



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Oddělení celoživotního vzdělávání

Závěrečná práce

**Využití logopedických materiálů
u dětí s vadnou výslovností na 1. stupni ZŠ**

Vypracovala: Mgr. Jitka Krejcarová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 5. ledna 2016

.....
Jitka Krejcarová

Anotace

Závěrečná práce „Využití logopedických materiálů u dětí s vadnou výslovností na 1. stupni ZŠ“ se člení na dvě části.

V teoretické části pojednává obecně o dyslalii a zaměřuje se především na ty její formy, se kterými se učitel na prvním stupni základní školy setkává nejčastěji, tedy na vadnou výslovnost sykavek obou řad a hlásek l, r a ř. Popisuje průběh terapie dyslalie.

V praktické části čtenář nalezne soupis cviků zlepšujících motoriku mluvidel, tipy na rozvoj akustické diferenciaci a mluvních dovedností, uvedena jsou i základní pravidla dodržování hlasové hygieny. Především je zde ale shromážděn bohatý didaktický materiál určený k procvičování jednotlivých problémových hlásek, který může posloužit jako zdroj inspirace učitelům působícím na prvním stupni základních škol.

Klíčová slova:

- logopedie
- dyslalie
- logopedická intervence
- terapie dyslalie
- prevence dyslalie
- didaktický materiál k procvičování problémových hlásek

Abstract

The thesis entitled "*The use of logopedic materials in primary school children with speech defects*" is divided into two parts.

The theoretical section describes dyslalia in general and focuses in particular on those dyslalia forms which are likely to be encountered by teachers in primary education – these are the defects in consonant pronunciation and pronunciation of the vowels l, r and ř. The course of dyslalia therapy is also described.

In the practical section the reader will find a list of exercises for the improvement of speech motor abilities and tips for the development of acoustic differentiation and speech skills. The basic principles of correct voice hygiene are also addressed in this section. But most importantly, a rich didactic material containing exercises for correcting problematic pronunciation of specific vowels has been collected, which can serve as a source of inspiration for primary school teachers.

Key words:

- logopedics
- dyslalia
- logopedic intervention
- dyslalie therapy
- dyslalie prevention
- didactic material for exercising problematic vowels

Poděkování

Děkuji paní doktorce Evě Suchánkové za laskavou pomoc a zkušené vedení při vzniku této závěrečné práce.

Obsah

1	ÚVOD	1
2	VYMEZENÍ OBORU LOGOPEDIE	3
2.1	Význam a vývoj řeči	5
2.2	Narušená komunikační schopnost	7
2.2.1	Příčiny vzniku a klasifikace narušené komunikační schopnosti	9
2.3	Logopedická intervence	12
2.3.1	Cíle logopedické diagnostiky	12
2.3.2	Metody terapie v logopedii	15
3	PATLAVOST – DYSLALIE	17
3.1	Dyslalie z různých hledisek	17
3.2	Terminologické poznámky	18
3.3	Příčiny patlavosti	19
3.4	Druhy patlavosti	23
3.5	Vadná výslovnost jednotlivých hlásek	25
3.5.1	Sykavky obou řad – s, z, c a š, ž, č	26
3.5.2	Hlásky l	27
3.5.3	Hlásky r	27
3.5.4	Hlásky ř	28
3.6	Diagnostika dyslalie	29
3.7	Terapie dyslalie	32
3.7.1	Zásady terapie dyslalie	32
3.7.2	Průběh terapie dyslalie	34
3.8	Patlavé dítě ve škole	36
3.9	Význam logopedické intervence u dyslalie	37
3.9.1	Organizace logopedické intervence v rezortu školství	37
3.9.2	Organizace logopedické intervence v oboru zdravotnictví	40
4	ZÁVĚR - EFEKTIVNOST PÉČE O PATLAVÉ DÍTĚ	41

5	PRAKTICKÁ ČÁST – OBECNÁ CVIČENÍ	44
5.1	Základní cvičení pro motoriku mluvidel	44
5.2	Procvičování akustické diferenciacie a mluvních dovedností	45
5.2.1	Akustická diferenciacie	45
5.2.2	Slovní zásoba	47
5.2.3	Vyjadřovací pohotovost	48
5.3	Hlasová hygiena	49
6	PRAKTICKÁ ČÁST - DIDAKTICKÝ MATERIÁL K JEDNOTLIVÝM PROBLÉMOVÝM HLÁSKÁM	50
6.1	Obecné zásady prevence dyslalie	51
6.2	Nácvik hlásek – obecný postup od vyvození hlásky k automatizaci v řeči	52
6.3	Didaktický materiál k procvičování souhlásky c	57
6.4	Didaktický materiál k procvičování souhlásky s	59
6.5	Didaktický materiál k procvičování souhlásky z	61
6.6	Didaktický materiál k procvičování souhlásky č	63
6.7	Didaktický materiál k procvičování souhlásky š	65
6.8	Didaktický materiál k procvičování souhlásky ž	67
6.9	Didaktický materiál k procvičování sykavek obou řad	69
6.10	Didaktický materiál k procvičování souhlásky l	73
6.11	Didaktický materiál k procvičování souhlásky r	77
6.12	Didaktický materiál k procvičování souhlásky ř	84
7	POUŽITÁ LITERATURA	88

1 Úvod

Smyslem této práce je pokusit se teoreticky i prakticky informovat pedagogy působící na 1. stupni ZŠ o náplni oboru logopedie, se zaměřením na dyslalii, její etiologii a členění. Podrobněji bude pojednáno o hláskách, které při výslovnosti působí nejčastěji obtíže, tj. o sykavkách obou řad a dále hláskách l, r a ř.

Práce se dále zabývá logopedickou intervencí, jejími zásadami a průběhem, a to především proto, aby si učitel mohl utvořit představu, jakým procesem dítě v rámci logopedické terapie prochází a jaké nároky jsou na něj kladeny. Nezřídka se totiž stává, že v hlavách nejen pedagogů přetrvává jakási obecná představa o tom, co logopedická péče obnáší - že má podobu otravného omílání slov a nesmyslných říkanek napěchovaných problémovými hláskami. Pravda ale spočívá mnohem hlouběji, jak upozorňuje Dana Kutálková (2015, s. 11-12): *„Logopedie, to je snaha předejít poruchám v dorozumívání (tedy **prevence**) a potíže, které vznikají, odstranit hned v zárodku (**profylaxe**). Pokud už problémy vznikly, ať už proto, že se jejich první signály přehlédly, nebo se jim prostě zabránit nedalo, je třeba především najít příčinu potíží v dorozumívání a pomocí vhodně vybraných her či různých postupů ji pokud možno odstranit. Pak teprve nastoupí metodiky odstraňování jednotlivých poruch (**redukace**). Opakování slov či básniček jsou jen zlomkem postupů, které jsou k dispozici a pomocí jednoduchých motivačních postupů si lze při troše dobré vůle udělat z nácviku i hru. Ovšem je třeba zdůraznit důležitou věc – hlavní slovo v terapii má vždycky odborník – **logoped**, ten určuje, co, kdy a jak se bude nacvičovat a řešit. Ovšem znalost základních metodických kroků a praktických postupů dovolí snadněji se v nácviku orientovat, poučeně a do značné míry objektivně posoudit, zda je vše tak, jak má být a především zpříjemnit dětem nutný nácvik.“*

V praktické části, která je koncipována jako **sborník slov, vět a říkanek**, nalezne zájemce bohaté logopedické materiály, které jsou pro větší přehlednost rozčleněné podle jednotlivých výše uvedených hlásek. Kromě zaměření na problémové hlásky je v úvodu této části pojednáno také o cvičeních motoriky mluvidel, nácviku akustické diferenciaci (fonemického sluchu) a mluvních dovedností a v neposlední řadě také o hlasové hygieně.

2 Vymezení oboru logopedie

„Logopedie - název logopedie je utvořen z řeckého slova *logos* – slova a *paidea* – výchova“ (Defektologický slovník, 1978, s. 196). Definic tohoto oboru existuje mnoho, ať již klasických či definic obsahu logopedie jako neustále se vyvíjející vědy.

Nestorem logopedie u nás byl - foniatr MUDr. Miloš Sovák, který ji definoval jako obor speciálně pedagogický. Sovák (1965, s. 8) napsal: „...můžeme logopedii definovat jako nauku o výchově řeči (tj. všech složek sdělovacího procesu) a předcházení a odstraňování poruch řeči.“ Logopedický slovník (Dvořák, 2000, s. 112) pak uvádí: „Logopedie – zdravotnický obor, zabývající se fyziologií a patologií komunikace (lidskou řečí, výzkumem, diagnostikou, terapií, prevencí, profylaxí); v pojetí školském – obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob s poruchami komunikace.“ Vyštejn (1979, s. 116) definuje logopedii takto: „Nauka o fyziologii a patologii dorozumivacího procesu, prevenci a ošetření jeho poruch.“ Lechta chápe logopedii následovně (2003, s. 19): „...definujeme logopedii jako vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence.“

„Logopedie je vědní a studijní obor, který se stále vyvíjí, je považován za mladý obor, který se formuje od 20. let 20. století, mohutněji se rozvíjí po 2. světové válce. K podstatným změnám dochází koncem 20. a na počátku 21. století. Současná logopedie se nezabývá pouze odstraňováním vad a poruch řeči, ale orientuje se na všechny jazykové roviny...“ (Klenková, 2006, s. 23). Moderní koncepce logopedie upřednostňuje přesun od předmětu zkoumání logopedie od „hovoření“ ke „komunikaci“. Postupně se tak přechází od termínů porucha řeči či vada řeči (jak jsou užívány v klasické české logopedické literatuře – například Sovákem), k zastřešujícímu termínu **narušená komunikační schopnost - NKS** (Klenková, 2006).

„Současná logopedie je oborem interdisciplinárním, využívá poznatků z jiných vědních oborů a také s těmito vědními obory při diagnostice i terapii jedinců s narušenou komunikační schopností spolupracuje“ (Klenková, 2006, s. 23). Podle Lechty (2003) logopedie osciluje mezi speciální pedagogikou, medicínou, psychologíí a jazykovědou. Například ve Francii se logopedie studuje na lékařských fakultách, ve Švýcarsku na různých univerzitách v rámci studia psychologie nebo lingvistiky, v Polsku je někdy chápána jako aplikovaná fonetika. U nás je tradičně logopedie součástí speciální pedagogiky a má těsný vztah k **obecné pedagogice** i k ostatním oborům **speciální pedagogiky** – surdopedii, somatopedii, psychopedii i oftalmopedii. Z oborů **medicíny** jsou to pediatrie, foniatrie, otorinolaryngologie, stomatologie, plastická chirurgie, ortodoncie, neurologie, neurochirurgie, psychiatrie. Z oborů **psychologie** pak vývojová psychologie, patopsychologie, dále **jazykovědní obory** – fonetika, fonologie. Stále důležitějšími se stávají i poznatky z dalších oborů, a to neurolingvistiky, psycholingvistiky, genetiky, informatiky, kybernetiky, právních věd apod. (Klenková 2006).

Je důležité také upřesnit si **cílové skupiny logopedie a také její obsah**. „Současná logopedie se neorientuje pouze na osoby v dětském věku, jak se mylně mnohdy široká veřejnost domnívá, ale logopedie se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti u **osob všech věkových kategorií** – dětí, adolescentů, dospělých i lidí ve stáří“ (Klenková, 2006, s. 12). Dále se zde uvádí: „Logopedie není obor, který řeší otázku pouhé nesprávné artikulace některých hlásek, ale též například problém komunikace tělesně postižených, dětí s dětskou mozkovou obrnou, lidí po úrazech, zánětech a národech mozku, lidí se smyslovým postižením, s mentálním postižením, s poruchami plynulosti a tempa řeči, s poruchami hlasu apod. Jednotlivé typy narušení komunikační schopnosti se mohou různě kombinovat a mohou být rovněž symptomem jiného závažného onemocnění, postižení“ (Klenková, 2006, s. 219).

Tato práce se blíže zaměřuje především na skupinu mladších žáků – tzn. žáků prvního stupně a obsahově se bude zabývat především různými formami dyslalie.

2.1 Význam a vývoj řeči

Ve stručnosti je třeba nastínit problematiku vývoje a významu řeči. Vyštejn definuje řeč jako „jednu z výlučně lidských schopností, která není člověku vrozena, ale **musí se jí učit**. Novorozenec si na svět přináší pouze vrozenou dispozici naučit se mluvit, avšak bez řečového kontaktu, bez možnosti styku s mluvícím okolím by se tato dispozice dále nerozvinula – člověk by zůstal němý. Nezbytným předpokladem řeči, která je produktem vyšší nervové činnosti řečových center v mozku, je **schopnost slyšení**. Výkonnými orgány mluvené řeči jsou mluvidla, tj. orgány, které tvoří hlas a artikulaci. Obecně lze říci, že řeč je biologický výkon člověka a jako výkon jednotlivých individuí slouží k jejich vzájemnému styku, k mezilidské komunikaci“ (Vyštejn, 1991, s. 12-13).

Klenková (2006, s. 50) shrnuje problematiku komunikace takto: „Při komunikaci jde o vzájemnou výměnu informací mezi člověkem a prostředím, ve kterém se nachází. Člověk informace ze svého okolí nejen přijímá a reaguje na ně, ale také je sám do okolí vysílá a na svá sdělení vždy očekává odezvy – až už pozitivní či negativní.“

V komunikačním procesu jsou podle Klenkové (2006) zapojeny tyto tři složky.

1. **složka receptivní** – vnímací, zprostředkovaná sluchovým a zrakovým analyzátozem
2. **složka centrální** – zodpovědná za zpracování informací a zaujímání stanovisek
3. **složka expresivní** – vysílací neboli produkční.“

„Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. Základním **cílem komunikace** je tedy kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 26).

Vývoj dětské řeči se realizuje v přípravných stádiích (tzv. předřečová období) a stádiích vlastního vývoje řeči. Sovák (1972) v ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stádia vývoje řeči a to jsou:

1. období křiku, 2. období žvatlání a 3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči – kam řadí tato postupná, na sebe navazující stádia

- a. stadium emocinálně-volní** – je počátečním stádiem vlastní řeči, kdy dítě vyjadřuje svoje přání, city, prosby. K tomu používá první skutečný verbální projev. Jsou to vlastně jednoslovné věty, zpočátku dokonce tvořené jen jedinou slabikou – *př. Pa*. Spolu s prvními slovy ovšem i nadále přetrvává dorozumívání na předverbálně-neverbální úrovni (gesta, mimika, plač apod.).
- b. stadium asocičně-reprodukční** – v tomto stádiu nabývají prvotní slůvka pojmenovávací funkce. Dítě přenáší na základě asociace pojmenování na jevy podobné. Mezi 2. – 3. rokem dochází k prudkému rozvoji verbálních komunikačních schopností. Pomocí řeči se dítě učí dosahovat svých cílů, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se mu samozřejmě líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji.
- c. stadium logických pojmů** – toto velmi důležité stádium nastává přibližně okolo třetího roku života dítěte. Označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce stávají všeobecným označením, čili slovem s určitým obsahem. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči jako jsou kupříkladu opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.
- d. intelektualizace řeči** – na přelomu 3. a 4. roku dítě už umí vyjadřovat svoje myšlenky poměrně obsahově i formálně přesně. Toto období zahrnuje kvalitativní stránku osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby, tato etapa plynule pokračuje až do dospělosti.

Tyto Sovákovy teze potvrzuje i Vyštejn: „Již před čtvrtým rokem dítě dosáhne dostatečné slovní zásoby, aby mohlo vyjádřit své myšlenky a aby bylo schopno se plně účastnit řečové komunikace ve svém prostředí. Vrcholnou fází je souvislá, gramaticky správná řeč, vyprovokovaná touhou po sdělení vlastních zážitků, viděných i slyšených, a vlastních úmyslů ostatním lidem. K fixaci řečových funkcí dochází kolem sedmého roku“ (Vyštejn, 1991, s. 16).

Velmi podstatnou roli v řečovém vývoji dítěte hraje zcela neoddiskutovatelně osobnost matky¹, vývoj řeči je totiž neoddělitelně spojen s emocionalitou, se zrakovým a tělesným kontaktem.

„Přestože zákonitosti řečového vývoje mají obecnou platnost, jsou velmi časté individuální odchylky, a to i u dětí, které vyrůstají za stejných podmínek. Děvčata mluví většinou dříve než chlapci“ (Vyštejn, 1991, s. 16)². Jednoznačně platí, že dítěti je třeba vytvořit podnětné prostředí, ale k mluvení nesmí být v žádném případě nuceno, či zahlcováno přemrštěnými požadavky. Urychlování řečového vývoje bez respektování vývojových zákonitostí nemá smysl, bývá kontraproduktivní, dokonce hrozí vážné riziko vzniku poruchy řeči závažnějšího charakteru (Vyštejn, 1991).

2.2 Narušená komunikační schopnost

Jak již bylo výše zmíněno, jedná se o „modernější“ a zastřešující pojem. Tento pojem rozpracovává Klenková (2006) následovně. Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů současné logopedie. Komunikační schopnost a narušenou komunikační schopnost je nutné vnímat v celé její šíři – nelze se zabývat jen **foneticko-fonologickou** (zvukovou) stránkou řeči. Takový pohled je totiž velmi zúžený. Lechta (1990) uvádí i další roviny jazykových projevů, které je třeba sledovat – rovinu **lexikálně-sémantickou** (obsahovou), rovinu **morfologicko-syntaktickou**

¹ „Mluvní vzor otce nabývá na významu poněkud později, ale není o nic méně důležitý“ (Kutálková, 2005, s. 89).

² Tuto tezi mohu z vlastních zkušeností potvrdit. Jsem matkou dvou děvčat, a ani v tomto případě nelze paušalizovat, že u dívek obecně je řečový vývoj snazší – zatímco starší dcera byla a je výjimečně řečově zdatná, řečový vývoj u mladší dcerky postupoval a postupuje výrazně pomaleji.

(gramatickou) a **pragmatickou rovinu**. Ta je, pro dokreslení obsahu tohoto pojmu, v německé literatuře (Gronfeldt, 2000) pojímána jako rovina sociálního uplatnění komunikační schopnosti, sociální aplikace.

Všechny požadavky, které je nutné splnit při definování narušené komunikační schopnosti, obsahuje definice uváděná Lechtou (1990): *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“*

Definovat narušenou komunikační schopnost je samo o sobě dosti nesnadné, Klenková (2006) tuto problematiku pojímá důkladně, nejprve se zabývá vymezením pojmu „normalita“. **Vymezení normality** samo o sobě, tzn. určení, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení, je velmi komplikované. Obecně vzato zde platí v rámci jednotlivých jazyků určité jazykové zvláštnosti (např. odlišná výslovnost vibrant v češtině a v němčině, jiné tempo řeči u nás a třeba v japonštině, typické nosové zabarvení francouzštiny...). Hodnotíme-li, zda je či není u určité osoby narušena komunikační schopnost, je třeba zhodnotit kvalitu všech rovin jazykových projevů člověka.

Roli hraje např. i fakt v jakém jazykovém prostředí dítě žije (Praha a střední Čechy, jižní Morava, Ostravsko apod.). *„Je třeba vzít v potaz, že výslovnost se vytváří a rozvíjí od těch nejjednodušších zvukově artikulačních struktur, vznikajících již při žvatlání, až do úplného zvládnutí zvukové stránky jazyka. Je to proces se značnou variabilitou, závislou na individuálních schopnostech dítěte i na jeho prostředí“* (Vyštějn, 1991, s. 18).

„Za narušenou komunikační schopnost nelze u dítěte považovat určité projevy, které jsou naprosto fyziologickými jevy. Například v období okolo 3. – 4. roku života dítěte se může projevit fyziologická neplynulost (dysfluence); není to ještě projev narušené komunikační schopnosti, ale je vhodné poradit se s odborníkem. Přibližně do 4 let života dítěte se projevuje fyziologický dysgramatismus, určité nedostatky v gramatické složce řeči nepokládáme za narušení komunikační schopnosti.“

Z narušení komunikační schopnosti také nelze považovat nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický – fyziologická dyslalie. Odborník posoudí, zda tento nedostatek je jevem fyziologickým, například na základě nevyzrálosti nervového systému, neobratnosti mluvních orgánů, a není-li způsoben smyslovou poruchou, orgánovým postižením“ (Klenková, 2006, s. 53).

Tyto teze dokládá i Vyštejn a zdůrazňuje **individualizovaný přístup**. „Ve vývoji výslovnosti bývají individuální rozdíly. Některé děti mají řeč po stránce formální již kolem tří let zcela vyzrálou, jiné děti naopak mají potíže s výslovností některých hlásek ještě v pátém, šestém roce. Nesprávná výslovnost některých artikulačně obtížných hlásek, kdy dítě třeba nahrazuje hlásku r hláskou l nebo hlásku ř hláskou z nebo ž, se může vyskytovat ještě kolem pátého, někdy i šestého roku. Takovouto formu patlavosti i v tomto období můžeme považovat, i když s určitými výhradami, vcelku ještě za jev vývojový, na rozdíl od například měkkopatrového ráčkování. Přestože se vývoj formální stránky řeči dokončuje až kolem sedmi let, je žádoucí, aby dítě při vstupu do školy mělo řeč v tomto ohledu již plně vyzrálou“ (Vyštejn, 1991, s. 18).

„Mezi nejobtížnější hlásky, jejichž osvojení trvá obvykle nejdéle, patří hláska l, sykavky, hlásky c, č a r, ř. Hláska ř se zpravidla zvládá jako poslední. Zvládnutí artikulace u té které hlásky ale neznamená její spontánní užívání v běžné řeči. Trvá leckdy ještě určitou dobu, než ji dítě začne běžně používat“ (Vyštejn, 1991, s. 19).

2.2.1 Příčiny vzniku a klasifikace narušené komunikační schopnosti

Není toho vůbec málo, co musí fungovat přinejmenším průměrně, aby se mohla řeč a vše, co s ní souvisí, dobře rozvíjet. Není proto divu, že se ve vývoji řeči občas někde něco zadrhne.

Chybí-li ale základní schopnost (např. rozlišování podobných zvuků), **nemůže být rovnou nacvičována dovednost**. Kupříkladu, komu zní hlásky S a Š úplně stejně, zákonitě je nemůže je správně rozlišovat a používat v mluveném projevu, nebo

pokud někdo nemá dostatečně vyvinutou jemnou motoriku jazyka, nepomůže ani tDmavaj, ani tDubka, R se prostě dařit nebude (Kutálková, 2015).

Dělicích hledisek etiologie narušené komunikační schopnosti je v odborné literatuře uvedeno více, podle Klenkové můžeme dělit příčiny z časového hlediska na *prenatální, perinatální a postnatální*. „Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí *genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (receptivní nebo impresivní poruchy – poruchy porozumění řeči), poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, poruchy řečové produkce), působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí (může být příčinou např. opoždění ve vývoji řeči dítěte), narušení sociální interakce (může docházet k poruchám psychotické povahy)*“ (Klenková, 2006, s. 54).

Dále je možné narušení komunikační schopnosti dělit na **úplné** (totální) či **částečné** (parciální). Nebo podle toho, zda si **je** osoba, u níž se narušení komunikační schopnosti projevuje, svého nedostatku **vědoma**, či **nikoli** (např. v případě breptavosti) (Klenková, 2006).

Za velmi výstižné a přehledné považuji schéma tzv. reflexního kruhu, sledující nejčastější příčiny poruch řeči (NKS) (Kutálková, 2015):

1. Prostředí – zdroj informací

- **nevhodný mluvní vzor** (někdo z blízkých má vadu řeči)
- **výchovný styl** – např. dítě si odmala smí o všem rozhodovat a „cvičí“ s celou rodinou, souvisí velmi úzce s nedodržováním rolí a řádu v rodině
- **výchovné metody** – např. nedůslednost – přílišná benevolence, nebo naopak velmi přísné autoritativní postupy
- **citová deprivace** – dnes velmi často v podobě dobrého materiálního zabezpečení, ale velmi omezeného času na osobní kontakt s dítětem, což vede k nedostatku podnětů slovních i zrakových, čas společných her a rozhovorů zkrátka sebedražší technické vymoženost nedokážou bezezbytku nahradit

- **disproporce mezi požadavky a možnostmi dítěte** – př. mnoho zájmových kroužků, umělá vícejazyčnost – „U mnohých dětí dosahuje „zatížení“ rozvíjejícími aktivitami takové míry, která odpovídá plné pracovní době dospělého člověka. Na spontánní hru má dítě málokdy čas, ve velkých městech k tomu dnes v podstatě ani není příležitost. Výsledkem není ovšem všestranně rozvinuté dítě, ale rychlý nástup nezájmu, pasivity či revolta, přetížení dítěte s rizikem neurotizace i koktavosti. Rodina pak bývá často překvapena, když prvním krokem při řešení tohoto typu koktavosti není přidání úkolů, které souvisejí s metodikou reedukace, ale úprava rozvrhu s ohledem na věk a zájmy – tedy hlavně ubrání úkolů...“ (Kutálková, 2015, s. 28).
 - **vliv médií** – př. příliš času stráveného před televizí či počítačem – zahlcují děti nadbytkem podnětů, ale ve finále nutně vedou k omezení pozornosti a vnímavosti, nastává naprosto přirozená obranná reakce – útlum. Patří sem také nedostatek pohybu – toho přirozeného, současní logopedové (a jistě nejen oni) se potýkají se vzrůstající nešikovností dnešních dětí – zejména mluvidel a ruky, protože psaní, čtení a mluvení jsou činnosti naprosto závislé na jemné motorice a pohybové koordinaci.
2. **Receptory – příjemci informací** – jedná se především o stav sluchu, zraku a ostatních smyslů.
 3. **Dostředivé nervové dráhy a korové funkce – zpracování přijatých informací** – nedostatky ve sluchovém či zrakovém vnímání, nedostatky v dalších smyslech, nevyhraněná lateralita, projevy ADHD, poruchy intelektu, zdravotní oslabení, dědičné vlivy – např. u dyslalie se nedědí porucha jako taková, ale míra schopností – př. zhoršený fonemický i hudební sluch, pohybová koordinace...
 4. **Odstředivé nervové dráhy – pokyn k odpovědi na přijatou informaci** – nedostatky v motorice velkých svalových skupin i jemné motorice rukou a mluvidel, v pohybové koordinaci – př. pohyby jazyka.
 5. **Efektor – realizace odpovědi** – neobratnost mluvidel, anatomické odlišnosti, špatný způsob dýchání, stav hlasivek...

6. Reakce okolí na odpověď – nevhodné postoje rodiny a dalších partnerů v rozhovoru k mluvním projevům dítěte – př. neurotizace až logofobie (strach mluvit)...

2.3 Logopedická intervence

V rozporu se všeobecně vžitou představou, se moderní logopedická pomoc nevztahuje jen k tzv. nápravě řeči. V zahraničí se v poslední době používá termín logopedická intervence (Klenková, 2006). I u Lechty (2003, s. 13) se s tímto termínem setkáme: *„Aktivitu, která je specifická pro práci logopeda ve všech jejích oblastech, je možné označit termínem logopedická intervence. Termín intervence zde chápeme v tom nejširším možném smyslu tohoto slova tak, abychom jím podchytili celý komplex různorodých činností logopeda.“*

Logopedická intervence je z tohoto pohledu chápána jako specifická aktivita logopeda, uskutečňovaná s určitým cílem:

1. identifikovat – **logopedická diagnostika**
2. eliminovat, zmírnit či aspoň překonat narušenou komunikační schopnost - **logopedická terapie**
3. předejít tomuto narušení, zlepšit komunikační schopnost – **logopedická prevence**

V logopedické praxi je tyto úrovně mnohdy obtížné takto přesně „akademicky“ odlišit, protože se často prolínají (Lechta, 2003).

„Logopedická intervence je poskytována organizacemi státními i nestátními, v rezortech zdravotnictví, školství i v oblasti sociální péče (Klenková, 2006, s. 219).“

O organizaci logopedické péče bude pojednáno v závěru teoretické části této práce.

2.3.1 Cíle logopedické diagnostiky

Cílem logopedické diagnostiky je **stanovení diagnózy**, aby se co nejpřesněji podařilo postihnout narušení komunikační schopnosti a především odhalit jeho příčinu. *„Rozhodnout, kde je kořen problému, a tedy i základní příčina obtíží, kterou je třeba řešit přednostně, to je někdy i pro odborníka nadlidský úkol. Závisí na něm ale*

efektivnost a úspěšnost celé terapie“ (Kutálková, 2015, s. 40). V potaz je také třeba vzít věk dítěte, stupeň zralosti jeho nervové soustavy, jeho schopnosti, ale i zájmy.

Na základě logopedické diagnostiky je vypracován **plán logopedické intervence**, podle kterého se postupuje při ovlivňování vývoje řeči u dětí s narušeným vývojem komunikačních schopností. Pro zajímavost uvádím model logopedického vyšetření, tak jak jej publikoval roku 1990 Viktor Lechta, ten doporučuje následující postup:

- **navázání kontaktu**
- **anamnéza – osobní, rodinná** – poměrně dosti podrobná, a určitě by neměla chybět ani u nejběžnějších poruch výslovnosti – protože na poslech stejné ráčkování může mít u různých dětí různé příčiny, které by měly být zohledněny při dalším postupu
- **vyšetření sluchu** (orientační vyšetření sluchu, vyšetření fonematické diference)
- **vyšetření porozumění řeči** (tj. vyšetření receptivní složky řeči)
- **vyšetření řečové produkce** (tj. vyšetření expresivní složky řeči), které obsahuje vyšetření výslovnosti jednotlivých hlásek, pasivní i aktivní slovní zásoby, gramatické stavby řeči, prozodických faktorů řeči, muzikálnosti, dýchání při řeči, užití hlasu, vyšetření čtení, psaní, počítání;
- **vyšetření motoriky** (celkové motoriky i jemné motoriky, vyšetření motoriky mluvních orgánů – tzv. oromotoriky);
- **vyšetření laterality**
- **prozkoumání sociálního prostředí dítěte**

Lechtův výčet je ještě možné vhodně doplnit praktickými zkušenostmi Dany Kutálkové (2015):

- **prozkoumání zvláštností dítěte** – Kutálková uvádí zajímavý příklad ze své logopedické praxe – pro chlapce, který nesnášel brouky a hmyz, musela dost podstatě přepracovat cvičení určená pro nácvik fonematického sluchu, která se čmeláky (žžž), cvrčky (ccc) a mouchami (zzz) jen „hemží“.

- **prozkoumání zájmů dítěte** – to, co ho baví, bude dělat s mnohem větším nadšením a lze toho využít k lepší motivaci za dobře splněné úkoly – př. za splněný úkol dílek puzzle, navlečení korálku nebo posunutí autíčka směrem k cíli...

*„Zároveň se využívají všeobecné zásady diagnostiky, tj. **zásada objektivnosti, komplexnosti a týmového přístupu** (diagnostika vychází z lékařské a psychologické diagnózy, nebo naopak logoped po provedení logopedické diagnostiky odešle diagnostikovaného jedince k dalším lékařským vyšetřením), **kvantifikace a dlouhodobého pozorování**“ (Klenková, 2006, s. 59).*

*„Na podkladě logopedické diagnostiky se hodnotí komunikační schopnosti vyšetřovaného, závěry logopedické diagnostiky slouží k výběru postupů, metod, forem a prostředků logopedické terapie“ (Klenková, 2006, s. 60). Cílem diagnostiky tedy je co nejpřesněji popsat stávající potíže (jakého jsou rozsahu a jak se projevují), aby bylo možno určit základní diagnózu a navrhnout další postup. Mnohdy bývají rodiče navrhovaným řešením překvapeni, protože k logopedovi přichází s nějakou prekonceptí – např. v případě ráčkování zpravidla očekávají cvičení typu tDubka a ono se ukáže, že je třeba nejprve vyřešit nosní mandli a podpořit obratnost jazyka. Někdy se dozvedí i to, co by nejraději slyšet ani nechtěli, např. že je třeba změnit přístup ve výchově, aby potíže mohly zmizet samy a vývoj řeči mohl dál plynout hladce (Kutálková, 2015). Znovu zde cituji důležitý poznatek – „nelze rovnýma nohama skočit do nácvičku, protože by se mohlo stát, že **budeme cvičit nějakou dovednost, která ale zatím ještě není podložena odpovídající schopností. Kupříkladu pokud není jemná motorika jazyka na dostatečné úrovni, sotva se povedou přesné pohyby nutné k nácvičku LRŘ, nebo pokud dítě nemá v pořádku fonemický sluch, sotva pozná, zda se mu některá hláska ve slově povedla správně vyslovit nebo ne**“ (Kutálková, 2015, s. 45). Báječné je, že to funguje i naopak, tedy pokud se podaří odstranit příčinu narušené komunikační schopnosti – tedy např. docvičit potřebné schopnosti, urychlí to postup terapie a dokonce se možná podaří problém odstranit už během přípravné fáze terapie.*

2.3.2 Metody terapie v logopedii

Z jakých postupů logopedická terapie vychází? Především je to „tzv. řízené učení, které probíhá pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení...“ (Lechta, 1990, s. 54). Řízené učení se pak podle pokynů logopeda realizuje jak během terapie v logopedické ordinaci, ale především pravidelně doma za pomoci rodičů (případně i dalších příbuzných).

Použité metody Lechta (2005) rozděluje následovně, na:

- **stimulující** – aplikují se například v terapii narušeného vývoje řeči, stimulují nerozvinuté a opožděné řečové funkce
- **korigující** – aplikují se například v terapii dyslalie, korigují vadné řečové funkce
- **reedukující** – aplikují se například u afázie, reedukují ztracené (či zdánlivě ztracené) řečové funkce.

Metody terapie dyslalie budou podrobněji popsány níže, ale již zde je důležité zmínit dva podstatné faktory. **Nové úkoly**, které dítě při logopedické terapii dostane, je lepší **rozdělit na několik postupných kroků**, podstatně to totiž zvyšuje jejich účinnost. A dále je třeba mít na paměti, že **jednotlivé vývojové etapy řeči nelze přeskocit**, naopak všemi je třeba projít, ačkoli vhodnou stimulací je možné zkrátit jejich trvání na nutné minimum (Kutálková, 2015).

Rodiče zpravidla dostávají při první návštěvě od logopeda do ruky leták, kde jsou stručně popsány **nejdůležitější zásady logopedické terapie** (Kutálková, 2015):

1. **Dodržování dohodnutých termínů**
2. **Co nej přesnější dodržování doporučených postupů** – nejde jen o nácvik správné výslovnosti, logopedie využívá koncept Sovákovy logopedické školy a biologických principů učení, daleko častěji se jedná i o různé hry, které napomáhají odstraňování deficitů v určitých schopnostech a tím i odstraňují bariéry ve vývoji
3. **Při nejasnostech je třeba se ptát, požadovat vysvětlení**

4. **Zadaným úkolům se věnovat pravidelně, několikrát denně, krátkou dobu** – velmi také pomůže dítěti přislíbit systém malých odměn při správném plnění úkolů
5. **Výhodná je evidence splněných úkolů** – dítě může být motivováno jakousi „cílovou prémie“. *„Pamětní stopy, které vznikají za dobré nálady a v dobré pohodě, jsou nesrovnatelně trvalejší než ty, které vznikly v atmosféře nechuti, odporu či z donucení“ (Kutálková, 2015, s. 56).*
6. **Vyhýbat se pokynům typu** – „řekni to znovu, opakuj to, oprav se...“, budí totiž zbytečný negativismus, chyby je dobré opravovat *„metodou korigující ozvěny – tzn. nesprávně vyslovené slovo po dítěti opakujeme správně, s mírně zvýrazněnou změnou. Tím dítěti sdělujeme, „já ti rozumím“ a zároveň mu nabízíme správný mluvní vzor. Aktivizuje se tak napodobovací reflex a dítě se většinou spontánně opraví samo. Obzvláště povedené slovo opakujeme také a v tónu hlasu i v mimice vyjádříme uznání. Tím upevňujeme žádoucí artikulační podobu. K hodnocení používáme výhradně pochvalu či pomoc, nikoli kritiku“ (Kutálková, 2015, s. 57).*
7. **Používání obrázků, knížek, časopisů a skládaček** může nácvik zpříjemnit i urychlit, navíc podporuje rozvoj slovní zásoby a vyjadřovací obratnost.

3 Patlavost – dyslalie

„Patlavostí (dyslalií) nazýváme vadu výslovnosti jedné nebo několika hlásek mateřského jazyka, přičemž výslovnost ostatních hlásek je správná, na rozdíl od dysartrie, kdy jde o celkovou poruchu vyslovování.“ Název dyslalie byl poprvé použit již v roce 1830, v české odborné literatuře zavedl jeho český ekvivalent – patlavost – dr. Zikmund Janke v roce 1900 (Sovák, 1978).

„Dyslalie v nejširším smyslu slova spočívá v neschopnosti nebo poruše používání jazykových vzorů řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka“ (Klenková, 2006, s. 99).

Kutálková dyslalii definuje nejjednodušeji, a sice jako **výslovnost odlišnou od normy**.

Dyslalie je **nejčastější vada výslovnosti vůbec**. *„Je to vada vývojová, která vzniká během vývoje výslovnosti a přetrváváající asi do 6. – 7. roku života dítěte, kdy se fixují mluvní stereotypy. Každé dítě ve svém vývoji prochází obdobím potíží při napodobování slyšených slov. Reprodukuje je často nesprávně, nemá ještě vytvořeny přesné akusticko-artikulační okruhy. Přesně zvukově napodobit delší slova trvá poměrně dlouhou dobu“* (Klenková, 2006, s. 100).

3.1 Dyslalie z různých hledisek

Zajímavé je podívat se na problematiku **dyslalie z hlediska pohlaví** – podle Klenkové (2006) se s ní častěji setkáme u chlapců – v poměru 60:40 v neprospěch chlapců.

Co se týče **hlediska inteligence**, je podle Lechty (1990) nemožné jednoznačně potvrdit platnost souvislosti mezi výší IQ a výskytem dyslalie. U každého jedince je nutné brát v potaz: vliv prostředí, organické odchylky na mluvidlech, muzikální či napodobovací schopnosti, případný druh a formu mentálního postižení...

Z **hlediska jednotlivých druhů dyslalie** je nejčastější chybná výslovnost sykavek a hlásek r, ř. Na výkon čtení nemá dyslalie vliv, ale vady výslovnosti se mohou promítat výrazněji do pravopisu, neboť dítě píše tak, jak samo mluví a jak samo sebe slyší.

Z hlediska věku se podle Klenkové (2006) dyslalie vyskytuje většinou v dětském věku, ale setkáme se s ní i u dospělé populace. V současné době se uvádí, že v nižších ročnících ZŠ se dyslalie vyskytuje až u **25 %** dětí (nejčteněji v období mezi 5. – 9. rokem), s přibývajícím věkem má výskyt vadné výslovnosti klesající tendenci, klesá k přibližně **15 %³** v populaci. Roli zde hrají proces **dozrávání jedince, výuka čtení, psaní** (dítě si uvědomí různorodost hlásek, identifikuje grafémy s fonémy a naopak) a v neposlední řadě výrazný vliv představuje také **logopedická intervence** (Klenková, 2006), jak bylo nastíněno výše.

3.2 Terminologické poznámky

V rámci správného pochopení obsahu a dodržení terminologické přesnosti je třeba vysvětlit dva zdánlivě podobné logopedické pojmy – výslovnost nesprávná a výslovnost vadná.

- **výslovnost nesprávná** – je pouze přechodným (fyziologickým) jevem po dobu osvojování artikulačně náročnějších hlásek, v průběhu dalšího vývoje (s rozvojem motoriky mluvidel a sluchové diferenciací) se ve většině případů upraví. V odborné literatuře se lze setkat s pojmem **fyziologická dyslalie**.
- **výslovnost vadná** (deformovaná) – označujeme tak veškeré odchylky ve výslovnosti, které přetrvávají i do období, kdy se výslovnost ustaluje (a to maximálně kolem sedmého roku dítěte).

Oba typy - nesprávnou i vadnou výslovnost - nazýváme souhrnným názvem **patlavost – dyslalie**, přičemž nesprávnou výslovnost považujeme za jev fyziologický, který jak již bylo řečeno výše, může trvat pouze do sedmi let. Nicméně již po pátém roce věku většinou nesprávnou výslovnost označujeme jako „fyziologickou patlavost prodlouženou“. Takové rozlišení dyslalie má svůj význam pro způsob logopedického ošetření (Sovák, 1978).

„Do konce 7. roku věku se ale upevňují mluvní stereotypy, ještě stále se může v lehčích případech nesprávná výslovnost spontánně upravit, například

³ http://www.jablko.cz/SPU/SPU/SPU_2.htm - S jakými poruchami chodí děti do logopedické poradny? Mgr. Petra Tabačíková

napodobením správného mluvního vzoru, autoritou učitele v počátcích školní docházky, identifikací hlásky s psaným a čteným písmenem. Neupraví-li se výslovnost ani po 7. roce života dítěte, jde o vadnou výslovnost, odchylka ve výslovnosti je již zafixována, diagnostikujeme dyslalii („pravá“ dyslalie)“ (Klenková, 2006, s. 104).

3.3 Příčiny patlavosti

A) Dělení vychází ze Sovákova reflexologického hlediska, jak jej interpretuje Vyštejn (1991):

1. **Patologičnost prostředí z hlediska řečové hygieny** – jedná se o vliv nesprávného mluvního vzoru, který je tím větší, čím intenzivněji je dítě k dané osobě fixováno – proto je velmi důležité, aby především matka mohla být svému dítěti správným mluvním vzorem. Nezanedbatelný je ale i vliv vadné výslovnosti otce, sourozenců, dalších členů rodiny, kamarádů, později i dokonce spolužáků... Vyštejn (1991, s. 34) tato tvrzení dokládá konkrétními kazuistikami, z pohledu pedagoga mě zaujala následující: *„Ve třetím (dnes bychom použili označení předškolním) oddělení MŠ 8 z 15 dětí mělo velární rotacismus. Z rozboru možných příčin vzniku stejného typ u vady u tolika dětí vyplynulo, že jde o zřejmou identifikaci s „vůdčí osobností“ Jirky, který takto „ráčkoval“ již od 3 let.“*
2. **Citová karence** – děti trpící nedostatkem citových vztahů začínají mluvit později a často i nesprávně. Podržují si déle infantilní způsob mluvy i vyslovování (Sovák, 1978).
3. **Vady smyslových orgánů** – jde především o **vady sluchu**, které se uplatňují podle druhu a stupně postižení. Např. u vad percepčního typu trpí slyšení hlavně vysokých tónů, které způsobí potíže výslovnosti zejména u sykavek a někdy i hlásky f a ch. Také porucha tzv. fonematického sluchu, tj. schopnosti analyzovat a diferencovat jednotlivé fonémy, bývá častou příčinou patlavosti.

Na vytváření správné výslovnosti se významně podílí i **zrak**, a tak se u dětí slabozrakých či nevidomých objevuje nepoměrně více vad výslovnosti než

u dětí vidících. Pro zajímavost cituji zajímavé zjištění, „*děti s vadami zraku nesprávně vyslovují zejména hlásky t, d, n a sykavky, a to interdentalně*“ (Bubeníčková, 1979).“

4. **Poruchy v centrálním nervovém systému** – například **dysartrie** = porucha vyslovování zapříčiněná např. DMO, při níž je porušeno hláskování a vyslovování vůbec. Také u dětí s mentální retardací bývá frekvence patlavosti vyšší, avšak při výuce výslovnosti se někdy až překvapivě brzy i u těchto dětí dosáhne nápravy – zřejmě díky jejich neutlumené napodobovací schopnosti.
5. **Anomálie mluvních orgánů** – nejčastěji se jedná o vady skusu a chrupu nebo o tzv. přirostlý jazyk, kdy jazyková uzdička omezuje pohyb špičky jazyka. Nejzávažnějším defektem mluvních orgánů jsou rozštěpy patra, takže normální artikulace většiny hlásek je zcela vyloučena⁴.
6. **Pohybová neobratnost** – míněna je celková neobratnost (takové dítě mívá značné potíže při tělesné výchově) či „pouze“ neobratnost artikulační.
7. **Nevhodný postoj okolí dítěte k jeho řečovému vývoji** – především se jedná o stále kárání dítěte za jeho řečové neúspěchy. Rodiče, kteří dítě často nutí, aby nesprávně vyslovovanou hlásku „správně“ opakovalo, v domnění, že je tím naučí správné výslovnosti, tak vadnou výslovnosti vlastně naopak ještě více upevňují, zejména jedná-li se o hlásku již vytvářenou vadně – deformovaně. Nehledě na to, že tak navíc zbytečně snižují sebevědomí dítěte. Profesor Sovák v tomto ohledu naprosto rozumně propagoval raději trochu nevšímavosti, než jakýkoli výchovný perfekcionismus, neboť ten nesprávné návyky spíše upevní, než aby je odstranil, navíc může vyvolat i protestní reakce.

„Z výčtu možných příčin vzniku dyslalie, které jsou vlastně zároveň i rizikovými faktory, vyplývá, že vadnou výslovností jsou ohroženy děti žijící v patologickém prostředí z hlediska řečové hygieny, s vadami smyslových orgánů – hlavně sluchu, děti nemuzikální, s opožděným či omezeným duševním vývojem, s poruchami

⁴ Takto vzniklá vada výslovnosti, provázená též poruchou nosní rezonance, se nazývá palatolálie.

hybnosti, neobratné, s odchylkami v utváření mluvidel. Přítomnost některého z uvedených faktorů nemusí vždy nutně vést k vzniku vadné výslovnosti - závažná je ale jejich kombinace“ (Vyštějn, 1991, s. 36-37).

B) Dělení příčin patlavosti podle Klenkové (2006) do dvou hlavních skupin:

- **Funkční** (nebo také funkcionální) – mluvidla jsou bez poruchy, fungují normálně, dále se rozlišuje podtyp motorický a senzorický.
 1. **motorický typ dyslalie** je důsledkem celkové neobratnosti, tedy i neobratnosti mluvidel
 2. **senzorický typ dyslalie** – je způsoben nesprávným vnímáním i diferenciací mluvních zvuků. Jedná se o vývojový nedostatek pohybové a sluchové diferenciaci. Zajímavé je, že s ním častěji setkáme u nemuzikálních dětí.
- **Organicky podmíněná** – je způsobena nedostatky a změnami na mluvních orgánech, či taktéž jako následek porušení sluchových drah a poruchami nervové soustavy.

Druhým možným pohledem při dělení příčin vzniku dyslalie je možné vymezit příčiny na:

- **vnitřní** – k těm patří především - poruchy sluchu, anatomické vady řečových orgánů (nemusí však zákonitě vést ke vzniku dyslalie), neuromotorické poruchy...
- **vnější** – zahrnují se sem především psychosociální vlivy, které působí na artikulační zručnost...

Klenková (2006) obě skupiny příčin dále upřesňuje, ve výčtu uvedu všechny, ale rozvedu jen ty, které nebyly zmíněny výše, v Sovákově přehledu.

- **dědičnost** – názory na vliv dědičnosti se různí. Zatímco Sovák (1978) dědičnost vyvrací, jiní však dokazují u některých dyslaliků výskyt poruchy komunikačních schopností u někoho v rodině, často u otce. V tomto ohledu lze souhlasit s Lechtou (1990), že jde o tzv. „nespecifickou dědičnost“ – nejde přímo o zdědění

konkrétního typu dyslalie, ale o zdědění artikulační neobratnosti, či o vrozenou řečovou slabost, která je příčinou vadné výslovnosti.

- **vliv prostředí** – především je míněn nesprávný mluvní vzor. Velmi rozšířeným nešvarem je napodobování „roztomilého“ dětského šišlání dospělými, může se tak totiž ještě více upevňovat nesprávná výslovnost dítěte. V nevhodném a nepodnětném výchovném prostředí dochází také ke vzniku nedostatků ve výslovnosti u dětí – citově deprivované děti se mimo jiné opožďují i v řečovém vývoji a dochází u nich i častěji k nedostatkům ve výslovnosti. Trestání, napominání či výsměch v období, kdy ještě není výslovnost dětí ustálena, může nesprávnou výslovnost spíše fixovat.
- **poruchy analyzátorů**
 - **narušené sluchové vnímání** – nedoslýchavost – problém nastává hlavně u sykavek. Patří sem také poruchy tzv. fonemického sluchu (Klenková, 2006).
 - **vady zraku** - mohou být také příčinou nedostatků ve výslovnosti. Nevidomé děti nemohou odezírat pohyby artikulačních orgánů, ale mnohé se i přes tento handicap dokáží přenést a vady výslovnosti se u nich vůbec nevyskytnou.
- **poškození dostředivých a odstředivých nervových drah** – percepce a produkce řeči je narušena.
- **poruchy centrálního nervového systému** – mohou způsobit velmi vážná postižení s různými symptomy a jedním z nich může být i dyslalie.

„Faktory, které se vztahují k dyslalii mohou mít nejrůznější pozadí a v širším pojetí je můžeme chápat jako interferenci mezi strukturou a funkcí řečových a sluchových mechanismů mozku“ (Klenková, 2006, s. 103-104).

- C) Do tohoto výčtu patří i **schéma reflexního kruhu** dle Kutálkové (2015), viz výše podkapitola Příčiny vzniku a klasifikace NKS.

3.4 Druhy patlavosti

A) Dyslalií mohou být postiženy jednotlivé hlásky, slabiky i slova.

Vyštejn (1991) uvádí toto členění druhů patlavosti:

1. **Patlavost hlásková** – vadně jsou vyslovovány jednotlivé hlásky – fonémy - mateřského jazyka, může se vyskytovat ve čtyřech formách:

a. mogilalická forma – název je odvozen od řec. výrazu mogis = sotva, stěží. Dítě vynechává hlásku, již neumí vyslovit – př. namísto ruka - uka (mogirotacismus), kolečko – koečko apod. Ve skutečnosti ale nejde o doslovné vynechání, ale nevyslovitelná hláska bývá nahrazována neurčitým, nehláskovým vokálem. *„Pokud tato fyziologicky nesprávná výslovnost přetrvává i po 4. roce, lze ji označit předponou mogi- a odchylně tvořená hláska se označuje podle řeckého názvu s příponou „ismus - např. mogirotacismus“ (Klenková, 2006, s. 104).⁵*

b. paralalická forma – z řec. para = vedle, dítě hlásku, kterou nedokáže vyslovit, nahrazuje hláskou jinou, většinou artikulačně méně náročnou. Např. hlásku r nahrazuje hláskou l či j – koruna – koluna resp. kojuna apod. *„Objevuje-li se tento jev i v době, kdy se považuje vývoj výslovnosti dané hlásky za ukončený, označuje se tato vada předponou para- a odchylně tvořená hláska řeckým názvem s příponou -ismus (např. pararotacismus)“ (Klenková, 2006, s. 104).*

c. patologická (deformovaná) forma – hláska se sice vytváří, ale jinde, na jiném artikulačním místě a jinak, je zvukově deformovaná, a proto je v rozporu se zvukovou normou mateřského jazyka. Takto tvořené hlásky označujeme řeckým názvem písmene s příponou -ismus – například označení vadné nebo nesprávné tvorby hlásky K – **kappacismus**, L – **lambdacismus**, sykavek obou řad – **sigmatismus**, R – **rotacismus**, Ř – **rotacismus bohemicus**. Většinou se ještě připojuje latinský název místa, kde je vadná hláska tvořena – př. rotacismus

⁵ Pro potřeby této práce zůstanu u starší varianty přípony ismus psané s es.

velární – tj. r artikulované vibrací měkkého patra, sigmatismus interdentální – tj. mezizubní šišlavost apod.

d. dyslalie multiplex – mnohočetná forma – jedná se o vadné vyslovování většího počtu hlásek (viz dále).

2. Patlavost slabiková a slovní

Tento druh patlavosti nevylučuje správnou výslovnost jednotlivých izolovaně vyslovených hlásek; avšak v hláskových seskupeních dítě hlásky vynechává, přesmykuje, zaměňuje, řeč může být komolena až k nesrozumitelnosti. Nejčastěji jsou redukovány hláskové shluky – př. bl – b, stř – tř. S komolením slov se setkáváme zejména u nedoslýchavých dětí (Seeman, 1955).

3. Specifická asimilace

Jedná se o zvláštní druh patlavosti, kdy dítě sice dovede určité hlásky izolovaně vyslovit a vyslovuje je i ve slovech, kde se vyskytují jednotlivě; jestliže se však vyskytují v témže slově jejich varanty, dochází k asimilaci jedné k druhé.

Ponejvíce k tomu dochází u sykavek – řada s, z bývá připodobněna k řadě š, ž či naopak. Kupříkladu slovo sešup dítě vysloví jako sesup či šešup. K asimilaci dochází i u tvrdých a měkkých slabik; místo nyní dítě vysloví nyní, hostiny – hostini.... Tyto záměny se samozřejmě zákonitě promítají i do psaní – protože jak dítě vyslovuje, tak i píše.

B) Dělení z etiologického hlediska (podle Klenkové, 2006)

- **funkční dyslalie** - rozlišujeme dva typy:

1. typ senzorický – je narušena schopnost sluchové diferenciaci

2. typ motorický – vadná výslovnost je způsobena motorickou, artikulační neobratností či patologickou artikulační dynamikou.

Za skutečně funkčně podmíněnou dyslalii považujeme dyslalie z napodobení nesprávného vzoru či působení dědičných vlivů (vrozená řečová slabost) nebo zanedbáváním ze strany prostředí – vývoj bez dostatečných řečových podnětů.

- **orgánová dyslalie** – zaměříme-li se na lokalizaci konkrétní příčiny dyslalie – např. při vadách sluchu, defektech zubů, anomáliích patra...

C) Dělení podle rozsahu

- **dyslalie univerzalis** (mnohočetná dyslalie) – postižena je výslovnost většiny hlásek, často je doprovázena i přesmykováním a vzájemným zaměňováním hlásek⁶.
- **dyslalie multiplex** (gravis) – rozsah vadně tvořených hlásek je po srovnání s předchozí skupinou relativně menší, lepší je i srozumitelnost řeči. Jedná se ale o vadné vyslovování většího počtu hlásek.
- **dyslalie simplex** (parciální dyslalie) – vada jedné nebo několika hlásek.

3.5 Vadná výslovnost jednotlivých hlásek

Je zajímavé položit si otázku, jaké souhlásky se vlastně v češtině vyskytují nejčastěji. U jakých je tedy vadná výslovnost nejvíce patrná? Na předních místech se s těsnými rozestupy nacházejí hlásky S, L, N a T. Zatímco na opačném konci této pomyslné řady se nachází hlásky Ř, Ď a G, přesto je ale jejich správná výslovnost Ř velmi důležitá, kvantitativní hledisko tedy nepřevyšuje kvalitativní.

Problematika vadné výslovnosti bude následovně pojednána výběrově, s ohledem na zadání práce se zaměřím jen na nejčastější případy dyslalie – a to **vadnou výslovnost sykavek obou řad, hlásky l, r a ř**. Coby základní výchozí zdroj bude v následující kapitole citována Vyšejnova publikace Vady výslovnosti (1991).

Dana Kutálková (2005) přehledně a zajímavě definuje jednotlivé artikulační okrsky, přičemž všechny výše zmiňované problematické hlásky se nachází právě ve 2. artikulačním okrsku (z celkových 5) nazvaném TDN, CSZ, ČŠŽ, LRŘ. „*Co do místa tvoření je tento okrsek nejvíce využít. Hlásky jsou na artikulaci různě náročné. Mají však jedno společné, jazyk se buď zdvihá vzhůru k horní alveole (dásni), nebo se sklání dolů za dolní zuby, nikdy není zcela plochý. Malá obratnost jazyka nebo*

⁶ Pro zajímavost – jsou-li hlásky nahrazovány hláskou T, stává se řeč prakticky nesrozumitelnou – dříve se v tomto případě užívalo pojmu tetizmus (z původního hotentotizmus). Oba termíny se dnes považují za zastaralé a v odborné literatuře se již nepoužívají.

špatný návyk tak postihuje obvykle více nebo méně všechny hlásky této skupiny“ (Kutálková, 2005, s. 27).

3.5.1 Sykavky obou řad – s, z, c a š, ž, č

Vadné tvoření těchto hlásek souhrnně nazýváme **šiřlavostí (sigmatismem)**. Jedná se o hlásky náročné na jemný artikulační mechanismus i na sluchovou diferenciaci a vývoj jejich správné výslovnosti může trvat poměrně dlouho. V odborné literatuře se uvádí, že problémy se sykavkami má více než 85 % tříletých a 50 % pětiletých dětí.

Pro jejich velkou frekvenci v řeči působí jejich vadná výslovnost značně neesteticky, **rušivě**, někdy budí až infantilní dojem. Proto je velmi důležitá jejich včasná reedukace.

Velmi řídko se vyskytují případy, kdy dítě sykavky vynechává (mogilálie), časté jsou ale paralálie – tj. parasigmatismy, kdy sykavky jsou nahrazovány souhláskami t, ch, nebo zaměňovány jedna za druhou, celá řada sykavek za druhou.

Některé typy sigmatismů:

- **šiřlavost mezizubní** (sigmatismus interdentalní) – je nejrozšířenější, hrot jazyka je více či méně vysunován mezi dolní a horní řezáky. Možnou příčinou jeho vzniku mohou být potíže při nosním dýchání.
- **šiřlavost přízubní** (sigmatismus addentalní) – vyznačuje se tupým sykotem připomínajícím hlásku t, který vzniká tříštěním proudu vzduchu o zadní stěnu horních řezáků, o něž se opírá hrot jazyka.
- **šiřlavost retozubní** (sigmatismus labiodentalní) – je vytvářena obdobným mechanismem jako hláska f, kterou také zvukově silně připomíná.
- **šiřlavost boční** (sigmatismus laterální) – proud vzduchu uniká po straně jazyka a tak vzniká nepříjemný sykot. Příčinou je špatné postavení jazyka při artikulaci⁷.
- v odborné literatuře se uvádí i další, pro účely této práce opominutelné, typy

⁷ Zajímavým zjištěním (Hrnčálová, 1957) je, že u leváků se vyskytuje boční šiřlání doprava, u praváků doleva, čímž se dostává vznik laterální sigmatismu do souvislosti s motorickou lateralitou vůbec.

Asi 20 % lidí vytváří sykavku Š sice zvukově správně, ale odchylným způsobem, kdy je hrot jazyka nakloněn nahoru a posunut dozadu, jako by do hloubky úst. Zní-li hláska akusticky správně, není třeba ji upravovat (Sovák 1978).

3.5.2 Hláska l

Tato hláska bývá často vynechávána či spíše vokalizována (ostatně má k samohláskám hodně blízko) – především v pozicích slabikotvorného l - př. vlk – vuk. Zaměňováno bývá nejčastěji za j, h, obouretné v. Za vadnou výslovnost považujeme l tvořené bočními pohyby dolní čelisti, když je hrot jazyka „vyhazován“ z úst.

3.5.3 Hláska r

„U hlásky R spisovná čeština připouští jedinou správnou výslovnosti z mnoha variant této hlásky, a to dobře viditelné kmitání špičky jazyka proti horní alveole. Hláska R má hodně společného s hláskou D. Využívají toho nejen různá nářečí (místo dědek se na Šumavě říká „děrek“, nebo naopak pohodlnější varianta namísto Karle „Kadle“), ale i naivní pokusy o nápravu výslovnosti. Řada rodičů pak „trápí“ své potomky výzvami: říkej tDnka, tDknka! v domnění, že tak se dítě R naučí“ (Kutálková, 2005, s. 27).

Pro artikulační náročnost této hlásky jsou vady v její výslovnosti velmi časté a vyskytují se ve všech třech formách – mogilálické, paralálické (kdy bývá nejčastěji zaměňována za l, j, h) a ve formě deformované. První dvě zmiňované formy jsou považovány z vývojového hlediska za lepší, ale jakmile se jako varianta této hlásky ozve zvuk tvořený někde vzadu místo špičkou jazyka, je to jistou indikací k logopedické intervenci.

Deformované formy výslovnosti hlásky R (neúplný výčet):

- bezesporu nejčastější formou je **rotacismus zadopatrový – měkkopatrový** (velární) – vzniká rozkmitáním různě velkých úseků měkkého patra, a proto není zvukově jednotný.
- **rotacismus obouretný** (bilabiální) – vzniká rozkmitáním obou rtů, které jsou při sevření prudce rozraženy výdeřchovým proudem a vyšpuleny.

- **rotacismus mezizubní** (interdentální) – je vytvářen buď rozkmitáním hrotu jazyka mezi zuby, nebo prudkým vymrštěním hrotu jazyka a jeho stažením zpět do úst.
- **rotacismus patrový** (palatální) – hrot jazyka se při artikulaci stáčí vzhůru proti patru a vzad.

Souhláska r může být také pozměněna malým či větším počtem kmitů, než je obvyklé.

3.5.4 Hláska ř

Hláska Ř je naše česká specialita⁸, činí potíže nejen cizincům, ale i mnoha našincům. Prolíná se v ní totiž výslovnost hlásky kmitavé (vibrantu) se sykavkou (Kutálková 2005).

Je to hláska s podobným artikulačním mechanismem jako r, ale na rozdíl od ní je jazyk více posunutý dopředu a jeho konec je více napjatý. Výdechový proud je silnější, proto jsou kmity početnější, ale s menší amplitudou.

Frekvence jejich vad převyšuje výskyt vadného r. Nejčastějšími vadami jsou paralálie – hláska je nejčastěji nahrazována pomocí hlásek j, h, z, ž, d, d'.

- **rotacismus bohemicus retozubní** (labiodentální) – artikuluje se mezi dolním rtem a horními řezáky. Ve znělé variantě připomíná hlásku v – řeka – veka, v neznělé f – hoří – hofí.
- **rotacismus bohemicus měkkopatrový** (velární) – vznik podobně jako rotacismus velární kmitáním okrajů měkkého patra nebo čípku.
- **rotacismus bohemicus bokový** (laterální) – vyskytuje se často společně s laterálním sigmatismem.
- a další (opět - pro potřeby této práce zanedbatelné typy).

⁸ Přestože se v žádném jiném jazyce v této podobě nevyskytuje, obdobné hlásky najdeme v lužické srbštině a v některých polských nářečích – př. v kašubštině, překvapivě se ovšem také podobá fonetické výslovnosti některých anglických slov – např. tree (Kutálková, 2005).

3.6 Diagnostika dyslalie

Základem diagnostiky poruchy komunikační schopnosti je **logopedické vyšetření**. Diagnostické vyšetření probíhá u dyslalie podobně jako u ostatních poruch komunikačních schopností. Vychází se z anamnestických údajů, poté se provádí vyšetření sluchové percepce, dále fonematické diferenciacce, motoriky – celkové, jemné i motoriky mluvních orgánů, vyšetření laterality (Klenková, 2006).

Při stanovení diagnózy se vychází nejen ze závěrů logopedického vyšetření, ale často na sebe navazují i další odborná vyšetření – **foniatrem** (ten určí, především u složitějších poruch artikulace, zda narušená komunikační schopnost není symptomem jiné nemoci či postižení, pomáhá zpřesnit léčbu a může navrhnout léčebné postupy) a nebo také **psychologem** (snaží se vyšetřit psychický stav dítěte, pracuje na odstranění těžkostí, které se mohou vyskytovat u dítěte a u jeho rodiny).

Každopádně by logoped i psycholog měli **spolupracovat** (alespoň zprostředkovaně) i **s pedagogickými pracovníky** (v MŠ či s třídním učitelem na ZŠ), kteří do styku s dyslalickým dítětem přicházejí. Právě učitel (učitelka) může být efektivně nápomocen při terapii dyslalie, při ovlivňování vývoje řeči dítěte, může předcházet výukovým a psychickým těžkostem, které může narušená komunikační schopnost dítěti způsobovat. Odborně poučený pedagog může být ve svém snažení mnohem úspěšnější než tápající amatér. Bude totiž již předem počítat s tím, jaké reálné možnosti má on při řešení těchto problémů. Zjednodušeně řečeno, co má smysl zkoušet a procvičovat i ve školních podmínkách a co již nechat na starosti odborníkům na „řeč“ vzatým, logopedům.

Je logické, že čím později se s nápravami začne, tím obtížněji se provádí, což platí především u starších dětí, ale hlavně u mladistvých a dospělých s přetrvávající dyslalií. Proto se v logopedii se používá tzv. **depistážní vyšetření**, které obsahuje prvky prevence. Jedná se o vyšetření orientační, zaměřené na detekci osob s poruchami komunikačních schopností. Tato screeningová metoda se týká

především dětí předškolního věku v MŠ i prvňáčků na ZŠ.⁹ Depistáž mohou provádět i logopedičtí asistenti, kteří doporučí dané dítě k dalšímu odbornému vyšetření u logopeda. Ten na základě všech vyšetření stanoví diagnózu a doporučí terapeutické postupy.

Co je vlastní náplní dyslalické terapie? Klenková (2006) osvětluje její průběh. Základní metodou vyšetřování je **rozhovor** – s jeho pomocí si logoped utvoří představu o současném stavu řeči dítěte, u dyslalie se pak zjistí rozsah a stupeň vadné výslovnosti. Pro to, aby vyšetření poskytlo dostatek platných podkladů, jsou vyšetřovaném dítěti vytvořeny co **nejpříjemnější podmínky** a mělo by se k němu přistupovat citlivě. Přeci jenom návštěva logopedického pracoviště dítěti může připomínat návštěvu lékaře. Právě proto je aktuálním trendem, aby logoped nevypadal na pohled jako „obávaný doktor v bílém plášti“, ale byl oblečen raději civilně. Logopedické vyšetření vždy probíhá **za přítomnosti rodiče** (či zákonného zástupce dítěte). K tomu patří dále doporučení, že vyšetření by mělo probíhat v příjemně a podnětně zařízené místnosti – s hračkami, obrázky a stavebnicemi, o nichž si bude logoped s dítětem povídat, tak alespoň zpočátku naváže komunikaci (i tak se ale může stát, že se s některými dětmi nepodaří při prvním setkání navázat žádný kontakt). Optimální metodou je společné prohlížení obrázků a povzbuzování k popisu děje na obrázku. Dítě je podporováno ke spontánnímu projevu, bez ovlivňování – předřikávání slov – logopedem. Výsledkem by pak byl zkreslený obraz skutečné artikulace dítěte.

„Po navázání kontaktu se dále přechází k řízenému rozhovoru s cílem zjistit výslovnost všech hlásek. Zjišťují se fonologické příznaky ve slabikách, slovech i větách, když je hláska ovlivňována sousedními hláskami (na začátku, uprostřed, na konci slov, shlukem souhlásek, přízvukem). Při vyšetření má dítě vidět logopedovu tvář, neboť i mimika napomáhá pochopení řeči, někdy však (např. při zjišťování

⁹ Může se týkat i starších dětí, mladistvých či dospělých pro potřebu profesní orientace – například zájemců o studium herectví, žurnalistiky, ale i učitelství.

schopností fonemické diferenciacie) je třeba, aby bylo vyšetřované dítě odkázáno jen na sluch“ (Klenková, 2006, s. 108).

Pořadí vyšetřovaných hlásek může být různé – podle místa tvoření (bilabiální, labiodentální, alveolární, palatální, velární, laryngální) či podle typu (nejprve exploziv, třené hlásky a sykavky, hlásky L, R, Ř, změkčené Ď, Ť, Ň a shluky VL, BL, PL, STL, STŘ apod. (Seeman, 1955).

Klenková (2006) proces diagnostiky shrnuje – při vyšetření výslovnosti lze používat různé artikulační testy a obrázkové testy, ve kterých se zjišťuje výslovnosti sledované hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova, v koartikulaci se samohláskami i souhláskami. Na trhu je jich v současné době již mnoho. Při vyšetření artikulace mohou být využity i přístrojové metody – například sonograf a spektrograf – tyto přístroje automaticky vyhodnocují frekvenci hlásek pomocí frekvenční analýzy. Nedostatky ve výslovnosti jednotlivých hlásek si logoped zaznamenává do speciálních tabulek či archů, které se mohou na různých pedagogických pracovištích mírně odlišovat.

Logopedická diagnostika dyslalie má několik cílů, které shrnul Lechta (1990).

U vyšetřovaného se zjišťuje:

- zda dítě danou hlásku **vyslovuje chybně na začátku, uprostřed, konci slova** – je to důležité pro plánování nácviku, pokud dítě hlásku v některých pozicích vyslovuje správně, nemusíme plánovat etapu navození hlásky, ale navážeme na to, co již dítě umí.
- **kvalitu fonemické diferenciacie a úroveň motoriky řečových orgánů,**
- zda jde o dyslalii hláskovou, slabikovou, slovní
- jde-li o dyslalii bilabiální, labiodentální, alveolární, palatální, velární, laryngeální, nazální...
- jaká je příčina dyslalie

Podle Sováka (1978) je důležité v rámci diferenciativní diagnostiky odlišit mimo jiné:

- vady výslovnosti při poruchách sluchu
- vady výslovnosti u mentálně retardovaných

- poruchy vyslovování způsobené závažným onemocněním
- komolení a redukce slabik i celých slov při breptavosti
- nedbalou řeč způsobenou výchovnou zanedbaností
- dialektové zvláštnosti aj.

Na základě všech zjištění je logopedem následně zpracován terapeutický plán.

3.7 Terapie dyslalie

Před zahájením vlastní terapie naváže logoped s dyslalickým dítětem kontakt, snaží si získat jeho důvěru, vytvořit pocit pohody, klidu a chuti ke spolupráci. Správná motivace je totiž jedním z nejzákladnějších předpokladů úspěšné terapie. Optimální je, probíhá-li terapie formou hry, rozhodně by se neměla stát nudným drilem. Potřebná mechanická cvičení je vhodné co nejčastěji spojit s reálnými životními situacemi. Odborníci potvrzují, že efekt přináší i **procvičování v kolektivu dětí** (Klenková, 2006). Právě v této souvislosti se domnívám, že efektivní procvičování poučeným pedagogem může práci logopeda dobře zúročit, především však ve fázi automatizace hlásky – viz níže.

Co se týče samotného procvičování, neměla by ve cvičných texech převládat jen stránka výrazová, ale je důležité, aby procvičované texty měly i pokud možno smysluplný obsah.

3.7.1 Zásady terapie dyslalie

Již Seeman (1955) rozpracoval dodnes platné čtyři zásady průběhu terapie dyslalie:

- 1. Zásada krátkodobého cvičení** – výslovnost procvičovat krátce, ale co nejčastěji – Seeman doporučoval cvičit 2-3 minuty 20 – 30x denně!
- 2. Zásada využití sluchové kontroly** – klade důraz na sluchové vnímání nově vytvářené hlásky.
- 3. Zásada používání pomocných hlásek** – jsou to takové hlásky, které umí dyslalik správně artikulovat. Odlišují se od nacvičované hlásky zvukově, ale jsou jí artikulačně podobné a fyziologicky blízké (klasickým příkladem je vyvozování hlásky R – pomocnou hláskou může být hláska D). Využití pomocných hlásek je **podstatou substituční metody**. U této metody je

důležité, že si dítě vlastně ani neuvědomuje, že nacvičuje hlásku, kterou neumí dobře vyslovit. Mašura (1988) potvrzuje, že kdyby dítě myslelo na narušenou hlásku, zapojily by se mu staré nesprávné artikulační stereotypy. Ty je ale potřeba narušit a nacvičit nové pohybové spoje, přičemž jsou právě využívány pomocné hlásky, které dítě umí artikulovat správně, a které mají podobný způsob tvoření a podobné místo artikulace.

4. **Zásada minimální akce** – logopedická cvičení by se měla provádět bez přehnaného úsilí a napětí artikulačních orgánů, Seeman dokonce doporučuje **nácvik šeptem**. Z těchto důvodů se každá nová hláska od počátku vyvozuje tiše, hlavně se to týká sykavek. Spojování s následující samohláskou se cvičí šeptem, a až později se přidá na hlasitost. Pomocí těchto snadných cvičení lze velmi rychle postupovat při nácviku správné artikulace a zapojování nové hlásky do slov a do spontánní řeči.

Základní Seemanovy zásady mnozí autoři rozpracovali a doplnili dalšími. Klenková, 2006, na straně 111 cituje přístup logopeda Antonína Rádka, který uváděl následující zásady:

1. Novou hlásku vyvozujeme individuálně s přihlédnutím k celé osobnosti dítěte...
2. Postupujeme v duchu Komenského pedagogických zásad - **od snadnějšího k složitějšímu**, u dětí vždy formou hry.
3. Špatně vyslovovanou hlásku neopravujeme, ale vždy **vyvozujeme novou, správnou artikulaci hlásky**. Vycházíme z hlásek fyziologicky nejbližších, správně tvořených (substituční metoda). Neupozorňujeme zbytečně na postavení mluvidel, ale užíváme co nejvíce nápodoby (zrcadlo). Nově vyvozenou hlásku zapojujeme do slabik podle fyziologické příbuznosti hlásek, například: hlásku S začneme nacvičovat se samohláskami I, E, A, O, U, OU. Vyvozenou hlásku upevňujeme zapojením do slov na začátku, na konci a uprostřed slova v obtížnějších souhláskových skupinách. Procvičujeme v říkankách, v jednoduchých větách, ve čtení, v hovorové řeči.

4. **Vyvozujeme vždy jen jednu hlásku**, po utvrzení této ve slovech a větách vyvozujeme teprve další.
5. Zachováváme **princip minimální akce**, tj. cvičíme za naprostého uvolnění a co s nejmenší silou a námahou, zpočátku tichým, pak přirozeným hlasem. U sykavek cvičíme nejdříve úplně šeptem, pak hlasitěji.
6. Opíráme se o **sluchovou kontrolu**. Systematicky cvičíme sluch dítěte, aby záhy rozeznalo správné od nesprávného. Dokud dítě samo neuslyší rozdíl mezi svou vadnou hláskou a správnou artikulací není schopné novou hlásku správně tvořit. Při vyvozování nové hlásky používáme i ostatních analyzátorů (zrak – zrcadlo, hmat – ohmatávání vibrací a explozí apod.)
7. Dbá na zásady **krátkodobého, ale častého cvičení**. Dítě se při cvičení snadno unavuje nejen sluchově, ale unaví se i jeho pozornost, proto se pod vedením logopeda doporučuje cvičit 15-20 minut, v domácím prostředí pak stačí 2-3 minuty, ale 20x denně.
8. Trvale **posilujeme sebedůvěru dítěte** a potlačujeme komplex méněcennosti.
9. Nesnadným a neznámým slovům (jazykolamům) se vyhýbáme.
10. Mechanických pomůcek (sond, špátlí) používáme jen v nezbytných případech.
11. **Těsně spolupracujeme s třídními učiteli, rodinou dítěte a odbornými lékaři.**

3.7.2 Průběh terapie dyslalie

Klenková (2006) uvádí, že při terapii dyslalie není vhodné používat termíny náprava výslovnosti, náprava hlásek, jelikož špatně vyslovované hlásky nenapravujeme, ale tvoříme hlásky nové, vyvozujeme je. Současná logopedická terminologie pracuje s termínem **korekce dyslalie**. Během ní probíhají tyto čtyři základní etapy, přičemž jejich délka i vlastní průběh je individuální:

1. Přípravná cvičení

Slouží k upřesnění artikulačních pohybů, k rozvoji motoriky mluvních orgánů a k rozvoji schopnosti fonematické diferenciaci, ta je důležitým předpokladem

k tomu, aby dítě dokázalo sluchem rozlišovat správnou a nesprávnou výslovnost nacvičované hlásky.

Patří sem **dechová a fonační cvičení, cvičení zlepšující motoriku rtů, čelisti, jazyka, měkkého patra atd.**

2. Vyvozování hlásek

V této fázi lze využít dvojí metody – nepřímé a přímé.

Podstatou **nepřímých** metod jsou cvičení napodobující nejrůznější zvuky – jak přírodní nebo technické (například hlasy zvířat, zvuky dopravních prostředků, strojů...). Takto naprosto nenásilně, formou hry si dítě ani často neuvědomuje pravý smysl těchto cvičení.

Přímé metody, při nichž vyvozujeme tu kterou hlásku (bez mechanické nebo s mechanickou pomocí – ústní lopatky, sondy, vibrační přístroje...), se využívají spíše při práci se staršími dětmi a s dospělými.

3. Fixace hlásky

V momentě, kdy se podaří vyvodit správnou výslovnost hlásky, nácvik hlásky rozhodně nekončí, je třeba správnou výslovnost upevnit, přenést ji do artikulačních stereotypů. Vzorce správné výslovnosti (vytvářené pohybovým smyslem) se fixují v jeden celek se vzorci akustickými (vzorce slyšené mluvy). Provádí se i nácvik spojování vyvozené hlásky s jinými hláskami v nejrůznějších koartikulačních spojeních, ve slabikách, ve slovech.

I tato cvičení je třeba provádět zábavnou formou, především hrou. Pokud by dítě mělo fixovanou hlásku jen mechanicky opakovat, ztratí do dalšího nácviku chuť.

4. Automatizace hlásky

Klíčovou a také velmi náročnou etapou nácviku správné výslovnosti je její automatizace. Neměla by být rozhodně vynechána, ani podceňována. „*V této fázi poslouží různé letáky se spoustou slov a také dějové obrázky (u školáků se využívá*

čtení), které pojmenujeme poměrně výrazně a zřetelně, a dítě se snaží opakovat slova podle nás co nejpřesněji – využívá se zejména napodobovací reflex“ (Kutálková, 2011, s. 61). Důležitá je také sebekontrola – vizuální (před zrcadlem) nebo akustická. Dítě dokáže samo zhodnotit, aniž by jen napodobovalo, zda hlásku vyslovilo správně či nikoli. „Na konci této etapy je správná výslovnost nacvičované hlásky ve spontánní řeči“ (Klenková, 2006, s. 114). Čili jak píše Lechta (1990) - správný foném se stává pevnou součástí zvukové struktury aktivního slovníku dítěte. Právě v této fázi korekce dyslalie může být spolupráce logopeda a školy nejlépe zúročitelná.

3.8 Patlavé dítě ve škole

Důležitým motivačním faktorem souvisejícím s nástupem dítěte do školy je **autorita učitele**, který pro dítě představuje další (a mnohdy velice významný) mluvní vzor. Prof. Sovák k tomu uvádí: „Pak zjišťujeme, že z patlajících žáků prvního ročníku se naučí během školního roku bez jakéhokoli jiného zásahu správně vyslovovat přibližně polovina“ (Sovák, 1978, s. 156). Spolupráce se školou je velmi důležitým aspektem terapie dyslalie. Důležitá je především **dobrá informovanost pedagogů působících na prvním stupni ZŠ**, především v 1. třídě – tzn. v co nejranějším školním věku. Jejich alespoň orientační logopedický přehled, např. znalost substituční metody při výuce správné výslovnosti, může velmi pomoci dítěti při případných potížích ve výuce čtení a psaní. Oba procesy - školní vzdělávání i logopedická terapie – by vzájemně neměly nežádoucím způsobem interferovat. Rodina by měla v zájmu dítěte poskytnout škole maximum podkladů, aby logopedická péče mohla být vhodným přístupem školy ještě více podpořena. Dobře informovaný učitel by měl mít představu, čím dítě v rámci logopedické terapie prochází a jaké nároky jsou na něj kladeny.

Nazíráme-li na problematiku dyslalie očima pedagoga, že je třeba upozornit na fakt, že děti trpící NKS mohou mít po nástupu do 1. třídy potíže při psaní a čtení. Zvládnutí obou těchto dovedností je pro ně komplikovanější, ale jsou popsány i případy, kdy se vlivem výuky psaná vadná výslovnost spontánně sama upravila

(Vyštejn, 1991). Zdůvodňuje se to tím, že se dítě naučí identifikovat hlásku a písmeno, a tím jsou se pro něj lépe pochopitelnými. Toto živelné zlepšení nastává spíše u paralálií, méně obvykle u mogilálií a velmi vzácně u deformované formy vadné výslovnosti. Ta se naopak může čtením a psaním spíše ještě více fixovat!

3.9 Význam logopedické intervence u dyslalie

Prof. Sovák (1972) uvádí, že *„dyslalie se nesmí přeceňovat, ani podceňovat. Ve výchově a cvičení se z dětí nedělají „pacienti“, ale podceňování dyslalie také není správné a nelze ji zanedbávat. Přetrvávající dyslalie může mít nepříznivý vliv na celkový vývoj dítěte, na vývoj jeho osobnosti a povahových vlastností, ale také na prospěch ve škole.“* Proto je důležité správný řečový vývoj formovat již od raného věku dítěte. Rodina by mu měla být tím nejlepším vzorem, na ni by měla později dobře navázat mateřská škola a pokračovat ve stimulaci správného vývoje řeči tak, aby do základní školy přicházely již děti se správnou výslovností, jak již bylo uvedeno výše.

Hrozící negativní důsledky dyslalie jsou zřejmé. *„Řečová vada totiž nejenže snižuje úroveň mluvního projevu, ale může se nepříznivě promítat do psychiky dítěte a negativně ovlivnit jeho sociální začlenění“* (Vyštejn, 1991, s. 50). *„Psychologické důsledky patlavosti totiž nejsou ani tak závislé na rozsahu či formě patlavosti, ale především na jejím subjektivním vnímání a na postoji okolí“* (Vyštejn, 1991, s. 51). Nejspíše si každý z nás nějakého takového spolužáka vybaví a nebude jistě těžké si představit, že to měl o hodně těžší než ostatní děti.

3.9.1 Organizace logopedické intervence v rezortu školství

Mateřská škola

Logopedická intervence obvykle začíná již v předškolním věku, řada učitelek MŠ prošla různými kurzy a školeními, které jim poskytly znalosti o prevenci poruch řeči a odstraňování tzv. prostých dyslalií. Jedná se ale pouze o drobné vývojové odlišnosti – nejčastěji o problémy se sykavkami obou řad a s hláskami L, R a Ř – právě na tyto formy dyslalie se zaměřuje i tato práce. Všechny ostatní poruchy patří do péče logopeda se státní zkouškou z logopedie (Kutálková, 2015).

Proškolené učitelky v MŠ (a také ZŠ) jsou po novu označovány jako „**logopedické preventistky**“. Obvykle cíleně pracují s celou dětskou skupinou a pomocí her rozvíjejí schopnosti potřebné pro plynulý vývoj řeči. Vytipovávají také děti, u kterých se řečový vývoj začíná odlišovat od běžného průměru a upozorňují na to rodiče a případně je mohou odkázat na odborné logopedické pracoviště. Některé školky či školy mohou přímo nabízet následnou individuální logopedickou péči.

Klíčové je si opět připomenout, že kolem 7. roku věku dítěte se jeho řečový vývoj uzavírá a správný nácvik je pak obtížnější. Právě v tomto věku se jedná o velmi zásadnou práci, neboť právě v tomto období je ještě čas efektivně řešit řečové obtíže. Nabízí se pojem „zlatý věk dětské (nejen řečové) motoriky“, tedy doba, ve které se nejspíše děti naučí pohybovým dovednostem. Rozhodující je především ochota ke spolupráci ze strany dítěte. Dalším zlomem je pak zpravidla období nástupu puberty, kde se ke změně dítě rozhoduje opravdu samo – na základě vnitřní motivace - a je pro nápravu situace ochotno něco udělat.

Individuální logopedická péče

Musí splňovat tyto podmínky, pokud chybí být jen jedna z nich, nelze považovat logopedickou péči za přiměřenou:

- **kvalifikace** – minimálně absolvování logopedického kurzu nebo ještě lépe závěrečná zkouška z logopedie
- **přítomnost někoho z rodičů při terapii** – vysvětlení postupů, které je třeba procvičovat doma
- **intervaly mezi návštěvami** – obvykle stačí zhruba 2-3 týdny
- **délka jedné lekce** – by neměla být kratší než 20 minut

Úroveň péče se samozřejmě může odlišovat, ale nikdy se z terapie výslovnosti nesmí stát dril omezený na vyslovování slov nebo básniček, aniž se řeší příčina a aniž se obměňují používané postupy.

Základní škola

Kutálková (2015) uvádí, že se čas od času vyskytuje logopedická péče jako doplněk výuky, určená pro děti s dyslalií v 1. a 2. třídě. Ale aby byla opravdu efektivní, je třeba dobře znát etiologii dané řečové vady a nehrát si na samozvané odborníky – např. v případě dysfázie je jakákoli byt v dobře míněná snaha zbytečná, dítě již odbornou péčí má a fakt, že neumí správně vyslovovat hlásky R a Ř, je jen „zbytkem“ závažnější poruchy. Velmi těžko ovlivnitelné jsou řečové vady rodinou tolerované – v odborné literatuře se traduje i absurdní argument typu „ráčkují jen inteligentní lidé“. V takovém případě může individuální i skupinový pokus o nácvik správné výslovnosti situaci jen těžko změnit.

V případě, že je u dítěte komunikační schopnost natolik vážně narušena, že nemůže navštěvovat mateřskou či základní školu hlavního vzdělávacího proudu, jsou určeny mateřské školy logopedické a základní školy logopedické. O zařazení dítěte do takového zařízení rozhoduje celý tým odborníků spolu s rodiči, individuálně se posuzují různé okolnosti. Obsah výuky je shodný s obsahem výuky v běžných MŠ či ZŠ a navíc jsou zařazeny hodiny „individuální logopedické péče“. Ve třídách je snížený počet žáků, s dětmi pracuje speciální pedagog - logoped, který se věnuje terapii narušené komunikační schopnosti a rozvíjí komplexně komunikační schopnosti žáka. Tohoto typu škol se ale v ČR **vyskytuje jen málo** (kromě Prahy, Brna, Olomouce, Hradce Králové se takové zařízení nachází v jižních Čechách, a to v Týně nad Vltavou¹⁰), proto stále častěji dochází **k individuální integraci žáka do běžných typů ZŠ**, kdy musí být pro žáka zajištěn individuální přístup a edukace podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), za účasti speciálního pedagoga – logopeda. Po ukončení povinné školní docházky jsou již tito žáci plně integrováni do systému středních škol či odborných učilišť (Klenková, 2006).

¹⁰ http://www.zslogopedicka-tnv.cz/viewpage.php?page_id=1 - Přijímány jsou děti **od šesti** let věku na nezbytně nutnou dobu. Po odstranění nebo zmírnění řečové vady a komunikačních obtíží se vracejí do své kmenové školy v místě bydliště.

PPP a SPC

Metodickou pomoc pedagogům i rodičům postižených dětí poskytují Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně pedagogická centra (SPC). Výrazně tak napomáhají při procesu integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

PPP mají svou specifickou náplň práce, většinou se specializují na problematiku přípravy na školu a školní výuky. Během školní docházky se soustřeďují zejména na poruchy učení a pozornosti, které s logopedií úzce souvisejí.

SPC se zaměřují zejména na zajištění podpory integrace dětí a s tím související pomoc jejich rodinám. *„Předmětem působení SPC jsou především děti, které jsou v péči rodičů před zařazením do vzdělávacích institucí, žáci integrovaní do předškolních a školních zařízení, rodiče postižených dětí, učitelé a vychovatelé integrovaných dětí a žáků“ (Klenková, 2006, s. 216).*

3.9.2 Organizace logopedické intervence v oboru zdravotnictví

Klinická logopedie

Klinický logoped – v praxi ovšem daleko častěji logopedka – musí absolvovat nejen studium, zakončené SZZ z logopedie, ale i další atestace v tomto oboru.

Pracoviště klinické logopedie bývají zpravidla ve zdravotních centrech – polikliniky, nemocnice, ale i jinde. Jedná se o péči hrazenou ze zdravotního pojištění.

Informace, kde se nachází nejbližší logopedické pracoviště, podává rodičům většinou dětský lékař, který také zpravidla vystavuje potvrzení k logopedické péči. Tato spolupráce je efektivní i z hlediska sestavování anamnézy.

Logopedická péče se v drtivě většině případů provádí ambulantně, výjimečně však může mít i podobu diagnostických pobytů umožňujících intenzivnější terapii.

Klinická logopedie bývá v praxi nejvíce využívána, obzvláště v případech, kdy se jedná o komplikovanější vady a kde péče logopedického asistenta není dostačující.

4 Závěr - efektivnost péče o patlavé dítě

Efektivnost péče o patlavé dítě je zásadním způsobem ovlivněna **kvalitou spolupráce** mezi rodiči, dítětem a logopedem (já z titulu této práce dodávám ještě - a školou). Velmi důležitou zpětnou vazbou pro rodiče, ale i pro dítě samotné je, mají-li používané postupy již po relativně krátké době alespoň nějaký efekt, jsou-li patrná alespoň dílčí zlepšování výslovnosti, což zase samozřejmě zpětně potencuje motivaci do další práce.

Jak bylo již několikrát zmíněno, nejlepších výsledků se dosahuje při **včasném zahájení logopedické péče**, tzn. ještě před ukončením řečového vývoje, tedy před 7. rokem věku. Během docházky do ZŠ je tato doba již většinou překročena, metodické postupy je tedy třeba přizpůsobit narůstajícímu věku, ale zároveň je možno počítat s **narůstající vnitřní motivací dítěte**, které si uvědomuje, že ho jeho vadná výslovnost limituje a z vlastní vůle chce tento defekt odstranit.

„I když se většina patlavostí odstraní, přece jenom u určitého počtu dětí zůstává vynaložené úsilí logopedů i rodičů, buď částečně, nebo zcela bez efektu. Důvody, proč tomu tak je, mohou být různé, např. neodstranitelnost organické příčiny patlavosti, nedoslýchavost... V takovém případě je úkolem logopedické péče zabránit tomu, aby se mluvní defekt, tj. neodstranitelná patlavost, stal příčinou celoživotního handicapu, aby nepřerostl v defektivitu, aby nenabyl nežádoucí sociální dimenze“ (Vyštejn, 1991, s. 69).

V úvodu této práce jsem si stanovila za cíl pokusit se z dostupných logopedických materiálů sestavit jakéhosi teoretického, ale především praktického průvodce pro učitele, kteří vyučují děti s narušenou komunikační schopností – konkrétně s dyslalií. Domnívám se, že jsem svého cíle dosáhla, byť v praktické části jsem vzhledem k dodržení autorských práv mohla různá cvičení pouze citovat, nemohla jsem tudíž využívat již zpracované atraktivnější grafické podoby. Domnívám se, že to ale není na závadu, jedná se především o obsah, nikoli o atraktivnost formy (obrázková cvičení dostávají děti přímo u logopeda, rodiče mohou na jeho doporučení zakoupit i různé logopedické publikace plné ilustrací, spoustu

využitelných obrazových materiálů – např. dějových obrázků se přeci nachází v každé škole...).

Aby se škola na tomto procesu mohla nějak podílet¹¹, je v zájmu dítěte, aby rodiče informovali o zahájení a také o průběhu logopedické terapie jeho třídního učitele. Také pedagog může být v terapii efektivně zapojen¹², samozřejmě má-li zájem a také, a to je třeba zdůraznit, má-li k tomu tvořeny alespoň základní podmínky. Mám na mysli především jeho vytížení – obecně (především trvale vzrůstající administrativní zátěž), ale i zcela konkrétně např. to, kolik dětí má ve třídě¹³, dále zdali i ostatní děti ve třídě nevyžadují specifický přístup, spolupůsobili ve třídě pedagogický či osobní asistent... Stručně řečeno, aby se mohl (byť sebeangažovanější) učitel efektivně podílet na logopedické terapii svých žáků, potřebuje kromě kvalitního odborného, tedy i logopedického, povědomí především **dobré podmínky pro svoji práci**. Tak, aby v první řadě dobře zvládl hlavní pedagogické úkoly a obsahy¹⁴. A aby se ještě v ideálním případě mohl věnovat rozvoji narušených komunikačních schopností svých žáků. Bylo by velkou škodou nevyužít tohoto jeho potenciálu a přirozené autority.

Je bez pochyb, že narušená komunikační schopnost může být bariérou v budoucím nejen profesním uplatnění. Moc se mi ale líbí poněkud hlubší pohled na tuto problematiku, kterým Dana Kutálková s nadějí (jak pro rodiče, tak i pro pedagogy) odvrací pozornost od formy zpět k obsahu sdělovaného: *„Není-li v pořádku výslovnost, její vada soustavně přitahuje pozornost. Sejde-li se více okolností (nesprávná výslovnost a třeba nezvyklá gestikulace), může to budit i veselí či posměch, takže nedostatky mohou zcela potlačit i závažnou informaci. Je ovšem pravda, že na nedostatky ve výslovnosti si dost rychle zvykneme a přestaneme je*

¹¹ Minimálně ji akceptovat, ale především dítě procházející logopedickou terapií účinně podpořit.

¹² a to především ve fázi automatizace nově vyvozené hlásky

¹³ Většina učitelů v tomto ohledu mi dá jistě za pravdu, že by stálo za úvahu rozporovat současný úzus v počtu přibližně 25-30 dětí ve třídě. V době porevoluční euforie před 25 lety se objevil převratný názor, že maximální počet dětí ve třídě by se měl pohybovat maximálně do 20, ale od té doby toto číslo znovu plíživě vystoupalo k hranici 30 dětí. Je jasné, že hlavním důvodem jsou omezené finance.

¹⁴ předepsané ŠVP a RVP

vnímat, pokud je nám daná osoba sympatická a odchylka od normy není mimořádně výrazná. A upřímně řečeno, máme-li volit mezi dobrou myšlenkou a přesnou artikulací, většina z nás bude ochotna tolerovat raději vadu výslovnosti než nedostatek myšlenek“ (Kutálková, 2005, s. 34).

5 Praktická část – obecná cvičení

5.1 Základní cvičení pro motoriku mluvidel

Většinou se používají dvě skupiny cvičení (Kutálková, 2011):

- 1. nácvik obecné obratnosti** – často se využívá multisenzoriálního vnímání – zrcátko pro zrakovou kontrolu, čokoláda nebo jiná dobrota namazaná na příslušná místa zapojí i chuť a hmat, zvukové efekty také pomáhají. *„Podstatou nácviku je jak rozhýbání jazyka (motorická obratnost), tak i jeho ovládnutí (přesná koordinace). Rychlost provedení je potřebná jen někdy, daleko důležitější je právě schopnost přesně a bez velkého přemýšlení provést nutné pohyby. Mluvení je totiž souvislá řada drobných na přesnost náročných pohybů, které na sebe plynule navazují, a pokud nejsou na dostatečné úrovni, při rychlejším mluvení nebo při únavě ztrácejí přesnost a dotýcnému je špatně rozumět“* (Kutálková, 2011, s. 63).
- 2. nácvik pohybů specializovanějším podle typu poruchy a skupiny hlásek, kterou potřebujeme nacvičit** – kromě letáku, který dítě zpravidla dostává během logopedické terapie, je dobré průběžně se snažit využít i běžné situace – třeba i ve škole, aby se paměťová stopa co nejčastěji prohlubovala.

Nejefektivnější je využít v dětech napodobovacího reflexu a hlavně je nestresovat přílišnými nároky na přesnost a rychlost provedení. Právě takováto cvičení by se dala bez problémů pravidelně zařazovat třeba jako rozcvička na začátku hodiny čtení. Návod na konkrétní praktická cvičení motoriky mluvidel přináší ve své knize První třídou bez problémů Dana Kutálková, 2000, s. 139:

- *čertík – pohyb jazyka dopředu dozadu – z pusy a zpět*
- *čertík se rozhlíží, ještěrka švihá ocáskem – pohyb jazyka z pravého koutku do levého a zpět*
- *olíznout si horní ret či až špičku jazyka; dolní ret a až bradu – pohyb jazyka nahoru a dolů*
- *olíznout si rty kolem dokola, zkoušet na obě strany – pohyb jazyka do kruhu*

- *našpulit rty – dáváme pusinku, foukáme, olízneme si prst „jako“ namočený do šlehačky, pískáme – pohyb rtů ke středu*
- *roztáhnout rty doširoka, úsměv, pejsek cení zuby – pohyb rtů do stran*
- *klapání koňských kopyt – jazyk se stočí špičkou nahoru a dozadu po patře a rychle se natáhne*
- *uvolnit rty a brnkat prstem o dolní ret*
- *koktání – procvičuje patrohrtanový uzávěr*
- *nafouknout obě tváře a prsty „propíchnout“ – balon praskl*
- *horními zoubky stahovat šlehačku z dolního rtu*
- *olizovat dáseň těsně za horními a pod dolními zuby, ze strany na stranu – počítáme zoubky, hledáme největší, nejšpičatější, poslední zoubek, snažíme se o co největší čelistní úhel, aby byl pohyb vydatný*
- *zvednout okraje jazyka – udělat mističku, ruličku...*

5.2 Procvičování akustické diferenciacce a mluvních dovedností

Pro účely této práce vybírám jen některá procvičování slovní zásoby a vyjadřovací pohotovosti uvedená v knize Dany Kutálkové – První třídou bez problémů (2000).

5.2.1 Akustická diferenciacce

Rozvoj fonemického sluchu je klíčovou podmínkou pro správné napodobování řeči, a také důležitým předpokladem ovládnutí schopnosti správně písemně zaznamenávat diktovaný text. Zjednodušeně řečeno, jedná se především o **schopnost rozlišovat zvuky řeči**. Dobrou přípravou jsou nejrůznější hry na rozpoznávání běžných zvuků (otevírání skříně, zvuk tekoucí vody, šustění igelitového sáčku...).

Při nácvičku se začíná vždy jednou dvojicí zvuků, zpočátku je zvuk spojen s příslušným obrázkem či i s gestem – př. tytyty! v kontrastu s tititi – ukazovák napodobuje pohyb kyvadla u hodin. Později gesta omezujeme a také si zakryjeme ústa, takže dítě poznává hlásku jen podle zvuku. „Výhodou tohoto postupu je, že si okamžitě můžeme kvalitu vnímání ověřit, aniž by dítě umělo dané hlásky vyslovit, nechceme, aby je řeklo, jen aby ukázalo na příslušný obrázek (školák na příslušnou slabiku či

slovo). Platí také pravidlo, že **je-li dobrá obratnost mluvidel a zlepší-li se schopnost vnímat přesně hlásky, často se začne výslovnost zlepšovat ,sama od sebe“** (Kutálková, 2011, s. 66).

- učitel říká vždy **dvě stejná slova a občas změni některou hlásku**, dítě má poznat, kdy jsou slova stejná a kdy jiná. Měnit lze hlásky, v různé pozici ve slově - př. puk – buk, pes – pas, lev – lem; nebo délky samohlásek – př. rada – ráda. Pro různá slova je dobré mít připraveny věty, aby vynikl rozdíl v jejich smyslu. Slova lze v rámci dvojic měnit i tak, že obě nutně nemusí dávat smysl – př. slepice – slepise. Obdobně lze využít i bezsmyslných slabik. Fonémy je třeba vyslovovat opravdu zřetelně, zpočátku umožnit dětem možnost odezírání, později si řeči zakrýt ústa, takže se děti musí orientovat jen podle zvuku.
- **sykavky**: dítěti pomůže, když si hlásky spojí s nějakou představou – př. sss = had, zzz = moucha, c-c-c = cvrček, ššš = mašinka, žžž = čmelák, č-č-č = voláme na kočku. Následně můžeme pojmenované zvuky spojovat do skupin a opět přirovnat ke konkrétní představě – př.:
 - sš = spojíme s pohlazením – had se plíží, koleje pro mašinku jsou hladké
 - cč = ťukání na ruku, na stůl – cvrček a kočka skáčou
 - zž = znělost lze odhmatat na krku hřbetem ruky - moucha i čmelák bzučí v krku

Důležité je i různé postavení rtů:

- při csz – rty roztažené do úsměvu – př. had se zlobí a cení zuby
 - při čšž – rty našpulené – př. mašinka má kulatý komín, kola, kočka kulatou hlavu a čmelák tělíčko
- **měkčení**: tititi, tákták (hodinky) v protikladu k tytyty, taktak (táta se zlobí). Dobré je v této fázi využít i hmat a pracovat s kostkami – jakmile dítě uslyší tvrdou slabiku, uchopí dřevěnou kostičku, jakmile měkkou, uchopí molitanovou. Platí zásada, že v ruce může naráz držet vždy jen jednu kostičku. U školáků lze stejný princip využít také u DĚTĚNĚ x DETENE.

- **hádanky:** vycházíme z obrázku dané hlásky a říkáme různá slova, dítě určuje, zda se k obrázku slovo hodí, tj. zda obsahuje danou hlásku, či nikoli.

Je ideální v těchto případech pracovat zároveň s fonémy, tak i s grafémy, aby si dítě spojovalo tvar písmene se zvukem a také alespoň zpočátku nemíchat sykavky a měkčení.

5.2.2 Slovní zásoba

- **protiklady** – učitel nabízí slovo, dítě hledá nejvhodnější protiklad (velký – malý, vysoký – nízký, tma – světlo, ale i utíká – stojí...). V případě nejasnosti je nejlépe sporný výraz zařadit do větného kontextu, který ukáže rozdíly, mezi významy jednotlivých slov.
- **přirovnání** – velký jako..., vysoký jako..., optimální je, když si dítě dokáže vytvářet odpovídající vlastní spojení, nejen že kopíruje ustálená slovní spojení.
- **synonyma** – „řekni to jinak“ – obměny věty za použití synonymních tvarů, nejlépe je průběžně využívat vhodných situací a z nich vyplývajících příkladů.
- **hledání významu** – co je to, k čemu to slouží, co se s tím dělá, kdo to potřebuje – př. koš – na houby, na prádlo, na odpadky.
- **hledání souvislosti** – k čemu to patří - př. ucho k tašce, k hrnku, k hlavě – rozdíl uši x ucha.
- **hledání rýmu** – lze vylosovat např. obrázek z pexesa, pojmenovat jej a k němu hledat rým. Nebo lze zkusit obměňovat zavedené rýmy ze známých písniček a básniček. Najít co nejvíce rýmů na zadané slovo – př. les aj.
- **hledání slov na danou slabiku, hlásku** – lze napovídat opisem
- **stupňování** – nejlépe je využít vhodných obrázků. Stupňovat lze i zesilováním významu slov – př. volá, křičí, řve
- **slova neutrální a citově zabarvená** – pes – pejsánek, hafan, dům – domek, chatrč... Př. Kde bydlela babička/čarodějnice z pohádky?

- **hledání nadřazeného významu** – hledání společného výrazu – př. lžíce, vidlička, nůž – příbor; kalhoty, košile, kravata – oblečení. Naopak lze jmenovat – př. značky aut, nářadí v dílně, kuchyňské náčiní, nádobí aj.

5.2.3 Vyjadřovací pohotovost

- **větný rozbor naruby neboli natahovaná věta** – z výchozího slova rozvíjíme pomocí otázek dlouhou větu, rozvíjí se tak nejen bohatost vyjadřování, ale i paměť, cit pro stavbu věty a hospodaření s dechem – př. Auto. Co dělá? Auto jede. Kam? Auto jede na výlet. Kam na výlet? Auto jede na výlet do hor. Jaké auto? atd.
- **hádanky** – učitel popisuje nějaký předmět nebo nějakého člověka (jeho vlastnosti), dítě hádá. Dobré je učit děti vylučovací metodě. Se vzrůstajícím věkem volíme obtížnější hádanky a je také možné si vyměnit role – učit dítě odlišit podstatné znaky od méně důležitých.
- **popis podle děje** – Co to dělám? Jeden udělá krátkou sadu pohybů, předvádí nějakou profesi či činnost a ostatní nejen hádají, ale také popisují jednotlivé předváděné úkony.
- **vymyšlení příběhu** – každý z účastníků přidá k příběhu jednu větu.
- **řešení situací** – Co bys dělal, kdybys? Je dobré vycházet nejen z fantazijních námětů (př. Kdybys chytil zlatou rybkou a měl tři přání.), ale zejména z reality – př. omluva, nákup, vyřízení vzkazu... Velmi vhodné je projít si takto nanečisto různé rizikové situace, které mohou nastat – př. kdyby ses ztratil, kdyby si ztratil klíče, kdyby ti někdo cizí nabízel bonbóny... Základním pravidlem je vyslechnout navrhovaná dětská řešení, ale následně upozornit na jejich klady a zápory. Nakonec vybereme nejlepší řešení a zformulujeme nutný slovní doprovod a můžeme si situaci přehrát – př. Když si zapomeneš úkol, omluvíš se paní učitelce – jak to řekneš?
- **prázdninový deník** – dítě si nejdříve namaluje zážitky z prázdnin. Poté podle obrázku/ů vypráví o zážitcích paní učitelce. Spojuje se tak ideálně vnímání, krátkodobá i dlouhodobá paměť s vyjadřovací pohotovostí.

5.3 Hlasová hygiena

Je nezbytnou součástí péče o hlas – žáků, ale i učitelů, a proto do této práce zařazuji i tuto krátkou kapitolku.

Ideální je začít s ní v samém prvopočátku, dokud je hlas neporušený. Nejeefektivnější dobou je bezesporu dětský věk, protože ale právě v tomto věku většina dětí svoje hlasivky rozhodně nešetří, je dobře jim vysvětlit, jak se k nim chovat, aby dobře jim sloužily co nejdéle.

Hygiena hlasu se odvíjí od **celkové hygieny organismu**, jejímž základem je otužování, správná životospráva s dostatkem spánku a správným rozvržením režimu pracovního dne, důležitý je i pitný režim. V rámci hlasové hygieny se ukazuje podstatná souvislost i s **hygienou duševní**. Předchází se tak totiž neurózám, které ohrožují mimo jiné i hlas.

Některé typy cvičení vycházející z rozpisu individuálního reedukačního postupu (Frostová, 1995)

- relaxace svalstva hrudníku, horních končetin, pletence ramenního a krku ve stoje
- relaxace svalstva mimického – úsměv
- nácvik správného vedení dechu hlubokým vdechem a následným výdechem s fonací sssss
- nácvik měkkých hlasových začátků prodlouženou fonací sykavky sssss
- nácvik správné rezonance hlasu prodlouženou fonací nosovek hmmm, s měkkým nasazením hlasu, vibrace je nutno cítit v oblasti čela, kořeno nosu nebo mezi očima, př. máma, maminka, mele apod.
- čtení textu s důrazem na rezonanci hlasu a měkké hlasové začátky

6 Praktická část - didaktický materiál k jednotlivým problémovým hláskám

Úvodem ocituji důležitou poznámku, která se vztahuje k organizaci logopedické terapie školních dětí. Jestliže se nepodaří i přes dobrou spolupráci dokončit reedukaci do sedmého roku, střídá se obvykle období intenzivní práce a pauzy. *„Ve školním věku se už necvičí nonstop systémem „dokud to nebudeme umět...“, ale střídají se období intenzivního a minimálního cvičení. Cvičí se obvykle tak 2 týdny intenzivně (pokračuje se pouze v případě, že se situace zřetelně zlepšuje). Pak dojde na „udržovací režim“ – občasné krátké cvičení několika slov, básničky, situační využití vhodného slova. Po dohodnuté pauze (většinou zhruba měsíční), opět dojde na intenzivnější nácvik. Délka těchto střídaných období se většinou stanovuje podle situace – podle povahy, úspěšnosti cvičení, ročního období (prázdniny, období uzavírání klasifikace...) a dalších okolností, například i podle stupně dozrávajících obratnosti mluvidel. Dítě ví předem, jak dlouho bude cvičit, i kdy to alespoň na čas skončí – terapie pak může trvat poměrně dlouho (lze střídat i různé postupy), není zablokovaná odporem dítěte ke cvičení, a bývá proto nakonec velmi často úspěšná“* (Kutálková, 2011, s. 95).

Má-li rodina dítěte s NKS zájem o zefektivnění logopedické terapie, může se v rámci komplexního přístupu obrátit i na vyučujícího svého dítěte a informovat jej o možném propojení logopedického působení – v domácím i ve školním prostředí. Pedagog může být v rámci logopedické terapie užitečný, to je také mottem této práce, ale musí být poučený o dané problematice. Především se nemůže domnívat, že jedinou cestou k úspěchu logopedické intervence je otrocké opakování slov a říkanek s patřičnými obtížnými hláskami. Naopak, **je dobré využívat přirozených situací, které během vyučování vyvstávají a dát i dyslaickému dítěti šanci zažít úspěch.** Je ovšem vždy třeba volit z nabízených variant tu optimální, podle individuálních potřeb dítěte. Protože učitel není zpravidla v této oblasti odborně vyškolen, není ani dobře, hrát si na logopeda. Děti přichází z logopedické terapie vybaveny letákem obsahujícím příslušná slova (postaru i notýsky s vepsanými cvičnými slovy), se kterým je možno, v případě že s tím rodina souhlasí, dobře

pracovat. Na následujících stránkách by měl zájemce jednoduše a přehledně najít souhrn možných typů pomocných slov s ohledem na jednotlivé problematické hlásky. Zároveň tento výčet není rozhodně uzavřen, denní školní praxe nabízí spoustu dalších možností.

Kutálková (2011) k následujícímu materiálu uvádí praktické rady. Pokud dítě nevykazuje správně některé další hlásky, slova obsahující tyto hlásky předem vyřadíme. Na počátku cvičení se ujistíme, že dítě rozumí významu cvičných slov, některá obtížnější slova použijeme ve větách, jde totiž i o to, aby dítě pochopilo jejich obsah a neopakovalo je jen mechanicky. Pořadí slov je seřazeno tak, jak se obvykle daří, není ale závazné.

Zaměřujeme se na slova úspěšná a ostatní necháme na pozdější dobu. Dbáme na to, aby dítě dokázalo zhodnotit, které slovo se podařilo a které zatím ne.

Cílem následujících cvičení není množství procvičovaných slov, ale jejich kvalita!

6.1 Obecné zásady prevence dyslalie

Zásady prevence patlavosti, jak je stanovil dr. Ritz-Radlinský:

- *podchycujeme i náhodně vytvořený správný mluvní zvuk*
- *vyvozujeme hlásky a předvádíme správný vzor formou hry v dětském kolektivu*
- *chuť k mluvení podporujeme hlavně tím, že sami dáváme hodné mluvní podněty, které jsou vzorem a zároveň popudem k procvičování, mluvení i opakování předříkávaných slov nebo vět*
- *upevňujeme mluvní sebevědomí a podněcujeme přirozenou sdílnost dětí*
- *vystříháme se kritizování, opravování výslovnosti, a hlavně výsměchu*
- *povzbuzujeme radost z úspěchu při odstraňování nedostatků výslovnosti*
- *nevyvíjíme na dítě nevhodný nátlak ani přemíru snahy a péče o správnou výslovnost*
- *pamatujeme, že zpěvem, rytmem a pohybem dosahujeme nečíslně v prevenci vad výborných výsledků“ (Vyštejn, 1991, s. 161-162).*

6.2 Návčik hlásek – obecný postup od vyvození hlásky k automatizaci v řeči

Existují dva způsoby (viz výše), jak se dostat ke správné podobě hlásky – nejnázne **nápodobou pomocí přírodních zvuků** – což se daří především u artikulace hlásek dobře viditelných př. BV, FV... „U R a Ř se vůbec nedoporučuje přímé napodobování zkoušet – tento způsob často končí zadopatrovým „francouzským“ R, které je zvukově podobné, ale artikulačně podstatně snazší (a jeho likvidace dá většinou podstatně více práce než vyvození správné varianty)“ (Kutálková, 2011, s. 70).

Druhým způsobem je **substituční metoda - vyvozování pomocí jiné – artikulačně blízké – hlásky**, kterou dítě již dobře umí.

Až poté, co dítě hlásku bezpečně umí, dojde k jejímu zapojení do slova. Stále tu platí zásada, že není důležitý počet slov, ani rychlost jejich vyslovení, ale pouze jejich kvalita. Jakmile dítě pochopí princip, po fázi návčiku nastoupí **fáze automatizace**.

V této fázi se dobře uplatní **logopedické letáky se slovy** a v této fázi se může nejlépe zapojit i škola. Je lépe se zpočátku zaměřit na slova, která dítěti jdou a postupně jako by náhodou přidávat do “úspěšných” slov i ta problematická. Dítě se tak zbaví svazujících obav a často danou hlásku vysloví správně. „Letáky se seznamy slov jsou spíš inspirací pro rodiče (případně i učitele) Nabízejí výběr skupin slov v pořadí, jak se většinou nejčastěji daří. Dost často ale logopedka podle individuální situace pořadí mění nebo zatrhne jen některé skupiny. Není totiž cílem, aby dítě opakovalo bezmyšlenkovitě seznamy často neznámých nebo málo se vyskytujících slov“ (Kutálková, 2011, s. 72). Je motivující, aby si dítě barevně podtrhávalo slova, která již umí a také platí, že když se dítě baví, učí se snáz a rychleji.

Zajímavé náměty ke zvýšení motivace dětí při návčiku nabízí Dana Kutálková (2011), jsou určeny spíše logopedům, ale je možné, že některé z nich dokáže do výuky zaintegrovat i učitel.

HRY

- do misky odpočítáme 10-20 korálků, fazolí (v jedlé variantě oříšků, rozinek...), za každé správně artikulované slovo se jeden předmět stěhuje do misky k dítěti, za špatné slovo se stěhuje do pytlíku „na příště“
- do misky odpočítáme opět 10-20 korálků.... Pokud dítě řekne slovo rovnou správně, dostane najednou 2 body do své misky. Jestliže potřebuje pomoc (zkusit si nejprve příslušný zvuk a až potom vyslovit ve slově...), dostane jeden bod. Pokud se bojí, že by slovo neumělo, může je 2x z 10 slov odmítnout beze ztráty bodu. Pokud řekne slovo špatně, dva body vrátí zpět. Většinou si brzy osvojí strategii, že je lepší pomalu nasbírat body s pomocí, než riskovat, že o body přijde. A že když dává chvíli soustředěně pozor, je cvičení hotové raz, dva. **Právě krátká, ale zaměřená pozornost a vědomé hodnocení je cennější než dlouhé bezmyšlenkovité cvičení.**
- využít se dá cokoli, co dítě může sbírat – samolepky, gumičky do vlasů, dílky stavebnice, figurky z čokoládových vajíček...

OBRÁZKY

- ideálním materiálem pro další nácvik je jakékoli **pexeso** nebo **sada obrázků**
- **společně pojmenujeme obrázek**, dítě určí, zda je to naše slovo, opakuje. Pokud není „naše“ – tzn. neobsahuje problematickou hlásku, vyřadí se (tímto způsobem se zároveň procvičuje i fonemický sluch a automatizace slov). Vybranou hromádku zamícháme a dítě vylosované karty pojmenuje, správné si nechá, nepovedené se vrací do hry, jakmile získá všechny obrázky, hra končí
- náročnější varianta předešlé hry – **dítě třídí hromádku rovnou samo**, při kontrole obrázky pojmenuje a společně hledáme případné chyby. Je dobře se předem dohodnout na počtu chyb, který smí udělat, aniž by přišlo o odměnu (obvykle do 20 %). S vědomím, že smí udělat chybu, se dítě uklidní a většinou chybuje málo.

BÁSNIČKY

Tato fáze je velmi náročná na sebekontrolu. Navíc logopedické básničky jsou tak trochu kapitola sama pro sebe. Především **je třeba je brát jako cvičné texty a ne jako „literaturu“**. Tím, že většinou neobsahují hlásky, které dítě pravděpodobně neumí, je podstatně omezen i jejich obsah. Přesto by ale pokud možno měly být alespoň trochu smysluplné. Naštěstí je dnes výběr natolik bohatý, že je kam sáhnout. Dana Kutálková (2011, s. 75) vychází ze své bohaté logopedické praxe a nabízí zajímavé a především důkladně prověřené náměty, jak při jejich nácviu postupovat:

1. „Dítěti přečteme 2-3 básničky a dáme mu vybrat, kterou se chce naučit.
2. Pak dostane text, v němž si zvýrazní všechna problematická písmenka.
3. Následuje zkouška označených slov, s případnou možností hodně problematická slova zaměnit za obdobná se stejným počtem slabik.
4. Dítěti znovu přečteme celý text básničky.
5. Řekneme začátek verše a dítě jej doplňuje, dbá hlavně na přesnou výslovnost. Zpočátku by totiž bylo příliš obtížné pamatovat si nový text a ještě si hlídat výslovnost.
6. Postupně napovídáme čím dál méně, jen gestem upozorňujeme, že přijde obtížné slovo, počet chyb do 10 % můžeme tolerovat – „spletl ses jen docela málo“. Dítě je klidnější, že může udělat chybu a tím spíše nechybje.

HLASITÉ ČTENÍ

U školáků, kteří už sami čtou, lze využít i hlasité čtení. Postupuje se podobně jako u básniček – **označí se problematická slova a ta se předem nazkouší**. Text se čte postupně, po částech a postupně se prodlužuje o další věty. Během čtení je možné v obtížnějších místech dítěti napovídat. Je třeba skončit dříve, než dítě začne dělat chyby z únavy.

Tak, jak se zlepšuje používání hlásky ve slovech a větách, přibývá i možností, jak nácviik zpestřovat.

DĚJOVÉ OBRÁZKY, KNÍŽKY, VLASTNÍ OBRÁZKOVÉ MATERIÁLY

Využívání těchto pomůcek se již hodně **blíží běžnému rozhovoru**. Zprvu obrázků popisujeme, ale také se dítě ptáme a necháme jej reagovat, jen jej upozorníme, že je to vlastně cvičení, a proto by si mělo dávat pozor na výslovnost.

Později už dítě rovnou samo popisuje nový obrázek, podobně můžeme využít i spojení kresby dítěte a vyprávění – př. malovaný deník – s vyprávěním, co zajímavého dítě zažilo...

Téměř **v samém závěru náviku**, krůček od automatizace nově vyvozené hlásky, je třeba neusnout na vavřínech, ale naopak vytrvat. **Důležité je dítě motivovat tak, aby co nejvíce zapojovalo sebekontrolu**. Na to má Dana Kutálková (2011) báječnou „fintu“: *„Dítě dostane na den určitý počet čárek, kredit, které se při chybě škrtají. Pokud s nimi vystačí až do večera (ve školním prostředí do konce vyučování), dostane odměnu. Sebekontrola tak stoupá, jak čárky mizí – zpočátku „je to jedno, mám jich ještě dost“. Zbývají-li už jen tři až čtyři čárky a do večera je ještě daleko, vydrží poměrně intenzivní sebekontrola i dost dlouho. Jestliže dítě udělá chybu, ale ihned se samo opraví, o čárku nepřijde, není-li chyb mnoho a dítě se očividně snaží, můžeme je i přehlédnout. Zejména některé hlásky jsou totiž velmi četné“* (Kutálková, 2011, s. 78).

Materiálů k tomuto náviku je na trhu skutečně velké množství, jak již bylo zmíněno výše, širší nabídky ovšem není zárukou její kvality. Přesto se může každý rodič či učitel na doporučení logopeda vybavit poměrně četným množstvím příruček, které zajistí větší různorodost domácího či školního procvičování.

V této práci zmíním pro inspiraci některé z nich: Logopedie, listy pro ncvik výslovnosti Josefa Štěpána, Hravá logopedie – milé texty, veselé obrázky a cvičení, pexesa, herní plány i logopedické LOTO Ivany Novotné, Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky – logopedická pomůcka s četnými hádankami Jaroslavy Vandasové a Renaty Mišutkové, Povídám, povídáš, povídáme o... - rozvoj řeči pro děti od 6-7 let Heleny Pěnkavové, Šišlání nám nesluší – logopedické říkanky pro malé i velké Ireny Q. Kopecké a nakonec také Logopedické pohádky – příběhy k procvičování

výslovnosti s tučně zvýrazněnými problémovými hláskami – autorka Ilony Eichlerové a Jany Havlíčkové.

SHRNUTÍ POSTUPU PŘI NÁCVIKU

1. kontrola motoriky mluvidel a fonemického sluchu
2. nácvik hlásky
3. nácvik slov
4. zapojení slov do slovních spojení a krátkých vět
5. básničky
6. čtení
7. popis obrázku, vyprávění
8. zapojení nacvičení hlásky do běžné řeči

POZOR NA NEJČASTĚJŠÍ CHYBY

- opomenout kontrolu, případně nácvik motoriky mluvidel a fonemického sluchu
- cvičit rovnou slova, bez přesného nácviku hlásky
- cvičit slova bez účelného výběru, jen mechanicky
- cvičit s dítětem v nevstřícné náladě, nátlakem či drilem
- nestřídat hry a typy cvičení
- skončit cvičení ve fázi „hlásku umí, ale nepoužívá ji“
- cvičit na čas, lepší je počet pokusů nebo splnění dohodnutého úkolu
- opravovat básničky, které už dítě umí nepřesně – to je lepší naučit se novou, logopedického materiálu je dost

6.3 Didaktický materiál k procvičování souhlásky c

Výuka výslovnosti souhlásky c

Nácvik sykavek s, z, c většinou začíná vyvozováním souhlásky c. To vychází ze správné artikulace hlásky t nebo č (tento postup je použitelný jen tehdy, jsou-li sykavky řady š, ž, č vyslovovány správně) (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **usměváček** – roztahujeme koutky zavřených i pootevřených úst do úsměvu
- **zvoneček** – ústa jsou mírně otevřená, jazykem pohybujeme do stran
- **vlčák** – ústa jsou pootevřená, zuby pohybujeme k sobě a od sebe – cvakáme.
Rty po celou dobu odkrývají zuby. (Novotná, 2013, s. 12)

Instrukce dítěti

„Zasměj se, zuby dej lehce k sobě, zadrž dech, dotkni se lehce jazykem dolních zubů a napodobuj cvrčka: c c c. Při každém - C oddaluj zuby od sebe. Pokud to nejde, napodobuj šeptem malý traktor, to znamená šeptej při stejném nastrojení mluvidel: t t t. Dlaní před ústy ohmatávej výdechový proud vzduchu“ (Štěpán, 2014, s. 32).

Slova

- líc, nic – pec, věc, klec, letec, palec, obec, lovec, límec, konec, otec, chlapec, pulec, věnec, tanec, lovec, lívanec – bác, tác, pac, palác – moc, noc, nemoc, pomoc – cvik, cvaká
- pícka, Micka – pecka, necky, děcko, obecní - packa, placka, klacky, tácky – nocleh, ovocný, mocný, nemocný, ponocný, tělocvik – buclatý
- cinká, cihla, citron, cibule, cín, cípek, cívka, citlivý, cinkylinky – cena, cedník, cedula, cement, celofán- cáká, candát – copy, copánek, copak? – couvá – culíky, cumel, cupe, cuchá
- na peci, vojáci, letci, chodci, lovci, chlapci, na ulici, na udici, na konci, v noci – laciný – ovoce, opice, na louce, udice, okenice, hadice, ulice, palice, police, Vánoce, krabice, ruce, vejce, konvice, Velikonoce, injekce, ocet, dvacet, pecen – plácá, paňáca – něco – já chci, my chceme
- Cecilka, cucá, pomocnice, poptivec (Kutálková, 2011, s. 103)

Breptadla¹⁵

- cvaky kvaky cvaky kvaky
- cupy dupy cupy dupy
- baci paci baci paci
- cuci mucí cuci mucí
- cinta canta cinta canta
- bác na ták bák na ták
- věci v peci věci v peci

(Novotná, 2013, s. 12)

Věty

Otec koupil ovoce. Koupil celý cent cementu. Malá pec je pícka. Malá klec je klícka. Micka má bílou packu. Kluci capou po ulici. Co je moc, je moc. Oběhl celý plácek. Něco tady cinká. Ocet je laciný. V ovoci je pecka. Alici bolí palec... (Vyštejn, 1991)

Řídkanky¹⁶

Otec chytil na udici
lína, cejna i bělici.

Venca chytal, chtěl mít víc,
nechytil ale vůbec nic.

Na cínové poklice,
cinká malá Alice.
Cinky, cinky, bum, bum, bum,
z cihel máme celý dům.

(M. Filčíková)

(výběr z Vyštejn, 1991)

Máma dala na polici
tácky, cedník i poklici.

Na ovoce tácky má,
malým děckám něco dá.

Macku, Macku, Macinku,
dej bolavou pacinku.
Medicínu a lék máme,
hned je na tvou packu dáme.

Medicína má tu moc,
jde nemocným na pomoc.

(Kutálková, 2011, s. 118)

¹⁵ Nesmyslná, ale přesto zábavná slovní spojení. Slouží spíše k oživení nácviku, nikoli ke drilu.

¹⁶ Logopedické básničky jsou účelové texty na procvičení výslovnosti. Jejich nepřiměřené využití může dětem život spíše zkomplikovat než pomoci, nehodí se pro každé dítě. Logopedické texty je třeba brát jen jako jednu z možných součástí metodiky, souhrnná logopedická péče je samozřejmě záležitostí odborníka (Kutálková, 2005).

6.4 Didaktický materiál k procvičování souhlásky s

Výuka výslovnosti souhlásky s

Výuka této souhlásky se buď vytváří z onomatopoi – př. had syčí, pára uniká, zvolání pst! Pískáme si (či alespoň pískání napodobujeme) a současně roztahujeme koutky úst do širokého úsměvu, až se ozve zvuk prodlouženého sss.

Hlávka s může být případně vyvozována i ze souhlásek f, c, ch či ze samohlásky i (Vyštej, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **Papinův hrnec** – ústa jsou v širokém úsměvu a zuby skousnuty. Hrot jazyka se opírá za dolními řezáky. Syčíme jako papiňák.
- **kartáček na zuby** – rty v širokém úsměvu, zuby skousnuty, hrotem jazyka jezdíme zezadu střídavě po horních a dolních zubech zleva doprava a opačně
- **Šíleně smutná princezna** – dlaň si dáme před obličej a jejím posunutím shora dolů vždy měníme výraz obličeje z širokého úsměvu s nezakrytými zuby do smutného výrazu bez úsměvu. (Novotná, 2013, s. 16)

Instrukce dítěti

„Zasměj se, zuby dej lehce k sobě, dotýkej se jazykem dolních zubů a syč jako husa: ssss. Nejde-li to, napodobuj šeptem cvrčka, to znamená, šepťej c c c a prodloužením vzniká s s s. Dlaní před ústy ohmatávej výdechový proud vzduchu“ (Štěpán, 2014, s. 34).

Slova

- lis, dopis, peníz (vyslovujeme s) – ves, les, dnes – topas, vlas, kompas, klas, hlas, mráz (vyslovujeme opět s) – kos, nos, kokos – vous – kus, klus, autobus
- sfoukne, sklo, skála, skutek, skok, skoba, sláma, sláva, slabý, sladký, sleva, slíva, slimák, sloup, sluch, slupka, smeták, smetí, smích, smlouva, snaha, snadný, sníh, snídaně, sponka, spolu, stín, stůl, stádo, stejný, světlo, svítí, schody, schválně – kostky, host, zlost

- miska, víska, píská, písmo, pistole – veslo, vesna, vesta, lesní – pasta, páska, láska, na shledanou, postel, kostel, postava, most – houska, housle – ústav
- syn, sype, síň, síla, sítko, sídlo, sýpka – sýr, sýkorka, - sen, seno, seká, sedlo, sedlák, sedmý, semeno, sekaná, sever – sám sál, sad, saň, sama sádlo, samet, sáně, sandály, salám, salát – sova, sokol, sojka, socha, sopka, sobota, sodovka – soudek, soutok – sůl, suk, sud, suchý, sukně – prosím, osení, posel, osel, husa, kasa, basa, kosa, (chodí) bosa, osada
- sestava, sasanka, spousta, sousto, svislý, skleslý, sosna, systém, souhláska, samohláska, sloveso (Kutálková, 2011, s. 101-103)

Breptadla

- kosi bosí kosi bosí
- husy bosy husy bosy
- lasa masa lasa masa
- sysel myslel sysel myslel
- pes nes pes nes (Novotná, 2013, s. 16)

Diferenciace s – c

si – ci, se – ce, sa – ca, so – co, su – cu, stu – ctu, ise – ice, lis – líc, pas – pas, bas – bac, syp – cíp, sedí – cedí, sob – cop, sekne – cekne, cosi, cesta, cestuje, silnice, slepice, sklenice, myslivec, poslanec, oslice, cestovatel... (Vyštejtn, 1991)

Věty

Standa cestuje autobusem. U silnice stojí silné stromy. Na louce se pasou husy. Slávek má novou vestu. Slunce svítí. Standa chodí do sedmé třídy. Sokol sedí na skále. Na míse je maso. U lesa stojí samota. V seníku je seno. (Vyštejtn, 1991)

Říkanky

Ten náš Pavel,
to je kos,
ztratil boty,
chodí bos.

Na návsi se pasou husy,
jsou to samé velké kusy.
Na návsi je pastvy kus,
tam se pase hejno hus.

Houká sova po lese:
Bojte se mě, bojte se.
My se sovy nebojíme,
protože my v noci spíme.

Prosím, prosím, nesu boty,
spravte mi je do soboty!
Deset stehů sem a tam,
ve svátek je nosívám.

(výběr z Vyštejn, 1991)

6.5 Didaktický materiál k procvičování souhlásky z

Výuka výslovnosti souhlásky z

Souhlásku lze vyvodit z onomatopoií – př. bzučení včely, basa bzum, bzum... Při vyvozování logopedi vychází i z hlásky s – hláska z je jejím znělým protějškem (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **kočička** – ústa jsou otevřená a špička jazyka je mírně vypláznutá. Špičkou jazyka pohybujeme směrem od dolního rtu přes horní ret – kočička vylizuje mléko.
- **auto v garáži** – ústa jsou v širokém úsměvu a zuby skousnuty. Pokoušíme se jazykem narážet na dolní řezáky – auto vyjíždí z garáže.
- **zmrzlina** – ústa jsou otevřená. Špička jazyka se snaží přiblížit k bradě. Uděláme pohyb jazykem odspodu nahoru, jako při lízání zmrzliny.

(Novotná, 2013, s. 36)

Instrukce dítěti

„Zasměj se, zuby dej lehce k sobě, jazykem se dotýkej lehce dolních zubů a bruč jako moucha: zzz. Ruku si můžeš položit na hrtan a ucítíš chvění“ (Štěpán, 2014, s. 37).

Slova

- zbytek, zbojník, zbohatne, zdola, zdobí, zdokonalí, zdivo, zhudební, zlý, zlato, zlevněný, zloděj, zmatek, znak, znamení, známka, znova, zvon, zvonek, zvuk, zvyk – hnízdo, vyzvání, jizva, jizba, neznámý, nezvyklý, nezlomí (a další záporny), naznak, kůzle

- zima, zimník, zinek, zívá, zídka, zítra – zeď, zebe, zelí, zelený, země, zedník – zábava, zadní, záhon, záloha, záhyb, základ, zápalka, závoj, závodník, zametá, záplata, závin – zobe, zobák, zoubek, zoufalý – zub, zubní
- hází, kazí, vozí, mlází, vozit, muzika – leze, veze, peníze, házet, uzel – koza, lízat, klouzat, hrůza
- zlozvyk, zmizí, zvítězí, zazvoní, Zuzana, zaleze, zakázaný, zavázaný, zazelená (se) (Kutálková, 2011, s. 104)

Breptadla

- zinta zenta zinta zenta
- zanta zunta zanta zunta
- bzum dzum bzum dzum
- vezu kozu vezu kozu
- lezu v bezu lezu v bezu
- koza líná koza líná (Novotná, 2013, s. 20)

Direfenciace z – s

zi – si, ze – se, za – sa, zo – so, zu – su, izi – isi, zub – sup, zob – sob, zeď – seď, vozí – vosí, kozí – kosí, zní – sní, sazenice, saze, zasadí, zásada, sezení, sázení, zásuvka, slezina, zástěra...

Věty

V zimě jezdíme na saních. Zasunul zásuvku do stolu. Sedl si na zelenou mez. Zuzana se Zbyňkem vezou vozík. Na zahradě máme záhon zelí. Zasadili jsme sazenice. Na zastávce zastavil spěšný vlak. Byl to vzácný nerost. Zloděj si vzal zlato. Zedníci stavějí zeď.

Říkaneky

Honzík dostal kozu,
uvázal ji k vozu,
uvázal ji provazem.
„Zůstaň, kozo, za vozem!“

Muzikanti u muziky,
bzum a bzum a bzum,
Na pozoun tak vyhrávají,
že zbourají dům.

Za vesnicí pod lesem
u zelené meze
leze, leze, jezevec,
zelí z pole veze.
Za jezevcem dívá se
zajíc u meze,
kam ten tlustý jezevec
zelí zaveze.
(výběr z Vyštejn, 1991)

Honza vozí po chodníku
malou Zuzku ve vozíku.
Honza letí jako blázen,
Zuzka padá z vozu na zem.
Ze země se Zuzka zvedne,
k vozíku jde, znovu sedne.
Pak zavolá: Honzíku,
zvolna jed, můj koníku.
(Kutálková, 2011, s. 199)

6.6 Didaktický materiál k procvičování souhlásky č

Výuka výslovnosti souhlásky č

„Pro základní nácvik této skupiny je nezbytná správná výslovnost ŤĎŇ, protože obě skupiny jsou si artikulačně hodně blízké“ (Kutálková, 2011, s. 88).

Nácvik hlásky č probíhá buď vyvozováním ze souhlásky c, a to tak tak, že dítě vyslovuje souhlásku c při výrazně sešpulených rtech, s hrotem jazyka posunutým vzhůru k patru a mírně vzad. Nebo se souhláska č vytváří z hlásky t a ť obdobným polohováním jazyka a zvýrazněním artikulační mimiky (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **malé ovoce** – rty vyšpulíme do malé kroužku a ústa maličko otevíráme a zavíráme – jíme malé ovoce – třeba borůvky či rybíz.
- **nafukovací balónek** – ústa jsou zavřená, nafoukneme obě tváře a rukama plácáme – balónek praskl.
- **kolotoč** – kroužíme jazykem v ústech před dolními a horními zuby, rty jsou zavřené. (Novotná, 2013, s. 24)

Instrukce dítěti

„Našpul ústa, jako když chceš foukat nebo pískat, dotkni se jazykem za horní dásní a volej šeptem na kočku: či či či. Dlaní těsně před ústy ohmatávej výdechový proud vzduchu“ (Štěpán, 2014, s. 40).

Slova

- kolotoč, pekáč, koláč, meč, uteč!, klíč, míč, tyč, bič – čte, člun, článek
- kočka, počty, kvočna – páčka, mačká – tyčka, vajíčko, mlíčko, lavička, babička, hubička, kulička – kolečko, ječmen
- čuně – čolek, čokoláda, čouhá, čoudí – čaj, čapka, čalouník – Čechy, čeká, čelo, četba, čenich – číhá, čilý, čichá, Čína, čítanka
- mičuda, pečuje - káča, močál, opičák – míček, domeček, vdoleček, chlapeček, koláček – oči, točí, léčí, loučí, kočí, obočí, učitel, pečivo
- čepička, čajíček, čmeláček, holčička, kočička, čočka (Kutálková, 2011, s. 104)

Breptadla

- kač tač kač tač
- činta čenta činta čenta
- čanta čunta čanta čunta
- kočí točí kočí točí
- čápi klapy čápi klapy
- kočka počká kočka počká
- Ančí tančí Ančí tančí (Novotná, 2013, s. 14)

Diferenciace č – č

- ču – ci, ču – ce, čo – ci, čo – ce, dále ču – cu, čo – co, ča – ca, če – ce, či – ci, čta – cta, čpa – cpa, čvu – cvu...
- iču – ici, ičo – ici, iču – ice, ičo – ice, iču – icu, ičo – ico, iča – ica...
- heč – hec, čáp – cap, kleč – klec, nič – nic, peče – pece, činka – cinká, cvoček, pacička, čepice, cvička, celičký, cípeček...

Věty

Evička často pláče. Ovečka se pase na paloučku. Anča má černé oči. Babička peče koláče. Čeněk chodí s dědečkem na kolotoč. Děvčata ráda tančí. Holčička má červený míček. Evička pije mlíčko. (výběr z Vyštejny, 1991)

Říkanky

Evička a Jeníček mají plno autíček. Dětem půjčí opičky, autíčka i kočky. Mají také domeček. Ten udělal dědeček.	Čáp čeká na děti, čápata neletí. Čáp počká u vody, budou čapí hody. (Kutálková, 2011, s. 117)	Babiččina kočička kulatá má očička. Maličké má tlapičky, jak mívají kočky. Čilou kočku pochovám, pak jí čerstvé mlíčko dám.
--	---	--

6.7 Didaktický materiál k procvičování souhlásky š

Výuka výslovnosti souhlásky š

Onomatopoické vytváření souhlásky š probíhá zpravidla následovně - napodobujeme šumění šuměnky rozpouštějící se ve vodě – ššš, uspáváme panenku – pš, pš, pš. Odháníme slepice – kššš nebo kšá.

Souhlásku š lze vyvozovat ze souhlásky č – prodlouženou výslovností ččšš, artikulační postavení mluvidel je totiž podobné – nebo ze souhlásky s – v tom případě se souhlásky s vyslovuje s výrazně sešpulenými rty – ssšš (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **umělec** – do úst vložíme kratší brčko, kterým přemísťujeme malé (třeba i barevné) papírky, můžeme vytvářet různé obrazce.
- **policejní auto** – střídavě špulíme a zaostřujeme rty za současného vyslovování ú – í.
- **pusinky** – rty jsou sešpulené. Dáváme pusinku všem koncům našich prstíků na obou rukách. (Novotná, 2013, s. 28)

Instrukce dítěti

„Našpul ústa, jak když chceš foukat nebo pískat, dotkni se jazykem za horní dásní a syč jako lokomotiva: ššš ššš. Pokud se ti to nepovede, syč jako husa sss sss a zvedni koneček jazyka za horní zuby. Místo S se ti ozve hláska Š“ (Štěpán, 2014, s. 42).

Slova

- koš, Miloš – bělouš – Tomáš – myš, plyš
- puška – pošta, koště – kašna, kaštan, mašle – ještě – piškot, višně, pyšný, myška, liška, pampeliška
- škube, škoda, škola, šlape, šlehá, šmudla, šnek, špalek, špatný, špenát, špejle, špunt, šťáva, štěně, štípe – švihadlo, špinavý
- šumí, šupina, Šumava, šunka – šoupe – šofér – šála, šaty, šachy, šálek, šachta, šampon, šatna, šavle – šedý, šelma, šeptá, šéf, Šemík – šije, šidí, šibal, šídlo, šipka, šípek
- Váša – tiše, duše, kaše, nůše, píše, kašel, papoušek – košile, košík, hoši, pěšina, nešika, mašina
- šiška, šašek (Kutálková, 2011, s. 105)

Breptadla

- šinta šunta šinta šunta
- šupky huky šupky hupky
- šišli myšli šišli myšli
- šušky mušky šušky mušky
- hoši buší hoši buší
- Vašík pašík Vašík pašík
- mašle kašle mašle kašle (Novotná, 2013, s. 28)

Diferenciace š – č

- šu – ču, šo – čo, ša – ča, še – če, ši – či, špu – čpu, što – čto...
- išu – iču, iša – iča, iše iče, iši – iči...
- myš – míč, šípek – čípek, číše, češe, košíček, hošíček, špaček...

Diferenciace š – s

- šu – si, šu – se, šo – se, šo – si, dále šu – su, šo – so, ša – sa, še – se, ši – si, šta – sta, špa – spa, švu – svu...
- išu – isi, išu – ice, išo – isi, išo – ise, išu – isu, išo – iso, iša – isa, iše – ise, iši – isi...

- šup – sup, šíp – syp, šik – syk, šikne – sykne, šek – sek, sušenky, sešit, sešíje, suší, švestka, šestka, slušně, spíše...

Věty

Máša má mašli. Dědoušek šel po pěšině. Hoši již chodí do školy. Míša má rád kaši. V koši je myška. Na věšáku visí šaty. Dáša má malé štěně. Štěpán a Ríša chodí do školy. Ušák má pelíšek v houští. Vlaštovka šveholí. Co děláš? Komu pomáháš? Ty mě neposloucháš! Ty ještě nevíš, kam jdeš? (výběr z Vyštejn, 1991)

Řídky

Všechny myši v šedé chýši
mají šaty šedé.

Všechny myši v šedé chýši
šedý myšák vede.

Máša půjde do školy,
napíše tam úkoly.

Bud', Vašíku, tiše,
Máša úkol píše.

Vašku, Vašku, kde máš tašku?

Šedou tašku v koši máš,
všechny šišky do ní dáš.

A na houby, to máš koš,
do košíku houby vlož!

(Kutálková, 2011, s. 117)

6.8 Didaktický materiál k procvičování souhlásky ž

Výuka výslovnosti souhlásky ž

Necháme dítě vyslovovat hlásku ž, nejdříve izolovaně, později ve slabikách s výrazným zněním hlasu – o znění hlasu se dítě může přesvědčit pohmatem na krk.

Hlásku ž lze také vyvodit z hlásky z – které se vyslovuje při výrazně sešpulených rtech a hrotem jazyka směřujícím k patru a mírně vzad (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **bublinky** – rty jsou sešpuleny do kroužku, po nadechnutí nosem dítě fouká brčkem do mýdlové vody – dělá bublinky.
- **kouzelník** – zuby jsou skousnuty, rty našpuleny směrem dopředu a pastelku nebo tužku držíme mezi nosem a horním rtem.
- **míček** – ústa jsou pootevřená a špička jazyka se střídavě pohybuje za horními a dolní zuby – skákající míček v puse. (Novotná, 2013, s. 32)

Instrukce dítěti

„Našpul ústa, jako když chceš foukat nebo pískat, zuby dej lehce k sobě. Jazykem se dotkni lehce za horními zuby a začni bzučet jako malý čmelák: žžž žžž. Jestliže bzučet nedokážeš, bzuč jako moucha a našpul při tom ústa a zvedni jazyk za horní dásně. Místo Z se ti ozve Ž. Rukou si můžeš na hrtanu ohmatávat chvění“ (Štěpán, 2014, s. 44).

Slova

- žloutek, žmoulá, žlábek, žlutý, ždímá, žvatlá, žbluňká, žhavý
- dlažba, každý, pažba, vlašný, lže, okamžik, v životě
- žula, župan – žolíky, Žofie, žokej – žába, žák, žaludy, žaluje, žampiony, žádný – žena, želva, zemle, žehlí, želé, ženich – žito, žije, žíla, život, židle, žihadlo, žíněnka
- lyžuje – běžový, užovka – maže, páže, lože, nože, lyže, ukáže, ježek – kožich, užitek, nížina, pažitka
- žežulka, žížala (Kutálková, 2011, s. 105)

Breptadla

- žuchy buchy žuchy buchy
- žvatlá patlá žvatlá patlá
- líže blíže líže blíže
- žába žádá žába žádá
- dluží muži dluží muži
- louže klouže louže klouže (Novotná, 2013, s. 32)

Diferenciace ž – š

- žu – šu, žo – šo, ža – ša, že – še, ži – ši, žbu – špu, ždu – štu, žvu – šfu, ižu – išu, ižo – išo, iža – iša, iže – iše, iži – iši
- ženeš, můžeš, žádáš, žiješ, živiš, žaluješ, žehliš...

Diferenciace ž – z

- žu – zu, žo – zo, ža – za, že – ze, ži – zi, žbu – zbu, žvu – zvu, ždu – zdu... ižu – izi, ižu – ize, ižo – izi, ižo – ize, ižu – izu, ižo – izo, iža – iza, iže – ize, iži – izi
- závaží, závažný, zběžně, žízeň, zboží, železo, železnice, žezlo...

Věty

Žalobníček žaluje. Snažil se být hodným žákem. Čížek je malý ptáček. Malá židle je židlička. Malý nůž je nožík. Běžel až k žitnému poli. Zažili jsme velkou žízeň. Ježek je užitečný živočich. (výběr z Vyštejny, 1991)

Řídky

Běží ježek do žita,	Žába žábě ukáže,	Žofka žlutý župan má,
že žížaly nachytá.	že prý kuňkat dokáže.	žlutý knoflík na něj dá.
Běží ježek, běží,	Žabák, který v louži ležel,	Nežli župan umaže,
potom doma leží.	hned k těm žábám kuňkat běžel.	každému ho ukáže.

(Kutálková, 2011, s. 117)

6.9 Didaktický materiál k procvičování sykavek obou řad

„Procvičování se zpravidla začíná se dvěma sykavkami, ale stejného typu – př. saze, číše, která skupina je pro dítě snadnější, zkouší se jako první. Pak následuje kombinace S-Š – sešit, C – Č a Z – Ž. Teprve úplně nakonec volíme ostatní slova - zvoneček, maceška... Většinou nejde o nácvik mnoha slov, spíš o princip. Jakmile dítě pochopí slovo jako „skládačku“ z dílků, které umí, slov při nácviku rychle přibývá a nakonec si už samo poradí i v řeči – slovo si většinou samo rozdělí, řekne ho pomaleji po částech a správně“ (Kutálková, 2011, s. 88-89).

Rozcvičení mluvidel

- **sanitka** – střídavě špulíme a zaostřujeme rty za současného vyslovování ú – í.
- **klaun** – střídavě zdvíháme levý a pravý koutek úst do úsměvu.
- **cvakačka** – ústa jsou pootevřená, zuby pohybujeme k sobě a od sebe – cvakáme. Ústa po celou dobu odkrývají zuby. (Novotná, 2013, s. 36)

Slova

CSZ

- cesta, ocas, ocásek, cestopis, cestuje, cyklista
- sumec, sobec, měsíc, myslivec, silnice, svíce, kvasnice, lasice, slunce, slepice
- cizí, mazanec, jezdec, záclona, jezevec
- zase, zápas, zápis, zákusek, zásoba, zastávka, zásluha

ČŠŽ

- čížek, žáček, loužička, želvička, žehlička
- číše, číška, čeština, dušička, myšička, lištička
- kožíšek, kožešina

C – Č, S – Š, Z – Ž

- cvičí, cvičky, celičkový, čepice, ovčácký (pes)
- suší, sešit, sešíje, sušenka, šustí, soutěž (čteme š), slyší, snáší, švestka
- zažene, zažehlí, zažije, zamaže, železo, žízeň, žaluzie, zváží, žezlo

KOMBINACE RŮZNÝCH SYKAVEK

- maceška, sněženka, ložnice, možnost, žalost, začátek, složitý, ložisko, zašije, svěží, osvěží, slouží, služba, český, švec, štětec, lžíce, mšice

(Kutálková, 2011, s. 106)

Breptadla

- zemi šemi zemi šemi
- žumpa šumpa žumpa šumpa
- šlapu capu šlapu capu
- čusi susi čusi susi

- větší štěstí větší štěstí
- čočky cvočky čočky cvočky
- šest měst šest měst
- cesta z města cesta z města
- spící psíci spící psíci
- myška píská myška píská
- svišti piští svišti piští

(Novotná, 2013, s. 36)

Řídky

Otloukej se písťaličko,
 spala jsi už dost
 koho potkáš na tom světě,
 hraj mu pro radost.
 Potkala jsem slepičku,
 dala vajec čepičku
 a kohoutek zlatý proutek
 za veselou písničku.

Sviť měsíčku, sviť,
 ať mi šije niť.
 Šiju, šiju si botičky,
 do sucha i do vodičky.
 Sviť měsíčku, sviť,
 ať mi šije niť.

Když svítí měsíček,
 zpívá si slavíček.
 Zpívá jak housličky
 veselé písničky.

Snížek padá, celá zem
 dávno ztvrdla pod mrazem.
 Ve sklepě však cibulíčka
 vydrží nám bez sluníčka.

Už je zima, už je čas,
 Mikuláši mají sraz.
 Jeden půjde rovnou k nám.
 Bude bručet, však ho znám.
 Číhnu se mu na boty.
 „Ahoj, táto, jsi to ty?“

Hajný šlape za zvěří,
 veze oběd s večeří.
 Pytel píce pro zajíce,
 kupu sena pro jelena.
 Zahaleká na lesy:
 „Bumbrlíčci, vemte si!“

Vystrč, želvo hlavičku,
udělám ti ke krunýři
kostkovanou čepičku.
Vystrč, želvo, nožičky,
obuju na všechny čtyři
kostkované botičky.

Bažantí kohouti a slepičky
píší do sněhu hvězdičky,
menší, větší, všelijaké.
„Kde se vzalo tolik hvězdiček?“
diví se potom hejno slepiček.
A kohouti se diví také.

(Kutálková, 2011, s. 119-120)

6.10 Didaktický materiál k procvičování souhlásky l

Výuka výslovnosti souhlásky l

Podmínkou správného tvoření této hlásky je dostatečná zralost jemné motoriky a koordinace pohybů jazyka. Správná výslovnost hlásky l je základní podmínkou pro další nácvik – hlásek r a ř. Klíčový je rychlý a přesný pohyb špičky jazyka shora dolů, od horních alveol k dolním. Nejčastějším nedostatkem je, že jazyk leží v puse bez větší aktivity a hláska se tvoří pomocí pohybu dolní čelisti (nápadně se hýbe brada), nebo se jazyk pohybuje spíše směrem z pusy ven než shora dolů. Konstatování, že dříve než r se musí nacvičit hláska l, rodiče často překvapí, protože mají dojem, že dítě už l umí (Kutálková, 2011).

Při nácviku využíváme zrcátko ke zrakové kontrole správného pohybu jazyka.

„Automatizaci l urychlíme, když si dítě ještě kromě procvičování ve slovech a říkankách „prozpěvuje“ jednoduchou melodii, jako např. Skákal pec apod. na slabiky lala, lele, lulu“ (Vyštejrn, 1991, s. 118).

Rozcvičení mluvidel

- **ospalec** – střídavě do maximálního rozevření otevíráme a zavíráme ústa.
- **malíř** – ústa jsou otevřená, špičkou jazyka přejíždíme po horním patru odzadu dopředu – malíř maluje strop.
- **bolavý zub** – ústa jsou zavřená, jazykem tlačíme střídavě na pravou a levou tvář, až se nám na tváři udělají bouličky. (Novotná, 2013, s. 8)

Instrukce dítěti

„Otevři ústa, opři jazyk za horní dásněň a potom olízni zuby směrem dolů. Přitom zpívej: la, la, la. Jestliže to nedokážeš, prováděj zpočátku jen pohyb jazykem. Pohyb jazyka sleduj v zrcadle“ (Štěpán, 2014, s. 25).

Slova

- lak, lán, lať, lano, láme, láva, láká, lampa, látka, lakomý, lavice, laciný, lampion, lanovka
- les, len, lepí, léky, léto, levá, léčí, lepší, lesní, lenoch, Lenka, leknín, ledový, lepenka
- lípa, lidi, líný, lýko, lyže, liška, linka, lýtko, listí, límec, lístek, listina, lívanec
- loď, lov, lom, loví, loká, loni, lopuch, loďka, lovec, loket, lopata
- lup, luk, lůj, luna, lupa, lusky, lupič, lůžko, lupen, lupení, lupínek
- louč, louka, loutka, louže, loupí, loubí, loudí, louská, loupáček
- volá, malá, vila, nula, víla, škola, nálada, dálava + minulá čas u sloves ženského rodu (psala, myla, vedla...)
- tele, pole, dole, boule, koule, stele, Alena, tuleň, nález, tabule, těleso, poletí, poledne, talent
- malý, bílý, bolí, celý, obilí, jedlý, koulí se, balík, culík, záliv, piliny, maliny, police, ulice
- kolo, málo, haló, čelo, Miloš pilot, balon
- holub, paluba, chalupa, maluje, žaluje, holubinka, pomalu
- placka, plavky, plamen – plech, plenky, plete – plíce, plyn, plive – plot, plocha – ploutev – pluh, pluk, teplo
- bláto – bledý, blesk – bliká, blýská – bloudí – blumy – oblek, obluda, oblouk, bublinky
- mladý, mládě, mladá – mléko, mléčný – mlýn – mlok – mluví
- vlak, vlajka, vláček, vlas – vlepi, vleze, vlevo – vlídný, vlije – vloží – vlk, vlčák – povlak, pavlač, Pavlík
- klas, klacek, kláda, klape – klec, klepe – klid, klidný, klíče, klika – klobouk, klokan – klouby – kluk, kluci, klubko – náklad, sklepy, sklidit, poklus
- globus
- chládek, chlapec, chladný – chleba – chloupek, chlouba – chlupy, chlubí se
- hlad, hlas, hladí, hladký, hlava, hlávka, hlásí – hledí, hlemýžď – hlídá, hlína, hlíva – hlodá, hloh – hloubka – hluk, hluboký, hluchý – jehla, uhlí, cihla

- clo, cloumá – slabý, sladký, slaný, sláma, slepý, slečna, slepice, slimák, slovo, slunce, slupka, sloup – máslo
- zlato, zláme, zlobí, zloděj
- článek, člen, člověk, člun – šlape, šlápota, šlehá, šlehačka – žlab, žlutý, žluva, žloutek, železo
- tlak, tlapy, tlačí, tlama, tlapka, tleská, tlumok, tlustý, tuče – dláto, dlaně, dlabe, dluhy, dlouhý, dlouho – otlučený, datle, švadlena, mydlinky
- hůl, penál, úkol, stůl, motýl, kotoul, šál, žal, gól, sůl, kotel, pytel, jetel, postel + tvary minulého času u sloves v mužském rodě (podal, psal, mával, bouchal, kupoval...)
- dílna, dělnice, nelze, palba, pilný
- letadlo, lilek, lilie, Ludmila, Miloslav + minulý čas některých sloves typu – ležel/a, lákal/a, lenošil/a, klepal/a, zlomil/a apod. (Kutálková, 2011, s. 106-107)

Breptadla

- vlky plky vlky plky
- fidli mydli fidli mydli
- hele tele hele tele
- vila pila vila pila
- klepy klapy klepy klapy
- lunky plunky lunky plunky
- hloupí loupí hloupí loupí (Novotná, 2013, s. 8)

Věty

Na lodi je lodivod. Malý člun je člunek. Na vodě plave bílá labuť. Pavel má velký hlad. Alena pije mléko. Odpoledním vlakem jel do Kolína. Alenka je malá holčička a stále pláče. V letadle je pilot. (výběr z Vyštejn, 1991)

Říkanky

Mýdlo dělá mydlínky,
malé, velké bublinky.
A bublinky chvíli letí,
milují je malé děti.

Plno ledu všude bylo,
navíc hustě chumelilo.
Pro klučičí koulovačku
není vidět na klouzačku.

Olda, to je jedlík,
jí devátý knedlík.
Polévky si málo vzal,
knedlíky se ládoval.
Koblihý a vdolky
jedly hlavně holky.

Koulí se, koulí
kulatá koule,
ťukne-li do čela,
naskočí boule.

To vám lidi byla mela,
čerti spadli na anděla.
Mikuláš je nádavkem
poděloval pohlavkem.

Děti šly na výlet,
víte, co dělaly?
Na louce u lesa
vesele zpívaly.
Po louce běhaly,
honily motýly,
velký jim uletěl,
malého chytily.

(Kutálková, 2011, s. 121-122)

6.11 Didaktický materiál k procvičování souhlásky r

Výuka výslovnosti souhlásky r

„Pro svoji artikulační náročnost patří r mezi hlásky, jejich vývoj trvá nejdéle, a též mezi hlásky, které mají největší frekvenci vad. Průběh výuky správné výslovnosti je do značné míry závislý na tom, o jaký druh rotacismu se jedná (viz výše – kapitola 3.5.3). Všeobecně se považuje za nejobtížněji odstranitelný velární rotacismus, obzvláště je-li zafixovaný“ (Vyštějn, 1991, s. 121).

Vyvozování hlásky r probíhá buď z onomatopoi – zvuk auta – drrr, ptáci letí – frrr, je to ošklivé – brrr, zlý pes vrčí – vrrr, zvonek zvoní – crrr... - a nebo z pomocné hlásky d.

„Nácvik hlásky R je mezi lidmi nejnámější – tdubky a tdpaslíci se spolehlivě vynoří vždy, kdo se mluví o logopedii. Její nácvik je svým způsobem výlučný – zatímco u jiných hlásek se pomocí různých postupů dostaneme ke správné hlásce a tu pak zapojujeme do slov, u nácviku R vytrvale používáme hlásku náhradní, která je svým tvořením hlásce R velmi blízká“ (Kutálková, 2011, s. 91). Proto je velmi důležitý výběr slov, který obsahuje jen taková, kde se zvuk hodně blíží hlásce R. **Cílem** není docvičovat všechna slova, především pak ta, která se nedaří, ale právě naopak – **využít slabiky nebo slova, která dítě říká lehce, bez úsilí, a zvukově se podobají slovu s R** (Kutálková, 2011).

Rozcvičení mluvidel

- **frkání koníka** – rty jsou u sebe, vyšpuleny dopředu a rozkmitáme je výdechovým proudem.
- **čertík** – ústa jsou pootevřená, vyplazujeme rychle jazyka ven dopředu před ústa a ze strany na stranu.
- **vrtačka** – ústa jsou otevřená a špička jazyka se dotýká za řezáky horního patra. Dítě opakuje dddd a současně si rychle přejíždí ukazováčkem pod jazykem ze strany na stranu. (Novotná, 2013, s. 40)

Instrukce dítěti

„Místo R budeš říkat D, tak jako to slyšíš u motoru traktoru: ddd. Malý traktor: ttt. Velký traktor: ddd. Spojeno dohromady: td td td. Podobně fd, vd, hd, chd, pd, dd, md, cd, zd, čd, šd, žd. (Štěpán, 2014, s. 48).“ „Přízvuk je na t a d nesmí příliš vynikat. Pokud dítě vyslovuje cvičná slova správně, zrychlujeme tempo vyslovování, až místo D zazní R“ (Novotná, 2013, s. 40).

Slova

Slova, která se daří (dítě je vyslovuje bez zbytečného úsilí a zvukově připomínají R), podtrháváme a hledáme i v dalších skupinách slova podobná. Slova, která dělají potíže, nebo zní nápadně, vyškrtáme a necvičíme je.

- TRO: trochu, tropí, trojka, Trója – citron, jitro, metro, patro, větroň
- TROU: troufá (si), trouba, troubí - ostrouhá
- TRU: trubka, trubač, trumpeta, truhlík, trůn – ostružina, ostruha
- TRÁ: tráva, trávník, trápí (se), trámy – pátrání, ostrá, zítra, ztráta, stráň
- TRE: treska, trestá, trenky, trest
- TRI/Y: triko, tričko - ostrý
- STR: strom, strouha, struhadlo, strýc, straka, strach, strašidlo - soustruh
- slabikotvorné: trpí, trní, trhá, trčí, trká, trnky, trpký, trhlina – svetr, metr, litr, vítr, Petr, mistr, kmotr, lotr, lustr – strká, na trhu, hastrman
- DRO: drobek, drobí, droždí, drobné, drobnost, drozd – jádro, vedro, vědro
- DRU: druhý, drůbež, družina, družice, družba, družička, družstvo - hudruje
- DRÁ: dráha, dráty, dravec, drahý, drama, drak, draci, drápký, drahokam – vydra, sádra, zdravý, modráček, nádraží
- DRE: drezína, drenáž – modré, adresa
- DRY/I: dril – moudrý, modrý, hadry
- slabikotvorné: drnká, drnčí, drncá, drtí, drbe, drdol, drhne, drzost, drkotá, drvoštěp – hadr, pudr – mudrc, kudrny, kudrnatý, podrží, podrbe

- PRO: prosím, provaz, prodává, proč?, proto, protože, provoz, prosit, prosba, prohlídka, proměna, projev
 - PROU: proužek, proudí, proutek, proudy, proutí, procházka, Prokop
 - PRU: prudký, průvod, průchod, průvan, průplav, průliv, průkaz, průsmyk, průjezd, průvodčí, průdušky, průzkum, pružina, průduch
 - PRÁ: prádlo, pračka, prach, Praha, prales, pramen, pramínek, pralinky, prázdniny, prášek, práská, prázdný, práší, pravý – upravuje, nepracuje, úprava, oprava, opravna, náprava, opravdový, kapradí, výprask, vyprávění
 - PRE: prémie, prejt, preclík, prezident – kopretina
 - PRY/I: prima, pryč, princ, princezna, pribináček, primáti – oprýskaný
 - slabikotvorné: prší, prchá, první, prkno, prsty, prsten, prská, prskavka, prvosenka, neprší, kapr, kopr, Kypr - poprvé
-
- BRO: broskev, broky, brož, brokát, brod, brodí (se) - obrok
 - BROU: brouká, brouček, brousí – ubrousek, dobrou noc, dobrou chuť
 - BRU: bručí, brusle, bruslí, brusinka, brukev - ubrus
 - BRA: brána, brašna, brada, brázda, kobra – obrana, dobrák, obraz, sebral
 - BRE: brečí, brejle, breptá – nebrečí, dobré (jitro)
 - BRY/I: brýle, brynza, briketa, brigáda – dobrý, žábry, obrys, dobrý den
 - slabikotvorné: brnká, brzdí, brní, brzo, Brno, brzda, brčko – obr, bobr, zubr
-
- VR: vrození, v roce, v rodině – Evropa – vroucí, vroubek – vrub, v ruce, v rukavici, v Rusku – vrána, vrabec, vrata, vrátka, vrátňý, vraník, vrátím (se), vrásky – havran, návrat, závrať, kolovrátek – v reklamě, v republice – vryje
 - slabikotvorné: vrba, vrtí, vrtá, vrká, vrčí, vrže, vrchy, vrchol, vrták, vrtule, vršek, vrchní, vrstva – cvrnká, cvrček, svrchník, skvrna, čtvrtek, čtvrťka
 - FR: fronta, froté – Fruta – frak, fráze, fráček, Francie, Franta, freska, fréza – afrikán, šafrán- frká, frčí - kufr

- HR: hrozen, hrozny, hromada, hromádka, hrozný, hrom, hroch, hroty, hromosvod, hroznýš, hrozba – pohroma, ohromný – hrouda, hroutí (se) – hrůza, hruška, hrubý, hrudka, hrubka, hrudník
- HRA: hrábě, hrášek, hranatý, hrách, Hradčany, hračka, hraje, hraboš, hranice, Hradec, hranol – výhra, zahrada, nahrávka, zvonkohra – hryže
- slabikotvorné: hrnky, hrnek, hrst, hrdý, hrkne, hrbol, hrdlo, hrdina
- CHR: chrobák, chromý, chrochtá – chroupá – chrup, chrupky, chrupavka – chrápe, chrání, chraptí, chrámy, chrastítko, chrapot – ochrana, záchrana, schránka, chryzantéma – chrpa, chrlí, chrt, chrčí – vichr, sachr
- KRO: krokodýl, kroupy, krosna, krov, kroky, krotký, kraj, kropí, krotí, krotitel, kronika, krocan, kropenatý – pokrok, pokropí, cukroví, skromný
- KROU: kroučí, krouhá, kroužek, krouží, kroupy
- KRU: kruh, kružítka, krupice, krumpáč, krůček, krůpěj, kručí - ukrutný
- KRÁ: král, krám, kraj, krajina, krabice, kráčí, krajta, krajka, krátký, králík, krápník, kráká, krása, kráva, kravata, královna – okraj, okrasa, cukrátko
- KRE: kreslí, krev, krep, krejčí, krém, kredit - okres
- KRY/I: kryje, krysa, krychle, krize, kritika, Kristýna - mokrý, jiskry, skrýše
- slabikotvorné: krtek, krmí, krčí, krmítka, krmení, krb, krk, Krkonoše – cukr, okr, pokrm, kokrhá
- GR: gramofon, gratulace, gratulant, gramatika, grafika, granát – legrace, biograf, dekagram, kilogram, fotograf, monogram – groteska, Grónsko, grošák – grundle – grešle, angrešt – bagr, tygr, švagr
- MR: mručí – mrož – mrak, mračno, mravenec, mraveniště, mračí se, mráz – cimra, soumrak, zamračený, smráká se
- slabikotvorné: mrzne, mrkev, mrňavý, mrštný, mrholí, mrká – humr, zmrzlina

- sykavky: z rybníka, zrychlený, zryje – z rána, zrak, zralý, zraje, zrak, zrada – z rosy, zrovna, z rodiny, z rodu – z ruky, zručný, zrudne – nezralý, zázrak, vyzrálý – zrcadlo, zrnitý, zrní
- šroub, šroubek, šroubovák, šroubuje – zašroubovat – šrám, šramot, šrafovat, srážka, sráz – srub – srovná – srp, srpek, srpen, srnka, sršeň, šest, srdce, srdečný
- žralok, žravý, žrádlo
- črtá – náčrtník
- rak, rádio, rameno, raketa, radost, radnice, rákosí, rámeček, rampouch
- republika, rezavý, redakce, rendlík, rezatý, recept
- ryba, rychlý, rýma, rýže, rybíz, rýha, rychlík, rypadlo, rýmy, rytmus, rizoto
- rosa, rohlík, roleta, ropuchy, rovnice, rozum, rozhlas, roztomilý
- růže, rukavice, rusalka, rubín, ruce, růžek, rukávy, rušný
- beránek, korále, kamarádka, kamarád, náramek, kytara, paráda, žirafa, potvora, obora, komora
- beruška, borůvky, Jaruška, koruna, meruňka, paruka, porucha – borovice, horolezec, choroba, koroptev, parohy, starobylý, tvaroh, výrobek – cigareta, dárek, dvorek, darebák, herec, kabaret – javory, tábory, koryto – Beroun
- armáda, barva, bárka, farma, parník, parta, polárka, pekárna, nadarmo – cirkus – černý, červen, čert, perník, herna, žerty, šermuje – horko, normální, horník, orloj – okurka
- motor, doktor, únor, tábor – komár, dar, dolar – klavír, sýr, knír, netopýr, papír – teploměr, ještěř, nátěr
- brambory, prapory, traktor, program, bratr, roura, cukrárna, mrakodrap, prohra, průtrž, profesor, rezervace, krasobruslení, reportáž, elektrárna

(Kutálková, 2011, s. 108-111)

Breptadla

- trnky brnky trnky brnky
- drbu vrbu drbu vrbu
- hrky frky hrky frky
- ryby raky ryby raky
- hudry mudry hudry mudry
- prvá trvá prvá trvá

(Novotná, 2013, s. 40)

Věty

V brázdě sedí černá vrána. Na trhu prodávají trhovci. Strýc Karel bydlí v Praze. Mirek rád hraje karty. Jirka jede rychlíkem do Brandýsa. Na stráni se modrají zralé trnky. Petr má strýčka v Poděbradech. Mám rád cukroví. Kapr a karas jsou dobré ryby. Brambory jsou zdravé potraviny. Ráno bývá tráva orosená. Ráno zdravíme „dobré ráno“, během dne „dobrý den“ a večer „dobrý večer“.

(výběr z Vyštejn, 1991)

Říkaneky

Kampak chodí vrabci spát?

Za komínem mají hrad.

Kde má krtek postýlku?

v zemi, v teplém tunýlku.

Trubač troubí, vytrubuje,

trubka se mu blýská,

trubač troubí tramtarata,

trubka jenom výská.

Petrův parník brázdí strouhu,

pluje rychle proti proudu.

Pak se rychle obrátí,

po proudu se navrátí.

Když jsem trhal petrklíče,

ztratil jsem tam v trávě klíče.

Vítr byl, já pátral chvíli,

až se v trávě objevily.

Povídala pračka:

Prát je pro mě hračka.

Elektrický motor mám,

motor vrčí, pere sám.

Ohromný hroch v ohradě

v zoologické zahradě,

hrabal, hrabal celý den,

prohrabal se hravě ven.

Princezničko, princezničko,
rozjasni své krásné líčko!
Princ se vrací, čest svou bránil,
v boji vyhrál, zem zachránil.

U hradu je stará brána,
na ní sedí černá vrána.
Vrána kráká kráky, krák,
letí k hradu černý mrak.
Mrak usedá na bránu,
je to hejno havranů.

Franta branku brání,
od gólů ji chrání.
Merunu rád chytí,
neprojde mu síť.

První, druhá, třetí, čtvrtá,
na pasece krtek vrtá.
Drápy má jak vývrtky,
vrtá metro pro krtky.
Každý, kdo si zaplatí,
smí se projet po trati,
od okurek po macešky,
dál už musí každý pěšky.

(Kutálková, 2011, s. 122-123)

6.12 Didaktický materiál k procvičování souhlásky ř

Výuka výslovnosti souhlásky ř

„Hláška Ř je typicky česká hláska, která je obtížná nejen pro cizince. Je to vibranta jako R, ale má zároveň podobné vlastnosti jako sykavky řady ČŠŽ. Je to většinou úplně poslední hláska, která se ve vývoji výslovnosti objeví, protože se jeví jako nejtěžší – vyžaduje pohyb jazyka nahoru na alveoly a pak dolů, zatímco R kmitá 2-3 kmity v poměrně dostatečném prostoru při otevřené puse, Ř kmitá ještě rychleji a víckrát při zavřené puse – zuby jsou prakticky u sebe. Rozkmitat jazyk velmi rychle v malém prostoru už vyžaduje značnou artikulační obratnost. Podobnost s ČŠŽ nás taky upozorňuje na to, že nejsou-li v pořádku tyto sykavky, bude se Ř nejspíš také problém“ (Kutálková, 2011, s. 96).

Zpravidla se však při vyvozování hlásky ř vychází z artikulace r (ovšem jen je-li artikulováno správně) – které se šeptem vyslovuje jako prodloužené r – tri, tri, tri – tři, tři, tři...

Popřípadě se dá vycházet i z artikulace hlásky d – dítě je vyslovuje poněkud sykavě a prodlouženě. Takto se dá vyvodit hláska ř při potížích s výukou hlásky r a takto vyvozené ř dále použít jako výchozí hlásku pro nácvik r (Vyštejn, 1991).

Rozcvičení mluvidel

- **kapřík** – rty vytvarujeme do kroužku a poté se lehce dotýkají a oddalují směrem nahoru a dolů.
- **opička** – ústa jsou zavřená, jazyk vysuneme před dolní zuby.
- **velbloud** – při otevřených ústech kroužíme čelistí, poté při zavřených ústech spouštíme dolní čelist. (Novotná, 2013, s. 44)

Instrukce dítěti

„Dej zuby k sobě, našpul ústa a šepť místo – Ř hlásku R. Zpočátku šepťej, postupně to zkus nahlas. Zuby jsou na sobě (dolní čelist mírně dopředu) pouze na okamžik při vyslovení R. (Štěpán, 2014, s. 61).“ „Podle potřeby můžeme vytlačit spodinu ústní (pod bradou) ukazovákem lehce nahoru“ (Novotná, 2013, s. 44).

Slova

- tři, třída, tříkolka, třináct, třicet, třídní, třímá – třepe, Třeboň, třese, třesně, třezalka, třetina, třepotá se, třetí – třásně, třaská – větří, větřík, utřít, ustříhnout, šetří, tetřev, ostře, bystře, Petře! otřes – třpyt, třtina, třmen
- dříví, dřímá, dřímota, dřina, dřive, dřívko – dřevo, dřevěný, dřeváky, dřepy, džez – modřín, modřina, hadřík, Jindřich – pudřenka, podřadný
- bříza, břicho, břinká, břitva – březan, břechtan, břemeno, břevno, Břeclav – žebřík, obří – dobře, na břehu, v březnu
- příběh, příhoda, příjmení, příboj, příchod, přílet, přístav, přihláška, příklad, příjezd, přísaha, příbytek, příkaz, příkop, případ, přístroj, přímka, příště, přízvuk, přísný, příplatek, příspěvek – předmět, přehlídka, přezka, přestávka, předeek – přadlena, přátelé, přání, přátelství – kopřiva, nepřítel, nepříjemný, upřímný – napřed, pepřený, opřený – napřáhne (ruku)
- křída, křičí, křik, křivý, křivka, křížek, křížovka, křížovatka – křemen, křen, křeslo, křemenáč, křeček, křehký – křapky, křáp – křoví, křupky, skříň, skřítek, skřivan – výkřik, pokřik – okřikne, pokřivený
- hříbek, hříby, hříbě, hřichy, hřiště – hřebec, hřeben, hřebíky – hřbet, hřmotí – vyhřátý, zahřívá, ohřívadlo, zahřmění – chřipka, chřípí – chřest, chřestýš – chřadne
- mříže, mřížka, mřenka – za mříží
- vřídlo, vřidek, vříská, v říjnu, v Římě – vřes, vřeští, vřetánko – vavřín, otevři, zavři, kufřík
- zřídka, zřícenina, zřízenec – zřetelný, zředit, zřejmě, z řeky – z řady
- střídání, střípek, stříhat, stříkat, střízlík, středa, střecha, střelec, střepy, střevíc, střídat, střísat
- říká, říkanka, říčka, řípa, říše, řidič, řídítka, římsa, říjen, řídký, Říp, řízek
- řeka, řemen, řepa, ředitel, řešeto, řetěz, řetízek, řezák, ředkvička
- řada, řád, řádek, řasy, řapík

- peří, měří, míří, hoří, boří, kouří, září, naříká, peřina, nařídí, Jiřina, na talíři, na moři – kuře, bouře, moře, tváře, kořen, koření, nahoře, ořechy, pařezy, vaření, tváře, stařeček – náradí, pořadí, skořápka, jeřáb, pořádek, zařadit
- malíř, talíř, keř, kadeř, pekař, mlynář, tvář, lékař, hodinář, slabikář, kuchař, kouř – pepř, dovnitř, vepř, modř
- hořký, bouřka, vuřty, dvířka, hořčice, lékařský
- řeřicha, třicet tři, dřevaři, příměří, kořenářka, řebříček, řeřavý, překřikovat, přeřeknutí
- stříbro, stříbrný, příroda, přírodní, přibory, třikrát, přehrada
(Kutálková, 2011, s. 111-113)

Breptadla

- třepu řepu třepu řepu
- řízy břízy řízy břízy
- vepři pepří vepři pepří
- třetí dřepí třetí dřepí
- dobře lotře dobře lotře
- břinky hřinky břinky hřinky
- břídil řídil břídil řídil
(Novotná, 2013, s. 44)

Věty

U skříně skřípají dveře. Jiřík chodí do třetí třídy. Řidič řídí auto. Suché dřevo dobře hoří. Jiřka má ráda třešně. Přijdu ve středu ve tři. Počítáme: třicet, třicet jedna..., čtyřicet, čtyřicet jedna...
(výběr z Vyštejn, 1991)

Říkanky

Není třída jako třída,
jako třída třetí.

Ve třídě je třicet lavic
a v nich třicet dětí.

Řehtá hříbě na nádvoří,
že ho kočí hlady moří.

Řehtá hříbě, hlavou třese,
řezanku už kočí nese.

Kdo oře na podzim, dobře oře,
bude mít na poli klasů moře.

Kdo oře na jaře, špatně oře,
naroste řeřicha na úhoře.

(úhor = neoseté, neplodné pole)

Mařenka s Jiřinkou

přikryjí se peřinkou.

Pod peřinkou dobře je,
peřinka je ohřeje.

V řece byli tři kapříci,

rybáři to mohou říci.

Jako stříbro třpytili se,
na udici chytili se.

Křepelinka s křepelaty
stříbrnými prošla vraty.

Křepelata s křepelinku
přeletěli nad křovinkou

(Kutálková, 2011, s. 124)

7 Použitá literatura

- DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopaedia clinica, 2001.
- EDELSBERGER, Ludvík. Defektologický slovník. 2. vyd. Praha: H+H, 2002.
- EICHLEROVÁ, Ilona a HAVLÍČKOVÁ, Jana. Logopedické pohádky. Praha: Portál, 2012.
- FROSTOVÁ, Jana. Základy hlasové výchovy pro učitele I. Brno: Paido, 1995.
- GROHENFELDT, M. Sprachheilpädagogik und Logopädie. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer, 2000.
- KIML, Josef. Základy foniatrie. Praha: Avicenum, 1978.
- KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. Praha: Grada, 2006.
- KOPECKÁ Q. Irena. Šišlání nám nesluší. Brno: Edika, 2014.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit. Praha: Grada Publishing, 2011.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence. Praha: Portál, 2005.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. První třídou bez problémů. Praha: Makropulos, 2000.
- LECHTA, Viktor a kol. Logopedické repetitorium. Bratislava: SPN, 1990.
- LECHTA, Viktor et al. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003.
- LECHTA, Viktor et al. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005.
- LECHTA, Viktor. Základní vymezení oboru logopedie. In: Škodová. E., Jedlička. I. et al.: Klinická logopedie. Praha: Portál. 2003, s. 19-22.
- MAŠURA, Silvester. Logopédia 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 1988.
- NOVOTNÁ, Ivana. Hravá logopedie. Brno: Edika, 2013.
- PĚNKAVOVÁ, Helena. Povídám, povídáš, povídáme o... Brno: Edika, 2014.
- RITZ-RADLINSKÝ, Ota. Prevence dyslalie. In: Dyslalia. Praha: UK, 1960.
- SEEMAN, Miloslav. Poruchy dětské řeči. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
- SOVÁK, Miloš. Elementární logopedická diagnostika, terapie a prevence. Praha: SPU, 1978.
- SOVÁK, Miloš. Logopedie. Praha: SPN, 1965, 1972 a 1978.
- ŠTĚPÁN, Josef. Logopedie. Listy pro nácvik výslovnosti. Olomouc: Agentura Rubico, s. r. o., 2014.

- VANDASOVÁ, Jaroslava a MIŠUTKOVÁ, Renata. Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky. Čáslav: STUDIO PRESS, 2010.
- VYŠTEJN, Jan. Vady výslovnosti – diagnostika, ošetření a prevence patlavosti. Praha: SPU, 1991.
- VYŠTEJN, Jan. Vady výslovnosti. Praha: SPN, 1979.