoj jazykových schopností u dětí předškolního věku z pohledu jazykových rovin. Třetí kapitola dále obsahuje vhléd do samotné metodiky D. B. Elkonina.

Čtvrtou kapitolu tvoří část praktická, která představuje vlastní kvalitativní výzkumné šetření. Výzkumné šetření bylo zpracováno prostřednictvím případových studií. Hlavním cílem bylo zjistit, jak probíhá skupinový a individuální trénink jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií. Dílčími cíli bylo vyhodnotit výhody a nevýhody skupinového a individuálního tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina. Dílčími cíli bylo dále zjistit orientační úroveň sluchového rozlišování před absolvováním a v průběhu 6 měsíců trvání tréninku jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u sledovaných dětí.

Šetření probíhalo v mateřské škole běžné s třídou pro děti dle §16 odst. 9 po dobu 6 měsíců od září 2023 do března 2024. Součástí výzkumného šetření byly 4 děti s vývojovou dysfázií, které navštěvovaly skupinový či individuální trénink jazykových schopností podle metodiky D. B. Elkonina jednou týdně.

Výsledky výzkumného šetření předkládají výhody a nevýhody skupinového a individuálního tréninku jazykových schopností na základě pravidelného pozorování jednotlivých lekcí. V rámci Zkoušky sluchového rozlišování WM byla u jednotlivých dětí sledovaná orientační úroveň sluchového rozlišování na začátku Elkoninova tréninku a po 6 měsících trvání tréninku. Orientační výsledky ukazují na rozvoj v oblasti sluchového rozlišování u všech sledovaných dětí po 6 měsících od začátku tréninku jazykových schopností. Hlavní cíl a dílčí cíle bakalářské práce byly naplněny.

Bakalářská práce představuje náhled na jednu z metodik, která pracuje s předškolními dětmi, a která je též zaměřená na práci s rizikovými skupinami dětí, mezi něž patří i děti s vývojovou dysfázií. Metodika nabízí podrobný přehled, jak v jednotlivých lekcích postupovat. Je však důležité nepostupovat v lekcích dál, pokud není látka dětmi dostatečně pochopena. Z toho důvodu tak dítě nemusí projít všemi tématy metodiky. Řešením tak může být navštěvování tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina alespoň 2x týdně.

Seznam použitých informačních zdrojů

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

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALKOVÁ, Svetlana a MIKULAJOVÁ, Marína. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

JEŽKOVÁ, Martina. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. *Integrace a inkluze ve školní praxi* [online]. 2016, 5-7 [cit. 2023-11-25]. ISSN 2336-1212. Dostupné z: https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2018/05/Elkonin_integrace-inkluze.pdf

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

KOMÁREK, Vladimír. Neurovývojová onemocnění. In: KRŠEK, Pavel. *Základy dětské neurologie*. Praha: Galén, 2021. ISBN 978-80-7492-510-8.

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Galén, 2022. ISBN 978-80-7492-604-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbálnej komunikácie a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MIKULAJOVÁ, Marína a KAPALKOVÁ Svetlana. Terapie narušenej vývoje reči. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

MIKULAJOVÁ, Marína; MIROSLAVA NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ; OLGA TOKÁROVÁ a ANNA DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podľa D.B. Elkonina: predgrafémová a grafémová etapa*. Praha: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

MKN-11: mezinárodná štatistická klasifikácia chorôb a súvisiacich zdravotných problémov: desiatá revízia: obsahová aktualizácia k 1.1. 2023. Praha: Ústav zdravotníckych informácií a štatistiky ČR, 2023. ISBN 978-80-7472-168-7.

NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinickej logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava. Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinickej logopedie* [online]. 2019, 3(1), 18-24 [cit. 2023-03-23]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/05.pdf>.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. Vývojová dysfázia. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinickej logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina. KEJŘOVÁ, Anežka a Karolína JAREŠOVÁ. *Elkonin.webnode.cz* [online]. 2014 [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://elkonin.webnode.cz/>

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

SNOWLING, M. J. a CH. HULME. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International journal of language and communication disorders* [online]. 2012, **47**(1), 27-34 [cit. 2023-12-08]. ISSN 13682822. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Knižnice speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

ŠEDINOVÁ, Petra a Gabriela MÁLKOVÁ. Specifické otázky implementace intervenčních programů pro podporu rozvoje pregramotnostních dovedností. *Pedagogika* [online]. 2021, **71**(1), 57-82 [cit. 2023-11-27]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1676>

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

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACKOVÁ, Lenka. Vývojová dysfázie-diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa. *Listy klinické logopedie* [online]. 2019, **3**(1), 36-42 [cit. 2023-10-28]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2019/01.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

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

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

ŽUMÁROVÁ, Monika. Kvalitativní výzkum. In: SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzorový písemný souhlas pro rodiče sledovaných dětí

Příloha 2 – „Mapa“ Krajiny slov a hlásek

Příloha 3 – Protokoly ze vstupního testu Zkoušky sluchové diferenciacce WM

Příloha 4 – Protokoly z výstupního testu Zkoušky sluchové diferenciacce WM

Příloha 5 – Ukázka vypracovaných listů z Hláskáře

Příloha 1 – Vzorový písemný souhlas pro rodiče sledovaných dětí

SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

Rozvoj jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií

Já,.....
(Vaše jméno a příjmení hůlkovým písmem)

souhlasím s účastí mého dítěte,.....
(Jméno a příjmení dítěte)

na výzkumném projektu s názvem Rozvoj jazykových schopností dle metodiky D. B. Elkonina u dětí s vývojovou dysfázií.

Udělením informovaného souhlasu беру na vědomí, že:

1. Byl/a jsem seznámen/a s výzkumným projektem a informován/a o skutečnostech týkajících se výzkumného šetření. S autorkou výzkumného projektu jsem mohl/a diskutovat o informacích a podmínkách a mohl/a jsem položit otázky, které se týkají výzkumného šetření, přičemž se mi na tyto otázky dostalo adekvátních odpovědí.
2. Jsem si vědom/a toho, že z výzkumného šetření mohu kdykoli odstoupit, a to bez ohrožení vztahu mezi mnou a autorkou výzkumného šetření. Ukončit spolupráci mohu bez uvedení jakéhokoli důvodu.
3. Souhlasím, aby údaje a data shromážděna během výzkumného šetření byla prezentována, přičemž na základě těchto informací není možné identifikovat danou osobu.
4. Jsem si vědom/a, že se mohu na autorku výzkumného šetření obrátit s jakýmkoli dotazem týkající se průběhu výzkumného šetření a mé dotazy budou ochotně zodpovězeny.

.....

(datum a místo)

.....

(vlastnoruční podpis)

Příloha 2 – „Mapa“ Krajiny slov a hlásek



Příloha 3 – Protokoly ze vstupního testu Zkoušky sluchové diference WM

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

- stejná jina*
- PNÍ – PNĚ ✓
 - ZBAN – SPAN X
 - FRAŠ – FLAŠ ✓
 - ŽLÁF – ŠLÁF X
 - TMES – DMES X
 - TOST – TOST ✓
 - KJAM – KJAN X
 - VOŠL – VOČL ✓
 - VLTÝ – VLTÝ X
 - DYNT – DINT ✓
 - TIRP – TYRP ✓
 - ŠTÍ – ŠTÝ X
 - NYŠT – NIŠT X
 - NYVL – NYVL X

- stejná jina*
- SNY – SNI X
 - ŽDÝ – ŽDI X
 - KVEŠ – KVĚŠ ✓
 - MNĚT – MNĚT ✓
 - ŠTĚL – ŠTEL ✓
 - PSTREF – STREF X
 - FAKRT – FAKT ✓
 - ŠPLEST – PLEŠT ✓
 - JELUJ – LEJUJ ✓
 - KLOČ – KLOČ ✓
 - AFKRT – AKRFT ✓

POČET CHYB: *11(X)*
 SPRÁVNÝCH CELKEM: *14* / 25

$$\frac{1400}{25} = 56\%$$

VYŠETŘIL:
 DATUM: *26.11. 2023*

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: 2 VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

- | | | |
|---------------|-------|---|
| • PNÍ – PNĚ | ..... | ✓ |
| • ZBAN – SPAN | ..... | X |
| • FRAŠ – FLAŠ | ..... | X |
| • ŽLÁF – ŠLÁF | ..... | X |
| • TMS – DMS | ..... | ✓ |
| • TOST – TOST | ..... | ✓ |
| • KJAM – KJAN | ..... | X |
| • VOŠL – VOČL | ..... | X |
| • VLTÝ – VLTÝ | ..... | ✓ |
| • DYNT – DINT | ..... | X |
| • TIRP – TYRP | ..... | X |
| • ŠTÍ – ŠTÝ | ..... | X |
| • NYŠT – NIŠT | ..... | X |
| • NWL – NWL | ..... | ✓ |

slýchá | *jma'*

- | | | |
|------------------|-------|---|
| • ŠNÝ – ŠNĚ | ..... | X |
| • ŽDÝ – ŽDĚ | ..... | X |
| • KVEŠ – KVEŠ | ..... | X |
| • MNĚT – MNĚT | ..... | X |
| • ŠTĚL – ŠTEL | ..... | X |
| • PSTREF – STREF | ..... | X |
| • FAKRT – FAKT | ..... | ✓ |
| • ŠPLEST – PLEŠT | ..... | X |
| • JELUJ – LEJUJ | ..... | X |
| • KLOČ – KLOČ | ..... | ✓ |
| • AKRFT – AKRFT | ..... | X |

POČET CHYB: 18 (X)
 SPRÁVNÝCH CELKEM: 7 / 25

$$\frac{700}{25} = 28\%$$

VŠETŘIL:
 DATUM: páří 2023

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: 3 VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

- stejná jina*
- PNÍ – PNÍ 0
 - ZBAN – SPAN 0
 - FRAŠ – FLAŠ 0
 - ŽLÁF – ŠLÁF 0
 - TMES – DMES 0
 - TOST – TOST 0
 - KJAM – KJAN 0
 - VOŠL – VOČL 0
 - VLTÝ – VLTÝ 0
 - DYNT – DINT 0
 - TIRP – TYRP 0
 - ŠTÍ – ŠTÝ 0
 - NÝŠT – NIŠT 0
 - NYVL – NYVL 0

A

stejná jina

- ŠNÝ – ŠNÍ 0
- ŽDÝ – ŽDÍ 0
- KVEŠ – KVEŠ 0
- MNĚT – MNĚT 0
- ŠTĚL – ŠTEL 0
- PSTREF – STREF 0
- FAKRT – FAKT 0
- ŠPLEST – PLEŠT 0
- JELUJ – LEIJUJ 0
- KLOČ – KLOČ 0
- AFKRT – AKRFT 0

POČET CHYB: 12 (r)

SPRÁVNÝCH CELKEM 13 / 25 = 52%

VYŠETŘIL:

DATUM: 18.11.2023

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: VĚK: 4

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

	slýchá	římá
• PNÍ – PNÍ	0	✓
ZBAN – SPAN	0	X
FRAŠ – FLAŠ	0	X
ŽLÁF – ŠLÁF	0	✓
TMES – DMES	0	X
• TOST – TOST	0	✓
KJAM – KJAN	0	X
VOŠL – VOČL	0	X
• VLTÝ – VLTÝ	0	✓
DYNT – DINT	0	X
TIRP – TYRP	0	X
ŠTÍ – ŠTÝ	0	X
NYŠT – NIŠT	0	X
• NYVL – NYVL	0	✓

①

	slýchá	římá
ŠNÝ – ŠNÍ	0	X
ŽDÝ – ŽDÍ	0	X
KVEŠ – KVEŠ	0	X
• MNĚT – MNĚT	0	✓
ŠTEL – ŠTEL	0	X
PSTREF – STREF	0	X
FAKRT – FAKT	0	X
ŠPLEST – PLEŠT	0	X
JELUJ – LEJUJ	0	X
• KLOČ – KLOČ	0	✓
AFKRT – AKRFT	0	✓

POČET CHYB: 17 (X)
 SPRÁVNÝCH CELKEM: 8 / 25

$\frac{800}{25} = 32\%$

VYŠETŘIL:

DATUM: 26.7. 2023

Příloha 4 – Protokoly z výstupního testu Zkoušky sluchové diference WM

2

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: 1 VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

PNÍ – PNÍ	✓
ZBAN – SPAN	✓
FRAŠ – FLAŠ	✓
ŽLÁF – ŠLÁF	X
TMES – DMES	X
TOST – TOST	✓
KIAM – KIAN	✓
VOŠL – VOČL	✓
VLTY – VLTÝ	✓
DYNT – DINT	✓
TIRP – TYRP	✓
ŠTI – ŠTÝ	✓
NYŠT – NIŠT	X
NYVL – NYVL	X

ŠNÝ – ŠNÍ	X
ŽDÝ – ŽDÍ	X
KVEŠ – KVEŠ	✓
MINĚT – MINĚT	✓
ŠTĚL – ŠTEL	✓
PSTREF – STREF	X
FAKRT – FAKT	✓
ŠPLEST – PLEŠT	✓
JELUJ – LEIJUJ	✓
KLOČ – KLOČ	✓
AKRFT – AKRFT	✓

POČET CHYB: 7(X)
 SPRÁVNÝCH CELKEM: 18 / 25

$$\frac{1800}{25} = 72\%$$

VYŠETŘIL: Brezen 2024
 DATUM:

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: 2 VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

- | | | |
|---------------|---------------------|-------------------------------------|
| • PNÍ – PNÍ | <i>stejná jímna</i> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ZBAN – SPAN | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| FRAŠ – FLAŠ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ŽLÁF – ŠLÁF | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| TMES – DMES | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • TOST – TOST | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| KIAM – KJAN | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| VOŠL – VOČL | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • VLTÝ – VLTÝ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| DYNT – DINT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| TIRP – TYRP | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ŠTÍ – ŠTÝ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| NÝŠT – NIŠT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • NYVL – NYVL | • | <input checked="" type="checkbox"/> |

②

- | | | |
|----------------|---------------------|-------------------------------------|
| ŠNÝ – ŠNÍ | <i>stejná jímna</i> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ŽDÝ – ŽDÍ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| KVEŠ – KVĚŠ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • MNĚT – MINĚT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ŠTĚL – ŠTEL | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PSTREF – STREF | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| FAKRT – FAKT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ŠPLEŠT – PLEŠT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| JELUJ – LEJUJ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • KLOČ – KLOČ | • | <input checked="" type="checkbox"/> |
| AFKRT – AKRFT | • | <input checked="" type="checkbox"/> |

POČET CHYB: 7(x)
 SPRÁVNÝCH CELKEM: 18 / 25

$\frac{1800}{25} = 72\%$

VYŠETŘIL:
 DATUM: červen 2024

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: 3. VĚK:

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

- | | |
|-------------|---|
| PNÍ – PNÍ | ✓ |
| ZBAN – SPAN | X |
| FRAŠ – FLAŠ | X |
| ŽLÁF – ŠLÁF | ✓ |
| TMES – DMES | ✓ |
| TOST – TOST | X |
| KJAM – KJAN | ✓ |
| VOŠL – VOČL | ✓ |
| VLTY – VLTÝ | X |
| DYNT – DINT | ✓ |
| TIRP – TYRP | ✓ |
| ŠTÍ – ŠTÝ | ✓ |
| NYŠT – NIŠT | ✓ |
| NYVL – NYVL | ✓ |

2

- | | |
|----------------|---|
| ŠNÝ – ŠNÍ | X |
| ŽDÝ – ŽDÍ | ✓ |
| KVEŠ – KVĚŠ | ✓ |
| • MNĚT – MNĚT | X |
| ŠTĚL – ŠTEL | ✓ |
| PSTREF – STREF | X |
| FAKRT – FAKT | ✓ |
| ŠPLEST – PLEŠT | ✓ |
| JELUJ – LEJUJ | ✓ |
| • KLOČ – KLOČ | X |
| AFKRT – AKRFT | ✓ |

8 (X)

$\frac{1700}{25} = 68\%$

POČET CHYB: 8 (X)
SPRÁVNÝCH CELKEM: 17 / 25

VYŠETŘIL:
DATUM: březn 2024

ZKOUŠKA SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ – W-M

JMÉNO: VĚK:

4.

NÁCVIČNÉ: TRUF – TRAF, KLAŠ – KRAŠ, SLEM – SLEK,

stejná jima

- PNÍ – PNÍ ✓
- ZBAN – SPAN X
- FRAŠ – FLAŠ ✓
- ŽLAF – ŠLAF X
- TMES – DMES X
- TOST – TOST ✓
- KJAM – KJAN X
- VOŠI – VOČI X
- VLTÝ – VLTÝ ✓
- DYNT – DINT X
- TIRP – TYRP ✓
- ŠTÍ – ŠTÝ X
- NÝŠT – NIŠT X
- NYVL – NYVL ✓

2

stejná jima

- ŠNÝ – ŠNÍ X
- ŽDÝ – ŽDÍ X
- KVEŠ – KVEŠ X
- MNĚT – MNĚT ✓
- ŠTĚL – ŠTEL X
- PSTREF – STREF X
- FAKRT – FAKT ✓
- ŠPLEST – PLEŠT ✓
- JELUJ – LEJUJ ✓
- KLOČ – KLOČ ✓
- AFKRT – AKRFT ✓

POČET CHYB: 13 (X)

SPRÁVNÝCH CELKEM 12 / 25

$$\frac{1200}{25} = 48\%$$

VYŠETŘIL:

DATUM: 6. března 2024

Příloha 5 – Ukázka vypracovaných listů z Hláskáře

