

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Zuzana Andrýsková

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Logopedie

**Adaptace metodiky rozvoje jazykových schopností podle Elkonina u dětí
v mateřské škole**

Diplomová práce

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 19. 6. 2012

.....

Poděkování:

Děkuji Mgr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k práci. Dále děkuji paní ředitelce, že mi umožnila provádět výzkumné šetření v jejích mateřské škole.

OBSAH

ÚVOD	- 6 -
1 FONETIKA A FONOLOGIE	- 8 -
1.1 Vymezení termínu fonetika a fonologie	- 8 -
1.2 Fonologické poruchy	- 9 -
1.3 Foneticko – fonologická jazyková rovina	- 10 -
1.4 Fonologické procesy	- 11 -
2 JAZYK A ŘEČ	- 16 -
2.1 Vymezení pojmu jazyk	- 16 -
2.2 Osvojování jazyka	- 16 -
2.3 Jazykový input	- 17 -
2.4 Jazykové roviny	- 18 -
2.5 Vymezení pojmu řeč	- 22 -
2.6 Ontogeneze řeči	- 24 -
3 KOMUNIKACE	- 29 -
3.1 Obecně ke komunikaci	- 29 -
3.2 Komunikační kompetence	- 30 -
3.3 Narušená komunikační schopnost	- 31 -
3.4 Dopad narušené komunikační schopnosti na dětskou psychiku	- 34 -
4 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	- 36 -
4.1 Myšlení	- 36 -
4.2 Vnímání	- 37 -
4.3 Paměť	- 37 -
4.4 Představy a fantazie	- 37 -
4.5 Tělesný vývoj	- 38 -
4.6 Vývoj verbálních schopností	- 38 -
4.7 Socializace dítěte	- 39 -
4.8 Vývoj svědomí	- 40 -
4.9 Vliv mateřské školy na rozvoj dítěte	- 40 -
5 ELKONIN A JEHO METODIKA	- 43 -
5.1 Osobnost D. B. Elkonina	- 43 -
5.2 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (metodika)	- 43 -
6 VLASTNÍ ŠETŘENÍ	- 49 -

6.1 Úvod do problematiky.....	- 49 -
6.2 Cíl šetření a hypotézy	- 50 -
6.3 Metody šetření.....	- 50 -
6.4 Charakteristika místa šetření	- 55 -
6.5 Charakteristika souboru	- 56 -
6.6 Modifikace metodiky D. B. Elkonina	- 57 -
7 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	- 60 -
7.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče	- 60 -
7.2 Vyhodnocení Diagnostického testu fonologického uvědomění.....	- 62 -
7.3 Interpretace výsledků šetření	- 76 -
ZÁVĚR.....	- 80 -
SEZNAM LITERATURY	- 82 -
SEZNAM ZKRATEK	- 89 -
SEZNAM TABULEK	- 90 -
SEZNAM GRAFŮ.....	- 91 -
SEZNAM PŘÍLOH.....	- 92 -

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vlivem metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina na rozvíjení jazykových schopností dětí předškolního věku. Motivací pro výběr tohoto tématu bylo pro autorku diplomové práce bližší seznámení s metodikou a možnost vlastní praxe s dětmi předškolního věku při aplikaci metodiky. I přes to, že šetření a vlastní aplikace metodiky byly časově náročné, pro autorku byla tato zkušenost velmi obohacující nejen z hlediska hlubšího proniknutí do metodiky a celkové problematiky fonologických procesů, ale také z hlediska neocenitelných zkušeností individuální práce s šedesáti dětmi.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Cílem teoretické části diplomové práce bylo shromáždit podklady pro jednotlivé kapitoly. První kapitolu jsme věnovali tématu fonetiky a fonologie. Za velmi důležité jsme považovali vymezit foneticko-fonologickou jazykovou rovinu a také fonologické procesy, na jejichž rozvoj by měl být v předškolním věku kladen velký důraz. Problematiku fonologických procesů a konkrétně fonologického uvědomování jsme považovali za nutné vymezit také z důvodu tvorby Diagnostického testu fonologického uvědomění, který jsme zhotovili před začátkem šetření, abychom posoudili dosaženou úroveň fonologického uvědomění dětí předškolního věku. Další kapitoly jsme věnovali tématům jazyk a řeč, komunikace a vybraným druhům narušené komunikační schopnosti, konkrétně dyslálii a vývojovou dysfázii. Stručnou charakteristiku dyslálie a vývojové dysfázie jsme zařadili z důvodu výskytu těchto narušených komunikačních schopností u námi zvoleného vzorku dětí. Poslední dvě kapitoly jsou věnované charakteristice předškolního období a seznámení s obsahem a strukturou metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

V praktické části diplomové práce jsme shromážдили podklady pro zhodnocení úrovně fonologického uvědomění před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Dále jsme stručně popsali jednotlivé úkoly metodiky, které jsme částečně modifikovali. Popsali jsme celý průběh šetření, který jsme následně zpracovali do grafů a tabulek.

TEORETICKÁ ČÁST

1 FONETIKA A FONOLOGIE

1.1 Vymezení termínu fonetika a fonologie

„**Fonetika** je věda, která se zabývá zvukovou stránkou lidské řeči a její funkcí při mluvení (Kavka, 1994, s. 8).“

Název fonetika je odvozen z řeckého slova „foné“, což v překladu znamená hlas nebo také zvuk. Fonetika jako lingvistická věda zkoumá fyzikální charakteristiku řečových zvuků (Ohnesorg, 1974).

Dvořák (2007) rozeznává: **Fonetiku artikulační**, která se zabývá tvořením hlásek. Dále **fonetiku akustickou**, která zkoumá zvukovou podobu hlásek a řeči. Jako poslední rozlišuje **fonetiku auditivní**, zaměřující se na percepční povahu zvukových prvků řeči.

Fonetika popisuje a hodnotí tvoření zvuků řeči, podstatu zvuků řeči a užití zvuků řeči během promluvy. Při rozboru zvukové stránky řeči, zajímají fonetiku nejmenší jednotky tedy hlásky (Ohnesorg, 1974). Hlásku definuje Dvořák (2007) jako nejjednodušší element lidské artikulované řeči. Fonetiku můžeme také chápat jako nauku o produkci a percepci hlásek. V druhé polovině 19. století došlo k vzniku tzv. „experimentální fonetiky“, která se zaměřovala hlavně na výzkum mluvené řeči. Tento výzkum se realizoval především na základě vlastního sluchového pozorování. Někteří lingvisté chtěli pokládat fonetiku za přírodní vědu, která by neaplikovala své poznatky do oblasti jazykovědné. Jako reakce na tento postoj došlo ke vzniku nového směru, který byl nazýván fonologie (Ohnesorg, 1974).

Fonologie je jazykovědná disciplína, která se zaměřuje na funkční využití zvukových jednotek v jazyce. Fonologie vnímá jako základní jednotky fonémy. Fonémy jsou hlásky, které mají funkci rozlišit slovní význam i přes to, že jej samy o sobě nenesou (např. pes-les). Jednotlivé fonémy se od sebe liší různými vlastnostmi (artikulačními a akustickými, které se nazývají distinktivní rysy¹ (Ohnesorg, 1974).

¹ Distinktivní rysy jsou více popsány níže (viz 1.3.1 Fonematický sluch).

1.1.1 Fonetická a fonologická analýza

„Fonetická analýza se zaměřuje na detailní popis akustických a artikulačních charakteristik řeči z fyzikální a fyziologické perspektivy. Na základě tohoto popisu jsme schopni odhalit nedostatky v mechanismu produkce řeči. Předmětem zájmu fonetických intervenčních metod je řeč“ (Gúthová, Šebianová, 2011, s. 184).

„Fonologická analýza popisuje narušenou výslovnost dítěte a porovnává ji s intaktní výslovností dospělého. Předmětem zájmu intervenčních metod se v tomto případě stává jazyk – systém (slabiky, slova) a cílem je zlepšit schopnost dítěte komunikovat a dosáhnout změn v jeho artikulačních vzorech. Cílem je tedy ovlivnění kognitivní reorganizace, a ne artikulační trénink“ (Gúthová, Šebianová, 2011, s. 184).

1.2 Fonologické poruchy

Fonologické poruchy se v minulosti nazývaly jako funkční artikulační poruchy. Fonologické poruchy můžeme blíže specifikovat na **poruchy fonetické**, které znamenají neschopnost artikulovat. Dále na **poruchy fonémické**, které reprezentují způsob, jakým jsou informace zvuků řeči uchovávány a reprezentovány v mentálním slovníku. Děti, u kterých se vyskytují fonologické poruchy, mají snížené schopnosti v osvojení artikulačních vzorů. Jejich lingvistické schopnosti, například produkce delších řečových projevů a poměrně rozsáhlá slovní zásoba, prokazují schopnost rozumět jazyku. Nicméně i přes tyto lingvistické schopnosti je jejich řeč nesrozumitelná. V rámci etiologie se nevyskytuje žádná organická příčina ani anatomická či fyziologická abnormalita, neurologická porucha ani porucha sluchového vnímání. Při adekvátních intelektových schopnostech a dostatečné psychosociální podpory, jsou tyto děti schopny normálního procesu učení. Existují také děti, u kterých se primárně vyskytuje fonologický problém, z něhož vzniká sekundární gramatický problém (Gúthová, Šebianová, 2011).

Důvod vzniku sekundárních gramatických obtíží popisuje Gúthová, Šebianová (2011, s. 171) v souvislosti s dvěma typy chování:

- „Dítě samo redukuje délku a komplexnost projevů a zjednodušuje výběr slov ze slovní zásoby, aby mu bylo lépe porozuměno.

- Protože dítě nemůže být pochopeno dospělým, s nímž vstupuje do interakce, dospělá osoba není schopna s dítětem efektivně konverzovat. Z toho důvodu není schopna poskytnout mu zpětnou vazbu a facilitovat jeho odpovědi.“

1.3 Foneticko – fonologická jazyková rovina

Foneticko-fonologická rovina patří mezi jazykové roviny společně s rovinou morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou, které blíže popíšeme v kapitole 2 Jazyk a řeč. Nyní se v rámci fonetiky a fonologie pokusíme o bližší seznámení s rovinou foneticko-fonologickou.

Foneticko-fonologická rovina se může u dítěte hodnotit v případě, když začne produkovat hlásky mateřského jazyka. Obecně se tak děje v období od 6. měsíce do 9. měsíce, kdy dítě přechází od pudového žvatlání k napodobujícímu žvatlání (Klenková, 2006). Sluchový analyzátor dětí, je schopen od narození do určitého věku vnímat zvuky všech jazyků. Tuto schopnost ovšem ztrácí postupným si přivykáním pouze na ty zvuky daného jazyka, se kterými se setkává nejčastěji (Marková, 2009). Zvuky, které pomáhají rozlišit význam slov, nazýváme fonémy a fonémy tvoří tzv. fonologický systém, který by si mělo dítě osvojit přibližně do šestého věku. Při osvojování řeči se dítě učí zvukovým celkům (slovům), které jsou spojeny s významem. Foném je pouhým zlomkem tohoto celku a nenese žádný význam (Jošt, 2011). Jošt (2011) dále uvádí, že dle Libermanové se dítě fonémům neučí, protože až do nástupu do školy je nepotřebuje. Fonémy bude potřebovat, až když se začne učit číst. Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin, například obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu, společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství řečových podnětů a také úroveň intelektu (Klenková, 2006).

1.3.1 Fonematický sluch

Fonematický sluch je proces, který se vyvíjí v počátečních etapách vzniku dětské řeči. Slouží k rozlišení fonémů a řad fonémů na základě rozdílnosti jednotlivých fonémů (kosa-koza) i fonematických řad (pila-lípa) (Gúthová, Šebianová, 2011). Fonematický sluch tedy umožňuje diferenciaci zvuků řeči. Nedostatky ve fonemickém sluchu způsobují, že dítě není schopno přesného vnímání zvuků ani hlásek. Dítě slyší hlásky podobně nebo stejně a v důsledku

toho, pak dochází k jejich záměně a nepřesné artikulaci. Někdy řekne hlásku správně, jindy špatně, někdy ji vědomě umí, ale v řeči ji neumí použít. Mezi tyto hlásky nejčastěji patří S-Š, C-S, T-Ř, P-B, S-Z apod. (Kutálková, 2011).

V rámci diagnostiky fonemického sluchu se hodnotí schopnost **fonemické diferenciaci** a realizace fonémů během artikulace (Mikulajová, 2002). Fonemická diferenciaci znamená schopnost rozlišit sluchovou cestou „distinktivní = rozlišovací“ (Dvořák, 2007, s. 49) rysy fonémů (Lechta, 2002). Fonemická diferenciaci se může určit pomocí standardizovaného testu **Vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí** (Škodová, Michek, Moravcová, 1995). Test je tvořen z párů slov. Dítě má odlišit jestli jsou dvojice slov identické nebo podobné (Mikulajová, 2002). Test je zaměřen na odlišení čtyř základních distinktivních rysů hlásek: znělost – neznělost (kosa – koza), kontinuálnost – nekontinuálnost (chata – vata), nosovost – nenosovost (mrak – drak), kompaktnost – difusnost (kos – kus) (Štěpán, Petráš, 1995).

Pro diagnostiku foneticko-fonologické roviny lze použít **Zkoušku sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka**, ve které je 20 párů umělých slov, aby se dítě nemohlo opřít o významovou stránku slova. Některé dvojice slov jsou totožné, jiné ne (př. pní – pní, žlef – šlef) (Mikulajová, 2002).

Orientační vyšetření schopnosti fonemické diferenciaci popisuje Štěpán, Petráš (1995). Při vyšetřování se dítěti předkládají slova, ve kterých se vyskytuje daná hláska. Slova vyslovujeme správným a nesprávným způsobem. Dítě má signalizovat (např. zvednutím ruky), kdy jsme hlásku vyslovili nesprávně. Dítě však nesmí vidět učiteli na ústa. Další vyšetření se provádí pomocí dvojic obrázků, jejichž pojmenování obsahuje protikladné fonémy (př. kosa – koza).

1.4 Fonologické procesy

Vliv fonologických procesů na rozvoj čtení a psaní dětí, zkoumali již od padesátých let v Rusku. Bylo zjištěno, že fonologické procesy jsou velmi důležité pro počáteční rozvoj čtení a psaní. Mezi fonologické procesy patří fonologické uvědomování, rychlé souvislé pojmenování, rychlost artikulace a verbální krátkodobá paměť (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2011).

Fonologické procesy se nevyvíjejí vždy stejně. Jošt (2011) uvádí výsledky Torgesena, který zjistil odlišnosti ve vývoji fonologických procesů. Torgesen

aplikoval baterii fonologického uvědomění u dětí předškolního věku. Zjistil, že fonologické uvědomění je rozděleno na část analytickou (v analytických úlohách dítě identifikuje jednotlivé části slov – fonémy, slabiky) a na část syntetickou (dítě spojuje fonémy či slabiky do slovních celků). Bylo zjištěno, že výkony z části analytické a části syntetické se v předškolním věku lišily. Ale po opakovaném šetření již v průběhu školní docházky se téměř ztotožnily. Na základě tohoto šetření odhalili odlišnosti ve vývoji fonologických procesů. Nejrychlejším vývojem prochází schopnost rychlého pojmenování, následuje fonologické uvědomění a nejpomaleji se vyvíjí fonologická paměť. Fonologické procesy se tedy vyvíjejí (výkonnost u konkrétního jedince se mění) a stabilizují se již v předškolním věku tedy v období předčtenářském. V období čtenářském se již významně nemění, protože čtení nemá vliv na vývoj fonologických schopností (Jošt, 2011).

Jošt (2011) proto poukazuje na nutnost tréninku fonologických schopností ještě v předškolním věku. Fonologické schopnosti se projeví ve výkonu, který je označován jako fonologické dekódování, při kterém rozpoznáváme v proudu řečových zvuků slova nebo jejich části (ibid).

Níže uvádíme jednotlivé druhy fonologických procesů.

1.4.1 Fonologické uvědomování

Fonologické uvědomování patří stejně jako ostatní fonologické procesy mezi nejdůležitější faktory, které mají vliv na schopnosti dítěte naučit se číst, bez ohledu na to, jestli umí nebo neumí písmena (Zelinková, 2009).

Při fonologickém uvědomování dochází k uvědomování akustické formy řeči. Je to schopnost vědomě zacházet s hláskami, skládat z nich slova a zpětně je rozkládat, pojmenovat první, poslední nebo jinou hlásku, říci slovo s vynecháním či přidáním hlásek, říci slovo pozadu (Gúthová, Šebianová, 2011; Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2011).

Dvořák (2007, s. 207-208) definuje fonologické uvědomování jako: „...vědomou znalost, že slova jsou dělitelná na menší jednotky, které nemají žádnou sémantickou platnost. Manifestuje se ve schopnosti počítat, izolovat, rozdělovat, znovu spojovat a jinak manipulovat s fonologickými jednotkami. Fonologické uvědomování zahrnuje slabikové uvědomění, subslabičné uvědomění (začátek a konec posloupnosti) a fonemické uvědomění“.

Fonologické uvědomování se začíná rozvíjet v předškolním věku. Zelinková, Axelrood, Mikulajová (2011, s. 369) rozlišují ve vývoji tato stádia:

1. „„ucho“ pro rýmy (okolo tří let);
2. uvědomování si segmentů řeči, rým, aliterací ve slovech;
3. dělení slov na slabiky (předškolní věk);
4. vyčleňování všech fonémů ve slově (na konci předškolního věku);
5. složitější manipulace s fonémy ve slovech (rozvoj ve školním věku).“

Metody rozvíjení fonologického uvědomování jsou rozpracovány v zahraničí. Zelinková, Axelrood, Mikulajová (2011, s. 369) uvádějí například tyto odborníky: „Adams, Forman, Lundberg, Beeler, Blachman, Ball, Black, Tangel.“ V Čechách můžeme využít metodiku, která vyšla roku 2004 **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – V krajině slov a hlásek**² (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Stimulaci nedostatečně rozvinutého fonémického uvědomění popisuje například Zelinková, Axelrood, Mikulajová (2011, s. 374):

1. „Dělení slov na slabiky (s použitím rytmických nástrojů, pohybů).
2. Poznávání první a poslední hlásky ve slově.
3. Hlásková analýza slov, syntéza hlásek ve slovo.
4. Sluchová diferenciacie (urči, kterými hláskami se slova liší, např. kos-nos).
5. Vyhledávání slov, která se rýmují.
6. Vyhledávání slov přidáním, ubráním, záměnou hlásek (lak-vlak, dlaň-laň, stála-smála).“

Nakonec uvádíme vysvětlení k termínům fonologické uvědomování a fonematické uvědomování, protože často dochází k záměnám významu těchto termínů. Při fonologickém uvědomování se dítě orientuje ve zvukové struktuře hlásek zároveň s grafémy. Při fonematickém uvědomování dítě rozlišuje zvuky (distinktivní rysy) hlásek bez tištěné podoby (Zelinková, 2009).

² Více o této metodice uvádíme v kapitole 5 Elkonin a jeho metodika.

1.4.2 Rychlé souvislé pojmenování

Schopnost rychlého automatizovaného pojmenování je schopnost rychle a snadno získávat fonologické informace uložené v dlouhodobé paměti (Jošt, 2011). Je to schopnost plynulé mluvy a dovednosti rychle si vybavit slova, ke které by mělo dítě postupným vývojem dospět. Pokud se tak nestane, mohou se v mluvě objevovat slova jako „to..., a tak..., ehm...“, a nebo také časté pauzy (Zelinková, 2008). Aby mohlo dojít k rychlému souvislému pojmenování, je potřeba, aby dítě umělo rychle přistupovat k vizuálním reprezentacím (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2011).

1.4.3 Verbální krátkodobá paměť

Pomocí krátkodobé paměti se ukládají informace ihned po vnímání, a také se informace mohou v krátkém čase opět vybavit. Verbální krátkodobá paměť se uplatňuje při opakování slyšených údajů (Zelinková, 2008).

Krátkodobá paměť ovlivňuje výkon dítěte v komplikovanějších úlohách na fonologické uvědomování. Např. schopnost přenášet hlásky mezi dvojicemi slov (Jošt, 2011).

1.4.4 Rychlost artikulace

Řeč může být vlivem nesprávné artikulace těžko srozumitelná. Dítě by mělo kolem 4.-5. roku mluvit srozumitelně. Vývoj řeči a artikulace je ovlivněn správným vnímáním zvuků mateřského jazyka (Zelinková, 2008). Rychlost artikulace bývá často narušena u dětí se specificky narušeným vývojem řeči nebo u dětí s verbální dyspraxií (Zelinková, 2009). Specifické poruchy řeči mohou být vážnou příčinou pozdějších obtíží dítěte při výuce čtení a psaní. Nesmíme opomenout fakt, že specifické poruchy řeči lze komplexně identifikovat až po ukončení vývoje řeči, okolo sedmého roku dítěte (Zelinková, 2009). Vitásková (2004) doporučuje z důvodu komplikované etiologie specifických poruch řeči odbornou konzultaci s logopedem, který stanoví adekvátní intervenční program.

Žlab popsal tzv. **specifický logopedický nález**, který zahrnuje artikulační neobratnost a specifické asimilace (Zelinková, 2009).

U **artikulační neobratnosti**, způsobené postižením řečové motoriky, dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i slova, ale artikulace je namáhavá, těžkopádná, neobratná a hůře srozumitelná (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Většinou se artikulační neobratnost projevuje obtížemi při vyslovování složitějších souhláskových shluků (např. cvrčci) nebo při vyslovování víceslabičných slov (např. lokomotiva) (Vitásková, 2004). Zpočátku vývoje dítěte je do jisté míry artikulační neobratnost přirozená. Nesmí však přetrvávat příliš dlouho (např. po 4. roce věku), protože poté by se jednalo o patologické obtíže, které Dvořák (2007, s. 126) označuje jako „vývojovou artikulační dyspraxii.“

„Při **specifických asimilacích** dochází především k obtížím v diferenciaci tvrdých a měkkých skupin hlásek či slabik (např. prázdniny – prázdnini), v rozlišování sykavek (např. susenka – šusenka – sušenka) či hlásek lišících se znělostí (např. kosa – koza)“ (Vitásková, 2004, s. 297). „Při sykavkové asimilaci dítě izolované hlásky vysloví, ale ve slovech rozdílnou artikulaci sykavek nezvládá“ (Zelinková, 2009, s. 159). Někdy se také může jednat o sníženou schopnost odlišovat krátké a dlouhé slabiky (např. vál – val) (Vitásková, 2004). Specifické asimilace vznikají v důsledku deficitu fonemického sluchu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993), sluchové analýzy a syntézy nebo jako důsledek narušeného vnímání rozdílů artikulačních pohybů – tzv. kinestetické melodie (Vitásková, 2004).

2 JAZYK A ŘEČ

2.1 Vymezení pojmu jazyk

Termíny jazyk a řeč se často užívají nesprávně, i přes to, že jde o dvě zcela odlišné kategorie pojmů, které se od sebe liší jak vývojově, tak neurologicky (Dvořák, 2007).

„Jazyk je souhrn výrazových prostředků a vyjadřovacích způsobů, které v podmínkách společenského bytí vytvářela a zdokonalovala skupiny lidí zvaná národ. Jazyk je jevem a procesem společenským (Sovák, 1978, s. 25).“

Dvořák (2007, s. 97) dále vymezuje jazyk jako „...kód, který používáme při sdělování myšlenek a vyjádření svých potřeb.“

Dvořák (2007) rozlišuje pět subsystémů jazyka: **Fonologie** – uspořádání fonémů do slov. **Morfologie** – vytváření nových slov pomocí morfémů. **Syntax** – kombinace slov do vět. **Sémantika** – význam slov. **Pragmatika** – vhodná volba slov pro danou situaci.

2.2 Osvojování jazyka

Bylo vyvinuto mnoho teorií zabývajících se osvojováním jazyka. Tyto teorie se ovšem zabývaly pouze zkoumáním určité charakteristické části, jako například vývojem fonematického aparátu jazyka nebo vývojem dětského lexikonu. Současná vývojová psycholinguistika se zformovala jako reakce na teorii Noama Chomského, který předpokládá „biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka“ Teorie Noama Chomského pohlíží na jazyk jako na „...produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka“ (Průcha, 2011, s. 18). Při zkoumání jazyka se zaměřili především na jazykovou kompetenci, která vyjadřuje intuitivní znalost jazyka (jeho části, pravidla). Dále se zaměřili na jazykovou performanci, tedy schopnost realizace řečových produktů (texty, promluvy) (Průcha, 2011).

Současné koncepce ve vývojové psycholinguistice vycházejí z racionalistického přístupu, empiristického přístupu a interakčního přístupu. Racionalistický přístup předpokládá, že jazyk se osvojuje na základě dědičných dispozic. Podle empiristického přístupu záleží na učení, vlivu prostředí

a fungování jazyka. Interakční přístup spojuje dva předchozí přístupy (Průcha, 2011).

Jazyk je složitá a specializovaná dovednost, která se u zdravých dětí vyvíjí sama od sebe, bez zvláštního úsilí nebo učení. Jazyk užíváme, aniž bychom si byli vědomi jeho skrytých vlastností a logiky a podle Koukolíka (2008) musí tedy v mozku existovat soubor neuronálních sítí, který řídí osvojování jazyka. Dítě se učí jazyk rychle. Jazykový vývoj dětí je na celém světě stejný. V prvních třech měsících života vydávají neřečové zvuky a přitom rozlišují fonetické kontrasty ve všech jazycích. Mohou se tedy bezchybně naučit jakémukoli jazyku. V třetím měsíci začínají tvořit zvuky podobné samohláskám a v šestém měsíci začínají přesně rozlišovat samohlásky mateřského jazyka. Do osmého měsíce se naučí, s jakou posloupností se vyskytují některé hlásky ve vztahu k hláskám jiným. Začínají také rozlišovat různé slabiky slov typické pro jejich jazyk. V devátém měsíci děti poznají kombinace zvuků charakteristických pro jazyk. V jedenáctém měsíci se pomalu ztrácí schopnost rozlišovat souhlásky cizího jazyka. Naopak roste schopnost rozlišovat souhlásky jazyka vlastního. Ve dvanácti měsících říkají první slova (Koukolík, 2008).

2.3 Jazykový input

„Jazykový input je komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimiž je vystavováno dítě od narození ze strany osob, které s ním navozují kontakt. Tento komplex podnětů je zdrojem pro dětské rozpoznávání, segmentování a napodobování řečových produktů a tím pro postupné konstruování znalosti jazyka. Vlastnosti konkrétního jazykového inputu jsou závislé na prostředí, v němž je input exponován, na jazykových, sociálních, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob vytvářejících řečové produkty zaměřené přímo na dítě“ (Průcha, 2011, s. 93).

Počátky jazykového inputu Průcha (2011) zařazuje již do okamžiku narození dítěte, kdy se dítě setkává s prvními zvuky lidské řeči, s melodií hlasů a jiných akustických stimulů, které souhrnně nazývá „prvotní jazykové informace.“ Tyto prvotní jazykové informace zachycuje fonetická analýza řeči. Zachycuje např. rytmus řeči tvořený slovními přízvuky a přízvukovými takty, intonace slov a vět, repertoár hlásek nebo pauzy. Dítě se musí nejdříve naučit rozpoznat repertoár

hlásek, který následně napodobuje a poté používá. Jazykový input funguje při osvojování slovní zásoby i gramatiky tak, že dítě pozoruje činnosti jiných osob, které následně propojuje s určitými syntaktickými konstrukcemi. Průcha (2011) uvádí, že velký vliv na řeč dítěte má matka, která své vyjadřování zjednodušuje tak, aby dítě snadněji pochopilo zákonitosti jazyka a mohlo své poznatky snadněji propojovat právě s již zmíněnými syntaktickými konstrukcemi. Na dítě působí jak přímý jazykový input (řeč lidí přímo na dítě), tak nepřímý jazykový input (verbální komunikace mezi dospělými v přítomnosti dítěte). Z charakteru jazykového inputu vyplývá, že je součástí života dítěte a jeho objevování světa.

2.4 Jazykové roviny

Rozlišujeme čtyři jazykové roviny. Rovinu foneticko-fonologickou, morfológico-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. V kapitole 1 Fonetika a fonologie jsme popsali rovinu foneticko fonologickou. Nyní se pokusíme o charakteristiku zbývajících rovin.

2.4.1 Lexikálně-sémantická rovina

Zkoumá význam slov, slovní zásobu a její vývoj jak pasivním (slova, kterým rozumíme, ale běžně je v komunikaci neužíváme), tak aktivním (slova, která aktivně používáme v komunikaci) slovníkem. Přibližně okolo desátého měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby (Klenková, 2008). Některá slova jsou používána častěji a jiná se v komunikaci vyskytují zřídka. Slova, která jsou používána frekventovaněji, se také snáze vybavují a naopak (Marková, 2009). Kolem dvanáctého měsíce se začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba. Při posuzování komunikační schopnosti, se často zaměřujeme na úroveň aktivní a pasivní slovní zásoby. Slovní zásoba také obsahuje slova konkrétní a slova abstraktní. Slova konkrétní jsou pro člověka velmi známá a lehce představitelná (např. květina, stůl, dům). Slova abstraktní jsou taková, na která si nemůžeme sáhnout, která v našem myšlení nemají konkrétní podobu (např. víra, rozum, soucit) (Marková, 2009).

Marková (2009, s. 71): „Lexikální rovina je jediná rovina jazyka, u které se vývoj nedá ohraničit věkem. Pokud je člověk schopen se učit, pak se může rozvíjet i tato oblast.“

2.4.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Průcha (2011, s. 51) uvádí termín „gramatická kompetence“, kterým označuje soubor znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka, především tvarosloví a syntaxe. Gramatická kompetence je podle něj neuvědomovaná kompetence, která obsahuje znalost samotných gramatických prostředků a pravidel jejich používání v řeči. Morfologicko-syntaktická rovina tedy představuje gramatiku daného jazyka (Marková, 2009), kterou lze zkoumat až okolo 1 roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Rozeznáváme zde nejmenší jednotky jazyka, které mohou nést význam a tím jsou morfémy. Při osvojování gramatiky jazyka v raném věku se dle Průchy (2011) rozvíjí fonologické povědomí a morfologické povědomí, které charakterizuje jako schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov nebo jako znalost dětí o morfemické struktuře slov a schopností manipulovat s touto strukturou. Dítě může rozpoznávat jednotlivé fonémy, ale také jednotlivé morfémy. První slova, která dítě začíná používat, plní funkci vět (Klenková, 2008). V rámci morfologie si dítě postupně zvnitřňuje slovní druhy a jejich možnosti skloňování (Marková, 2009), nejdříve používá podstatná jména, později slovesa a mezi tím se objevují onomatopoická³ citoslovce. Postupně začíná dítě používat přídavná jména, osobní zájmena, předložky, časování a stupňování. Mezi 3. a 4. rokem již tvoří souvětí (Klenková, 2008). Průcha (2011) uvádí, že časově jako poslední ze slovních druhů si děti osvojují spojky, protože spojky mají při vytváření souvětí funkci syntaktickou a tyto konstrukce se u předškolních dětí objevují až pozdě.

Nejdříve si tedy děti osvojují fonologickou a morfemickou složku v časově poměrně dlouhém období. Souběžně s tím probíhá osvojování lexika v prudkém tempu rozšiřování dětského slovníku. Časově nejdéle trvá osvojování syntaktické složky gramatického systému až do věku devíti let a déle (Průcha, 2011). V rámci syntaxe, se dítě učí konstrukce gramaticky správných vět (Marková, 2009).

³ Onomatopoeie – „zvukomalebná slova, tj. napodobení zvuků a hlasů zvířat hláskami – žbluňk, bú“ (Dvořák, 2007, s. 135).

Gramatické formy, které dítě slyší v určité situaci, použije analogicky v situaci jiné mnohdy s gramatickými nepřesnostmi. Do 4 let jde o přirozený jev, který se nazývá fyziologický dysgramatismus (Klenková, 2008). Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky (Klenková, 2008).

2.4.2.1 Fyziologický dysgramatismus

Fyziologický dysgramatismus (někdy vývojový agramatismus) definuje Dvořák (2007, s. 56) jako „vývojovou odchylku, neúplně a nepřesně vyvinutou schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel.“ Rozlišuje 3 stupně:

1. stupeň – porucha morfologická (na úrovni slov, v řeči se objevují chyby – agramatismy ve slovních tvarech),
2. stupeň – porucha syntaktická (na úrovni vět, porucha větné skladby),
3. stupeň – jedinec se vyjadřuje převážně onomatopoickými zvuky, zkratkovitě, nedokáže vyslovit větu.

2.4.2.2 Jazykový cit

V rámci morfologicko-syntaktické roviny bychom se chtěli věnovat termínu jazykový cit. Zelinková (2009, s. 156) uvádí, že pod pojmem jazykový cit rozumí Zdeněk Žlab „schopnost dítěte více či méně přesně zvládat gramatická pravidla bez teoretického osvojení.“ Jazykový cit se utváří vlivem rozvíjejících schopností dítěte přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupiny slov na další (Zelinková, 2009). Pojem jazykový cit se v české literatuře používá společně s označením jazyková nebo lingvistická kompetence, která je definovaná jako vrozená schopnost osvojit si přirozeným způsobem gramatickou strukturu daného jazyka bez znalosti jejich zákonitostí (Vitásková, 2005).

Zdeněk Žlab (1992) vypracoval **Zkoušku jazykového citu**, pomocí které můžeme zjistit úroveň jazykových schopností (Zelinková, 2009). Tato zkouška také ukazuje, zda jde o fyziologický dysgramatismus, nebo o poruchu (Žlab, Škodová, 2007). Zkouška byla vypracována pro předškolní věk a pro 1. – 5. ročník základních škol (Zelinková, 2009). Zkouška jazykového citu je tvořena pěti

subtesty (Mikulajová, 2002). Zkouška ukazuje, že nedostatky v oblasti jazykového citu se často negativně odrážejí na druhém stupni základní školy (Zelinková, 2009). Zelinková (2009) připomíná, že na základě zkoušek jazykového citu Žlab a Baumruková zjistili závislost mezi jazykovým citem a rychlostí čtení i prospěchem v českém jazyce. Podle Zelinkové (2009, s. 156) „dětí s nižší úrovní jazykového citu často přecházejí od jazykového zdůvodnění gramatických jevů ke zdůvodnění logickému“ (př. „Ulita napíšu s tvrdým y, protože je od slova hlemýžď.“).

Úroveň jazykových schopností můžeme dále diagnostikovat pomocí **Heidelberského testu vývoje řeči**, který pro český a slovenský jazyk upravila Marína Mikulajová. Heidelberský test je na rozdíl od Zkoušky jazykového citu časově i finančně náročnější (Zelinková, 2009). Test vychází z moderního chápání vývoje jazykových struktur. Rozlišuje dva aspekty řeči: řečově-lingvistický a řečově pragmatický. Pomocí Heidelberského testu můžeme zjistit, v jaké úrovni vývoje řeči se dítě nachází, jaké používá strategie ke zpracování verbálních informací a jaké pokroky lze očekávat. Test obsahuje cvičení na porozumění gramatických struktur, utváření jednotného a množného čísla, imitaci gramatických struktur, opravu sémanticky nesprávných vět, utváření slovních předpon a přípon, flexibilitu pojmenování, klasifikaci pojmů, odvozování přídavných jmen od podstatných jmen, spojování verbálních a neverbálních informací, kódování a dekódování záměru, tvorbu vět, hledání slov, reprodukci slyšeného textu (Mikulajová, 2002).

K diagnostice jazykových schopností můžeme využít **opakování vět podle Grimmové**. Je to soubor deseti vět, který je seřazen podle narůstající gramatické náročnosti (Mikulajová, Ragajdusová, 1993). „Autorka vychází ze skutečnosti, že předpokladem opakování vět je jejich přetavení přes vlastní gramatický systém, tudíž se nejedná pouze o mechanickou reprodukci slyšeného“ (Mikulajová, 2002, s. 58 - 59).

2.4.3 Pragmatická rovina

Zahrnuje schopnost dítěte aplikovat poznatky získané z roviny foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické do běžné komunikace. Tato získaná schopnost se realizuje na třech úrovních. První je schopnost střídat komunikační role. Druhá představuje schopnost vézt rozhovor.

Mezi třetí úroveň patří schopnost uvědomit si chybu v komunikaci a opravit ji (Marková, 2009). Již dvou až tříleté dítě dokáže pochopit svoji roli komunikačního partnera a reagovat podle konkrétní situace. Dávno před tím, než dítě pochopilo obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. V období kolem čtyř let dochází k intelektualizaci řeči dítěte a k regulační funkci řeči. Chování dítěte lze usměrnit řečí a dítě samo používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková, 2008).

V rámci pragmatické roviny můžeme posoudit metalingvistické⁴ schopnosti pomocí Zkoušky sluchové analýzy a syntézy od Zdeňka Matějčka (Mikulajová, 2002). Tato zkouška hodnotí schopnost uvědomování si hláskové struktury slova. V první části zkoušky má dítě za úkol rozložit slyšené slovo na hlásky (př. sám, voda, cibule, drak, náplast) a v druhé části zkoušky musí poskládat slovo ze slyšených hlásek (př. s-á-l, k-o-s-a, r-a-m-e-n-a, m-r-a-k, z-á-p-l-a-t-a) (Matějček, 1995). Sluchová analýza a syntéza by měla být osvojena koncem 7. a začátkem 8. roku dítěte (Mikulajová, 2002).

2.5 Vymezení pojmu řeč

Vymezení pojmu řeč bylo předmětem mnoha autorů. Každý vědec definuje řeč ze svého pohledu – lingvistického, medicínského, společenského apod. Poměrně mladý obor, který se zabývá zkoumáním řeči, je vývojová psycholingvistika (Průcha, 2011).

Například Dvořák (2007, s. 175-176) ve svém Logopedickém slovníku uvádí definici řeči takto: „Řeč se vztahuje k mechanismu mluvení a zahrnuje pohyby jazyka, rtů, čelistí, tváří, hrdla k produkci hlásek a také zahrnuje elementy dýchání a mechanismy tvoření hlasu.“

„Řeč je schopností obecně lidskou. Je to individuální projev vlastní všem lidem. Individuální charakter řeči vyplývá z individuální variability fyziologických funkcí, vytvářených vlivem sociálního prostředí (Sovák, 1978, s. 23-24).“

⁴ Meta = první část složených slov značící přes, po, za (Dvořák, 2007, s. 116).

Lingvistika: jazykověda, věda zabývající se zkoumáním jazyka, jeho užíváním, vývojovými zákonitostmi, jeho vztahem k mimojazykové skutečnosti (Dvořák, 2007, s. 111).

Dle Lejsky (2003) má řeč z komunikačního hlediska dvě stránky:

1. řeč produkujeme, vytváříme = **expresivní složka**,
2. řečová sdělení přijímáme a rozumíme jim = **receptivní složka**.

Pro správný vývoj řeči musí být zachován dostatečný sluch, nepoškozená CNS, nepoškozené zpětnovazebné mechanismy, nepoškozené fonační a artikulační ústrojí a v neposlední řadě má vliv na vývoj řeči dítěte sociální prostředí (tedy adekvátní stimulace k řeči) (Lejska, 2003).

Řeč se děje na základě koordinace mnoha dějů, které popisuje například Ostatníková (2009). Řadí mezi ně schopnost **smyslového vnímání**, tedy dostatečně vyvinutou sluchovou a zrakovou percepci. Pokud dojde k poruše smyslového vnímání, můžeme jako příklad řečové poruchy uvést mutismus⁵ nebo v případě poruchy sluchového vnímání - surditas⁶. Dále musí být zachováno **zpracování smyslových informací**. Toto zpracování smyslových informací se děje na úrovni nejvyšších intelektových funkcí. Při tomto ději se informace z receptorů dostávají do korových center, kde jsou dále analyzovány a porovnávány s emočním obsahem. Vyšší centra v mozkové kůře zajišťují porozumění a tvorbu řeči. Dojde-li k narušení, může vzniknout afázie⁷. Jako poslední děj, který se účastní při řečovém projevu uvádí Ostatníková (2009) **motorický výkon**. Motorický výkon je umožněn systémem nervů a svalů. Motorická centra řídí činnost svalů hrtanu, mimických svalů a jazyka. Narušení motorických buněk a jejich vláken bývá příčinou narušení řeči. Jako příklad motorické poruchy uvádí afonii⁸ nebo anartrii⁹.

⁵ Mutismus: neuróza řeči, porucha psychogenně podmíněná bez organického postižení CNS (Dvořák, 2007, s. 122).

⁶ Surditas: hluchota, absolutní, praktická (Dvořák, 2007, s. 192).

⁷ Afázie: porucha jazyka, neschopnost rozumět jazykovým symbolům a neschopnost je užívat (Dvořák, 2007, s. 13).

⁸ Afonie: bezhlasí, ztráta hlasu organického původu (Dvořák, 2007, s. 16).

⁹ Anartrie: vývojová neschopnost nebo získaná ztráta schopnosti vyslovovat hlásky (Dvořák, 2007, s. 22).

2.6 Ontogeneze řeči

Ontogenezi definuje Dvořák (2007, s. 135) jako „individuální vývoj organismu od oplození až do zániku“. Pakliže se potřebujeme cíleně zaměřit na definici ontogeneze řeči, využili jsme pro tyto účely vymezení od Peutelshmedové (2005, s. 155), která uvádí ontogenezi řeči jako „základní vývoj řeči dítěte, který by měl být ukončen v 6 - 7 letech. Kapálková (2009, s. 96) doplňuje, že ontogeneze řeči je proces, pomocí kterého dochází k „...osvojování porozumění, vyjadřování a správného užití komunikačních schopností, jako komplexního systému znaků a symbolů...“. Vývoj řeči a poté jeho zdokonalování probíhá u člověka celý život (Lechta, 2008), realizuje se v pravidelných fázích a etapách, které pro další vývoj řeči nemohou být přeskočeny. Jednotlivých vývojových mezníků děti dosahují přibližně ve stejném věku. Samozřejmě se mohou objevit různé individuální rozdíly. Nicméně obecně platí pravidlo, že vývoj řeči je předvídatelný (Lechta, 1987).

Na vývoj řeči dítěte má velký vliv hned několik procesů: myšlení, motorika, zrak, sluch, sociální prostředí (Lechta, 2008). Komplexně bychom mohli říct, že je potřeba, aby dítě dosáhlo určité vývojové zralosti, aby se mohla objevit nová jazyková a komunikační schopnost (Lechta, 1987):

Myšlení a vývoj řeči probíhá do určitého věku nezávisle na sobě, ale asi okolo 2 let se tyto procesy protnou. Tehdy se myšlení stane více verbální a řeč intelektuální (Vygotskij, 1971). Piaget, Inhelderová (2010, s. 79) uvádí, že „...řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení.“

Pokud je však myšlenkový vývoj příliš prudký, může dojít asi okolo 3. let k fyziologickým obtížím v řeči (opakování slov, slabik, zadrhávání atd.), které se při správné péči dají ve většině případů překonat. Více se o provázanosti myšlení a řeči zabývají vývojoví psychologové (Lechta, 2008).

Rozvoj motoriky a to především jemné motoriky artikulačních orgánů úzce souvisí s vývojem řeči. Je-li motorika narušena, pak se to v menší či větší míře projeví narušenou komunikační schopností (Lechta, 2008).

Zrak významně přispívá při osvojování grafické formy řeči (čtení, psaní), zvukové stránky řeči i celkové komunikace. Zrakem je člověk schopen vnímat

až 70-80% informací. Zrakové postižení ovlivní vývoj řeči, který bývá často opožděný (Lechta, 2008).

U **sluchového postižení** bývá obvykle vývoj řeči omezený, přerušovaný nebo opožděný (Lechta, 2008).

Sociální prostředí. Vliv sociálního prostředí na vývoj řeči dítěte rozebírá také Průcha (2011, s. 47), který říká, že se dítě „rodí s dispozicí preferovat podněty sociálního charakteru...“ a navíc dítě samo „...stimuluje dospělé ke specifickému chování pomocí mimických projevů, úsměvu, pláče a broukání.“ Sociální prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje nejčastěji, působí svými výchovnými styly a řečovým vzorem na vývoj řeči dítěte a jeho celkové komunikační schopnosti. V důsledku špatného vedení dítěte, může dojít k narušení řeči (Lechta, 2008).

2.6.1 Stádia ontogeneze řeči

Stádia vývoje řeči se dají rozebrat z mnoha úhlů pohledů. Zabývají se jimi odborníci mnoha oborů od psychologů, lingvistů, fonetiků, sociologů, kulturních antropologů, pediatrů, neurologů, pedagogů a v neposlední řadě také speciálních pedagogů a logopedů (Peutelschmiedová, 2005). Peutelschmiedová (2005) připomíná základní dělení vývoje řeči podle Adolfa Kussmaula na **přípravné období** a **vlastní vývoj řeči**, kdy mezníkem těchto období bývá dovršení prvního roku věku dítěte. Nejčastěji se však setkáváme s dělením podle dosažených měsíců a roků dítěte (Kapalková, 2009).

2.6.1.1 Měsíc 0 – 8.

V tomto období dítě komunikuje neverbálním způsobem, pomocí kterého se vytvářejí hlubší vztahy mezi dítětem a okolím. Dochází k osvojování komunikace na nejazykové úrovni (Kapalková, 2009). Lechta (2008) toto období nazývá jako „období pragmatizace,“ protože převládá pragmatická funkce, která vyjadřuje vztah mezi dítětem a jeho okolím. Prostředníkem k navázání vztahu se stává pohled dítěte, tedy vzájemný oční kontakt matka-dítě, a své potřeby dítě vyjadřuje pláčem.

Asi okolo třetího měsíce se objevují první artikulované zvuky, které si dítě osvojuje prostřednictvím hry s mluvidly (Kapalková, 2009). Tomuto období obecně říkáme „pudové žvatlání“ (Lechta, 1987, s. 40). Okolo šestého měsíce se dítě začne více dotýkat svých úst, jazyka, prvních zoubků a začíná napodobovat

zvuky, které slyší ve svém okolí. Zapojuje se sluchová i zraková zpětná vazba a vyvíjí se fonemický sluch (Kapalková, 2009). Lechta (1987, s. 40) nazývá toto období jako „napodobivé žvatlání“.

2.6.1.2 Měsíc 8. – 12.

V tomto období dítě své komunikační vyjadřování zaměřuje na získání pozornosti okolí nebo získání určitého předmětu (př. ukazuje na hračku), které se realizuje prostřednictvím gest (Kapalková, 2009). Lechta (1987, s. 41) nazývá toto období jako „období rozumění řeči“, i když zdůrazňuje, že se nejedná o rozumění v pravém slova smyslu, protože dítě ještě nechápe obsah slov, které slyší. Ale pokud se situace často opakuje, dokáže si dát věci do souvislosti (př. vyzveme dítě, ať nám ukáže, jak je veliké, zdvihne ruce nahoru, dítě se časem naučí tento pokyn opakovat).

Objevují se nové pohyby jako například kroucení hlavou na znamení nesouhlasu, mávání na rozloučenou nebo pohybové cvičení jako „berany, berany duc“. Kromě žvatlání se začínají objevovat slova, která nemívají podobu slov dospělých lidí, ale mohou už v sobě nést určitý význam, který se vztahuje k nějaké věci nebo skupině věcí (osoby, činnosti, konkrétní věc) (Kapalková, 2009).

2.6.1.3 Měsíc 12. – 18.

Toto období je především charakteristické produkcí prvních slov. U dětí se více rozvíjí schopnost porovnávat, třídit vybírat předměty. Dítě chápe svá první slova často v odlišném významu, v jakém je interpretují dospělí. Slova bývají vyjadřovaná v podobě onomatopoií. Význam slov se u dětí vyvíjí až do období staršího školního věku. Svá první slova dítě kombinuje s gesty, kdy ukazuje na předměty a pojmenovává je (Kapalková, 2009).

Dítě pozoruje dospělé při komunikaci a snaží se je přesněji imitovat. Většinou již dokáže artikulovat všechny samohlásky a některé souhlásky a slabiky (Lechta, 2008). Posupně začíná používat jednoslovné věty, kterými vyjadřuje své emoce či přání, potřeby a konstatování (Piaget, Inhelderová, 2010).

2.6.1.4 Měsíc 18. – 24.

Další stádium vývoje komunikace tvoří začátek produkce dvojslovných vět. Jako první dítě vysloví slovo, které je pro něj v dané situaci nejdůležitější, tedy

emocionálně nejpodstatnější. Dítě ještě zcela nechápe užívání minulého a budoucího času, proto po formální stránce může být kombinace dvou slov nedokonalá. Poprvé se vyskytuje používání 3. osoby jednotného čísla (Kapalková, 2009). Dítě dokáže reprodukovat dvojici, případně trojici čísel, ukáže některé části těla i na své panence, při artikulaci delších slov může vynechávat poslední slabiky (Lechta, 2008).

2.6.1.5 Měsíc 24. – 36.

Dítě se mnohem více učí chápat „komunikační posláni řeči“ (Lechta, 2008, s. 47). Používá víceslovné věty, začíná v řeči vyjadřovat minulý čas. Významně se v tomto období rozvíjí chápání příčinných vztahů, na které se dítě začíná ptát otázkou „proč?“. S věkem dítěte se zdokonaluje lexikálně-sémantické porozumění (dítě se opírá o význam slov a vlastní zkušenost) a později gramatické porozumění (dítě si začíná uvědomovat, že předpony a přípony mají schopnost změnit význam slov). Výpověď dítěte se stále prodlužuje (Kapalková, 2009).

2.6.1.6 Rok 3. – 6.

S věkem dítěte se rozvíjí jeho narativní (vypravěčské) schopnosti. Dítě dokáže vyprávět o tom, co prožilo, dokáže použít opis, vysvětlování a vyprávění příběhu. Řeč se v tomto období již vyznačuje organizovaností a strukturou (Kapalková, 2009).

Dítě umí už více než 1000 slov a slovní zásoba neustále narůstá. Na konci období ovládá asi 2500 – 3000 slov. Začíná tvořit všeobecnější pojmy a některé protiklady. V tomto období často dochází k fyziologickým těžkostem v řeči (Lechta, 2008).

Po pátém roku se dítě začíná připravovat na vstup do školy. Mělo by umět převyprávět příběh nebo prožitou událost, mělo by mít rozvinuté fonologické uvědomování, dobrou verbálně-akustickou paměť, správnou artikulaci a zřetelné vyjadřování. V tomto věku by mělo mít dítě osvojené všechny zvuky mateřského jazyka (Kapalková, 2009).

2.6.1.7 Rok 6. – 10.

Toto stádium se vyznačuje zvyšováním aktivní i pasivní slovní zásoby, osvojováním si psané a čtené formy jazyka a dalším krokem ve vývoji

vypravěčských schopností. Gramatická pravidla se již dítě neučí spontánní formou, ale většinu se vědomě učí. Dítě se učí chápat a upřesňovat abstraktní významy slov. Dítě si v tomto období mnohem více uvědomuje samo sebe. Chce dosáhnout uznání v rámci komunikační skupiny, dokáže rozvíjet konverzaci s ohledem na komunikačního partnera (Kapalková, 2009).

3 KOMUNIKACE

3.1 Obecně ke komunikaci

„Komunikaci (z lat. communicatio) můžeme definovat jako přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka, které se realizují ve 3 hlavních formách: mluvené, psané, ukazované“ (Dvořák, 2007, s. 102).

Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, přispívá k vzájemnému dorozumění, udržení a formování mezilidských vztahů v rámci sociální interakce. Pro existenci a organizaci každé společnosti, má komunikace nezastupitelnou roli. Bez komunikace by žádná společnost nemohla existovat (Klenková, 2006). Komunikace se skládá z několika prvků. Jedním z prvků je komunikátor, tedy osoba sdělující něco nového komunikantovi. Komunikant je příjemce nové informace, které se říká komuniké. Aby si komunikant a komunikátor porozuměli, musí dodržovat předem dohodnutý kód, který se nazývá komunikační kanál (ibid).

Bylo prokázáno, že komunikace není vlastností pouze lidskou, ale na určitém stupni

se dorozumívají také nejnižší organismy a rostliny. Například u hmyzu se přenášejí informace chemickými signály, které jsou identifikovány čichovým analyzátozem. U zvířat jsou komunikační formy mnohem složitější, kdy se chemické přenosy informací přenášejí jako signály, ale také jako signály vnitřně sekreční-působící uvnitř organismu (Sovák, 1984).

V současném psycholingvistickém bádání se dokazuje, že počátky komunikace mezi matkou a dítětem, jsou již v prenatálním období. Bylo zjištěno, že plod v 6. měsíci reaguje na určité zvukové podněty (př. hlas matky, hudba) (Průcha, 2011). Již od počátku narození dítěte a poté v průběhu jeho vývoje je potřeba na děti co nejvíce mluvit, ať už zvukově nebo gesty. V opačném případě dojde v jejich jazykovém vývoji k nezvratným a velmi těžkým následkům - nikdy se dobře nenaučí mluvit (Koukolík, 2008).

3.1.1 Verbální a neverbální komunikace

Komunikace je zprostředkovávána formou **verbální a neverbální komunikace**. Pro člověka má dominantní význam verbální komunikace, nicméně podstatnou

část sebevyjádření s sebou nese neverbální komunikace. Někteří autoři ještě uvádějí třetí typ komunikace – **komunikace činem**, která podle nich byla z historického pohledu předchůdkyní verbální komunikace (Klenková, 2006).

Do skupiny **verbální komunikace** řadíme všechny komunikační procesy, které se dějí pomocí mluvené nebo psané řeči (ibid). Janoušek (2007) uvádí, že prostřednictvím verbální komunikace můžeme sdělovat druhým naše duševní rozpoložení, a dále verbální komunikace umožňuje duševní vzájemné působení jedinců, které vytváří podmínky pro společné představy, city a vůli ve skupinové psychice.

Neverbální komunikace zahrnuje dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Je fylogeneticky i ontogeneticky starší, než verbální komunikace. V oblasti neverbální komunikace můžeme rozlišit také **vokální** nebo **paralingvistické fonémy** (zahrnují např. kvalitu hlasu, způsob mluvení), dále **nonvokální** nebo **extralingvistické fonémy** (mimika, gesta, haptika, držení těla, zrakový kontakt atd.) (Klenková, 2006).

Velké množství informací v sobě skrývají zejména gesta. Existuje mnoho různých typů gest, které se vyskytují v příslušných obdobích vývoje. Děti, které nemají dostatečně vyvinuté jazykové schopnosti, se často vyjadřují pomocí gest. Je zapotřebí velké všímavosti rodičů vůči gestům svého dítěte, aby poznali, co se jim prostřednictvím nich, snaží sdělit. Neboť gesta mohou být oknem do myšlenkových procesů jedince (Doherty-Sneddon, 2005). Dalším důležitým aspektem gest je jejich provázanost s vývojem řeči. „Rozvoj gestikulace a zkušenosti s používáním gest (a dalších forem komunikace) ovlivňují proces osvojování řeči. Například dítě, na jehož neverbální pokusy o komunikaci reagují lidé vstřícně, pak získá dobrou představu o účelu a smyslu komunikace. V důsledku toho má dobrou startovní pozici pro dešifrování řeči, jíž je vystaveno“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 52-53).

3.2 Komunikační kompetence

V rámci charakteristiky komunikace je potřeba vymezit termín komunikační kompetence, která tvoří velmi specifickou součást komunikace. Komunikační kompetence je definována jako znalost kulturních, interpersonálních a lingvistických funkcí mluvy. Sdružuje konverzační a interakční dovednosti

jedince, a spadá do roviny pragmatické (Vitásková, 2005). Komunikační kompetence je tedy schopnost využívání jazykových prostředků při komunikaci. Dělí se na **jazykovou složku** (je spojená s ovládnutím jazykového systému) a **pragmatickou složku** (schopnost užívat jazyk během komunikace) (Zelinková, 2009).

Dle Průchy (2011) se však definice komunikační kompetence vztahuje ke komunikačním aktivitám pouze dospělých subjektů. Pro účely teorie dětské řeči nebyl pojem komunikační kompetence explicitně vymezen. Jako zdroj vzniku komunikační kompetence u dětí uvádí podporu komunikačních aktivit dítěte ze strany matky, rodičů, jiných dospělých ale také jiných dětí prostřednictvím přirozené komunikace.

Snížená komunikační kompetence se může u dětí projevit nižším zájmem o komunikaci, negativním způsobem získávání pozornosti (př. pokřikování přes místnost), neschopností přesného vyjádření svých potřeb, nízkou zvědavostí za účelem získání informací, ostýchavostí v komunikační situaci, užíváním nesprávných pojmů, nízkou motivací k naslouchání, spíše fyzickými než verbálními projevy (př. strkání, bití). Nižší komunikační kompetence zasahuje komplexně do života dětí, nejen co se týká čtení, psaní, počítání či specifických obtíží řeči, ale také může přetrvávat až do dospělosti a způsobovat problémy hlavně v sociální interakci (Zelinková, 2009), v důsledku narušeného sebevědomí a sebepojetí jedince (Vitásková, 2005).

3.3 Narušená komunikační schopnost

Termín narušená komunikační schopnost dle Peutelshmedové (2005, s. 9) „obsahuje více než jen pouhou vadu nebo poruchu řeči. Slovo narušení naplňuje zdravým a potřebným optimismem, že výchozí stav není konečný. Slovní spojení komunikační schopnost prezentuje, že problém je v komunikaci, která neprobíhá vždy jen orální cestou, prostřednictvím řeči v nejobecnějším pojetí.“

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“ (Lechta, 2002, s.13).

Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu

komunikace, její expresivní i receptivní složku. Při vymezení toho, co lze či nelze pokládat za narušenou komunikační schopnost, můžeme aplikovat různá kritéria:

1. **vývojová** – zda současná úroveň naučení se jazyku odpovídá vývojovým normám jedince;
2. **fyziologická** – jestli je podoba mluvené řeči člověka fyziologicky správná, nebo ne;
3. **terapeutická** – zdali je v konkrétním případě nutná terapeutická intervence, nebo ne;
4. **lingvistická** – zda určitý řečový projev odpovídá, nebo neodpovídá normám kodifikovaným pro určitý jazyk;
5. **komunikačního záměru** – jestli daný jedinec dokáže, nebo nedokáže manifestovat svůj komunikační záměr (Lechta, 2007).

Lechta (2009) vymezuje 10 základních kategorií narušené komunikační schopnosti. První kategorii tvoří vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči; vývojová dysfázie). Druhou kategorii tvoří získaná orgánová nemluvnost (afázie). Třetí kategorii tvoří získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus). Čtvrtou kategorii tvoří narušení zvuku řeči (rynolálie, palatolálie). Pátou kategorii tvoří narušení fluence řeči (balbuties, tumultus sermonis). Šestou kategorii tvoří narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie). Sedmou kategorii tvoří narušení grafické stránky řeči (alexie, agrafie, akalkulie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie). Osmou kategorii tvoří symptomatické poruchy řeči. Devátou kategorii tvoří poruchy hlasu (dysfonie, afonie). Desátou kategorii tvoří kombinované vady a poruchy řeči (Lechta, 2007; Lechta, 2009). V naší diplomové práci není cílem zabývat se všemi kategoriemi narušené komunikační schopni, ale pro potřeby praktické části diplomové práce považujeme za nutné alespoň teoreticky vymezit dyslálii a vývojovou dysfázii, protože autorka diplomové práce pracovala s dětmi, které měly tyto narušené komunikační schopnosti.

3.3.1 Dyslálie

Dyslálie je nejčastěji se vyskytující komunikační schopnost. Lechta (1987, s. 112) charakterizuje dyslálii jako „neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem“. Podle Nádvorníkové (in Gúthová, 2009) se dyslálie projevuje hlavně v rovině foneticko-fonologické. Výslovnost dítěte se jeho postupným vývojem zdokonaluje. Zhruba do 5. roku je nesprávná výslovnost přirozená, fyziologická. Poté by dítě mělo používat správně všechny hlásky (Gúthová, 2009).

Mezi nejčastější příčiny dyslálie patří vlivy dědičnosti, pohlaví dítěte (u chlapců se vyskytuje častěji než u dívek), poruchy zraku a sluchu, poruchy CNS, riziková těhotenství, poškození při porodu, vlivy prostředí (Salomonová, 2007).

V rámci symptomatologie můžeme rozlišit hledisko fonetické a hledisko fonologické. Ve fonetickém hledisku nacházíme problémy při zvládání hlásek mateřského jazyka, které si dítě postupně osvojuje napodobováním svého okolí. Pokud dítě konkrétní hlásku nezná, může ji vynechávat nebo nahrazovat jinou, která je pro něj artikulačně méně náročná. Ve fonologickém hledisku nacházíme problémy, které popsali Oyer, Crowe, Haas (in Gúthová, 2009, s. 146) pod zkratku SODA. S (substitution)- dochází k nahrazování artikulačně náročnější hlásky hláskou artikulačně méně náročnou. O (omission)- vynechávání celé hlásky. D (distorsion)- špatný výslovnost celé hlásky. A (addition)- přidávání hlásky k cílovému slovu.

Předcházení dyslálie musí začít už od raného věku dítěte. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, musí poskytovat dítěti správný řečový vzor a podporovat rozvoj foneticko-fonologické roviny (Gúthová, 2009).

3.3.2 Vývojová dysfázie

Dvořák (2007, s. 53) definuje vývojovou dysfázii jako „specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“ „Je to centrální porucha řeči (Klenková, 2006, s. 67). Toto narušení má systémový charakter a zasahuje receptivní i expresivní složky řeči (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Škodová, Jedlička (2007) uvádí jako možnou příčinu vzniku vývojové dysfázie difúzní¹⁰ postižení CNS. Dále uvádí vlivy pre-, peri- a postnatálního poškození mozku.

Specifické narušení vývoje řeči je patrné na úrovni hluboké i povrchové složky řeči (Šlápek, Floriánová, in Vitásková, 2005, s. 43). V hluboké struktuře řeči může zasahovat oblast sémantickou, syntaktickou i gramatickou. Objevuje se přehazování slovosledu, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov, omezená slovní zásoba, časté užití dvojslovných nebo jednoslovných vět. V povrchové struktuře řeči se objevují poruchy rozlišování distinktivních rysů hlásek. Řeč je na poslech výrazně patlavá až zcela nesrozumitelná. Může docházet k záměnám, redukcím hlásek a slabik.

Mezi další příznaky vývojové dysfázie patří nerovnoměrný vývoj, nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, narušení orientace v čase i prostoru, narušení motorických funkcí, nevyhraněná nebo zkřížená lateralita (Škodová, Jedlička, 2007). Mikulajová, Rafajdusová (1993) dále uvádějí, že v pozdějším věku se problémy přesunou do snížené schopnosti osvojování základních školních dovedností. Nejčastěji bývá narušena schopnost naučit se číst a psát, objevuje se dyspinxie¹¹, dysmúzie¹², někdy dyskalkulie¹³ a ve vyšších třídách potíže při výuce cizího jazyku.

Úspěšná terapie vývojové dysfázie je dlouhodobá, většinou trvá několik let (Škodová, Jedlička, 2007).

3.4 Dopad narušené komunikační schopnosti na dětskou psychiku

Komunikace je jedna z nejdůležitějších prostředků socializace. Pokud má dítě komunikační poruchu, pak jeho začleňování do společnosti je mnohem složitější a více traumatizující (Janovcová, 2003). Musíme si uvědomit, že míra psychické zátěže se liší od individuálních vlastností každého jedince. Je potřeba přistupovat k osobnosti dítěte jako k celku, což vyžaduje komplexní, týmový a jednotný

¹⁰ Difúzní – ostře neohrazený, rozptýlený (Dvořák, 2007, s. 48).

¹¹ Dyspinxie – porucha kresebného projevu (Matějček, in Škodová, Jedlička, s. 362).

¹² Dysmúzie- vývojový nedostatek schopností v oblasti hudební (Dvořák, 2007, s. 58).

¹³ Dyskalkulie- vývojová porucha aritmetického počítání (Dvořák, 2007, s. 56).

přístup odborníků více oborů ale také lidí, kteří se vyskytují v bezprostřední blízkosti dítěte (rodina, učitelé atd.) (Peutelshmiedová, 2004). Osobnost dítěte bývá narušena, mohou se objevit poruchy chování, pocity méněcennosti, snaha zakrýt obtíže, upozornit na sebe (vykřikování, nevhodné chování) (Zelinková, 2009), dítě může mít problémy v kolektivu dětí, může se stát obětí šikany (Peutelshmiedová, 2004).

Je třeba začít s dítětem pracovat co nejdříve, aby nedošlo k vytvoření a následné fixaci nesprávných návyků (Zelinková, 2009). Nejhuře tento stav snášejí děti, jejichž intelekt je jen velmi málo snížen. Je důležité, aby rodiče a vychovatelé zprostředkovávali dítěti sociální a komunikační podporu a usnadnili mu proces vzdělávání tak, aby dítě nemuselo opustit školu. Je potřeba děti co nejvíce motivovat k vyrovnání handicapu, aby se mohly co nejlépe začlenit mezi své vrstevníky (Janovcová, 2003).

4 STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Vzhledem k tomu, že jsme diplomovou práci zaměřili na výzkum dětí předškolního období, vymezíme v této kapitole stručný přehled vývoje dítěte pro ještě celistvější pochopení celé problematiky. Na konci kapitoly popíšeme vliv mateřské školy na jazykové schopnosti dětí.

V širším slova smyslu, můžeme předškolní období datovat od narození dítěte, do zahájení školní docházky. V užším slova smyslu vymezujeme začátek předškolního období od 3. roku věku dítěte, do 6. roku věku dítěte. V tomto období dochází k uvolňování rodinných vazeb a dítě má možnost prosadit se ve větší sociální skupině (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.1 Myšlení

Mezi třetím až šestým rokem se uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení (Šulová, 2004). Myšlení je stále hodně egocentrické a „magické“. Dítě se jen těžko loučí s představou, že jeho slova a myšlenky mají neomezenou moc. Dalším znakem dětského myšlení je, že rády přiřazují neživým věcem (kameny, hvězdy...) rysy vlastní pouze člověku. Toto myšlení se nazývá antropomorfické.

Velmi podstatným slovem se v předškolním období stává slovo „proč?“ (Říčan, 2004), protože se dítě začíná zajímat o příčinné souvislosti okolního světa (Šulová, 2004).

Během čtvrtého roku se intelligence dítěte změní z předpojmového myšlení na názorové myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, ovšem usuzování je spjato s vnímáním a představováním, kdy se dítě v první řadě zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dochází k podstatnému dozrávání mozku, jeho nervová vlákna se opouzdřují, čímž dochází ke zvýšení rychlosti vedení vzruchu. I přes to, že je zpočátku nízká úroveň osvojování pojmu čísla, předškolák začíná chápat první matematické vztahy (naučí se čísla asi do 10, ale zpočátku ještě nespojuje s posledním jmenovaným číslem určitý počet) (Říčan, 2004). Hravou manipulací s předměty

si začíná postupně osvojovat používání základních i řadových číslovek a postupně zvládá i počítání (Čačka, 2000).

4.2 Vnímání

Vnímání dítěte je orientované převážně jen na to, co dítě bezprostředně upoutá, zvláště nějaký významný detail (Šulová, 2004). Vjemy tedy ovládá egocentričnost a vazba na osobní prožitek. Dítě zachycuje především celkový dojem předmětu a to ve spojení s živou emocionalitou. Fantazie je velmi rozvinuta a vnímání reality a času může být stále nepřesné (Čačka, 2000). Dítě umí čas posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti (př. Ještě se dvakrát vyspím a pojedu k dědovi.) (Šulová, 2004). V pozdějším věku dítě začíná klást otázky zaměřené na objasňování příčin a funkce (Čačka, 2000).

Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je nezbytná pro pozdější procesy analýzy a syntézy při čtení a psaní (Šulová, 2004).

4.3 Paměť

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná a krátkodobá. Díky organické plastičnosti mozkové kůry však častější změna předmětu soustředění napomáhá k bohatějšímu příjmu informací. Dochází tak k bezděčnému osvojování materiálu (př. říkanky), u kterých se dítě nijak nesoustředí na obsah, protože se uspokojí pouze rytmem a rýmem (Čačka, 2000).

Paměť bývá spíše konkrétní. Dítě si lépe zapamatuje konkrétní události, než slovní popis (Šulová, 2004), a také si lépe (někdy natrvalo) uchová některé silné zážitky, které se vážou na určitou atmosféru prostředí a citové prožívání. Sklon k mechanickému osvojování převládá ještě do mladšího školního věku (Čačka, 2000).

4.4 Představy a fantazie

Představy předškolního dítěte jsou velmi bohaté a barvité. Dominující fantazie ale není dosud korigována kritickým myšlením. V tomto období se může objevit jev, kterému se říká dětská konfabulace. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. V těchto situacích je pak úkolem dospělého netrestat dítě za lež, ale pomoci mu k pochopení a přijetí reálného světa (Šulová,

2004). I přes to, že se dítě často nechává unášet vlastní fantazií a emoci, jsou pro něj přínosné zejména v námětových hrách. Jejich podstata je vytváření imaginární situace, která očividně mění chování dítěte a vyhraňuje jeho identitu (Čačka, 2000).

4.5 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj v předškolním období je už o něco méně pomalejší než v období od narození po konec batolícího období. Říčan (2004) uvádí, že průměrný chlapec v předškolním věku vyrostе z 97 na 117 cm a přibude na váze z 15 kg na 22 kg. Děvčátka jsou do šesti let o něco málo menší a lehčí než chlapci, nicméně později se to obrátí (Říčan, 2004). Od tří do šesti let se mění tělesná konstituce dítěte. Tělo začíná být štíhlejší, dochází k osifikaci kostí a kolem šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má dopad na rozvoj jemné motoriky. Dosud válcovitý trup se stává plošší a hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha. Postava se celkově protahuje, přibývá svalová tkáň. Hlava se v poměru k tělu zmenšuje (Říčan, 2004).

Motorický vývoj se stále zlepšuje a zdokonaluje po stránce pohybové. Dítě je hbitější a jeho pohyby se stávají čím dál tím víc elegantnější, přesnější, plynulejší, koordinovanější, účelnější a jistější (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vývoj motoriky velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení apod.) a jemné motoriky (rukou, mluvidel) spolu úzce souvisí. Často se stává, že dítě řekne své první slovo v době, kdy začíná chodit a šikovněji manipulovat s předměty (Kutálková, 2005). Dítě svou zručnost trénuje v mnohých motorických hrách, jako například stavění kostek, děláni báboviček z písku, ale také při kresbě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4.6 Vývoj verbálních schopností

Děti v předškolním věku jsou již schopny vyjádřit své názory a pocity druhému člověku (Vágnerová, 2000). Vágnerová (2000) uvádí, že od 4 let děti rozlišují způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera. Předškolní dítě v komunikaci s dospělými např. používají zdvořilejší způsob vyjádření nebo se vyhýbají nežádoucím slovním výrazům. Naopak v komunikaci

s vrstevníky používají děti předškolního věku specifické výrazy a oslovení, které by byly pro dospělé nepřijatelné.

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané prostřednictvím verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Tak je chápáno jakékoliv sdělení, i kdyby byl záměr mluvčího odlišný. Verbální možnosti dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média a komunikace s vrstevníky. V dětském vyjádření se objevují nepřesnosti a agramatismy¹⁴. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí, nejčastěji rodičů, se kterými jsou ve velmi úzkém komunikačním kontaktu. Nicméně tato nápodoba řeči má selektivní charakter, kdy děti nenapodobují vše, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Od čtyř let děti začínají mluvit v složitějších větách, později i v souvětích (Vágnerová, 2000). Co se týká formy řeči mezi dětmi navzájem, Říčan (2004) uvádí, že děti navzájem komunikují prostřednictvím monologů. Jedno dítě čeká, až druhé domluví, ale neodpovídá. Poté mluví o něčem jiném. Jedná se o takzvanou egocentrickou řeč.

4.7 Socializace dítěte

Předškolní období Vágnerová (2005) chápe jako „období přípravy na život ve společnosti“. Dítě rozlišuje vztahy na základě emoční diferenciaci. Vytváří si úzký vztah s rodiči, později s vrstevníky a učí se respektovat jiné autority v období docházky do mateřské školy (Vágnerová, 2000). Kontakt s vrstevníky je pro děti důležitý i přes to, že přátelství (kamarádství) trvá velmi krátce (Říčan, 2004).

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Celý emoční vývoj dítěte souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí. Vyvíjí se sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace dítěte. Dítě si osvojuje sociální kontrolu a sociální role (zvláště mužskou i ženskou) (Hoskovcová, 2006).

¹⁴ Agramatismus: jednotlivý projev nesprávného gramatického vyjádření (Dvořák, 2007. s. 17).

Stadium předškolního věku bývá mnohdy označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Je velmi důležité, aby byla aktivita rozvíjena účelně a již od počátku, by měla být přijatelným způsobem regulována. Aktivita předškolního dítěte už má nějaký cíl, je méně roztříštěná a méně závislá na aktuální situaci (Vágnerová, 2000). Aktivita dítěte má většinou podobu hry, kterou by měli rodiče co nejvíce podporovat. Hra může být projevem radosti z rostoucí obratnosti a síly – dítě běhá, skáče, hází míč. Pro dítě je taková hra velmi přitažlivá, protože má pro něj podobu soupeření, které se více rozvine až v dalším období. Vyspělejší forma hry je s konečným výtvarným výstupem. Nejzajímavější a nejdůležitější jsou ale námětové hry, ve kterých dítě v plné míře rozvíjí fantazii a kreativitu. Hra může dítěti sloužit k odbourání psychické tísně, vyrovnání se strachy, zmatky, smutky, konflikty (Říčan, 2004).

Dále je potřeba, aby mělo dítě možnost zdravého utváření norem formou zákazů a příkazů, které zpočátku slouží k tomu, aby si dítě zvnitřnilo co je správné a co špatné (Vágnerová, 2000).

4.8 Vývoj svědomí

V předškolním období už dítě jasně ví co je jeho povinností, co nemá dělat a hlavně proč to nemá dělat. Dětské svědomí je zpočátku především negativní, protože jeho obsah je vytvořen z různých zákazů. Svědomí se v předškolním období vyvíjí. Například chlapeček má chuť uhodit štěně, ale pak se najednou zarazí, protože se mu připomene matčino napomínání. Výčitky svědomí má dítě nejčastěji kvůli tomu, že něco provedlo. Tyto výčitky se často mísí i se strachem z rodičů. V tomto období je velmi důležité, aby se dítě u svých rodičů nesetkávalo s jejich lhaním, protože by bylo zmatené z toho, jestli se lhát smí nebo nikoli (Říčan, 2004).

4.9 Vliv mateřské školy na rozvoj dítěte

Dle Matějčka (2005) jsou dnešní děti ohroženy společenskou izolací, která plyne z nízkého kontaktu dětí s vrstevníky (dříve děti žily v přirozeném společenství vesnic a v užším kontaktu například se sousedy) a se stále rostoucím trendem jedináčků. Z toho důvodu spatřuje vliv mateřských škol jako velmi přínosný.

Nicméně rodiče jsou ti, kteří mají právo rozhodnout, zda bude jejich dítě navštěvovat mateřskou školu nebo budou výchovu realizovat v domácím prostředí. Existují názory, že domácí výchova může mnohem individuálněji a intenzivněji působit v rozvoji jazykových a komunikačních dovedností, než výchova v mateřských školách (Průcha, 2011), ve kterých, jak podotýká Matějček (2005), je v dnešní době až moc dětí najednou.

Mateřská škola může příznivě působit v případech, kdy je dítě v rodině přetěžováno množstvím podnětů (zažívá konflikty rodičů, rodinné rozvraty apod.), ale také v případech, kdy je dítě v domácím prostředí vysloveně zanedbáváno (špatné zacházení, týrání) (Matějček, 2005). V tomto případě mateřská škola poskytuje dítěti psychické uvolnění, zvyšuje odolnost jeho nervového systému a může pomoci překonat úzkosti (Matějček, 2011). Současně může mateřská škola poskytnout příležitost k porovnání výchovných praktik a poradenství pro rodiče (Matějček, 2005). Průcha (2011) také uvádí, že pobyt v mateřské škole prospívá zejména dětem ze sociálně slabších rodin a s nižší úrovní vzdělání rodičů.

Učitelka hraje důležitou roli v životě dítěte. Velmi významně doplňuje výchovný vliv na dítě, otevírá dítěti nové oblasti vědění, rozšiřuje jeho znalosti, poskytuje jiný pohled na svět a rozšiřuje mu okruh osob hodných napodobení (Prekopová, Schweizerová, 2008). Pešová a Šamalík (2006) popisují pobyt v mateřské škole za klíčový, zejména před nástupem do školy.

Mateřská škola podporuje dítě ve zdokonalování pohybu a manipulaci s věcmi. Rozvíjí u něj vnímavost pro detaily, která se projevuje hlubším zájmem o věci (dítě už nezajímá jen celá věc, ale i její funkce, struktura, její součásti). Pobízí dítě k uměleckým projevům (kreslení, recitace, divadelní představení). Učí dítě osvojit si hygienické a kulturní návyky. Rozvíjí myšlení, fantazii, schopnost tolerance (Matějček, 2005).

Mateřská škola zajišťuje dětem osvojení základů spisovného jazyka, rozvíjení sluchového a zrakového rozlišování, hrubé a jemné motoriky, ovládání dechu i artikulačních orgánů. V neposlední řadě dohlíží na úroveň rozvoje řeči, zejména výslovnosti (Sovák, 1984). Stěžejním cílem jazykové a komunikační výchovy v MŠ je komunikativní kompetence dětí, do které patří schopnost dětí samostatného vyjadřování, formulování otázek, odpovědí, vyprávění příběhu či pohádky, chápání slovního vtipu a humoru, osvojit si jednoduchá synonyma,

homonyma, antonym, rozpoznat napsané své jméno a také projevovat zájem o knížky a soustředěně poslouchat četbu, divadlo, film atd. (Průcha, 2011).

5 ELKONIN A JEHO METODIKA

V následující kapitole se pokusíme přiblížit Elkoninovu osobnost a jeho vědeckou práci. Dále bychom rádi seznámili s metodikou „Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina“, kterou pro česky mluvící děti vypracovala Marína Mikulajová ve spolupráci s Annou Dostálovou.

5.1 Osobnost D. B. Elkonina

D. B. Elkonin se narodil v roce 1904, zemřel v roce 1984. Patří ke slavné skupině sovětských psychologů. Byl žákem vědecké školy Lva Semjonoviče Vygotského.

Nejdříve pracoval v agendě vojensko-politických kurzů, a poté jako vychovatel dětských delikventů. V roce 1924 nastoupil na fakultu Leningradského institutu sociální výchovy. Jako student prováděl výzkumnou práci o fyziologii nervové soustavy.

Po absolutoriu na pedologickém oddělení pedagogické fakulty pracoval jako pedolog a pedagog. V roce 1929 začal vyučovat na katedře pedologie, kde zůstal až do roku 1937. Od roku 1932 byl také náměstkem ředitele pro vědeckou práci v Leningradském vědecko-praktickém pedologickém institutu. Od roku 1931, ve spolupráci s L. S. Vygotskim a pod jeho vedením zpracovával problematiku psychologie hry a problematiku učení a rozvoje. V průběhu několika desetiletí originálně konkretizoval a ve svých experimentálních a teoretických pracích publikoval vědecké poznatky v oblasti dětské a pedagogické psychologie (Эльконинские чтения, 2012).

.

5.2 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (metodika)

Elkoninovou metodikou se podrobně zabývaly Mikulajová, Dostálová, které na základě toho vytvořily pro česky mluvící děti metodiku Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, kde popisují „**podstatu metodiky, psycholingvistická východiska metodiky, metody a strategie učení, tvorbu metodiky fonematického uvědomování v českém jazyce, použití metodiky, cílové skupiny**“ (Mikulajová, Dostálová, 2004).

5.2.1 Podstata metodiky

„V 50. letech 20. století D. B. Elkonin jako jeden z prvních odhalil souvislost mezi uvědomováním si hláskové struktury slova a schopností číst a psát. Na základě těchto svých poznatků vytvořil originální metodu, která o několik desetiletí předběhla dobu. Tato metoda funguje na principu poznání zvukové struktury mateřského jazyka. Až poté, kdy si dítě plně osvojí orientaci ve zvukové struktuře jazyka, začíná se seznamovat s písmeny. Elkonin sestavil teoretický přístup, který je založený na skutečnosti, že grafémy jen abstraktně reprezentují fonémy. Ty jsou na rozdíl od grafémů přirozenými stavebními prvky mluvené řeči. Jazyk je dítěti představován jako zvukový systém, který má svou grafémovou podobu v psané řeči. Takto dítě snadno porozumí, proč se vlastně napsaná slova skládají z určitých řetězců jednotlivých písmen a jaká je „hodnota“ každého písmene.

Elkonin se začal věnovat problematice čtení a fonemického uvědomování. Ze svých poznatků pak vytvořil slabikář. Věděl, že rozvinuté fonemické uvědomování, čili schopnost uvědomovat si zvukovou strukturu slov, pracovat s fonémy, provádět hláskovou analýzu a syntézu, je nezbytné pro bezproblémové osvojení si schopnosti číst. Proto také v jeho slabikáři, který byl vytvořen jako učebnice pro první ročník základní školy, je prvních třicet hodin věnováno výlučně vědomé analýze zvukové struktury slov – fonemickému uvědomování“ (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 7-9).

5.2.2 Psycholingvistická východiska metodiky

„V analyticko-syntetické metodě, která se využívá při nácviku čtení ve školách, se pracuje na principu uvědomování si grafému, ke kterému se přiřadí hláska a z hlásek pak vzniká slovo. Elkonin však vyslovil teorii, že dítě se musí nejdříve plně orientovat ve zvukové struktuře slov, aby pak mohlo dojít ke správné reprezentaci grafémů. Psycholingvistický princip metodiky spočívá v tom, že se děti neučí identifikovat hlásky na základě jejich frekvence v jazyku, ale učí se je poznávat systémově (rozlišují samohlásky a souhlásky, krátké samohlásky a dlouhé samohlásky, tvrdé souhlásky a měkké souhlásky). Děti poznávají, že foném má distinktivní (rozlišovací) schopnost, získávají hlubší vhled do struktury jazyka“ (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 9-10).

5.2.3 Metody a strategie učení

„Podle Elkonina je potřeba, aby si dítě osvojovalo vědomosti systematicky pomocí zprostředkované aktivity dospělého. Dítě potřebuje vědomou orientaci v úlohách, aby mohlo odlišit stávající od nového. Elkonin při učení využívá modelování činnosti. Například modelování hláskové analýzy slov se dělá pomocí žetonů nebo grafických schémat. Postupně si dítě jednotlivé činnosti automatizuje a odkládá pomůcky. Takové učení usměrňuje dítě ve vývoji, protože jde krok před spontánním vývojem.

Celá metodika je vytvořena formou hry, jejímž obsahem je učení o jazyku. Metodika podporuje rozvíjení osobnosti dítěte, jeho pozornosti, sebekontroly, samostatného, kritického myšlení, rozvíjení spolupráce a pomoci druhým“ (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 10-11).

5.2.4 Tvorba metodiky fonematického uvědomování v českém jazyce

„Metodika fonematického uvědomování byla vytvořena s cílem pomoci dětem k získání představy o slovech, které nesou vždy nějaký význam a skládají se z určité struktury hlásek. Děti mají totiž často problém s představou slov a to konkrétně v odlišení jeho významu od formální struktury. Mikulajová, Dostálová (2004, s. 11) uvádějí konkrétní příklad: „Když se děti zeptáme, které slovo je delší, zda slovo had, anebo žížala, odpoví had.“

„Na základě zjištění, že melodie a rytmus řeči se u dětí vyvíjí poměrně brzy, byla metodika rozpracována do cvičení, kdy se na počátku začíná s dělením slov na slabiky s využitím rytmu řeči a rytmického pohybu ruky do obloučků. Dále se metodika zaměřuje na identifikaci hlásek ve slově. Pro tyto účely se využívají slova s hláskovou strukturou souhláska – samohláska – souhláska (CVC). Vhodná jsou slova, která začínají „dlouhou“ souhláskou (př. NNNos, SSSR, ČČČaj). Naopak je nutné vyhýbat se slovům, které začínají na hlásky B, P, T, G, K“ (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Mikulajová, Dostálová (2004, s. 12) rozpracovaly metodiku do 4 etap po 32 lekcí:

1. „Představa o slově, slabičná analýza slov (4 lekce): rytmizace slabik, kreslení slabik obloučky.

2. Hlásková analýza slov (12 lekcí): používáme schémata a jednobarevné žetony.
3. Samohlásky a souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky (10 lekcí): červené kulaté žetony pro samohlásky, žluté čtvercové žetony pro souhlásky, vyznačování délky samohlásek.
4. Měkké a tvrdé souhlásky (6 lekcí): speciální znaky na žlutých žetonech pro měkké a tvrdé souhlásky.“

5.2.5 Použití metodiky

Každá lekce, se kterou se pracuje, má konkrétní téma, cíl, pojmy a pomůcky. Součástí metodiky je Hláskář. Většina stran v Hláskáři je černobílá, aby děti mohly vybarvovat obrázky. Úkoly jsou navrženy tak, aby zpočátku trvaly 25-30 minut a později 45 minut. Na konci každé lekce je souhrn všeho, co se děti v lekci naučily. Úkoly jsou navrženy tak, aby bylo možno střídát činnosti od práce s Hláskářem, k úkolům u tabule, individuální práce ale také práce ve dvojicích (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Mikulajová, Dostálová (2004, s. 14-15) uvádějí doporučení pro práci s metodikou:

- Před zahájením programu nacvičit s dětmi grafomotorický zápis obloučku a počítání od jedné do čtyř.
- Pro jedno setkání není třeba držet se přesně obsahu kapitol, ty jsou jen doporučenými celky, které je možno dělit.
- Při poklesu pozornosti a účinku motivace je třeba dělat mezi úkoly přestávky.
- Je důležité pojmenovat dětem obrázky, aby nemusely hádat, jaký mají obsah, a aby používaly správné slovo.
- Mají-li děti motorické problémy, je možné používat alternativní znázornění struktury slova, například s využitím tyčinek místo grafického zápisu.
- Dětem je třeba názorně vysvětlit, co se od nich očekává, jak má vypadat práce ve dvojicích.
- U dětí z rizikových skupin doporučujeme věnovat víc času názornému modelování aktivit.

5.2.6 Cílové skupiny

Metodika je určena pro děti od pěti let. Velmi přínosně metodika působí u dětí před započítím školní docházky, zvláště pak s odloženou školní docházkou. Ukázala se také jako velmi účinná pro děti s opožděným nebo narušeným vývojem řeči, také pro děti s rizikem poruch učení. Metodiku lze využít také u dětí se sluchovým postižením s kochleárním implantátem a naslouchacím aparátem, u dětí s mozkovým poškozením a následnou ztrátou paměti, u dětí s mentální retardací. U dětí s dyslalií metodika rozvíjí jazykové vědomí a poskytuje model správné výslovnosti. Metodiku lze také uplatnit při výchově dětí kulturně a sociálně znevýhodněných či u dětí z cizojazyčného prostředí. V současnosti se podobné programy uplatňují v práci předškolních zařízení v USA, Švédsku a dalších zemích s rozvinutou preventivní péčí o zdraví a duševní vývoj dětí (Mikulajová, Dostálová, 2004).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

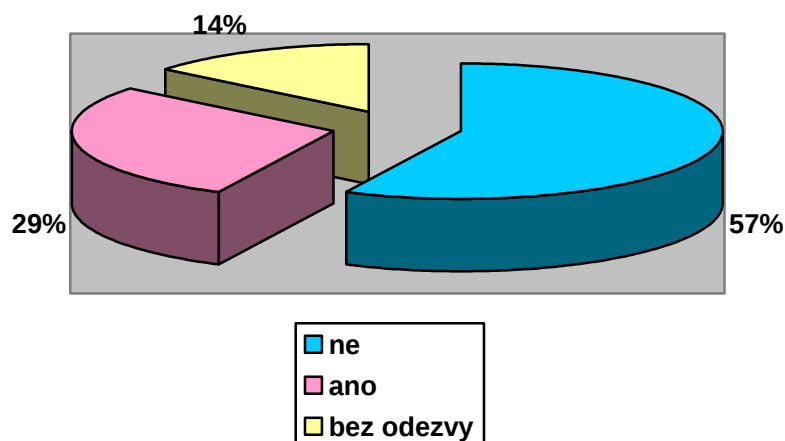
6.1 Úvod do problematiky

V teoretické části diplomové práce jsme se pokusili přiblížit všechny důležité pojmy související s jazykovými schopnostmi dětí předškolního věku. Rádi bychom navázali na tyto znalosti a využili je v praktické části diplomové práce.

Praktická část diplomové práce se týká konkrétnějšího využití metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, jejíž podstatu jsme popsali v kapitole 5 Elkonin a jeho metodika. Z metodiky jsme vybrali 10 lekcí, které jsme částečně modifikovali. Vybraných 10 lekcí popíšeme více v kapitole 6.6 Modifikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D.B.Elkonina. Těchto 10 lekcí jsme aplikovali na dětech předškolního věku, abychom zjistili, zda má metodika vliv na rozvíjení jazykových schopností dětí předškolního věku. Konkrétně jsme si vybrali schopnost fonologického uvědomování (viz kapitola 1 Fonetika a fonologie).

Abychom mohli začít s šetřením, bylo nutno oslovit několik ředitelů mateřských škol. Sestavili jsme písemnou žádost (Příloha č. 1), kterou jsme prostřednictvím e-mailové adresy rozeslali do 7 mateřských škol v Moravskoslezském kraji. Písemná žádost obsahovala základní informace o autorce diplomové práce a o významu metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Ze 7 (100%) odeslaných žádostí se vrátily dvě kladné odpovědi (28,6%), čtyři záporné odpovědi (57,1%) a jedna žádost (14,3%) zůstala bez jakékoli odezvy.(Graf 1)



Graf 1 Návratnost žádostí od ředitelů mateřských škol

6.2 Cíl šetření a hypotézy

Cílem praktické části diplomové práce je porovnat výsledky před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina a zjistit, zda v průběhu několika měsíců (4 měsíců) došlo u dětí předškolního věku ke změně v úrovni jazykových schopností.

V diplomové práci jsme si stanovili následující hypotézy:

Hypotéza 1: Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, dojde ke zlepšení vybraných jazykových schopností u dívek.

Hypotéza 2: Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, dojde ke zlepšení vybraných jazykových schopností u chlapců.

6.3 Metody šetření

Na základě získaných odpovědí od ředitelů mateřských škol, jsme vybrali jednu mateřskou školu, ve které jsme začali s vlastním šetřením. Pro účely šetření bylo nutno sestavit několik metod šetření, které podrobně popíšeme níže.

6.3.1 Formulář pro rodiče

Formuláře pro rodiče (Příloha č. 2) společně s obálkami dostaly učitelky mateřských škol, které je předaly zákonným zástupcům dítěte. Zákonní zástupci dítěte měli označit zvolenou možnost (souhlasím - nesouhlasím), aby na jejich dítěti byla uplatněna v rámci pobytu v mateřské škole metodika Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Dále měli zákonní zástupci dítěte označit možnost (souhlasím – nesouhlasím) se sběrem nezbytných údajů o jejich dítěti.

6.3.2 Dotazník pro rodiče

Dvořák (2007, s. 50) vymezuje dotazník jako „soubor otázek předkládaných osobám ve standardní podobě za účelem zjištění specifických údajů.“ Gavora (in Chráska, 2007, s. 163) ještě blíže specifikuje formu dotazníku jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Otázky v dotazníku musí být předem připraveny, jasně zformulovány a seřazeny (Chráska, 2007).

Dotazníkové položky mohou být otevřené nebo uzavřené (Chráska, 2007), Gavora (2010) doplňuje ještě o možnost polouzavřené.

V úvodu dotazníku (Příloha č. 3) jsme využili tři položky zjišťující fakta. Položky zjišťující fakta definuje Chráska (2007) jako takové, které nevyžadují velkou námahu při odpovídání a obsahují demografické údaje (př. věk, pohlaví, zaměstnání atd.). V našem případě jsme se dotazovali na jméno, narození a bydliště dítěte.

Dále jsme využili jednu položku uzavřenou. Uzavřené položky mají již dopředu připravený určitý počet odpovědí. V našem případě jsme sestavili jednu uzavřenou položku dichotomickou. Položky dichotomické vyžadují jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi (Chráska, 2007). Dotazovali jsme se, zda dítě navštěvuje nebo navštěvovalo logopeda.

Poslední položky našeho dotazníku tvoří dvě otázky polouzavřené. Polouzavřené otázky mají alternativní odpověď, ale nakonec vyžadují dodatečné vysvětlení v podobě otevřené položky (Gavora, 2010). Zde jsme požadovali doplnění předchozí položky a to, jestli dítě navštěvuje nebo navštěvovalo logopeda. Pokud ano, rodiče měli uvést, z jakého důvodu. Dále jsme

se dotazovali, jakou ruku dítě nejčastěji preferuje při běžných činnostech. Rodiče měli na výběr z odpovědi pravou, levou nebo jiná možnost.

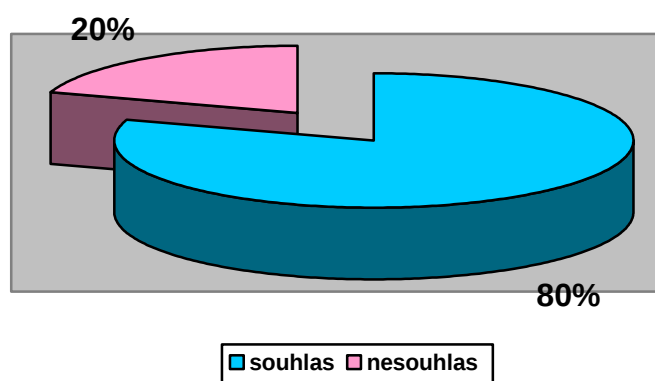
6.3.2.1 Návratnost formulářů a dotazníků pro rodiče

Formuláře a dotazníky pro rodiče jsme dali učitelce mateřské školy, které je předala rodičům. Rodiče měli vyplněný formulář společně s dotazníkem odevzdat v příložené obálce učitelce mateřské školy.

Celkem jsme rozdali 80 formulářů a 80 dotazníků pro rodiče. Z toho se vrátilo 75 dotazníků a 75 formulářů. Návratnost je tedy 93,75%. (Tab. 1, Graf 2)

Tabulka 1 Návratnost formulářů a dotazníků pro rodiče

	celkem	%
odeslané formuláře a dotazníky	80	100%
návratnost	75	93,75
souhlas	60	80%
nesouhlas	15	20%



Graf 2 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu rodičů s aplikací metodiky na jejich dítěti

6.3.3 Diagnostický test fonologického uvědomění

Abychom mohli vyšetřit schopnost fonologického uvědomění dětí předškolního věku, sestavili jsme vlastní test, který jsme nazvali Diagnostický test fonologického uvědomění (Příloha č. 4). Tento test jsme aplikovali před zahájením metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, a poté opět znovu po ukončení metodiky. Pomocí Diagnostického testu fonologického uvědomění jsme chtěli posoudit, do jaké míry jsou děti schopny vyřešit následující úkoly:

1. Dělit slova na slabiky.
2. Rozlišit krátké a dlouhé slabiky.
3. Určit první hlásku ve slově.
4. Určit poslední hlásku ve slově.
5. Určit, zda slyší jednu hlásku izolovaně nebo v kombinaci s jinými samohláskami.
6. Zda umí rozložit slova na hlásky.

Autorka diplomové práce pracovala postupně s každým dítětem zvlášť. Každý úkol dítěti podrobně vysvětlila a následně mu nabídla možnost třech zácvičných slov v každém úkolu. Doba trvání vyšetření se lišila od individuálních schopností dítěte v průměru okolo 10-15 min. Jednotlivé úkoly byly ohodnoceny určitým počtem bodů, které se zapisovaly přímo do testu.

Celkové vyhodnocení Diagnostického testu fonologického uvědomění před i po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina je v kapitole 7 Zpracování výsledků šetření. Níže přiblížíme jednotlivé úkoly Diagnostického testu fonologického uvědomění.

6.3.3.1 Úkol 1: Dělení slov na slabiky

V tomto úkolu jsme chtěli zhodnotit, zda dítě umí rozdělit slova na slabiky pomocí hlasitého slabikování a rytmičkému pohybu rukou do obloučku. Využili jsme jedno, dvou, tří a čtyř – slabičných slov.

Zácvičná slova: LED, KOČKA, ZVONEČEK, KATEŘINA.

Zadání úkolu: „Budu ti říkat slova a ty mi je zkusíš rozdělit tak, jak jsme to zkoušeli u zácvičných slov. Zkus také současně dělat rukou obloučky.“

Vlastní úkol: KRB, MÍČ, MÁMA, MOTÝL, ŽÍŽALA, HOKEJKA, KOLOTOČE, HOKEJISTA.

6.3.3.2 Úkol 2: Rozlišení krátké a dlouhé slabiky

V tomto úkolu jsme chtěli zjistit, do jaké míry jsou děti schopny rozlišit sluchovou cestou dlouhou a krátkou slabiku.

Zácvičná slova: MAMINKA-MÁMINKA, PÉTR-PETR, ŽÁBA-ŽABA

Zadání úkolu: „Řeknu ti vždy jedno slovo dvěma způsoby. Ty mi povíš, kdy jsem slovo vyslovila správně. Zda na první pokus nebo na druhý pokus.“

Vlastní úkol: DÁREČEK-DARÉČEK, RÝMA-RYMÁ, PARÁTKO-PÁRÁTKO, KAMARÁD-KAMÁRAD, BANÁN-BÁNAN, RŮŽE, RUŽÉ

6.3.3.3 Úkol 3: Určování první hlásky ve slově

V následujícím úkolu měly děti sluchem rozlišit první hlásku ve slově. První hláska byla vždy vyslovena s důrazem.

Zácvičná slova: SENO, MOTÝL, ZÁMEK

Zadání úkolu: „Budu ti říkat slova a ty mi povíš, jakou hlásku slyšíš jako první. Hned na začátku slova.“

Vlastní úkol: SLUNCE, KOBEREC, TEREZA, ZAJÍC, NANUK

6.3.3.4 Úkol 4: Určování poslední hlásky ve slově

V následujícím úkolu měly děti sluchem rozlišit poslední hlásku ve slově. Poslední hláska byla vždy vyslovena s důrazem.

Zácvičná slova: KOŠ, POSTEL, PES

Zadání úkolu: „Budu ti říkat slova a ty mi povíš, jakou hlásku slyšíš jako poslední. Úplně na konci slova.“

Vlastní úkol: LIST, BROUČEK, JELEN, KAKTUS, DALEKOHLED

6.3.3.5 Úkol 5: Určit, zda slyší jednu hlásku izolovaně nebo v kombinaci s jinými samohláskami

V tomto úkolu jsme zjišťovali, zda dítě umí sluchovou cestou rozlišit, jestli vyslovují jednu hlásku samostatně nebo v kombinaci s jinými samohláskami.

Zácvičná slova: M MA ME M MI

Zadání úkolu: „Budu vyslovovat hlásky. Řeknu buď jednu (například M) nebo řeknu dvě (například MI). Tvým úkolem bude říct, zda jsem vyslovila jednu nebo dvě hlásky.“

Vlastní úkol: LA L LE LI L
Z ZE Z ZO ZA
PA P PO PE P

6.3.3.6 Úkol 6: Rozložit slova na hlásky

V následujícím úkolu jsme zjišťovali, zda umí hláskovou analýzu slov. Autorka diplomové práce vždy řekla slovo a dítě mělo zkusit rozložit jej na jednotlivé hlásky.

Zácvičná slova: PES, LIST, KOS

Zadání úkolu: „Řeknu ti slovo a tvým úkolem bude rozložit jej na hlásky. Pokusíš se říct hlásky přesně tak, jak jdou za sebou.“

Vlastní úkol: KOZA, LES, LANO, NOS

6.4 Charakteristika místa šetření

Pro realizaci vlastního šetření si autorka diplomové práce vybrala jednu mateřskou školu, která kladně reagovala na žádost. Šetření proběhlo v mateřské škole v Opavě po dobu čtyř měsíců.

Mateřská škola byla otevřena v roce 1980 původně s osmi třídami. Nyní má škola opět 8 tříd ve dvou budovách panelového typu. Třetí budova školy, je hospodářský pavilon, ve kterém je zbudována školní jídelna.

Kapacita mateřské školy je 200 dětí. Naplněnost školy je 100%. V současné době má škola 8 tříd s dětmi ve věku od 2,5 let (výjimečně od 2 let) do 6 (7) let. Jedna z těchto osmi tříd je určena pro děti s vadami řeči, se kterými pracuje logopedická asistentka. Věkové složení tříd je většinou smíšené, s výjimkou nejmladší věkové skupiny. O děti pečují 16 pedagogických zaměstnanců včetně ředitelky školy a 10 správních zaměstnanců.

Do mateřské školy docházela autorka diplomové práce dvakrát týdně. Vlastní šetření bylo realizováno v samostatné místnosti určené k logopedické práci. Místnost s oknem měla přibližně 12m². Interiér tvořil stůl s logopedickým zrcadlem, židle pro učitelku a několik nižších židlí pro děti. Do této místnosti

si autorka diplomové práce brala děti v maximálním počtu čtyři a aplikovala vybrané úkoly z metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Práce probíhala s jednou skupinkou okolo 20 minut, déle se děti nebyly schopny soustředit.

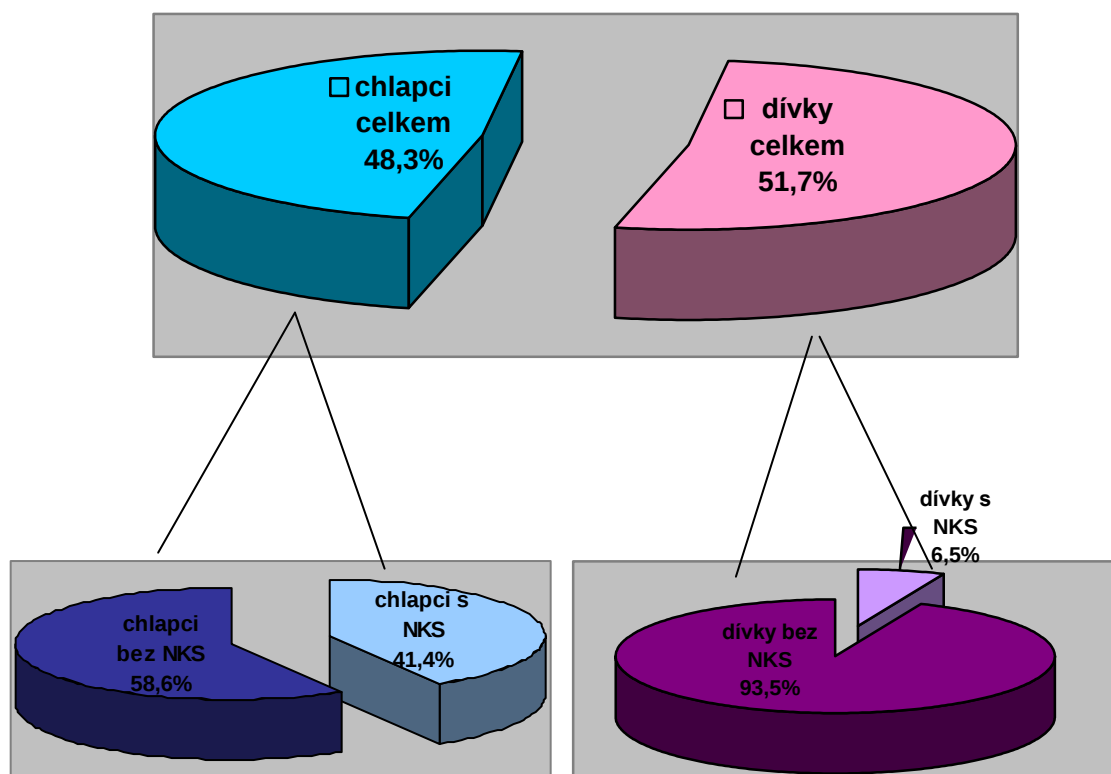
6.5 Charakteristika souboru

Soubor šetření tvoří děti z mateřské školy ve věku od 4,5 – 7 let. U menší poloviny těchto dětí je diagnostikovaná narušená komunikační schopnost (dále jen NKS). 12 dětí má diagnostikovanou dyslálii a 2 děti mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii (dyslalie a vývojová dysfázie viz kapitola 3 Komunikace).

Soubor tvoří celkem 60 dětí (100%). Z celkového počtu 60 dětí je 29 chlapců (48,3%) a 31 děvčat (51,7%). Z celkového počtu 29 chlapců je 17 chlapců (58,6%) bez NKS a 12 chlapců (41,4%) s NKS. Z celkového počtu 31 dívek je 29 dívek (93,5%) bez NKS a 2 dívky (6,5%) s NKS. (Tab. 2, Graf 3)

Tabulka 2 Charakteristika souboru

	Počet	%
Celkem dětí	60	100%
Chlapci bez NKS	17	28,3%
Chlapci s NKS	12	20%
Dívky bez NKS	29	48,3%
Dívky s NKS	2	3,3%



Graf 3 Charakteristika souboru

6.6 Modifikace metodiky D. B. Elkonina

V současné době lze v rámci logopedické intervence využít metodika Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (viz kapitola 5 Elkonin a jeho metodika), která pomáhá zejména při jazykové výchově. Významně se podílí při rozvoji fonematického uvědomování.

Z celkového počtu 32 lekcí jsme pro účely diplomové práce vybrali 10 lekcí. Těchto 10 lekcí jsme částečně modifikovali. Přesné znění modifikovaných lekcí je v přílohách (Příloha č. 5). Níže se pokusíme pouze o stručné přiblížení práce při jednotlivých lekcích.

První lekce se týkala dělení slov na slabiky. Dětem se nejdříve ukázaly obrázky s květinami, které měly pojmenovat. Poté měly jméno květiny říct po slabikách a současně rukou ve vzduchu znázornit obloučky jejího slabikového schéma. S dětmi jsme nejprve jazykové schéma květin znázornili dohromady. Následně autorka diplomové práce říkala název květiny a vybrala vždy jedno dítě, které znázornilo slabikové schéma. Nakonec děti znázornily slabikové schéma názvů květin graficky do okopírovaného listu z Hláskáře. Další úkol z první lekce se prováděl pomocí pohádky O řepě. Dětem byla pohádka převyprávěna

a poté měly opět vyjmenovat, kdo všechno řepu tahal a ukázat jejich slabikové schéma pomocí obloučků ruky. Autorka diplomové práce nakreslila několik typů obloučků (dva, tři, čtyři) na papír, řekla nějaké slovo z pohádky a děti měly ke grafickému schématu přiřadit slovo. Pokud si nebyly jisté, jaké se hodí grafické schéma, pracovali jsme vylučovací metodou. V třetím úkolu první lekce měly děti za úkol vymyslet co nejdelší slovo. Tento úkol se dětem většinou příliš nedařil. Proto autorka diplomové práce předkládala dlouhá slova sama (např. čokoláda, mandarinkový, zeleninový) a děti se pokoušely naznačit slabikové schéma slov pomocí obloučků ruky.

Druhá lekce se týkala představy o krátké a dlouhé slabice. Lekce začala připomenutím pohádky O řepě a zopakováním slabikových schémat slov pomocí obloučků. Následně děti dostaly nakopírovanou stranu z Hláskáře a graficky znázornily schéma slov (např. dědek, babka, vnučka). V druhém úkolu autorka diplomové práce dětem ukázala obrázek maliny, ke které měly najít obrázek se správně vyznačeným slabikovým schématem. Ten stejný úkol se provedl také se slovem dáreček a banán. Pouze s tím rozdílem, že se děti poprvé setkaly s dlouhou slabikou, kterou musely najít v grafickém schématu. Postupovali jsme vylučovací metodou.

Třetí lekce se týkala zapisování schémat slov s krátkými a dlouhými slabikami. Práce probíhala ve dvojicích, kdy děti dostaly obrázek (vážky, motýla, hlemýžď, včely atd.) a k nim čtyři různá schémata slov. Společně přiřazovaly k obrázku správné schéma. Pomáhaly si výslovností slova po slabikách, určováním počtu slabik a určováním dlouhé slabiky ve slově. Dále se pracovalo se jmény dětí. Na tabuli byly schémata jmen dětí. Dítě mělo najít slabikové schéma svého jména. V posledním úkolu děti pracovaly opět s Hláskářem a znázorňovali graficky schéma slov. V této lekci byl ještě jeden úkol, který jsme neprovedli, jelikož jsme byli na začátku práce a mezi dětmi byly ještě velké rozdíly ve schopnosti dělit slova na slabiky. Jednalo se o pohybovou hru, kdy děti měly chodit po místnosti. Učitel měl vyslovit slovo a děti měly na zemi rychle najít grafické schéma slova.

Čtvrtá lekce se týkala vyčleňování a určování první hlásky ve slově. Autorka diplomové práce vydávala zvuky jako moucha, had, cvrček atd. a děti se pokoušely uhádnout první písmenko, aby trénovaly sluchovou diferenciaci hlásek. Poté se pracovalo s Hláskářem, kde byly nakresleny obrázky, které jsme

s dětmi vyslovovali s důrazem na první hlásku. V dalším úkolu byly obrázky: sýr, srdce, stůl, salám, meloun, bonbony, víno, chleba, švestka, slunečnice, miska, husa, zákusek. Děti měly spojit čarou obrázky předmětů začínajících na „S“ s obrázkem Hlásulky S. Dále se dětem ukázala kartička nějaké Hlásulky, pro kterou děti vymýšlely vhodná slova. Děti měly říkat svá jména hledat k nim vhodnou Hlásulku.

Pátá lekce se týkala opakování a upevňování. Vybralo se jedno z dětí a ostatní společně řekly jeho jméno. Například LLLukáš a pak přiřadili Hlásulku L, která byla nakreslená na kartičce. Postupně se stejným způsobem pojmenovaly všechny děti a našly si k sobě svou Hlásulku. Dále jsme pracovali s Hláskářem, kde děti spojovaly jména dětí se zvířátky. Tento úkol byl pro děti poměrně náročný a museli jsme ho opakovat. Další poměrně složitý úkol, který se musel častěji opakovat, bylo pojmenovávání nakreslených předmětů a určení první hlásky pouze sluchem. Jednalo se totiž o měkčení (př. drak – děda, tráva – tílko, nit – nos). Děti se pokoušely uvědomit, že hlásky nezní stejně.

Šestá lekce se týkala analýzy a syntézy tříhláskových slov. Prováděli jsme například cvičení, kdy děti dostaly obrázky s písmenky. Pak se děti společně ptaly: „Hlásulko, jak se jmenuješ?“ A dítě mělo odpovědět OOO. Společně zazpívaly Hlásulčinu písničku OOOOO. Takhle se postupovalo dál, až děti společně zazpívaly hlásky tří Hlásulek: OOO, KKK, OOO. Poté postupně vyslovovaly znovu všechny hlásky a měly slyšet slovo OKO. Podobným způsobem se poskládá slovo NOS (nohy, okno, svetr).

Lekce sedmá se týkala fixací hlásek. **Lekce osmá** se týkala tříhláskových slov. **Lekce devátá** se týkala rozlišování hlásek ve slově. **Lekce desátá** se týkala čtyřslabičných slov. V průběhu aplikace metodiky jsme zjistili, že jsou tyto lekce pro děti obtížné a v průběhu pouze čtyř měsíců bychom je nestihli podrobně projít. Proto jsme se zaměřili spíše na upevňování lekcí předchozích. Nicméně v přílohách uvádíme všech 10 lekcí, protože jsme při práci s dětmi využili některé úkoly z těchto lekcí.

7 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V této kapitole vyhodnotíme získané údaje z průběhu celého šetření. Vyhodnotíme dotazník, kde vyplňovali rodiče údaje o svých dětech. Nicméně hlavně se zaměříme na vyhodnocení nejpodstatnější části diplomové práce, kterou je námi zhotovený Diagnostický test fonologického uvědomění, který jsme provedli před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Dopracovali jsme se k níže uvedeným výsledkům.

7.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Učitelky mateřské školy rozdaly dotazníky pro rodiče, které v přiložené obálce rodiče vrátili společně s vyplněným formulářem pro rodiče. Návratnost formulářů a dotazníků jsme již uvedli v kapitole 6 Vlastní šetření. Nyní se pokusíme o vyhodnocení jednotlivých položek, jejichž odpovědi nám sloužily spíše jako doplňující informace týkající se vzorku dětí.

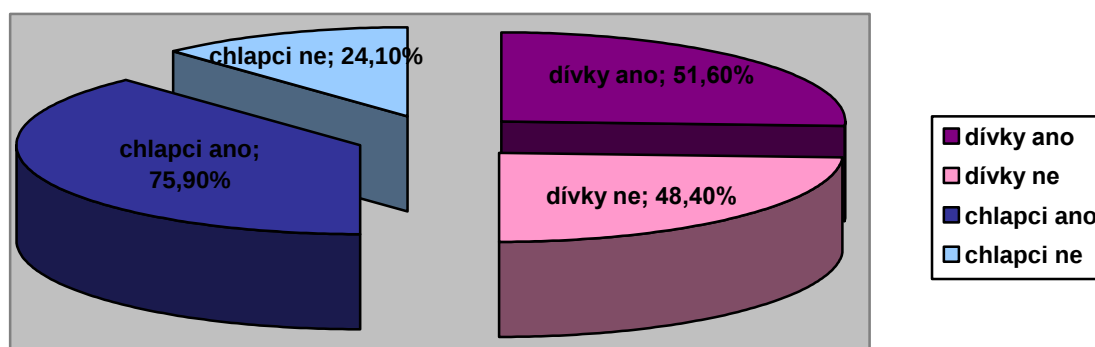
Dotazníková položka č. 1:

Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda?

ANO

NE

Z celkového počtu 60 dětí (100%) navštěvovalo logopeda 38 dětí (63,3%). Celkem 22 dětí (36,7%) logopeda nenavštěvovalo. Z celkového počtu 29 chlapců navštěvovalo logopeda 22 chlapců (75,9%), 7 chlapců (24,1%) logopeda nenavštěvovalo. Z celkového počtu 31 dívek navštěvovalo logopeda 16 dívek (51,6%) a 15 dívek (48,4%) logopeda nenavštěvovalo. (Graf 4)



Graf 4 Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda?

Dotazníková položka č. 2:

Pokud Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda, uveďte prosím, z jakého důvodu.

U této položky autorka diplomové práce přiznává, že zvolila špatnou interpretaci otázky. Rodiče většinou shodně odpovídali např. „protože špatně mluví“/ „protože neumí mluvit“ a neuvedli konkrétní narušenou komunikační schopnost. Jen pár rodičů odpovědělo např. „dyslalie“/ „špatně vyslovuje L,R“ apod. Z toho důvodu autorka diplomové práce nemohla tuto položku objektivně analyzovat.

Dotazníková položka č. 3:

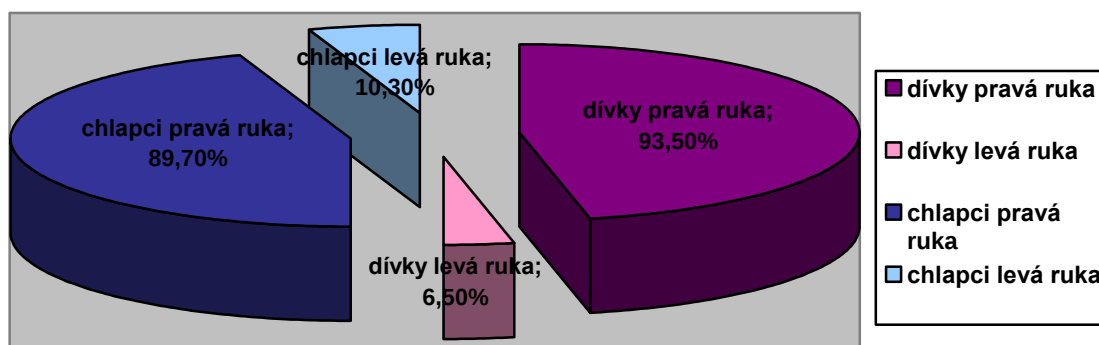
Kterou ruku Váš syn/dcera preferuje při běžných činnostech?

PRAVOU

LEVOU

JINÁ MOŽNOST

Z celkového počtu 60 dětí (100%) preferuje pravou ruku 55 dětí (91,7%) a levou ruku 5 dětí (8,3%). Z celkového počtu 29 chlapců preferuje pravou ruku 26 chlapců (89,7%), a 3 chlapci (10,3%) preferují levou ruku. Z celkového počtu 31 dívek preferuje pravou ruku 29 dívek (93,5%), a levou ruku 2 dívky (6,5%). (Graf 5)



Graf 5 Kterou ruku Váš syn/dcera preferuje při běžných činnostech?

7.2 Vyhodnocení Diagnostického testu fonologického uvědomění

Diagnostický test fonologického uvědomění jsme provedli před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Chtěli jsme posoudit, zda došlo ke změně v oblasti jazykových schopností dětí předškolního věku. Získané výsledky jsme zpracovali do tabulek a grafů.

7.2.1 Vyhodnocení 1. úkolu: Dělení slov na slabiky

Pokud dítě provedlo správně slabikování slov společně s obloučkem ruky, úkol byl považován za splněný. Pokud dítě chybovalo ve slabikování nebo v obloučcích, úkol byl považován jako nesplněný. Celkem mohlo dítě získat 8 bodů. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 59 bodů (průměr 4,92) = 61,5%. V druhém šetření získali celkem 89 bodů (průměr 7,4) = 92,5%.

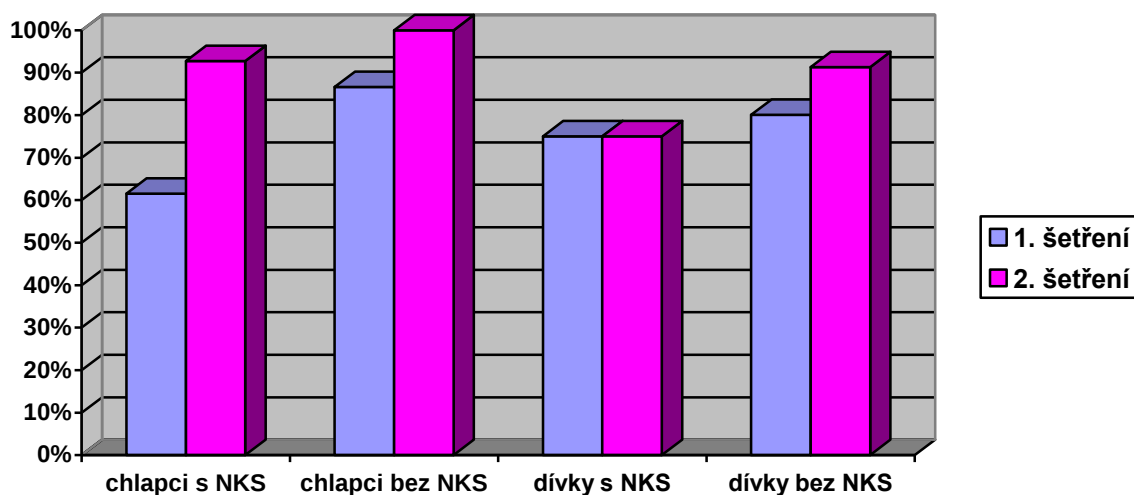
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 118 bodů (průměr 6,94) = 86,6%. V druhém šetření získali celkem 136 bodů (průměr 8) = 100%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 12 bodů (průměr 6) = 75%. V druhém šetření opět získaly celkem 12 bodů (průměr 6) = 75%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 186 bodů (průměr 6,41) = 80,1%. V druhém šetření získaly celkem 213 bodů (průměr 7,3) = 91,3%.
(Tab. 3, Graf 6)

Tabulka 3 Vyhodnocení 1. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	4,92	61,5%	6,94	86,6%	6	75%	6,41	80,1%
2. šetření	7,4	92,7%	8	100%	6	75%	7,3	91,3%
rozdíl	2,48	31,2%	1,06	13,4%	0	0%	0,89	11,2%



Graf 6 Vyhodnocení 1. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.2 Vyhodnocení 2. úkolu: Rozlišení krátké a dlouhé slabiky

Pokud dítě správně uhádlo, kdy jsem slovo vyslovila správně, byl úkol považován za splněný. Celkem mohlo dítě získat 6 bodů. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 53 bodů (průměr 4,4) = 73,3%. V druhém šetření získali celkem 66 bodů (průměr 5,5) = 91,7%.

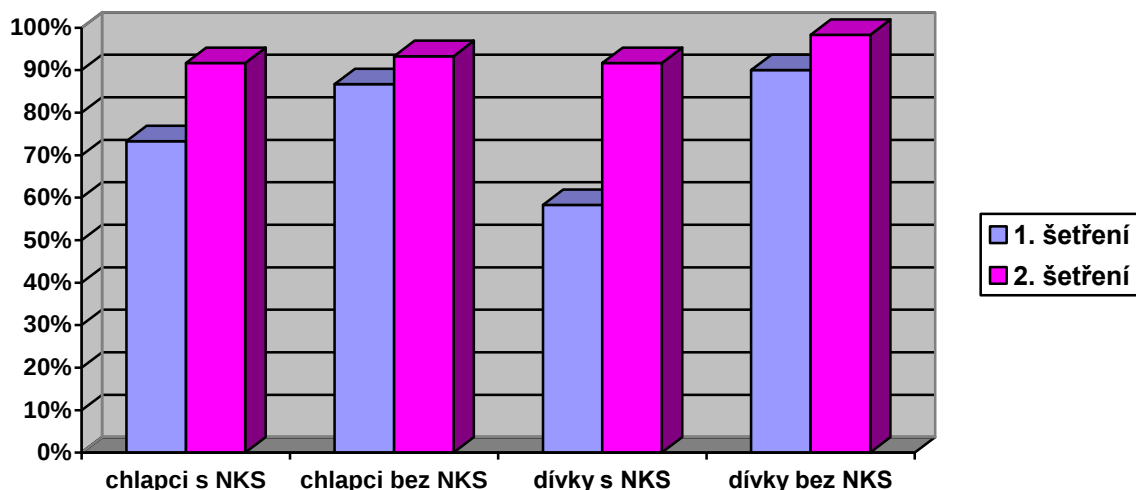
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 88 bodů (průměr 5,2) = 86,7%. V druhém šetření získali celkem 95 bodů (průměr 5,6) = 93,3%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 7 bodů (průměr 3,5) = 58,3%. V druhém šetření opět získaly celkem 11 bodů (průměr 5,5) = 91,7%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 157 bodů (průměr 5,4) = 90%. V druhém šetření získaly celkem 170 bodů (průměr 5,9) = 98,3%. (Tab. 4, Graf 7)

Tabulka 4 Vyhodnocení 2. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	4,4	73,3%	5,2	86,7%	3,5	58,3%	5,4	90%
2. šetření	5,5	91,7%	5,6	93,3%	5,5	91,7%	5,9	98,3%
rozdíl	1,1	18,4%	0,4	6,6%	2	33,4%	0,5	8,3%



Graf 7 Vyhodnocení 2. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.3 Vyhodnocení 3. úkolu: Určování první hlásky ve slově

Pokud dítě správně uhádlo první hlásku, byl úkol považován za splněný. Celkem mohlo dítě získat 5 bodů. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 18 bodů (průměr 1,5) = 30%. V druhém šetření získali celkem 53 bodů (průměr 4,4) = 88%.

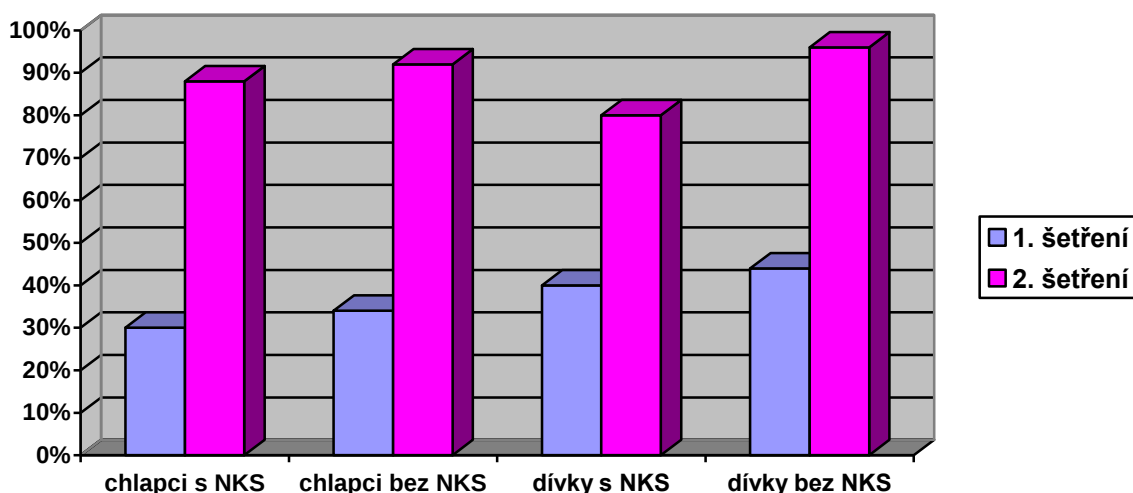
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 29 bodů (průměr 1,7) = 34%. V druhém šetření získali celkem 78 bodů (průměr 4,6) = 92%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 4 body (průměr 2) = 40%. V druhém šetření opět získaly celkem 8 bodů (průměr 4) = 80%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 64 bodů (průměr 2,2) = 44%. V druhém šetření získaly celkem 139 bodů (průměr 4,8) = 96%. (Tab. 5, Graf 8)

Tabulka 5 Vyhodnocení 3. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	1,5	30%	1,7	34%	2	40%	2,2	44%
2. šetření	4,4	88%	4,6	92%	4	80%	4,8	96%
rozdíl	2,9	58%	2,9	58%	2	40%	2,6	52%



Graf 8 Vyhodnocení 3. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.4 Vyhodnocení 4. úkolu: Určování poslední hlásky ve slově

Pokud dítě správně uhádlo poslední hlásku, byl úkol považován za splněný. Celkem mohlo dítě získat 5 bodů. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 8 bodů (průměr 0,7) = 14%.
V druhém šetření získali celkem 31 bodů (průměr 2,6) = 52%.

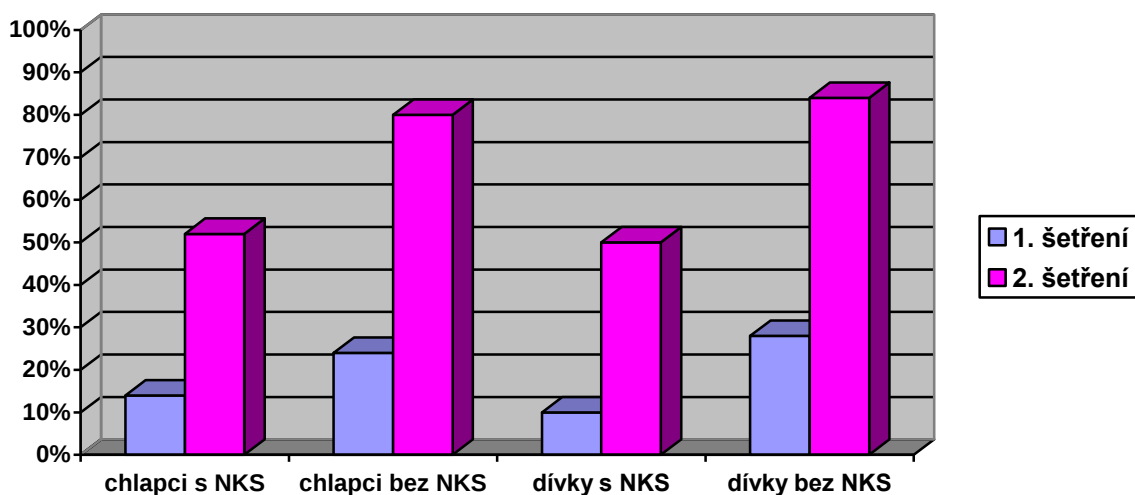
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 20 bodů (průměr 1,2) = 24%.
V druhém šetření získali celkem 68 bodů (průměr 4) = 80%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 1 body (průměr 0,5) = 10%.
V druhém šetření opět získaly celkem 5 bodů (průměr 2,5) = 50%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 41 bodů (průměr 1,4) = 28%.
V druhém šetření získaly celkem 121 bodů (průměr 4,2) = 84%. (Tab. 6, Graf 9)

Tabulka 6 Vyhodnocení 4. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	0,7	14%	1,2	24%	0,5	10%	1,4	28%
2. šetření	2,6	52%	4	80%	2,5	50%	4,2	84%
rozdíl	1,9	38%	2,8	56%	2	40%	2,8	56%



Graf 9 Vyhodnocení 4. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.5 Vyhodnocení 5. úkolu: Určit, zda slyší jednu hlásku izolovaně nebo v kombinaci s jinými samohláskami

Úkol byl považován za splněný, pokud dítě správně řeklo, zda jsem vyslovila jednu hlásku nebo kombinaci hlásek. Tento úkol byl pro děti náročný a často se uchylovaly k tipování. Celkem mohlo dítě získat 15 bodů. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 20 bodů (průměr 1,7) = 11,3%. V druhém šetření získali celkem 135 bodů (průměr 11,3) = 75,3%.

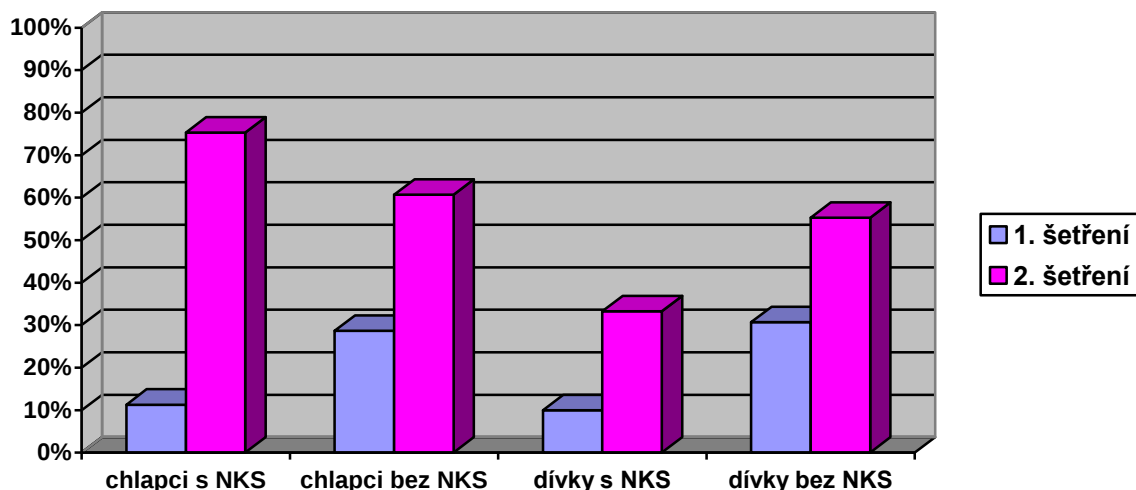
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 72 bodů (průměr 4,3) = 28,7%. V druhém šetření získali celkem 155 bodů (průměr 9,1) = 60,7%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 3 body (průměr 1,5) = 10%. V druhém šetření opět získaly celkem 10 bodů (průměr 5) = 33,3%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 133 bodů (průměr 4,6) = 30,7%. V druhém šetření získaly celkem 239 bodů (průměr 8,3) = 55,3%. (Tab. 7, Graf 10)

Tabulka 7 Vyhodnocení 5. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	1,7	11,3%	4,3	28,7%	1,5	10%	4,6	30,7%
2. šetření	11,3	75,3%	9,1	60,7%	5	33,3%	8,3	55,3%
rozdíl	9,6	64%	4,8	32%	3,5	23,3%	3,7	24,6%



Graf 10 Vyhodnocení 5. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.6 Vyhodnocení 6. úkolu: Rozložit slova na hlásky

Úkol byl považován za splněný, pokud dítě přesně vyjmenovalo hlásky tak, jak jdou za sebou. Pokud řeklo správně jen jednu nebo dvě hlásky, úkol byl považován za nesplněný. Celkem mohlo dítě získat 4 body. Body jsme u každé skupiny sečetli a z celkového počtu bodů jsme udělali průměrný počet bodů u skupiny. Poté jsme průměrný počet bodů převedli na procenta.

V tabulce je v horních vodorovných buňkách zaznamenána skupina a její počet (př. chlapci s NKS (12)). Pod skupinou je zaznamenán průměrný počet bodů získaný z prvního šetření a z druhého šetření. Průměrný počet bodů je poté převeden na procenta. V posledních vodorovných buňkách je zaznamenán rozdíl získaný z prvního a druhého šetření.

V grafu je procentuálně zaznamenán počet bodů získaný z 1. šetření a z 2. šetření.

Chlapci s NKS získali celkem v prvním šetření 2 body (průměr 0,17) = 4,25%. V druhém šetření získali celkem 18 bodů (průměr 1,5) = 37,5%.

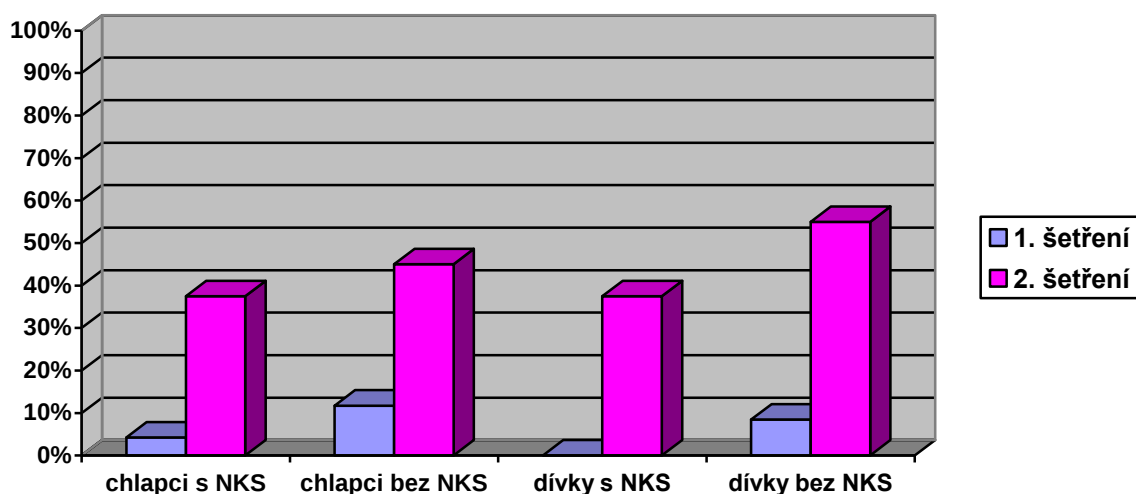
Chlapci bez NKS získali celkem v prvním šetření 8 bodů (průměr 0,47) = 11,75%. V druhém šetření získali celkem 30 bodů (průměr 1,8) = 45%.

Dívky s NKS získaly celkem v prvním šetření 0 bodů (průměr 0) = 0%. V druhém šetření opět získaly celkem 3 bodů (průměr 1,5) = 37,5%.

Dívky bez NKS získaly celkem v prvním šetření 10 bodů (průměr 0,34) = 8,5%. V druhém šetření získaly celkem 64 bodů (průměr 2,2) = 55%. (Tab. 8, Graf 11)

Tabulka 8 Vyhodnocení 6. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

	chlapci s NKS (12)		chlapci bez NKS (17)		dívky s NKS (2)		dívky bez NKS (29)	
	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%	Body (průměr)	%
1. šetření	0,17	4,25%	0,47	11,75%	0	0%	0,34	8,5%
2. šetření	1,5	37,5%	1,8	45%	1,5	37,5%	2,2	55%
rozdíl	1,33	33,25%	1,33	33,25%	1,5	37,5%	1,86	46,5%



Graf 11 Vyhodnocení 6. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

7.2.7 Srovnání výsledků z jednotlivých úkolů v rámci skupiny

7.2.7.1 Chlapci s NKS

Chlapci s NKS získali v **prvním úkolu** v prvním šetření 59 bodů (průměr 4,92) = 61,5%. V druhém šetření získali celkem 89 bodů (průměr 7,4) = 92,5%. Zlepšili se tedy o 31,2%.

V **druhém úkolu** získali v prvním šetření 53 bodů (průměr 4,4) = 73,3%. V druhém šetření získali celkem 66 bodů (průměr 5,5) = 91,7%. Zlepšili se tedy o 18,4%.

V **třetím úkolu** získali v prvním šetření 18 bodů (průměr 1,5) = 30%. V druhém šetření získali celkem 53 bodů (průměr 4,4) = 88%. Zlepšili se tedy o 58%.

Ve **čtvrtém úkolu** získali celkem v prvním šetření 8 bodů (průměr 0,7) = 14%. V druhém šetření získali celkem 31 bodů (průměr 2,6) = 52%. Zlepšili se tedy o 38%.

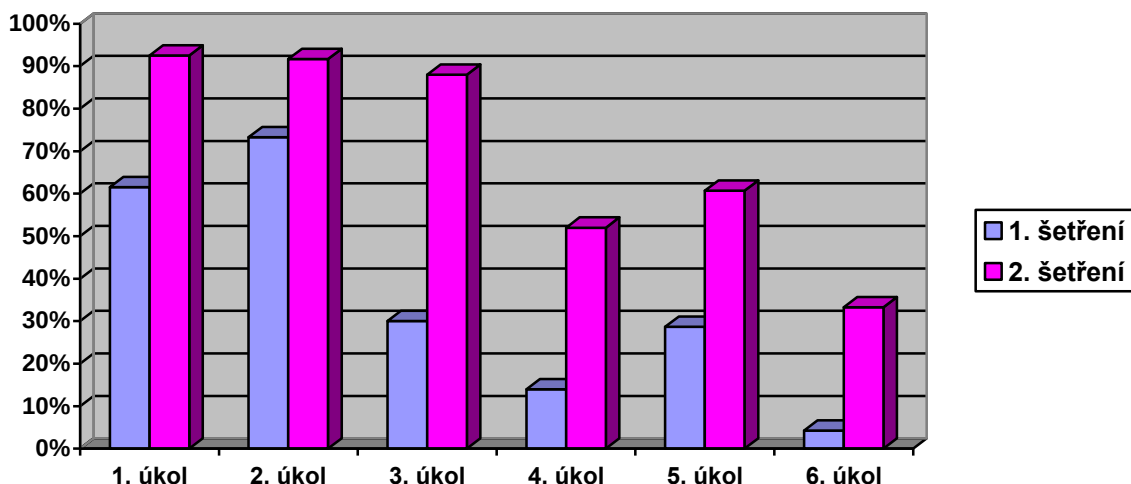
V **pátém úkolu** získali celkem v prvním šetření 72 bodů (průměr 4,3) = 28,7%. V druhém šetření získali celkem 155 bodů (průměr 9,1) = 60,7%. Zlepšili se tedy o 64%.

V **šestém úkolu** získali celkem v prvním šetření 2 body (průměr 0,17) = 4,25%. V druhém šetření získali celkem 18 bodů (průměr 1,5) = 37,5%. Zlepšili se tedy o 33,25%.

(Tab. 9, Graf 12)

Tabulka 9 Průměrné zlepšení chlapců s NKS v jednotlivých úkolech

	1. úkol	2. úkol	3. úkol	4. úkol	5. úkol	6. úkol
zlepšení o	31,2%	18,4%	58%	38%	64%	33,25%



Graf 12 Průměrné zlepšení chlapců s NKS v jednotlivých úkolech

7.2.7.2 Chlapci bez NKS

Chlapci bez NKS získali v **prvním úkolu** v prvním šetření 118 bodů (průměr 6,94) = 86,6%. V druhém šetření získali celkem 136 bodů (průměr 8) = 100%. Zlepšili se tedy o 13,4%.

V **druhém úkolu** získali v prvním šetření 88 bodů (průměr 5,2) = 86,7%. V druhém šetření získali celkem 95 bodů (průměr 5,6) = 93,3%. Zlepšili se tedy o 6,6%.

V **třetím úkolu** získali v prvním šetření 29 bodů (průměr 1,7) = 34%. V druhém šetření získali celkem 78 bodů (průměr 4,6) = 92%. Zlepšili se tedy o 58%.

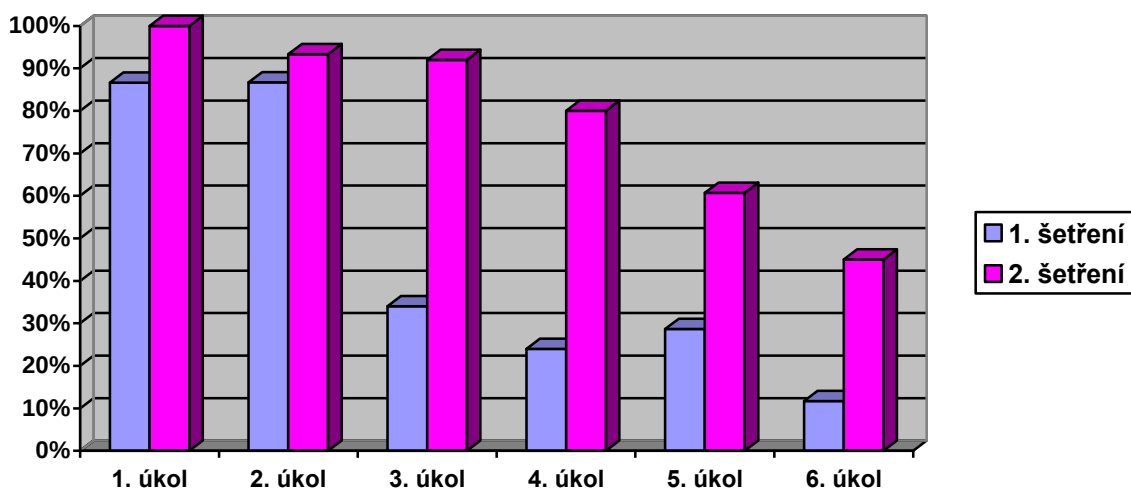
Ve **čtvrtém úkolu** získali v prvním šetření 20 bodů (průměr 1,2) = 24%. V druhém šetření získali celkem 68 bodů (průměr 4) = 80%. Zlepšili se tedy o 56%.

V **pátém úkolu** získali v prvním šetření 72 bodů (průměr 4,3) = 28,7%. V druhém šetření získali celkem 155 bodů (průměr 9,1) = 60,7%. Zlepšili se tedy o 32%.

V **šestém úkolu** získali v prvním šetření 8 bodů (průměr 0,47) = 11,75%. V druhém šetření získali celkem 30 bodů (průměr 1,8) = 45%. Zlepšili se tedy o 33,25%. (Tab. 10, Graf 13)

Tabulka 10 Průměrné zlepšení chlapců bez NKS v jednotlivých úkolech

	1. úkol	2. úkol	3. úkol	4. úkol	5. úkol	6. úkol
zlepšení o	13,4%	6,6%	58%	56%	32%	33,25%



Graf 13 Průměrné zlepšení chlapců bez NKS v jednotlivých úkolech

7.2.7.3 Dívky s NKS

Dívky s NKS získaly v **prvním úkolu** v prvním šetření 12 bodů (průměr 6) = 75%. V druhém šetření opět získaly celkem 12 bodů (průměr 6) = 75%. Zlepšily se tedy o 0%.

V **druhém úkolu** získaly v prvním šetření 7 bodů (průměr 3,5) = 58,3%. V druhém šetření opět získaly celkem 11 bodů (průměr 5,5) = 91,7%. Zlepšily se tedy o 33,4%.

V **třetím úkolu** získaly v prvním šetření 4 body (průměr 2) = 40%. V druhém šetření opět získaly celkem 8 bodů (průměr 4) = 80%. Zlepšily se tedy o 40%.

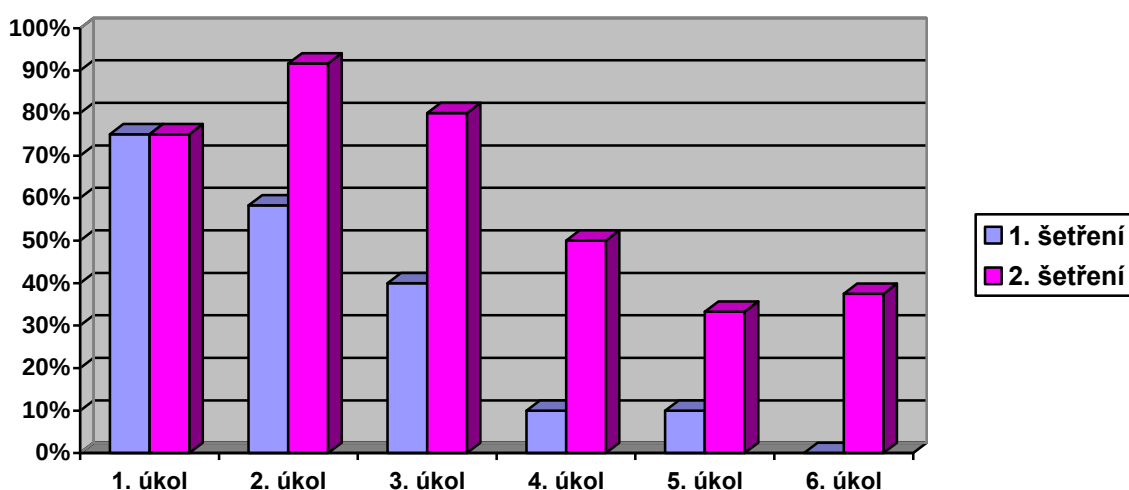
Ve **čtvrtém úkolu** získaly v prvním šetření 1 body (průměr 0,5) = 10%. V druhém šetření opět získaly celkem 5 bodů (průměr 2,5) = 50%. Zlepšily se tedy o 40%.

V **pátém úkolu** získaly v prvním šetření 3 body (průměr 1,5) = 10%. V druhém šetření opět získaly celkem 10 bodů (průměr 5) = 33,3%. Zlepšily se tedy o 23,3%.

V **šestém úkolu** získaly v prvním šetření 0 bodů (průměr 0) = 0%. V druhém šetření opět získaly celkem 3 bodů (průměr 1,5) = 37,5%. Zlepšily se tedy o 37,5%. (Tab. 11, Graf 14)

Tabulka 11 Průměrné zlepšení dívek s NKS v jednotlivých úkolech

	1. úkol	2. úkol	3. úkol	4. úkol	5. úkol	6. úkol
zlepšení o	0%	33,4%	40%	40%	23,3%	37,5%



Graf 14 Průměrné zlepšení dívek s NKS v jednotlivých úkolech

7.2.7.4 Dívky bez NKS

Dívky bez NKS získaly v **prvním úkolu** v prvním šetření 186 bodů (průměr 6,41) = 80,1%. V druhém šetření získaly celkem 213 bodů (průměr 7,3) = 91,3%. Zlepšily se tedy o 11,2%.

V **druhém úkolu** získaly v prvním šetření 157 bodů (průměr 5,4) = 90%. V druhém šetření získaly celkem 170 bodů (průměr 5,9) = 98,3%. Zlepšily se tedy o 8,3%.

V **třetím úkolu** získaly v prvním šetření 64 bodů (průměr 2,2) = 44%.

V druhém šetření získaly celkem 139 bodů (průměr 4,8) = 96%. Zlepšily se tedy o 52%.

Ve **čtvrtém úkolu** získaly v prvním šetření 41 bodů (průměr 1,4) = 28%.

V druhém šetření získaly celkem 121 bodů (průměr 4,2) = 84%. Zlepšily se tedy o 56%.

V **pátém úkolu** získaly v prvním šetření 133 bodů (průměr 4,6) = 30,7%.

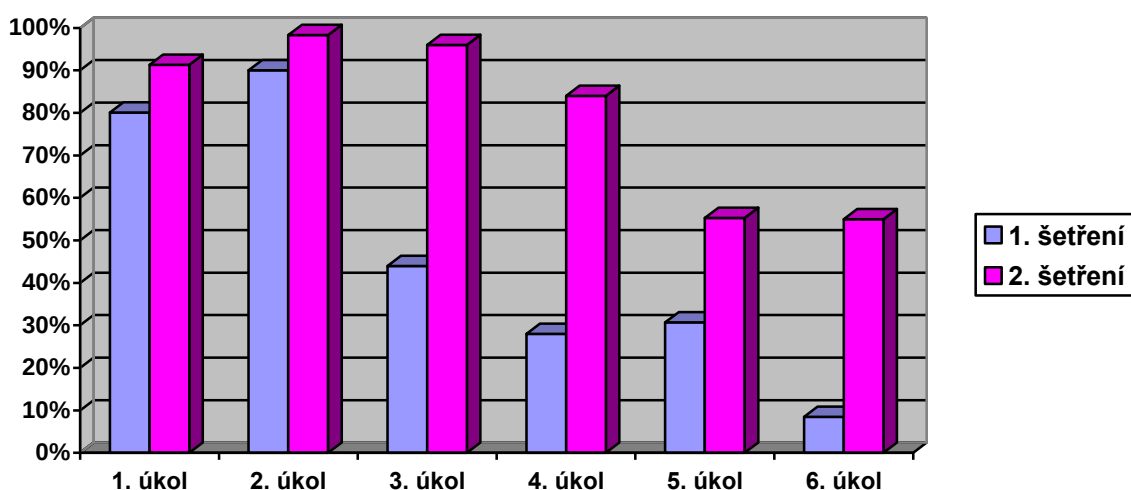
V druhém šetření získaly celkem 239 bodů (průměr 8,3) = 55,3%. Zlepšily se tedy o 24,6%.

V **šestém úkolu** získaly v prvním šetření 10 bodů (průměr 0,34) = 8,5%.

V druhém šetření získaly celkem 64 bodů (průměr 2,2) = 55%. Zlepšily se tedy o 46,5%. (Tab. 12, Graf 15)

Tabulka 12 Průměrné zlepšení dívek bez NKS v jednotlivých úkolech

	1. úkol	2. úkol	3. úkol	4. úkol	5. úkol	6. úkol
zlepšení o	11,2%	8,3%	52%	56%	24,6%	46,5%



Graf 15 Průměrné zlepšení dívek bez NKS v jednotlivých úkolech

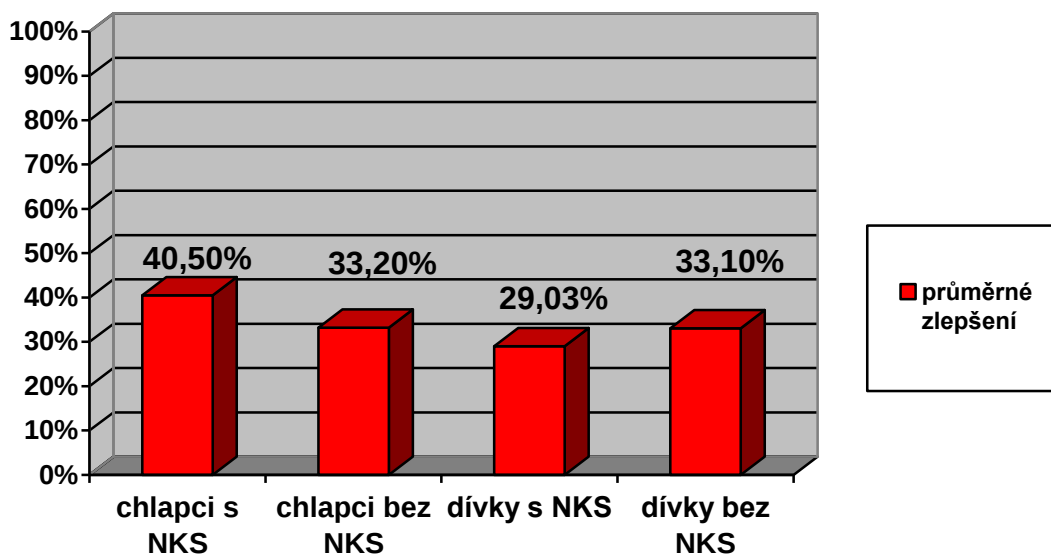
7.2.8 Průměrné zlepšení z celého testu

Pro znázornění ještě uvádíme průměrné zlepšení celé skupiny ze všech úkolů Diagnostického testu fonologického uvědomění dohromady.

Chlapci s NKS dosáhli průměrného zlepšení ze všech úkolů dohromady o 40,50%. Chlapci bez NKS dosáhli průměrného zlepšení ze všech úkolů dohromady o 33,20%. Dívky s NKS dosáhly průměrného zlepšení ze všech úkolů dohromady o 29,03%. Dívky bez NKS dosáhly průměrného zlepšení ze všech úkolů dohromady o 33,10%. (Tab. 13, Graf 16)

Tabulka 13 Průměrné zlepšení z celého testu

	Chlapci s NKS	Chlapci bez NKS	Dívky s NKS	Dívky bez NKS
Průměrné zlepšení ze všech úkolů	40,50%	33,20%	29,03%	33,10%



Graf 16 Průměrné zlepšení z celého testu

7.3 Interpretace výsledků šetření

Cílem diplomové práce bylo shromáždit podklady k zhodnocení úrovně jazykových schopností dětí předškolního věku před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Následně určit,

zda metodika Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina pomáhá při rozvoji fonologického uvědomování dětí předškolního věku. V rámci šetření jsme získali odpověď na hypotézy, které jsme si stanovili na začátku práce.

Hypotéza1: Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, dojde ke zlepšení vybraných jazykových schopností u děvčat.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina skutečně došlo k nárůstu jazykových schopností dívek předškolního věku. U dívek s NKS došlo po aplikaci metodiky k celkovému zlepšení v průměru o 29,03%. U dívek bez NKS došlo po aplikaci metodiky k celkovému zlepšení v průměru o 33,10%.

Hypotéza 2: Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, dojde ke zlepšení vybraných jazykových schopností u chlapců.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina došlo také u chlapců předškolního věku k nárůstu jazykových schopností. U chlapců s NKS došlo po aplikaci metodiky k celkovému zlepšení v průměru o 40,50%. U chlapců bez NKS došlo po aplikaci metodiky k celkovému zlepšení v průměru o 33,20%.

Zajímavé výsledky šetření se týkaly dosažených výsledků chlapců s NKS v porovnání s výsledky chlapců bez NKS. Chlapci s NKS dosahovali ve 3 úkolech (1. úkol, 2. úkol, 5. úkol) Diagnostického testu fonologického uvědomění v průměru většího zlepšení, než chlapci bez NKS. Samozřejmě k tomu přispívá fakt, že chlapci s NKS začínali v prvním šetření s mnohem horšími výsledky, než chlapci bez NKS. Nicméně při druhém šetření již dosahovali výsledků mnohem větších. Na základě tohoto zjištění můžeme říci, že metodika významně pomohla

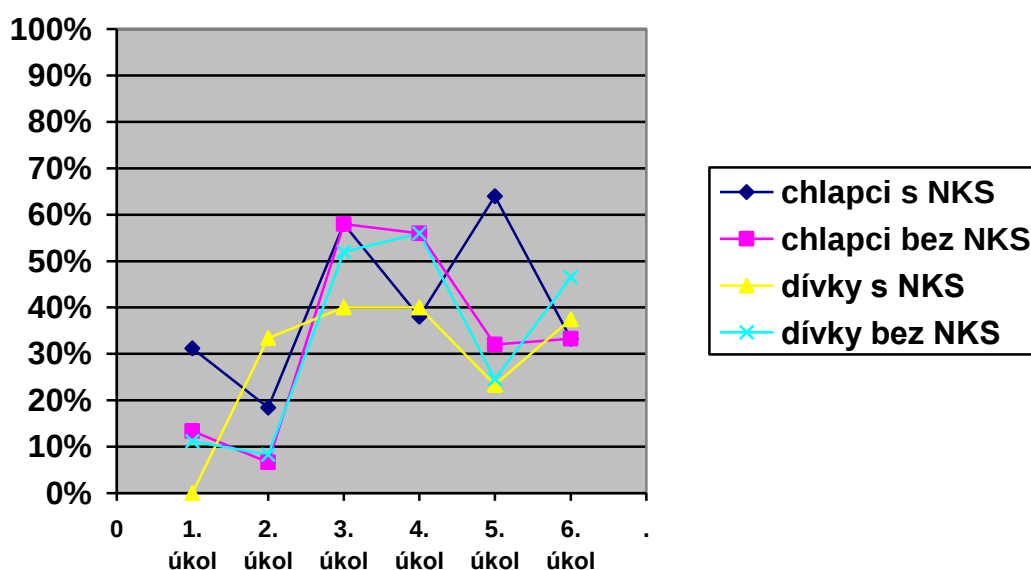
sjednotit jazykové schopnosti chlapců s NKS s chlapci bez NKS. Další zajímavé zjištění přineslo šetření v rámci 6. úkolu u chlapců s NKS a chlapců bez NKS. Obecně můžeme říci, že 6. úkol byl pro většinu respondentů nejtěžší úkol. Přestože chlapci s NKS v prvním šetření i v druhém šetření 6. úkolu dosahovali menších výsledků, než chlapci bez NKS (viz Tabulka 8), tak se v konečném výsledku zlepšili jak chlapci s NKS, tak chlapci bez NKS v průměru o totožných 33,25%. Toto zjištění opět potvrzuje významný přínos metodiky na rozvoj jazykových schopností chlapců bez NKS, ale také chlapců s NKS.

Vzhledem k nízkému počtu dívek s NKS, nebudeme porovnávat jejich dosažené výsledky s dívkami bez NKS, ani s chlapci s NKS, kterých je podstatně více. Pro upřesnění však můžeme uvést, že také u dívek s NKS (které byly pouze 2), došlo po aplikaci metodiky k poměrně velkému nárůstu jazykových schopností. Ve 3. úkolu a 4. úkolu se zlepšily až o 40% (viz Tabulka 11). Velkou účinnost metodiky zde popisuje také fakt, že v 6. úkolu (nejtěžší úkol) se dívky s NKS zlepšily až o 37,5%, kdy v prvním šetření získaly v průměru 0% a při druhém šetření v průměru 37,5% (viz Tabulka 8).

Mezi dívkami bez NKS a chlapci bez NKS nebyly v dosažených výsledcích velké rozdíly. Můžeme tedy říci, že metodika příznivě působí na rozvíjení jazykových schopností dívek, ale také chlapců v přibližně stejné intenzitě. K největším rozdílům došlo v 6. úkolu (nejtěžší), kdy dívky bez NKS dosáhly v průměru zlepšení o 46,5%, a chlapci bez NKS dosáhli zlepšení v průměru o 33,25% (viz Tabulka 8). Dalším zajímavým faktem bylo, že chlapci bez NKS dosáhli v průměru lepších výsledků ve třech úkolech, než dívky bez NKS. V 1. úkolu dosáhli chlapci bez NKS zlepšení o 13,4% a dívky bez NKS o 11,2% (viz Tabulka 3). Ve 3. úkolu dosáhli chlapci bez NKS zlepšení o 58% a dívky bez NKS o 52% (viz Tabulka 5). V 5. úkolu dosáhli chlapci bez NKS zlepšení o 32% a dívky o 24,6% (viz Tabulka 7). Ve 4. úkolu dosáhli chlapci bez NKS a dívky bez NKS stejného zlepšení, a to o 56% (viz Tabulka 6).

Na základě zjištěných údajů můžeme potvrdit významný vliv metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina na rozvíjení jazykových schopností dětí předškolního věku. Můžeme také potvrdit její příznivý vliv u dětí bez NKS, ale také u dětí s NKS, kterým podstatným způsobem pomohla překlenout rozdíly v dosažených jazykových úrovních. Nicméně vzhledem k nízkému počtu vzorku šetření nemůžeme toto tvrzení objektivně potvrdit, ale můžeme říci, že u námi

zvoleného vzorku opravdu došlo na základě aplikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina k nárůstu jazykových schopností u dívek (u dívek s NKS, také u dívek bez NKS) a také u chlapců (u chlapců s NKS, u chlapců bez NKS). Pro názornější představu zde uvádíme ještě poslední graf, znázorňující komparaci zlepšení v jednotlivých úkolech Diagnostického testu fonologického uvědomění v rámci jednotlivých skupin (chlapci s NKS, chlapci bez NKS, dívky s NKS, dívky bez NKS). (Graf 17)



Graf 17 Komparace zlepšení v úkolech Diagnostického testu fonologického uvědomění

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na vliv metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina u dětí předškolního věku.

Cílem diplomové práce v teoretické části bylo vymezit základní informace týkající se komunikace, jazyka, jazykových rovin, jazykového citu, řeči, fonetiky, fonologie a fonologického uvědomování. Dále jsme se pokusili o stručnou charakteristiku vývoje dětí předškolního věku. Nakonec jsme vymezili základní informace týkající se Elkoninovy osobnosti a popsali metodiku Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, která byla vytvořena Marínou Mikulajovou a Annou Dostálovou. V průběhu tvorby teoretické části diplomové práce jsme se potýkali s menším množstvím literatury, která se zaměřuje na výzkum jazykového citu.

V praktické části diplomové práce jsme realizovali šetření týkající se jazykových schopností dětí předškolního věku. K šetření jsme sestavili test „Diagnostický test fonologického uvědomění,“ pomocí kterého jsme zhodnotili úroveň fonologického uvědomění před a po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Získané výsledky jsme analyzovali a zpracovali do grafů a tabulek. Na základě šetření jsme došli k závěru, že po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, dojde k významné změně výsledků v Diagnostickém testu fonologického uvědomění, na základě jehož můžeme potvrdit pozitivní účinnost metodiky na rozvoj jazykových schopností dětí předškolního věku. Mohli jsme tedy potvrdit stanovené hypotézy, že po aplikaci metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina dojde ke zlepšení vybraných jazykových schopností u dívek a u chlapců.

Jelikož intervence v mateřské škole probíhala dvakrát týdně po dobu čtyř měsíců, potýkali jsme se s několika problémy. Děti nepravidelně navštěvovaly mateřskou školu z důvodu nemoci či jiných rodinných důvodů, proto se aplikace vybraných lekcí musela provádět opakovaně, a tudíž se přesuny k novým lekcím prodlužovaly. Z původních 10 lekcí, které jsme měli připraveny, jsme stihli v průběhu 4 měsíců aplikovat podrobně 6 lekcí. Zbylé 4 lekce jsme neprobrali podrobně, pouze jsme se pokusily vybrat z nich jednodušší úkoly. Dalším problémem byla nízká spolupráce učitelek mateřské školy s autorkou diplomové práce. Autorce diplomové práce zajistily místnost pro práci s dětmi, kterou

prováděla dva dny v týdnu, ale v ostatních dnech s dětmi podle instrukcí nepracovaly. S dětmi tedy cíleně pracovala pouze autorka diplomové práce a aplikovala metodiku dvakrát týdně. Z těchto důvodů mohlo dojít k omezenějšímu nárůstu vybraných jazykových schopností. Nicméně i přes to došlo téměř u každého dítěte k posunu v oblasti jazykových schopností v průměru až o několik procent.

Autorka diplomové práce vzhledem k nízkému počtu vzorku šetření nemůže zobecnit pravidlo, že metodika pomáhá u všech dětí. Ale může poukázat na vzorek vybraných dětí (60 dětí), které se v průběhu čtyř měsíců významně zlepšily. Za povšimnutí stojí fakt, že děti s NKS po aplikaci metodiky dosahovaly téměř podobných výsledků jako děti bez NKS a jejich jazyková úroveň se částečně vyrovnala.

Autorka diplomové práce dále zjistila, že metodika Trénink jazykových schopností podle Elkonina není mezi učitelkami mateřských škol příliš známa. Domnívá se, že by bylo přínosné rozšířit povědomí o této metodice, která pomáhá při jazykovém rozvoji.

SEZNAM LITERATURY

ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata. ISBN 80-723-9060-0.

DOHERTY-SNEDDON, G. 2005. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-043-7.

DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník* 3. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GÚTHOVÁ, M., ŠEBIANOVÁ, D. 2011. Terapie dyslalie. In: LECHTA, V. a kol. 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o. s. 167- 200. ISBN 978-80-7367-901-9.

GÚTHOVÁ, M. 2009. Dyslálie. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 136-153. ISBN 978-80-223-2574-5.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. 2002. *Diplomové a závěrečné práce*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0458-3.

HOSKOVCOVÁ, S. 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOUSEK, J. 2007. *Verbální komunikace a lidská psychika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4715-940.

JANOVCOVÁ, Z. 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3204-9.

JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie: neurologie nejen pro logopedy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4730-301.

KAPALKOVÁ, S. 2009. Vývin řeči. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009 *Základy logopédie*. Batislava: Univerzita Komenského. s. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.

KAVKA, S. 1994. *Fonetika a fonologie*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-403-6.

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

KOUKOLÍK, F. 2008. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4614-960.

KUTÁLKOVÁ, D. 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4736-877.

KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1040-4.

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

LECHTA, V. 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-100-X.

LECHTA, V. 2002. Základní vyšetření. In: LECHTA, V. a kol. 2002. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta. s. 22 – 30. ISBN 80-8063-100-X.

LECHTA, V. 1987. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. Nakl. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-335.

LECHTA, V. 2007. Základní vymezení oboru logopedie. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s.r.o. s. 17-22. ISBN 978-80-7367-340-6.

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

LOVE, R. J., WEBB, W. G. 2009. *Mozeck a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-649.

MARKOVÁ, J. 2009. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574-5.

MATĚJČEK, Z. 1995 *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství: učební text*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-802-6200-000.

MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia: špecificky narusený vývin reci*. 1. vyd. Bratislava. ISBN 80-900-4450-6.

MIKULAJOVÁ, M. 2002. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, V. a kol. 2002. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta. s. 39 – 63. ISBN 80-8063-100-X.

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. 2004. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Metodická příručka. Bratislava: Dialóg, spol. s.r.o. ISBN 80-968502-2-9.

OHNESORG, K. 1974. *Fonetika pro logopédy*. Praha: Univerzita Karlova. bez ISBN.

OSTATNÍKOVÁ, D. 2009. Základné poznatky z anatómie a fyziologie rečovej komunikácie. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 33-60. ISBN 978-80-223-2574-5.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1216-4.

PEUTELSHMIEDOVÁ, A. 2004. Speciální pedagogika osob s narušením komunikační schopnosti. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. 2004. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 271 – 291. ISBN 80-244-0873-2.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1233-0.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. 2008. *Neklidné dítě*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-351-2.

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

ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 1997. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-512-2.

SALOMONOVÁ, A. 2007. Dyslalie. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 332-359. ISBN 978-80-7367-340-6.

SOVÁK, M. 1984. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. bez ISBN.

SOVÁK, M. 1978. *Uvedení do logopedie*. Brno: Tisk, knižní výroba, n. p.

ŠKODOVÁ, E., ŽLAB, Z. 2007. Narušení grafické stránky řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 361-388. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, E., ŽLAB, Z. 2007. Vývojová dysfázie. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 110-147. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. 1995. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-61-2.

ŠULOVÁ, Lenka. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-246-0956-8.

VITÁSKOVÁ, K. 2005. Fyziologie produkce a percepce orální komunikace s důrazem na orální praxi. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 13 – 32. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, K. 2005. Narušení grafické formy řeči. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 53 – 63. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, K. 2005. Narušený vývoj řeči. In: VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 41 – 48. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, K. 2004. Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými poruchami učení. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. 2004. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 293 – 302. ISBN 80-244-0873-2.

VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. 2011. Terapie specifických poruch učení. In: LECHTA, V. a kol. 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 355-379. ISBN 978-80-7367-901-9.

ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-141.

ŽLAB, Z. 1986. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna.

ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E. 2007. Narušení grafické stránky řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 361-388. ISBN 978-80-7367-340-6.

Internetové zdroje

Эльконинские чтения. ©2012. *elkonin.ru*[online]. [cit. 2012-02-29]. Dostupné z:
<http://elkonin.ru/index/0-2>.

SEZNAM ZKRATEK

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dál

CNS – centrální nervová soustava

např. - například

NKS – narušená komunikační schopnost

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Návratnost formulářů a dotazníků pro rodiče

Tabulka 2 Charakteristika souboru

Tabulka 3 Vyhodnocení 1. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 4 Vyhodnocení 2. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 5 Vyhodnocení 3. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 6 Vyhodnocení 4. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 7 Vyhodnocení 5. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 8 Vyhodnocení 6. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Tabulka 9 Průměrné zlepšení chlapců s NKS v jednotlivých úkolech

Tabulka 10 Průměrné zlepšení chlapců bez NKS v jednotlivých úkolech

Tabulka 11 Průměrné zlepšení dívek s NKS v jednotlivých úkolech

Tabulka 12 Průměrné zlepšení dívek bez NKS v jednotlivých úkolech

Tabulka 13 Průměrné zlepšení z celého testu

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Návratnost žádostí od ředitelů mateřských škol

Graf 2 Vyjádření souhlasu/nesouhlasu rodičů s aplikací metodiky na jejich dítěti

Graf 3 Charakteristika souboru

Graf 4 Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda?

Graf 5 Kterou ruku Váš syn/dcera preferuje při běžných činnostech?

Graf 6 Vyhodnocení 1. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 7 Vyhodnocení 2. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 8 Vyhodnocení 3. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 9 Vyhodnocení 4. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 10 Vyhodnocení 5. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 11 Vyhodnocení 6. úkolu Diagnostického testu fonologického uvědomění

Graf 12 Průměrné zlepšení chlapců s NKS v jednotlivých úkolech

Graf 13 Průměrné zlepšení chlapců bez NKS v jednotlivých úkolech

Graf 14 Průměrné zlepšení dívek s NKS v jednotlivých úkolech

Graf 15 Průměrné zlepšení dívek bez NKS v jednotlivých úkolech

Graf 16 Průměrné zlepšení z celého testu

Graf 17 Komparace zlepšení v úkolech Diagnostického testu fonologického uvědomění

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Žádost pro ředitele mateřských škol

Příloha č. 2: Formulář pro rodiče

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 4: Diagnostický test fonologického uvědomění

Příloha č. 5: Modifikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Příloha č. 1: Žádost pro ředitele mateřských škol

Dobrý den paní ředitelko,

jmenuji se Zuzana Andrásková a studuji logopedii na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás požádat, zda bych ve Vaší školce mohla v rámci své diplomové práce uplatnit metodiku Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina. Jedná se o rozvíjení jazykového citu a jazykových schopností u dětí předškolního věku, jejichž rozvoj považuji v dnešní době za velice důležitý.

Metodiku lze aplikovat u dětí s narušenou komunikační schopností, u dětí s odloženou školní docházkou, ale také u dětí z cizojazyčného a kulturně odlišného prostředí.

Metodika je zaměřena na:

- přípravu pro rozvoj počátečního čtení a psaní
- rozvoj fonematického uvědomování
- rozvoj jazykového citu
- manipulaci s hláskami a zvukovou strukturou slov

Celá metodika je vytvořena formou hry pro děti od 5 let. Děti se učí řešit jazykové úkoly a hrají jazykové hry. Děti spolupracují ve dvojicích i ve skupinkách, nacházejí společná řešení a vzájemně si pomáhají.

Mým plánem je zajistit si skupinku dětí a písemnou formou požádat rodiče o svolení k práci s jejich dětmi. Dále provést krátké vstupní vyhodnocení před započítím metodiky, abych měla přehled, nakolik umí děti pracovat s hláskami. Z této metodiky jsem vybrala 10 lekcí, které bych ráda aplikovala u dětí a předala svou vypracovanou verzi učitelkám mateřských škol, které by mohly s dětmi dále postupovat. Na konci školního roku bych opět provedla závěrečné vyhodnocení o úspěšnosti metodiky.

Máte-li zájem o tuto metodiku či o bližší informace, kontaktuje mě prosím, na tuto emailovou adresu: Z.Andryskova@seznam.cz Ráda se za Vámi stavím do mateřské školy.

Děkuji Vám za odpověď. S pozdravem Zuzana Andrásková

Příloha č. 2: Formulář pro rodiče

Zuzana Andrýsková, e-mail: Z.Andryskova@seznam.cz

Studentka 3. ročníku – obor Logopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

V Brance u Opavy 2. 1. 2011

Vážení rodiče,

v rámci své diplomové práce zpracovávám téma „Adaptace metodiky rozvoje jazykových schopností podle Elkonina u dětí v mateřské škole.“

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj jazykových schopností dětí předškolního věku. Jedná se o schopnosti, které jsou nezbytné pro úspěšné počáteční čtení a psaní v první třídě základní školy.

Metodika je vytvořena formou hry, aby děti získaly představu o slovech, aby se naučily pracovat s hláskami a začaly si uvědomovat zvukovou strukturu slov. Děti se učí řešit jazykové úkoly a hrají jazykové hry.

Pro zajištění praktické části mé diplomové práce potřebuji pracovat s Vaším dítětem, a proto potřebuji Vaše vyjádření k následujícím sdělením.

PROSÍM VÁS O VYZNAČENÍ VÁMI ZVOLENÉ MOŽNOSTI PODTŽENÍM.

1. sdělení

Souhlasíme – nesouhlasíme s tím, aby byla v termínu od 1. března 2011 do 31. srpna 2011 na našem synovi/dceři uplatněna v rámci pobytu v mateřské škole metodika rozvoje jazykových schopností.

2. sdělení

Souhlasíme – nesouhlasíme se sběrem nezbytných údajů o našem synovi/dceři, které budou zjišťovány autorkou práce Zuzanou Andrýskovou formou přiloženého dotazníku a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Jméno syna/dcery.....

Narozen/narozena.....

.....

Bydliště.....

.....

1. Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda?

ANO

NE

2. Pokud Váš syn/dcera navštěvuje nebo navštěvoval logopeda, uveďte prosím, z jakého důvodu:

.....
.....
.....
.....
.....

3. Kterou ruku Váš syn/dcera preferuje při běžných činnostech

PRAVOU LEVOU JINÁ MOŽNOST

.....
.....

Tento vyplněný formulář prosím odevzdejte v zalepené obálce do 28. února 2011 třídní učitelce Vašeho dítěte.

Případné dotazy, prosím, směřujte na autorku práce Zuzanu Andrýskovou.

Podpis rodičů (příp. zákonných
zástupů).....

Děkuji Vám za spolupráci

Příloha č. 4: Diagnostický test fonologického uvědomění

Diagnostický test fonologického uvědomění

Jméno:

Datum:

1. Dělení slov na slabiky (max. 8 bodů):

- Dělení slov na slabiky + obloučky rukou.
- Závěčná slova: LED, KOČKA, ZVONEČEK, KATEŘINA

krb

máma

žížala

kolotoče

míč

motýl

hokejka

hokejista

počet bodů.....

2. Rozlišení krátké a dlouhé slabiky (max. 6 bodů):

- Závěčná slova: MAMINKA-MÁMINKA, PÉTR-PETR, ŽÁBA-ŽABA

dáreček – darček

kamarád - kamarad

rýma – rymá

banán - bānan

parátka – párátka

růže – ružé

počet bodů.....

3. Určování první hlásky ve slově (max. 5 bodů):

- Závěčná slova: SENO, MOTÝL, ZÁMEK

slunce

Tereza

nanuk

koberec

zajíc

počet bodů.....

4. Určování poslední hlásky ve slově (max. 5 bodů):

- Závěčná slova: KOŠ, POSTEL, PES

list

brouček

jelen

kaktus

dalekohled

počet bodů.....

5. Určit, zda slyší jednu hlásku izolovaně nebo v kombinaci s jinými samohláskami (max. 15 bodů):

- Závěčná slova: M MA ME M MI

LA L LE LI L

Z ZE Z ZO ZA

PA P PO PE P

počet bodů.....

6. Rozložit slova na hlásky (max. 4 body):

- Závěčná slova: PES, LIST, KOS

koza

les

lano

nos

počet bodů.....

Příloha č. 5: Modifikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Lekce první: Dělení slov na slabiky, slabikové schéma slova

1. úkol: Slabikové schéma názvů květin

H: strana 7

U: *Když v krajině slov napíšeme jméno květiny, tak nám vykvete. Aby nám vykvetly všechny květiny, napíšeme pod každou květinu slabikové schéma jejího jména.*

P: Děti mají povědět jméno květiny. Jméno květiny poté říct po slabikách a současně rukou ve vzduchu znázornit obloučky jejího slabikového schéma. S dětmi jsme nejprve jazykové schéma květin znázornili dohromady. Poté jsem říkala název květiny a vybrala vždy jedno dítě, které mi znázornilo slabikové schéma. Nakonec děti znázornily slabikové schéma názvů květin graficky do okopírovaného listu z Hláskáře.

2. úkol: Pohádka „O řepě“

H: strana 8-9

U: *A teď se podíváme, co dědek zasadil. Já myslím, že cibuli. Kdo se mnou souhlasí? Na tomto příkladu děti poznají, že je učitel může i „nachytat“.*

P: Děti se podívají na obrázky k pohádce O řepě a mají správně říct, co dědek zasadil. Zasadil dědek mrkev? Ne! Zasadil dědek řepu? Ano!

Děti vypráví pohádku podle obrázků. Diskutují o tom, jestli je pravda, že myška je ze všech nejsilnější...

U: *Najděte schéma slova, které patří slovu DĚDEK, BABKA, VNUČKA, KOČIČKA, PEJSEK, MYŠIČKA.*

P: Děti mají přiřazovat slova ke grafickým schémátům, které mám nakreslené na kartičkách a ukazují je postupně. Pokud si děti nejsou jisté, ke kterému grafickému schématu přiřadit slovo, pracujeme vylučovací metodou. Ukážu jim nějaké grafické schéma a děti zkouší, jestli se toto grafické schéma hodí.

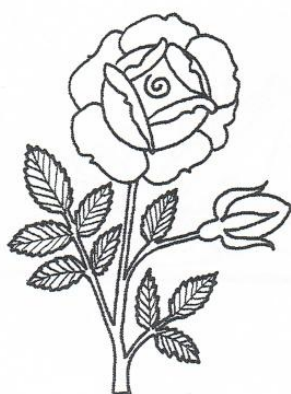
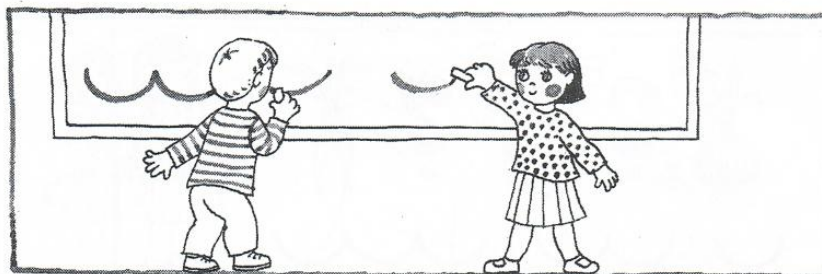
3. úkol: Hledání nejdelšího slova

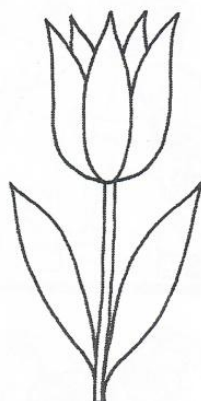
P: Děti měly vymyslet co nejdelší slovo, jaké znají a přiřadit ho ke grafickému schématu slova. Pokud děti nevymyslí dlouhá slova, zadám jim já:

čtyřslabičná slova: čokoláda, mandarinka, zelenina

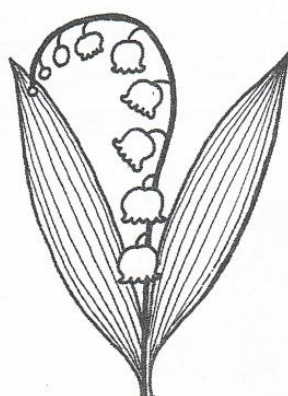
pětislabičná slova: čokoládový, mandarinkový, zeleninový

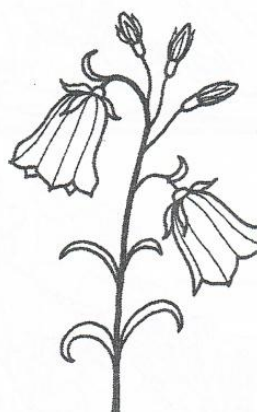
7

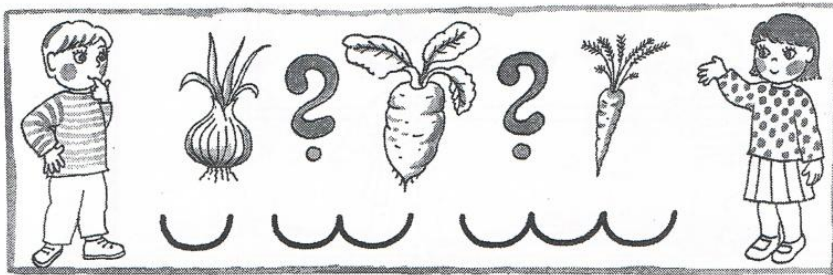


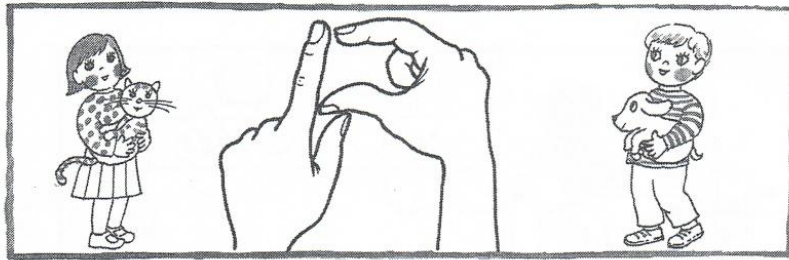












Lekce druhá: Představa o krátké a dlouhé slabice

1. úkol: Dokončení pohádky o řepě

H: strana 8-9

P: Vyzkouším, jestli si děti zapamatovaly slabiková schémata slov z pohádky O řepě. Děti znázorní jména jednotlivých postav slabikovými schématy na řádek do okopírované strany z Hláškaře (dědek, babka, vnučka, pejsek, kočička, myšička).

2. úkol: Slabikové schéma ke slovu MALINA

H: strana 10

U: *Chceme, aby co nejdříve dozrály plody. V naší krajině jahody, švestky a rajčata nedozrávají najednou. Ale v Krajině slov je to možné. Když rozdělíme slovo MALINA na slabiky, malina dozraje.*

P: Na tabuli jsem pověsila obrázek MALINY a k němu tři různá schémata slov. Děti měly najít správné schéma ke slovu MALINA. Poté děti spojovaly obrázky v Hláškaři s příslušným schématem slova.

3. úkol: Dáreček

U: *Protože jste pěkně pracovaly, mám pro vás dáreček. Ten dostanete tehdy, pokud najdete správné schéma slova DÁREČEK.*

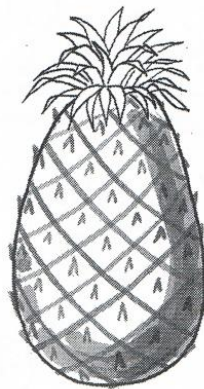
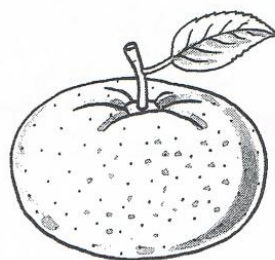
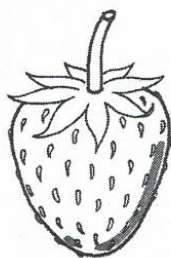
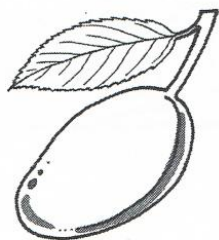
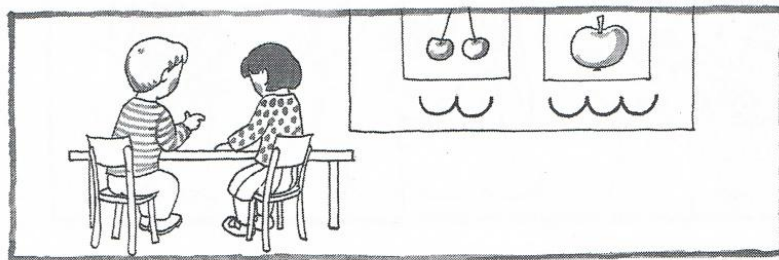
P: Dětem jsem předložila 3 různá schémata ÚUU, UÚU, UUÚ. Děti zpočátku pracují pokusem a omylem. Slovo dáreček čtou podle všech tří schémat. Na základě dosavadních dovedností ještě nedovedou určit, které schéma přiřadit, protože neví, co znamená čárka nad schématem.

U: *Zdá se, že ještě nevíme všechno o slově dáreček. Podívejte se dobře na schémata. Co je v nich nové? Kdo ví, co označuje tato čárka?*

P: Společně s dětmi jsem vyslovovala slovo dáreček trojím způsobem – ve shodě se schémata – kdy jsem prodloužila vždy jinou slabiku a další dvě slabiky řekla potichu: DÁREČEK, DARÉČEK, DAREČÉK.

4. úkol: Slabikové schéma ke slovu BANÁN

P: Děti mají označit čárku ve schématu slova BANÁN (jedno dítě znázorňuje schéma na tabuli, vedla jsem jeho ruku po schématu slova a správnou výslovností jsem prodloužila dlouhou slabiku), ostatní děti doplňovaly čárku na dlouhé slabice v Hláškaři.



Lekce třetí: Zapisování schémat slov s krátkými a dlouhými slabikami

1. úkol: Na louce

U: *V Krajině slov žijí na louce zvířátka a různý hmyz. Pomůžeme najít pro každé zvířátko slabikové schéma.*

P: Práce ve dvojicích: děti dostanou obrázek (vážky, motýla, hlemýžďe, včely atd.) a k nim čtyři různá schémata slov. Společně přiřazují k obrázku správné schéma. Pomáhají si výslovností slova po slabikách, určováním počtu slabik a určováním dlouhé slabiky ve slově.

2. úkol: Výběr a znázorňování svého jména schématem

P: Na tabuli jsou schémata jmen dětí. Dítě přijde k tabuli a najde schéma svého jména. Ke jménu pak hledáme více možných kombinací a schémat (př. Pěťa ÚÚ, Petr UU, Petříček UUU...).

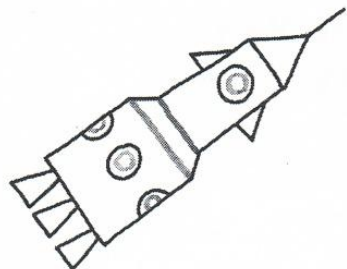
3. úkol: Cesta vesmírem

H: strana 11

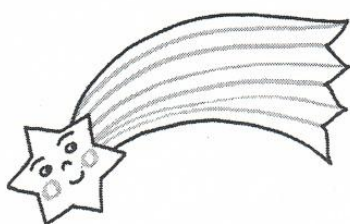
P: Opravování chybných schémat slov: raketa, kometa, vesmír, Měsíc, duha. Děti na čáru znázorní správná schémata obloučky.

4. úkol: Pohybová rozcvička

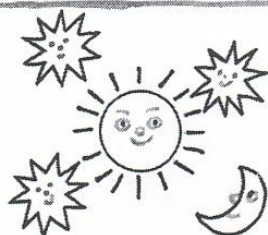
P: Ve třídě se na zem rozloží slabiková schémata s jedním, dvěma a třemi obloučky. Děti volně chodí po třídě, dokud učitel neřekne nějaké slovo. Podle počtu slabik ve slově, mají děti najít schéma se správným počtem obloučků a ukázat na ně.



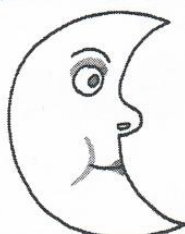
ú _____



u _____



ú _____



u _____



ú _____

Lekce čtvrtá: Vyčleňování a určování první hlásky ve slově

1. úkol: Hláskový les

H: strana 14

U: *Dnes se poprvé podíváme do Hláskového lesa. Jaký je to les, kdo zde bydlí? Zavřete oči a poslouchajte, jak nás obyvatelé lesa vítají: ŽŽŽ, ZZZ, MMM... Co myslíte, kdo to je? (Děti mají hádat: včely, srnky, komáři...). V obyčejném lese žijí zvířátka a hmyz. Ale v našem Hláskovém lese jsou hlavními obyvateli Hlásulky. Podívejte se do hláskaře (str. 14).*

Hlásulky létají ve vzduchu a každá nese na křídlech jednu hlásku, kterou slyšíme. A můžeme hlásky i vidět? Ne, nemůžeme. Hlásulka se jménem „O“ zpívá „OOO“. Zpívejme spolu s ní. Jakou písničku zpívá Hlásulka se jménem „A“? Vyzkoušejte. Hlásulka se jménem „T“? Vyzkoušejte spolu s ní. Nyní se s Hlásulkou seznámíme blíže. Co je nakreslené na křídlech první Hlásulky? (Motýl). Toto je Hlásulka „M“. Proč má Hlásulka „M“ nakresleného motýla? Protože motýl začíná na hlásku „M“.

P: Dále měly děti pojmenovat Hlásulky v Hláskaři podle obrázků na křídlech (motýl, letadlo, slunko, opice).

2. úkol: Hledání vhodných slov pro Hlásulku S

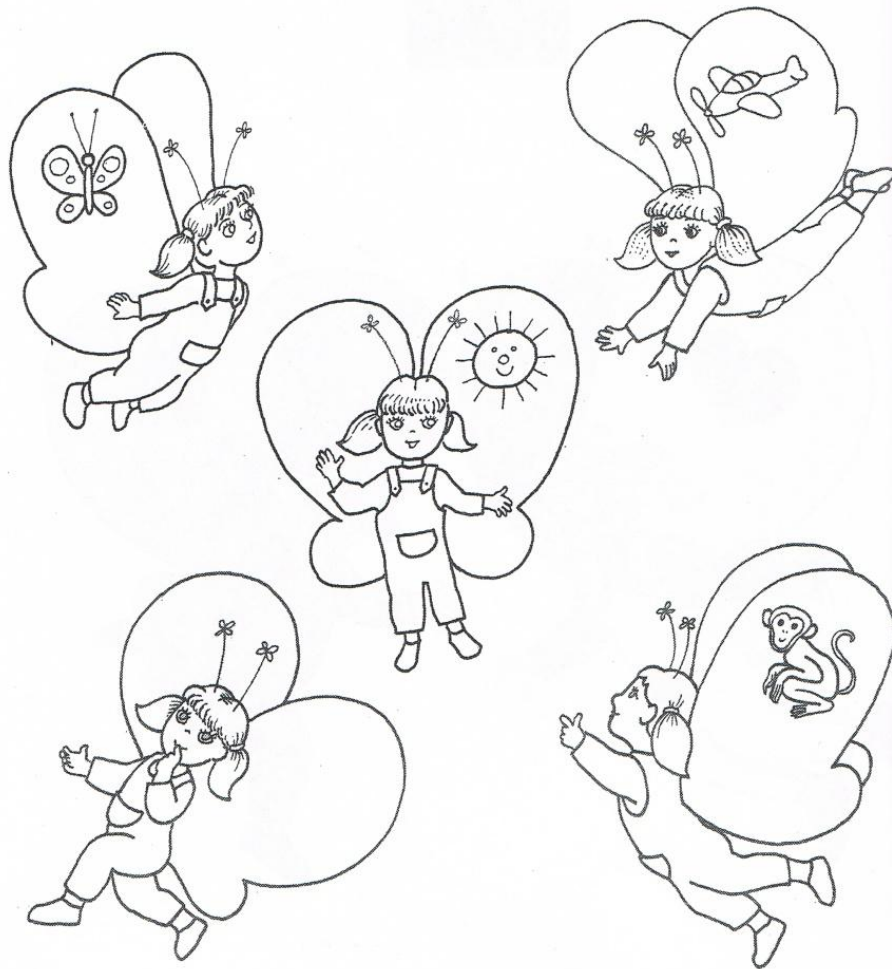
H: strana 15 (Příloha č. 11)

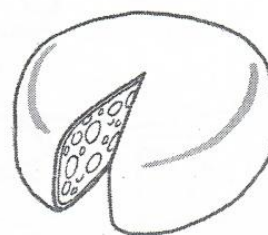
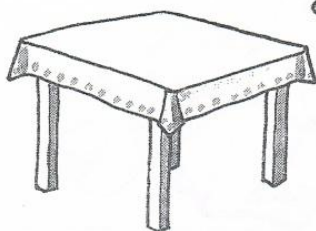
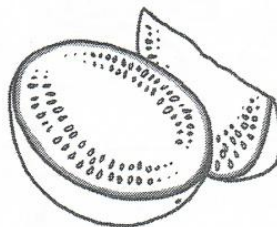
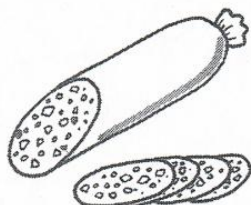
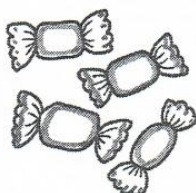
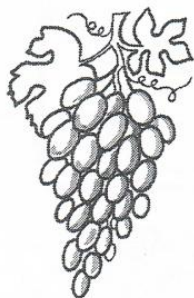
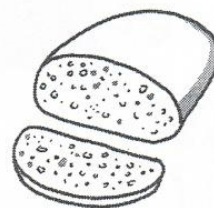
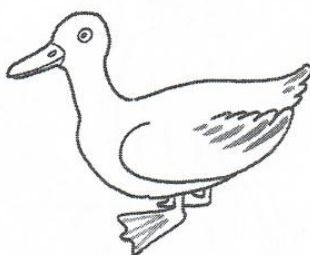
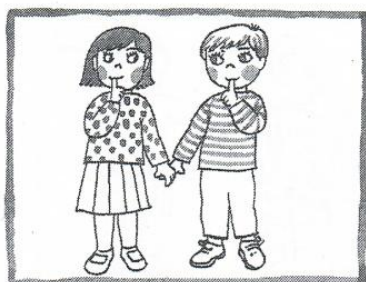
U: *Jak se jmenuje Hlásulka, která má na křídlech sluníčko? (Děti vyslovují SSSluníčko.) Správně, „S“. Tato Hlásulka má ráda jen to, co začíná na hlásku „S“.*

P: V hláskaři jsou tyto obrázky: sýr, srdce, stůl, salám, meloun, bonbony, víno, chleba, švestka, slunečnice, miska, husa, zákusek. Děti mají spojit čarou obrázky předmětů začínajících na „S“ s obrázkem Hlásulky.

3. úkol: Soutěž

P: Dětem se ukáže kartička nějaké Hlásulky, pro kterou děti vymýšlí vhodná slova. Dále řeknou děti své jméno a vyberou k němu Hlásulku. Vymyslí obrázek, který může nosit na křídlech a nakreslí ho.





Lekce pátá: Opakování a upevňování

1. úkol: Opakování: pojmenovávání Hlásulek

P: Jedno z dětí přijde k tabuli a ostatní společně řeknou jeho jméno. Například LLLukáš. Takže jméno jeho Hlásulky je „L“.

2. úkol: Spojování obrázků

H: strana 16

U: *Budeme pracovat následovně: já vám dám otázku a vy budete hledat správný obrázek. Dohodněte se o správnosti obrázku potichu ve dvojici. Až se dohodnete, položte prst na vybraný obrázek. Pak zvedněte ruce.*

P: Práce ve dvojicích, spojování jmen dětí s obrázky zvířat podle první hlásky ve jméně. Cílem je naučit děti spolupráci, aby se společně pokusily najít odpověď.

Dvojice obrázků: **Jana** – jelen, ježek; **Hanka** – hroch; **Lukáš** – liška; **Zuzana** – zajíc; **Olga** – opice; **Martin** – medvěd.

U: *Otázky: Těchto pět dětí si chce najít kamaráda mezi zvířátky podle svého jména. První holčička se jmenuje Jana (JJJana). Koho si vybere za kamaráda? (jelena, ježka) S jakým zvířátkem se bude kamarádit Martin (Lukáš...atd.)? Jedno děvčátko si vybralo za kamaráda hrocha. Uhodnete, jak se jmenuje? (Hanka)*

3. úkol: Pojmenování nakreslených předmětů

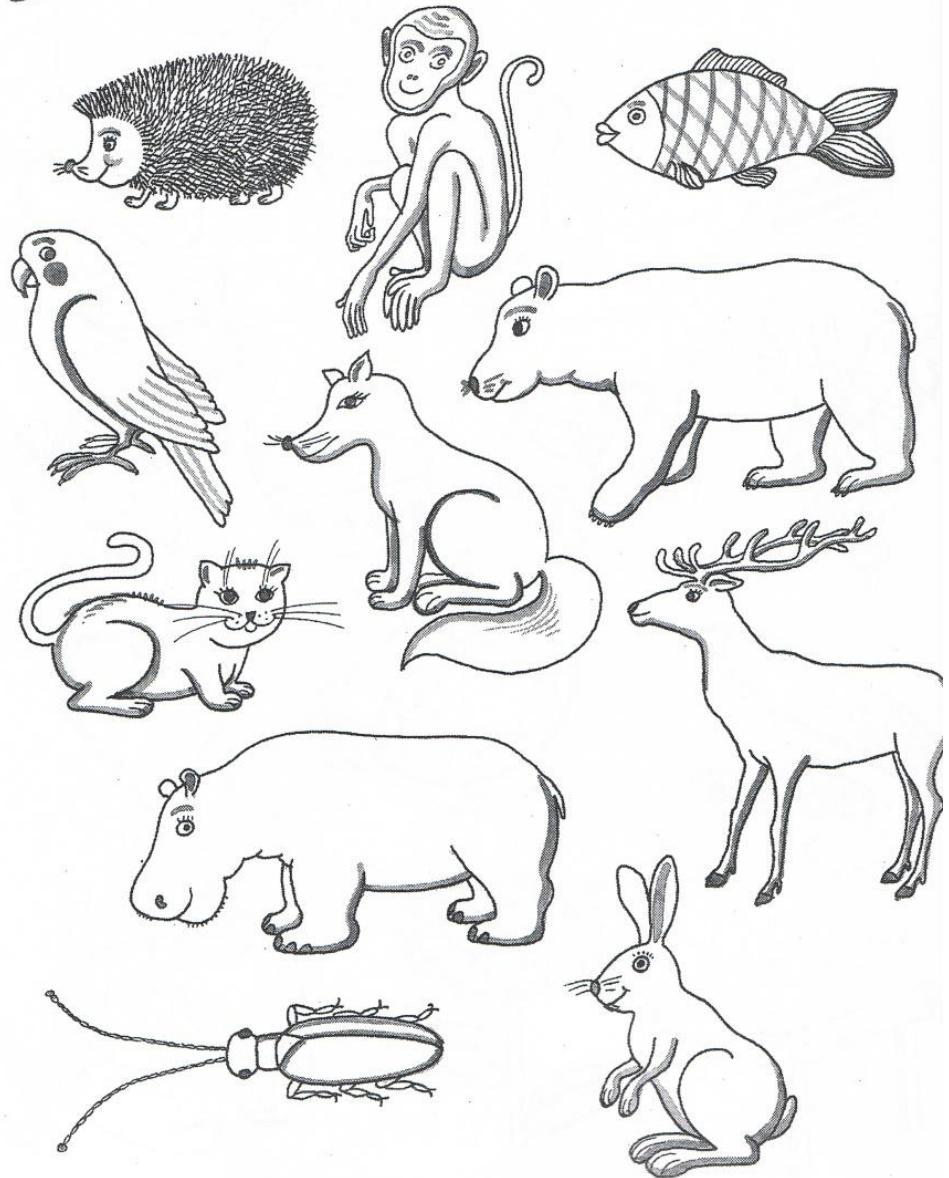
H: strana 17

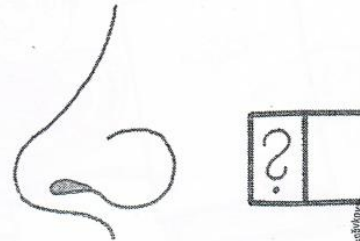
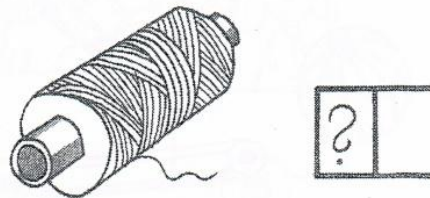
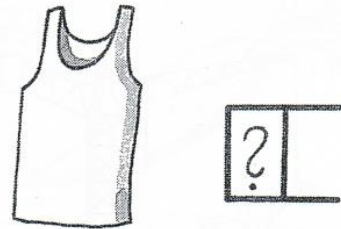
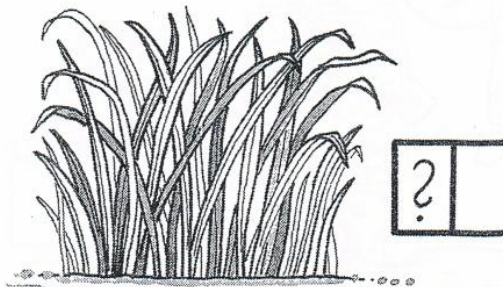
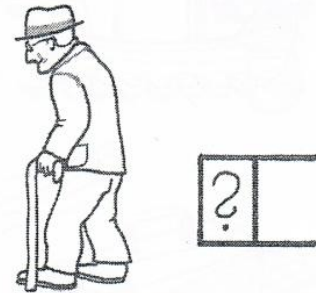
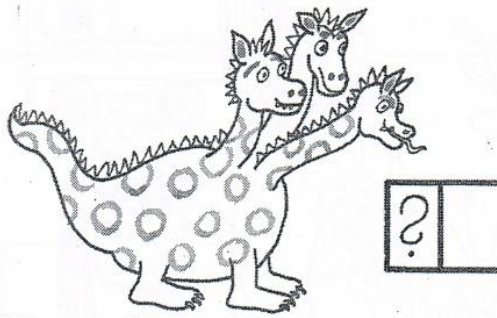
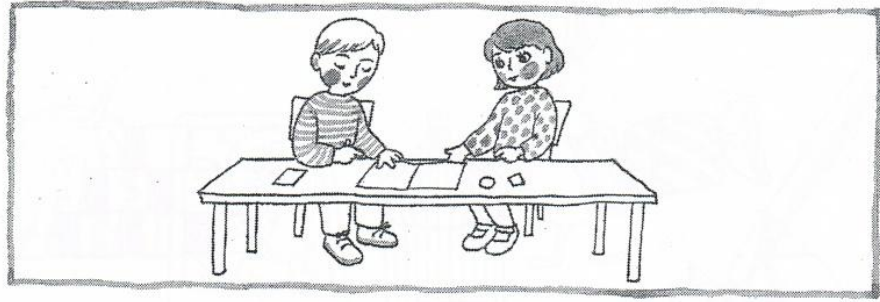
P: Pojmenování nakreslených předmětů, určení první hlásky, porovnání pouze sluchem prvních hlásek ve dvojici slov: drak – děda, tráva – tílko, nit – nos. Hlásky nejsou stejné, i když se podobají (D – Ď, T – Ě, N – Ň).

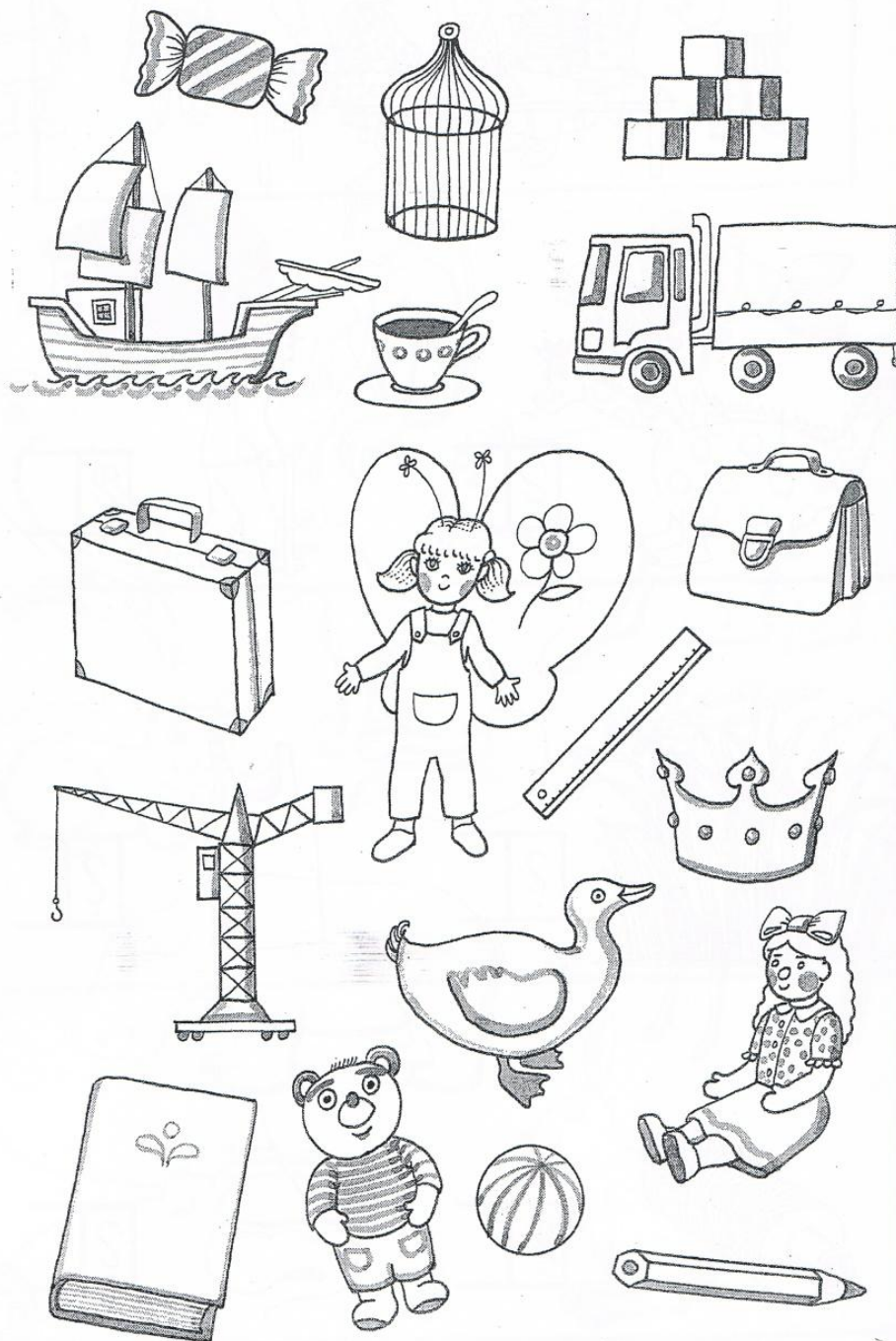
4. úkol: Hledání slov pro Hlásulku K

H: strana 18

U: *Ted' budeme pracovat ve dvojicích. Každá dvojice se potichu dohodne na správném řešení. Hlásulka se jménem „K“ poztrácela svá slova. Pomůžeme je posbírat. Na této straně najdete všechny předměty, jejichž názvy začínají hláskou „K“. Obrázky vybarvěte. Poradte se s kamarádem. Patří slovo KNIHA Hlásulce „K“? Kdo si myslí, že jí patří i slovo TUŽKA? Proč ne? A patří jí slovo KORUNA? Proč?*







Lekce šestá: Analýza a syntéza tříhláskových slov

1. úkol: Obrázky s názvy, které začínají na stejnou hlásku

H: strana 19

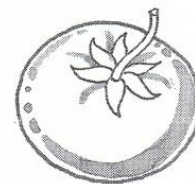
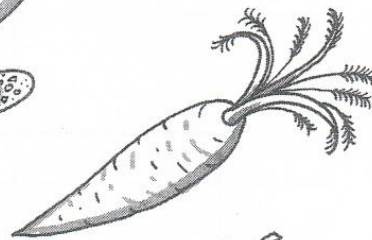
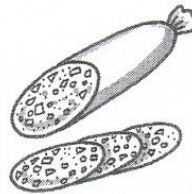
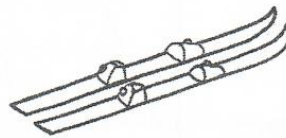
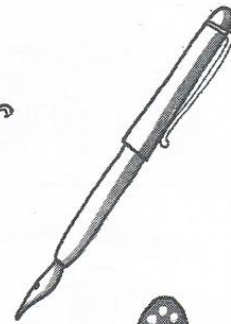
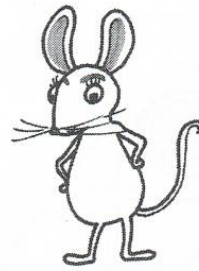
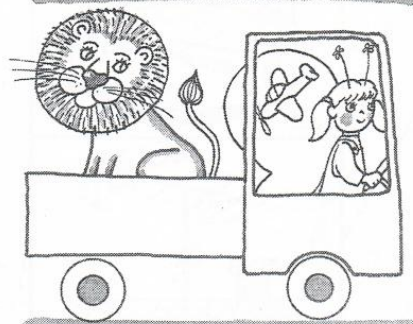
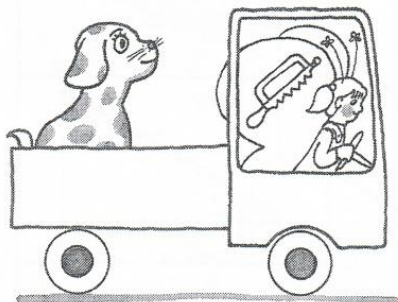
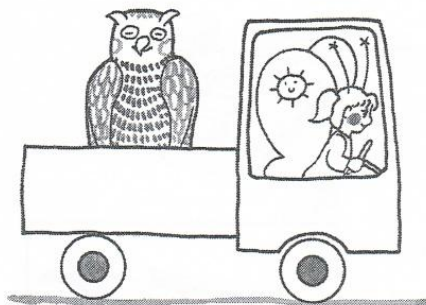
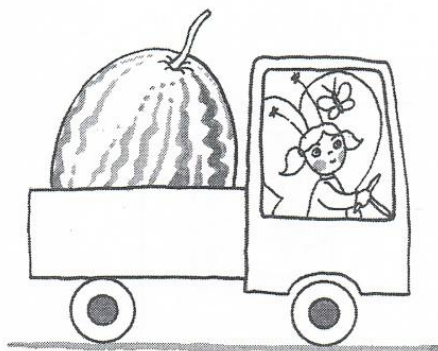
U: *V každém autě za volantem sedí Hlásulka. Musí dovézt do skladu všechna slova, která začínají na její hlásku. Podívejte se na aut, ve kterém je meloun. Jaká Hlásulka sedí za volantem? (Hlásulka M). Na křídlech má motýla a proto veze meloun. Co ještě odveze? Všechno, co začíná na M. Co kdybychom tam naložili rajče? Ne! Rajče přece nezačíná na M.*

P: Děti v Hláskari spojují Hlásulky s obrázky, které začínají na stejnou hlásku jako Hlásulka.

2. úkol: Skládání tříhláskových slov ze začátečních hlásek nakreslených předmětů

U: *Dnes navštívíme neobyčejnou stavbu. Podívejte se, jak Hlásulky pracují na svém hlavním díle – stavění slov.*

P: K tabuli přijdou tři děti a představují Hlásulky. Každé dítě dostane jeden obrázek: OBRAZ, KAKTUS, OPICE. Pak se děti společně ptají: „Hlásulko, jak se jmenuješ?“ A dítě má odpovědět OOO. Společně zazpívají Hlásulčinu písničku OOOOO. Učitel na tabuli nakreslí okénko pro tuto hlásku. Takhle se postupuje dál, až děti společně zazpívají hlásky tří Hlásulek: OOO, KKK, OOO. Učitel tyto hlásky vepisuje do okének. Poté postupně vysloví znovu všechny hlásky a děti mají slyšet slovo OKO. Podobným způsobem se poskládá slovo NOS (nohy, okno, svetr).



Lekce sedmá: Fixace hlásek

1. úkol: Syntéza slov KOZA, RUKA

H: strana 20

P: Vyberou se čtyři děti – Hlásulky, které jdou k tabuli. Rozdají se jim čtyři obrázky: kolo, oko, zelí, auto. Každé dítě vysloví první hlásku svého slova. Děti nahlas opakují. Učitel pro každou hlásku kreslí okénko. Na závěr Hlásulky ještě jednou vysloví své hlásky a třída pojmenuje nové slovo, které bude žít v domečku KOZA. Nakonec děti nakreslí do prázdného rámečku v hláskaři nové slovo koza. Podobný způsob se opakuje u slova RUKA.

2. úkol: Fixace hlásek

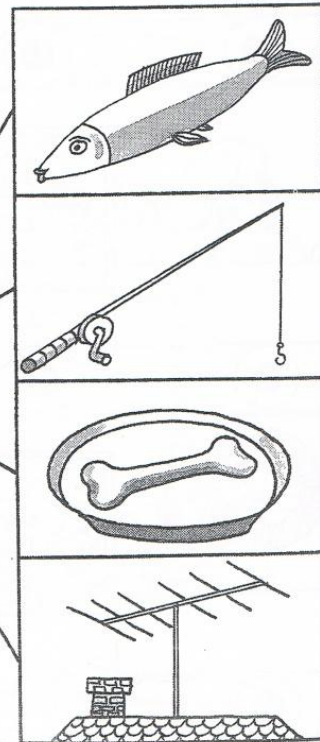
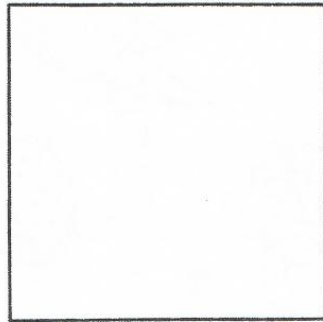
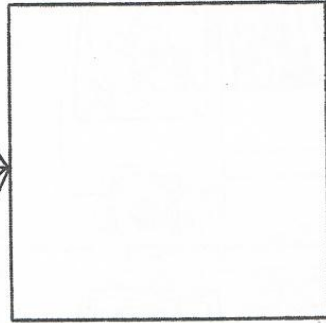
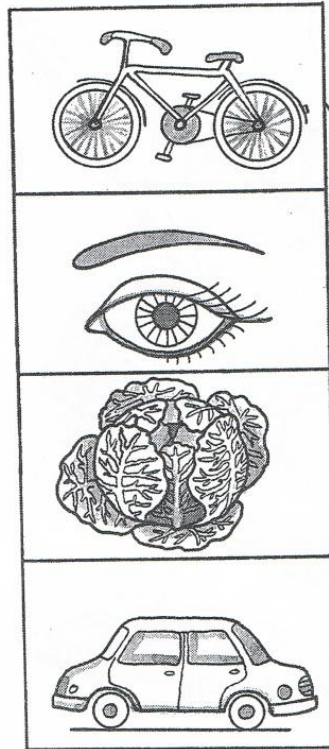
H: strana 21

U: *Podívejte se na tento obrázek (str. 21). Postavíme slovo MED. Učitel vyslovuje MMMed a nakreslí rámeček na tabuli. Chytili jsme první hlásku M. Které hlásky musíme ještě chytil? Řekneme slovo MED tak, aby bylo dobře slyšet druhou hlásku: mEEEd. Učitel nakreslí druhý rámeček. Teď přečteme, co jsme už postavili ME. Stejně pokračujeme s hláskou D. Složili jsme slovo MED. A teď dávejte dobrý pozor. Co musíme změnit, abychom dostali slovo LED? Porovnejme všechny hlásky. Jsou první hlásky stejné? Jsou druhé hlásky stejné? Jsou třetí hlásky stejné? Vybarvěte ta okénka, ve kterých bývají rozdílné hlásky.*

Dále můžeme pracovat se slovy MRAK a DRAK.

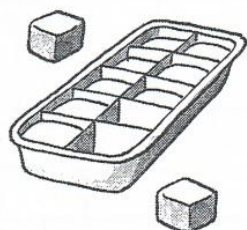
3. úkol: Hra na řetěz

P: Učitel řekne první slovo a zdůrazní v něm poslední hlásku (např. AUTOOO). Pokračuje dítě, které ví, jaká hláska je na konci a má vymyslet na tuto hlásku slovo. Dětem při hře pomáháme.





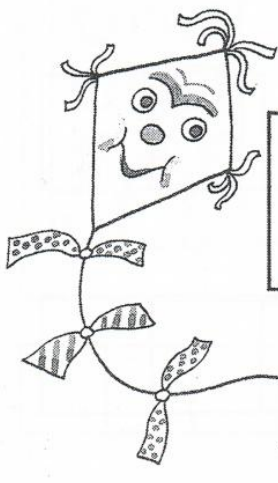
--	--	--



--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

Lekce osmá: Práce s tříhláskovými slovy

1. úkol: Říkaneky

P: Učitel dětem řekne říkanku, děti musí uhádnout, která hláska se v říkance vyskytuje nejčastěji. Kdo hlásku uhádne, jde před tabuli a musí si ji pamatovat. Nakonec děti, které uhádly hlásky, řeknou postupně svou hlásku a učitel je zapíše na tabuli. Učitel se zeptá, jaké slovo z těchto hlásek děti slyší?

Říkaneky:

K: Kuká, kuká kukulenka na malého kluka, kuku, kuku, kuku, ty náš malý kluku.

O: Olda, Ondra s opicí lezli na borovici.

Š: Šotek šušká do ouška šiřlavého papouška.

Koš

R: Radek nosí trávu pro tu naši krávu.

A: Alenka, Aleš, Anička nakoupili vajíčka.

K: Koza, kozel, kůzlata pokukují na vrata.

Rak

L: Láďa pouští letadlo, jen aby mu nespadlo. Letí, letí nad louku, spadlo vedle palouku.

E: Eda měl pět dcer: Evu, Elu, Vendelínu, k tomu Ester, Velínu.

S: Svítí, svítí sluníčko na stan, les i políčko.

Les

Lekce devátá: Rozlišování hlásek ve slově

1. úkol: Chytání hlásek

U: *Budeme dávat pozor, jestli je hláska sama, nebo k ní přišla na návštěvu kamarádka. Budu říkat hlásky a vy my řeknete, jestli slyšíte jednu hlásku nebo dvě hlásky.*

P: Učitel řekne jednu souhlásku izolovaně a poté v kombinaci se všemi samohláskami: M, MA, ME, MI, MO, M, MU, L, LA, LE, L, LI, LO, LU, L...

Učitel říká za sebou různé izolované hlásky i slabiky: M, PA, D, LA, V, PU, DO, B, KU, NA... Pro lepší znázornění dětem ještě vždy ukážeme obrázek s jednou Hlásulkou (jedna hláska) nebo se dvěma Hlásulkami (dvě hlásky).

2. úkol: Léčení hlásek

U: *Hlásulka M jedla v zimě zmrzlinu a nachladila se. Ztratila hlas. Mnoho slov zůstalo bez hlásky M. Pomůžete vyléčit tuto Hlásulku? Pozorně mě poslouchajte. Já budu říkat slova. Jestli někde chybí M, zvedněte ruku. Řekneme slovo správně a vyléčíme ho. A hláska M se vrátí.*

P: Učitel říká slova bez hlásky M maso (= aso), med, lep, mouka, louka, máslo, mašle, moucha, lano, medvěd, muchomůrka, lak, jáma, lékař, Jana, jahody, jelen...

Lekce desátá: Práce s čtyřhláskovými slovy

1. úkol: Čtyřhlásková slova

H: strana 25

U: *Pojmenujeme všechno, co je na této straně (PILA, LYŽE, RYBA, RUKA). Zde máme slovo pila. Vezměte si tužku a udělejte křížek tam, kde bydlí první hláska P. Chytíme hlásku P a usadíme ji do prvního okénka. Teď řekneme a prodloužíme druhou hlásku: PIIILA. Jaká je to hláska? Pojmenujeme ji a napíšeme křížek do druhého okénka. Už máme hlásky P, I. Pochytali jsme už všechny hlásky ve slově PILA? Ne. Pojďme chytit třetí hlásku. Jak zní? A dáme ji do třetího okénka. Co už máme? P-I-L. Potřebujeme ještě poslední hlásku: PILAAA.*

P: Když se vyplní celé schéma křížky, učitel požádá děti, aby pojmenovaly po jedné hlásce (P-I-L-A). Potom učitel setře křížek v posledním okénku – děti přečtou slovo bez poslední hlásky (P-I-L). Tak postupně ubíráme všechny hlásky, dokud nezůstane jen P. Podobně postupujeme i s ostatními slovy: lyže, ryba, ruka.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Andrýsková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Adaptace metodiky rozvoje jazykových schopností podle Elkonina u dětí v mateřské škole
Název v angličtině:	The adaptation of the linguistic development methodology by Elkonin for pre-primary children
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na vliv metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina na rozvoj jazykových schopností dětí předškolního věku. Teoretická část je orientovaná na problematiku komunikace, jazyka, řeči, foneticko-fonologických vlastností jazyka a charakteristiky předškolního období. V praktické části jsme vyhodnotili Diagnostický test fonologického uvědomění, který jsme využili před a po aplikaci zmíněné metodiky. Získané výsledky jsme zpracovali a analyzovali.
Klíčová slova:	Komunikace, jazyk, jazykové roviny, jazykový cit, řeč, ontogeneze řeči, fonetika, fonologie, fonologické procesy, předškolní období, Elkoninova metodika

Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on the influence of the D. B. Elkonin's methodology "Training of communicative abilities" on the development of language abilities of preschool children. The theoretical part deals with the issues of communication, language, speech, phonetic-phonological characteristics of language and with the characteristics of preschool period. In the practical part we evaluated "The Diagnostic test of phonological awareness", which we used before and after the application of the already mentioned methodology. Obtained results were processed and analysed.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, language, language levels, sense for language, speech, speech ontogeny, phonetics, phonology, phonological processes, preschool period, Elkonin method
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Žádost pro ředitele mateřských škol Příloha č. 2: Formulář pro rodiče Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče Příloha č. 4: Diagnostický test fonologického uvědomění Příloha č. 5: Modifikace metodiky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina
Rozsah práce:	92
Jazyk práce:	Český jazyk