

Řeč v životě dítěte

Bc. Petra Křížová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Křížová**
Osobní číslo: **H138215**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Řeč v životě dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vývoj dětské řeči v předškolním období;
- na řeč jako prostředek navazování sociálních vztahů;
- na narušené komunikační schopnosti;
- na logopedii a logopedickou prevenci.

Součástí práce bude kvalitativní výzkum zaměřený na zjištění stavu řeči u předškolních dětí.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Brohm, F. O vývoji dětské řeči a jejích vadách. Praha: Orbis, 1956.

Čáda, F. Studium dětské řeči I. Praha: Dědictví Komenského, 1906.

Kábele, F. Škola řeči pro předškolní věk. Praha: Albatros, 1982.

Klenková, J. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003.

Klenková, J. Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997.

Krahulcová, B. Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti. Praha: Beakra, 2013.

Kutálková, D. Slovo za slovem: o vývoji a poruchách dětské řeči. Praha: KPK, 1992.

Kutálková, D. Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha: Grada, 2005.

Lechta, V. Správně rozvíjíme řeč dítěte. Brno: 1984.

Lechta, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002

Sovák, M. Logopedie předškolního věku. Praha: SPN, 1989.

Vygotskij, L.S. Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál, 2004.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Jůzlová

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014


Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

16.2.2015

.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výzkumem řeči v životě dítěte a řečovými dovednostmi dítěte ve věku do šesti let. Teoretická část je zpracována metodou analýzy použité literatury. Pojednává o vývoji řeči dítěte od narození do šesti let věku. Další prostor v teoretické části je věnován komunikaci, pojmu socializace, sociálním dovednostem a charakteristice dítěte předškolního věku. Dále teoretická část diplomové práce zpracovává oblast logopedie, logopedické prevence a využívání logopedických pomůcek při nápravě řeči. Součástí teoretické části je pojednání o narušených komunikačních schopnostech, podrobněji se zabývá dyslalií.

V praktické části diplomové práce je využíván kvalitativní výzkum, metoda strukturovaného rozhovoru, s vybraným vzorkem dětí ve věku šesti let. Praktická část se zabývá cílem výzkumu, charakteristikou výzkumného vzorku a metodami výzkumu. Na to navazuje analýza a interpretace výsledků výzkumu. V závěru se praktická část věnuje shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi. Praktickým přínosem diplomové práce je získání povědomí o řečových schopnostech a dovednostech u dětí předškolního věku.

Klíčová slova:

Jazyk řeč, dítě, rodina, škola, předškolní věk, komunikace, socializace, sociální dovednosti, logopedie, logopedická prevence, logopedické pomůcky, náprava řeči, dyslalie.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with speech research in life of a child and speech skills of a child of age up to six. The theoretical part is processed by analysis of used literature method. It deals with child's speech development from birth to age of six. Another part of theoretical part is devoted to communication, a term of socialization, social skills and a characteristics of a preschool age child. The theoretical part further deals with an area of logopedics, logopedics prevention and a usage of logopedics aids in speech remedy. In another part it also talks about disturbed communication skills, it deals with dyslalia in details. In practical part of this thesis a qualitative research is used, a structured interview method with selected specimen of children of age 6 years. Practical part deals with research objectives, a research specimen characteristics and with research methods. Followed by analysis and

interpretation of research results. At the end the practical part summarizes research results and recommendations for practical use. Contribution of this thesis is to gain an awareness about speech abilities and skills of preschool aged children.

Keywords:

Language, speech, child, family, school, preschool aged, communication, socialization, social skills, logopedia, logopedia preventiv, logopedia aids, speech remedy, dyslalia.

Děkuji paní PhDr. Haně Jůzlové za odborné vedení mé diplomové práce, velmi užitečnou metodickou pomoc a poskytnuté rady a připomínky.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 ŘEČ JAKO PROSTŘEDEK NAVAZOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH KONTAKTŮ | 12 |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIALIZACE A KOMUNIKACE | 13 |
| 1.2 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI V ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE..... | 16 |
| 1.3 ŘEČ V ŽIVOTĚ JEDINCE | 20 |
| 2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ | 24 |
| 2.1 ROZVOJ ŘEČI DO TŘÍ LET VĚKU..... | 25 |
| 2.2 ROZVOJ ŘEČI OD TŘÍ DO ŠESTI LET..... | 29 |
| 2.3 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI..... | 31 |
| 3 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 36 |
| 3.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 37 |
| 3.2 NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI | 39 |
| 3.3 DYSLALIE, BALBULTIES..... | 41 |
| 4 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE | 45 |
| 4.1 LOGOPEDICKÁ PREVENCE..... | 46 |
| 4.2 VYMEZENÍ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI..... | 48 |
| 4.3 LOGOPEDICKÉ POMŮCKY A NÁPRAVA ŘEČI | 51 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 55 |
| 5 EMPIRICKÝ VÝZKUM | 56 |
| 5.1 CÍL VÝZKUMU | 56 |
| 5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU | 56 |
| 5.3 METODY VÝZKUMU..... | 57 |
| 5.4 POPIS VÝZKUMU | 59 |
| 5.5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 59 |
| 5.6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 73 |
| ZÁVĚR | 75 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 76 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 81 |

ÚVOD

Řeč je významným prvkem v životě každého jedince. Pomocí řeči můžeme komunikovat, dorozumívat se, navazovat nové kontakty, uspokojovat své potřeby a svá přání. Řeč nás provází od narození, rodiče jsou první lidé, kteří dítě vítají do života a promlouvají na ně první slůvka. V rodině se tedy dítě naučí první slova a věty, naučí se první komunikaci se svými nejbližšími. Velký řečový rozvoj nastává po nástupu dítěte do mateřské školy. Mateřská škola všestranně připravuje dítě na vstup do základní školy, připravuje ho na budoucí život. Stěžejní činností dítěte předškolního věku doma i v mateřské škole je hra. Hrou se učí, osvojuje si nové poznatky, získává nové zkušenosti a dovednosti, které bude dále rozvíjet. Dítě se po příchodu do mateřské školy začleňuje do nové sociální skupiny, navazuje nové kontakty, stává se členem této nové skupiny. Vlivem těchto faktorů začíná komunikovat s vrstevníky i s cizími dospělými mimo svou rodinu.

Téma své diplomové práce „Řeč v životě dítěte“ jsem si zvolila z toho důvodu, abych zjistila úroveň řečové dovednosti a komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.

Hlavním cílem mé diplomové práce bude zjistit a analyzovat úroveň řečových dovedností u dětí předškolního věku. Úroveň řečových dovedností budu zjišťovat v oblastech rozlišování a výslovnosti hlásek, gramatické složky řeči, slovní zásoby a vyjadřovací pohotovosti, sociálního uplatnění komunikativních schopností. Mezi dílčí cíle práce bych zařadila zjištění úrovně navazování sociálních kontaktů a zjištění výskytu narušení komunikačních schopností u dětí předškolního věku.

Ke svému výzkumu jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku: **VO 1: Jsou řečové dovednosti dětí v jednotlivých jazykových rovinách dostatečné vzhledem k jejich věku?**

Dále jsem si zvolila dvě vedlejší výzkumné otázky: **VO 2: Zvládají děti výslovnost jednotlivých hlásek před nástupem do základní školy? OV 3: Mají děti předškolního věku dostatečně rozvinutou slovní zásobu?**

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se zabývám vývojem řeči u dětí ve věku od narození do šesti let a vymezuji jednotlivé jazykové roviny řeči. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na řeč jako prostředek navazování sociálních kontaktů. Popisuji zde význam pojmů komunikace, socializace, sociální dovednosti. V této kapitole je popsán význam řeči pro jedince v průběhu jeho života. Ve třetí kapitole se zabývá komunikační schopností u dětí předškolního věku. První část charakterizuje dítě

předškolního věku po všech stránkách jeho vývoje, dále popisují, v čem spočívá narušená komunikační schopnost. Podrobněji se v této kapitole zabývám dyslalií a koktavostí u dětí předškolního věku a jejich příčinami. V poslední čtvrté kapitole jsem se zaměřila na logopedickou intervenci, logopedickou prevenci, diagnostiku a terapii. V poslední části této kapitoly pojednávám o logopedických pomůckách a jejich využití v praxi.

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je popsat a analyzovat řečové schopnosti a dovednosti u dětí předškolního věku. Chtěla bych pomocí výzkumné části vysledovat nejčastěji vyskytované poruchy řeči u dětí předškolního věku. Ke svému výzkumu jsem si zvolila kvalitativní výzkum, metodu strukturovaného rozhovoru. Respondenty jsem zvolila z dětí Mateřské školy Brno, Marie Majerové ve věku 6 let, celkem 6 respondentů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŘEČ JAKO PROSTŘEDEK NAVAZOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH KONTAKTŮ

Člověk je jediný živočišný druh, který je schopný řečového projevu. Řeč je tedy výhradně specificky lidská schopnost. Slouží k dorozumívání se mezi lidmi. Tento proces dorozumívání se a sdělování se nazývá komunikace. Samotný pojem komunikace pochází z latinského *communicatio* (v překladu *přenos, společenství, sdělení*). Mezi lidmi dochází k sociální interakci, která zahrnuje tři složky: sociální poznávání (vnímání sebe a jiných), sociální komunikaci a chování a jednání. Podle Palovčíkové je: „*Sociální interakce, tedy problematika vzájemného kontaktu, patří k nejvýznamnějším tématům sociální psychologie. Definovat stručně proces sociální interakce je velmi obtížné, protože zahrnuje složitý komplex různých fenoménů. Je to nepřetržitý proces výměny informací, probíhající mezi dvěma a více jedinci, kteří se setkávají v určité sociální situaci. Z aspektu obsahu interakce můžeme mluvit o různých kategoriích interakce, např. interakce pracovní, rodinná, pedagogická, partnerská, apod. Podle počtu zúčastněných osob se interakce může rozčlenit na interakci dyadickou (jedinec-jedinec), interakci mezi jedincem a malou sociální skupinou a interakci mezi dvěma malými sociálními skupinami*“ (Palovčíková, 2009, s. 45). Jednotlivé složky sociální interakce na sebe navazují a jsou vzájemně propojené. Můžeme je tedy analyzovat zvlášť. Sociální poznávání je propojeno s motivací, emocemi, hodnotami, postoji a dalšími psychickými jevy. Vlivem sociálního poznávání se jedinec orientuje v celém sociálním světě. Sociální poznávání dále rozdělujeme na tři oblasti: oblast sociální percepce, atribuční procesy a sociální schémata.

Osobnost jedince se utváří interakcí vnitřního a vnějšího. Socializace osobnosti se rovná humanizaci osobnosti. Socializace je proměna biologické bytosti v kulturní lidskou bytost pod vlivem sociálního prostředí. Je to celoživotní proces učení. Mezi etapy socializace patří:

- **primární socializace** – pasivní socializace, která probíhá od dětství v rodině
- **sekundární socializace** – navazuje na primární socializaci. Probíhá ve školním prostředí a dále v dospělosti a ve stáří.

Socializační činitelé, kteří působí při socializaci jedince, jsou rodina, škola, pracovní skupina, sousedé, přátelé, organizace a masmédiá. Podle Jandourka je socializace: „*Proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším doved-*

nostem a schopnostem. Pokud jedinec pociťuje osvojené způsoby chování, postoje a představy jako svoje vlastní a samozřejmé, jsou tzv. internalizovány. Těžiště procesu socializace leží v dětství a mládí a jeho výsledkem je vytvoření sociálního já a sociální identity, sociokulturní osobnosti. Jedna z nejdůležitějších fází, totiž socializace v povolání, se ovšem odehrává až na konci mládí. Jako socializaci lze označit i každé začleňování do nové skupiny, takže socializace trvá vlastně celý život“ (Jandourek, 2007, s. 220).

1.1 Vymezení pojmu socializace a komunikace

Komunikace je vzájemný jev, kdy se střídá role komunikátora, tedy toho, co něco sděluje a role komunikanta, toho, který přijímá obsah sdělení. Typickým příkladem je rozhovor mezi dvěma osobami. To znamená, že oba zúčastnění se navzájem střídají v rolích komunikátora a komunikanta. Sociální komunikace je proces, při kterém dochází ke sdělování významů mezi lidmi. Předpokladem vzniku komunikace je existence komunikačního vztahu mezi lidmi. Komunikace souvisí se vzájemným působením (interakcí), společnou činností (kooperací) a společnými vztahy. Podle Jandourka je komunikace: *„Proces předávání informace. Přenos informace mezi lidmi, při kterém je sdělení předáváno od adresanta k adresátovi. Komunikace znamená nejen přenos informace, ale také výměnu emocionálního obsahu, např. pomocí neverbálních náznaků. Teprve znalost tohoto obsahu umožňuje pochopení vlastního smyslu informace. Bez komunikace by sociální interakce nebyly možné. Na důležitost sdílených symbolů pro sociální život poukazuje mj. symbolický interakcionismus“* (Jandourek, 2007, s. 126). V průběhu komunikace dochází k vzájemnému ovlivňování účastníků komunikace. Důležité je, co sdělujeme a jak se při tom tváříme – vypadáme. Komunikaci rozdělujeme podle druhu užívaných komunikačních prostředků na verbální (slovní) a neverbální (neslovní). K druhům verbální komunikace patří komunikace mluvená a písemná. Mluvená řeč je nejčastěji používaná komunikace. Slovní komunikace probíhá ve dvou významových liniích:

- **po linii tematické** – jedná se zde o to, o čem se mluví,
- **po linii interpretační** – zde se jedná o smysl sdělení (individuální, subjektivní význam).

V komunikaci verbální je nejdůležitější význam sdělovaného obsahu, ten má dvě roviny:

- **subjektivní rovinu** – význam je dán emocionálními pocity (pro každého jedince má dané slovo jiný význam) – konativní význam řeči,
- **objektivní rovinu** – význam slov je dán dohodou mezi lidmi – jde o denotativní význam řeči.

Ve slovní komunikaci můžeme tedy podle Vízdala rozlišit:

„- *motivaci mluvčího*

- *záměr či intenci mluvčího,*
- *smysl sdělení pro mluvčího,*
- *kódování mluvčím,*
- *promluvu s věcným obsahem sdělení,*
- *dekódování příjemcem,*
- *smysl sdělení pro příjemce,*
- *odhad záměru či intence mluvčího příjemcem,*
- *efekt sdělení na příjemce“* (Vízdal, 2010, s. 95).

K mluvené řeči patří dialog, komunikace v malých a velkých skupinách. Písemná komunikace je specifická tím, že je málo bezprostřední. Má jednu výhodu oproti mluvené komunikaci, a to, že ji můžeme uchovat pro pozdější potřebu.

Neverbální, tedy neslovní komunikace je komunikací, kdy využíváme výraz obličeje, oděvu, dotyk, postoje, pohyby, gesta, tóny řeči, tempo a další paralingvistické projevy. To, co prostřednictvím těchto signálů sdělujeme, je to, co cítíme a co prožíváme. Můžeme ji také nazvat „řečí těla.“ Jedním z těchto projevů je proxemika. Vyjadřuje vzdálenost, kterou mezi sebou komunikující mají. Vzdálenost vyjadřuje míru intimity, která je charakteristická pro účastníky rozhovoru. Tato vzdálenost vyjadřuje jakýsi ochranný prostor každého z účastníků komunikace.

Neslovní komunikace má tři funkce:

- **používá se místo promluvy,**
- **užívá se k posílení promluvy,**
- **poukazuje na náladu mluvčího.**

Podle Bedrnové a Nového: „*Výraz obličeje bývá do určité míry funkcí toho, co člověk prožívá a jaké jsou motivy jeho chování. Výrazně se zde podílejí oči a způsob, jak se člověk na*

druhé lidi převážně dívá. Významné bývá především to, co se sděluje úsměvem. Úsměv jak o fyziologicky nejméně náročný výraz obličejů, se dokonce po určité době na člověku trvaleji podepíše v podobě vrásek a koutků úst obráceným směrem nahoru“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 207).

Druhým pojmem, o kterém budu hovořit, je socializace. Socializace je proces, při kterém se učíme žít v dané společnosti. Je to přechod z bytosti biologické v bytost společenskou. (Havlík, Koř'a, 2007). Socializaci můžeme rozdělit na záměrnou a nezáměrnou. Socializace záměrná je: *„Záměrné úsilí, zejména rodičů a dalších pečovatelů ovlivňovat, vyučovat, vychovávat dítě“* (Jandourek, 2007, s. 221). Tato socializace se ale liší od socializace nezáměrné, která je: *„Každodenní vliv rodičů a dalších sociálních vzorů (modelů) v neformálních situacích, kdy dítě pozoruje sociální model nebo s ním interaguje“* (Jandourek, 2007, s. 221). Socializace probíhá po celý život jedince nahodile a živelně. V průběhu života si jedinec osvojuje jazyk, formy chování, normy a kulturu dané společnosti, ve které žije. Každý člověk je na cestě životem geneticky vybaven, může se tedy rozvíjet v sociálním prostředí. Získává sociabilitu, schopnost navazovat vztahy, kontakty s druhými lidmi. Jedinec může v průběhu svého života přebírat různé role, napodobovat vzory, má možnost sociálně se učit. Podle Havlíka a Koti: *„Osobnost jedince můžeme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně. Svět, který nás obklopuje, interpretujeme, reagujeme na něj, začleňujeme jeho prvky do svého vědění, některé zvnitřňujeme, jiné vnějškově registrujeme a akceptujeme, další odmítáme. Objektivní svět toho, co nás obklopuje, neovlivňuje chování a utváření osobnosti přímo, ale jako svět jedincem transformovaný, jako jeho svět“* (Havlík, Koř'a, 2007, s. 43). Člověk v průběhu socializace musí přijmout pravidla života ve společnosti, to znamená přizpůsobit se ostatním. Proces socializace je tedy společenskou adaptací. Socializace je společenský jev, který udržuje kontinuitu a obohacuje kulturní dědictví. Socializace probíhá v různém prostředí různé úrovně i kvality. Když mluvíme o socializaci, objeví se nám i pojem sociální zrání. To jsou vývojové změny v chování a vědomí, ke kterým dochází s měnícím se společenským postavením. Důležitá je v procesu socializace sociální kreativita. Jedná se o utváření vztahu k druhým lidem, k sobě samému, ke svému okolí a aktivitu v životě samém. Socializace probíhá v prostředí rodinném, profesním a společenském. Rozeznáváme dvě fáze socializace, a to, fázi přípravnou a fázi realizační. V přípravné fázi

si jedinci osvojují řeč, základní společenské normy a hodnoty a základní společenské role. Další role přibíráme v průběhu realizační fáze (Kraus, 2008). Socializaci můžeme podle Krause dělit na....; „*Fázi sociability (formování základů osobnosti, odehrávající se především v rodině), personalizace (učení se prvním základním rolím a formování vlastního já), profesionalizace (rozšiřování okruhu socializačních faktorů a období profesní přípravy) a společenské angažovanosti (plného začlenění do společnosti ve všech oblastech). V sociologii je zavedený další způsob členění procesu socializace: obvykle se rozlišují čtyři základní stadia v životě člověka: dětství, mládí, dospělost a stáří*“ (Kraus, 2008, s. 62). Dětství je období, které začíná narozením a končí přibližně v patnácti letech. Dítě ještě nemá své pevné místo ve společnosti. Proces socializace v dětství je na vrcholu ukončením základní školní docházky. V tu dobu dochází k rozhodování o profesní dráze a dalším životě. Období mládí je plné rozporů. V tomto období jedinci završují profesní přípravu, odpoutávají se od rodiny, vstupují do zaměstnání a zakládají své nové rodiny. Období dospělosti je charakteristické propojením a naplněním všech výše zmíněných životních drah. V období stáří dochází ke změnám a obrátům. Dochází ke snížení výkonnosti fyzické i psychické a k úbytku sil. Nejdůležitější v tomto období je najít „nový smysl života“ po odchodu do důchodu. Jak uvádí Kraus: „*Socializace se účastní různí činitelé. Jde o genotyp (soubor vlastností, které člověk získává v okamžiku početí), případně o vrozené dispozice (zahrnují změny v prenatálním období vývoje) včetně jisté míry přirozené aktivity, dále o veškeré vlivy prostředí a samozřejmě o výchovu. Vyústěním je fenotyp (soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v daném stadiu svého vývoje)*, (Kraus, 2008, s. 64). Pokud dojde k neúspěchu socializace, je to problém jedince samotného, tak i pro společnost. Neúspěch socializace je nejvíce pravděpodobný v nefunkčních nebo disfunkčních rodinách, velmi výrazně je neúspěch socializace viditelný u dětí zanedbávaných a týraných.

1.2 Sociální dovednosti v rozvoji osobnosti dítěte

První sociální prostředí, které dítě poznává je jeho rodina. Dítě je vystaveno v průběhu svého života různým sociálním vlivům, které zanechávají stopy v jeho psychice. Dítě se po svém narození stává členem primární sociální skupiny. Tato primární sociální skupina je malá sociální skupina, kterou tvoří otec, matka a děti. Rodina se na rozdíl od jiných společenských útvarů vyznačuje specifickými zvláštnostmi, které se projevují v rozvoji osobnosti dítěte. Seskupení rodiny je dáno na základě biologické příbuznosti. Jednotliví členové

jsou spjati citovými pouty. Děti jsou odkázány na péči rodičů a pro rodiče jsou děti smyslem a náplní života. Rodiče uspokojují potřeby dětí po stránce biologické a psychologické (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976).

„Dítě vychovávané rodiči, kteří mu poskytovali lásku, porozumění a jasné a rozumné vedení, má vynikající příležitost naučit se, jak si vytvářet úspěšné vztahy k jiným lidem, Dítě se učí, že je příjemné být s druhými lidmi, neboť ti se o ně starají a poskytují mu zábavu a radost. Jak však dítě vyrůstá, učí se, že druzí mají také svá práva a potřeby. Zjišťuje, že i ono se může zajímat o to, jak se cítí jiní lidé a dělat jim radost. Jestliže rodiče své děti povzbuzují k tomu, aby se volně stýkaly s jinými dětmi a aby si vážily své role v těchto sociálních interakcích, učí je tak umění vycházet s lidmi a současně sebejistému a jednoznačnému vystupování. Dítě si pak bude vážit ostatních a přitom si zachová svou osobní autonomii a nezávislost. Erikson (1950) výstižně napsal, že toto časné sociální učení lze snad nejlépe shrnout jediným slovem – důvěra. Naučíte-li se jako dítě, že svým blízkým můžete důvěřovat, že vás milují, pečují o vás a chovají se k vám předvídatelně, pak získáte schopnost svobodně si k nim vytvářet vřelé a citlivé vztahy a vnímat se jako respektovaný a prospěšný člen společnosti (Fontana, 2010, s. 27-28.).

Když hovoříme o sociálním vývoji a sociálních dovednostech, nelze se nezmínit o důležitých pojmech s tímto spjatých. V první řadě je zde na místě zmínit pojem socializace, o němž jsem se zmínila již v předchozí kapitole. Se socializací souvisí pojem osobnost, formování vlastního „já“. Osobnost je souhrn působení vnitřních dispozic jedince a vnějších vlivů, které na něj působí. *„Osobnost je organizovaný a integrovaný systém (celek) duševního života člověka, v němž je integrována biologická, sociální a psychologická stránka jeho existence v dynamickou strukturu individuálních vlastností, která je vlastní pouze jednomu člověku a kterou se odlišuje od ostatních lidí“ (Vizdal, 2005, s. 4).*

Pro studium „já“ přicházely podněty zejména z psychoanalýzy. Podle S. Freuda tvoří nehlubší podstatu člověka „id“ pudové tendence života a smrti. Hnacími silami člověka jsou sexuální pud a agresivita. K jejich regulaci slouží kultura. Socializace je interakcí mezi vnějšími tlaky kultury a vnitřními tlaky „id“. Systém „Ego“ vštípený socializací tedy zprostředkovává a nastoluje rovnováhu mezi pudovými tendencemi a nároky společnosti. V procesu socializace dochází k potlačování pudových tendencí a naopak k zvnitřňování požadavků kultury. Interakce vrstev osobnosti, což jsou „Id, Ego, Superego mezi sebou a těmito složkami a kulturou jsou rozporné. Zde mají velký význam zážitky z dětství. I když se vytratí z vědomí, jsou základem tvorby sebeuvědomění (Havlík, Kořa, 2007).

Druhým pojmem je sociální prostředí. Je to společenské prostředí, všechny stavy, procesy, jevy, které člověka obklopují. Týká se to rodiny, sociální skupin i celé společnosti. Od sociálního prostředí se vrátím k pojmu životní prostředí, které v sobě zahrnuje prostředí přírodní a společenské. „*Strukturu životního prostředí lze přiblížit jako propojení určitých sfér vztahů:*

- *vztah lidé-příroda – zahrnuje interakci s neživou přírodou i živou přírodou; navzdory všem lidským snahám i zásahům do této sféry je toto sepětí stále větší, než si kdy připouštíme,*
- *vztah lidé-výsledky lidské aktivity (kultura) – má formativní těžiště v uspokojování i kultivaci lidských materiálních a duchovních potřeb,*
- *vztah lidé-lidé – představuje interpersonální vazby v širším i užším sociálním prostředí“ (Kraus, 2008, s. 67).*

Prostředí může člověka v jeho jednání podpořit nebo být překážkou, může ho přímo formovat, nebo jej může motivovat, mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání). Je dáno, že člověk nemůže žít mimo přírodní prostředí. Člověk ale nemůže žít bez sociálních kontaktů. Jak dochází k těmto kontaktům. Vyjádříme to pojmem adaptace, to znamená vyrovnání se s podmínkami, ať jsou povahy přírodní nebo společenské. Člověk se velmi často přizpůsobuje novým situacím – toto nazýváme pojmem adjustace, tedy vpravování se do situace. Jedinec se s podmínkami prostředí vyrovnává různým způsobem, zaznamenává i neúspěch. Tento případný neúspěch je označován jako maladaptace (neschopnost vyrovnat se s danými podmínkami. Adaptace na nové prostředí probíhá dvojím způsobem, a to adaptace aktivní a adaptace pasivní. Aktivní adaptace znamená, jedinec si sám sobě přizpůsobuje prostředí a pasivní adaptace znamená přizpůsobení se podmínkám prostředí (Kraus, 2008).

Dalšími pojmy, o kterých je třeba se zmínit, jsou sociální pozice, sociální role, sociální učení a sociální výchova. Pojem sociální pozice – zde se jedná o postavení jedince ve skupině, jeho pravomocích, která jedinci skupina poskytuje. Sociální role – to je chování, které skupina vyžaduje od svého člena. Neplnění může vyústit až ve vyloučení ze skupiny. Pojem sociální učení znamená učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách a situacích. Výsledkem sociálního učení je osvojení si určitých postojů, rolí, způsobů jednání a chování. Posledním pojmem je sociální výchova, znamená výchovu, jejímž cílem je vybavení jedince určitými dovednostmi, vědomostmi, postoji a návyky,

kteří jsou důležité pro život ve společnosti druhých lidí (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). „*Vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici. Lidé mohou být buď žádoucími, nebo nežádoucími vzory role. Vzorem role mohou být lidé, kteří plní roli, po níž sami do budoucna toužíme, nebo lidé fungující pro širokou veřejnost*“ (Fontana, 2010, s. 295).

Sociální učení je tedy osvojování sociálních dovedností. Dítě v kontaktu s lidmi a se světem uspokojuje svou životní potřebu jistoty a vytváří si základy pro pocit bezpečí. Když dítě může důvěřovat světu, lépe může přijímat vše, co mu nabízí svět.

Další potřebou je potřeba sociální identity, tedy potřeba někam a k někomu patřit. Na základě sociálního učení si dítě osvojuje tyto sociální dovednosti.

- komunikace (verbální i neverbální),
- přiměřené reagování na nové situace,
- adaptování na nové prostředí,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,
- porozumění emocím a chování druhých lidí,
- objektivní sebepojetí a sebehodnocení,
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

Sociální dovednosti velmi ovlivňují, jak dítě přijímá jeho okolí. Dítě s dobrými sociálními dovednostmi je oblíbenější, vyhledávanější a získává od svého okolí více kladných zpětných vazeb.

Pro uspokojování emočních a sociálních potřeb, pro sociální učení a pro rozvoj sociálních dovedností je důležité:

- naladění (projev vřelosti, empatie, podpory),
- přijetí (akceptování a respektování dítěte takového, jaké je),
- pochopení pro jeho potřeby,
- ponechání prostoru a vymezení hranic (dítě neomezovat, ale zároveň trvat na dodržování dohodnutých pravidel).

Osvojování si sociálních dovedností závisí na velkém množství faktorů (různé socio-kulturní a ekonomické podmínky, zdravotní stav dítěte, osobnostní charakteristiky, rozumový vývoj, komunikační schopnosti (Bednářová, Šmardová, 2007).

„Společné vytváření pravidel není totéž jako stanovení pravidel. Aby dohody a pravidla opravdu fungovaly, musí splňovat základní předpoklad: jsou vytvářeny společně se všemi, kterých se to týká. Stanovení pravidel jednou stranou pro druhou, byť by se zdála sebelepší, je projevem mocenské pozice se všemi riziky, která to přináší“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, s. 235).

Děti předškolního věku, které jsou nevyzrálé v oblasti sociálních dovedností, může zkušená učitelka odhalit a společně s rodiči pracovat na nápravě a získávání sociálních kompetencí. Nevyzrálé dítě nezvládne odloučení od rodičů ani ve věku, kdy dítě má vstoupit do základní školy. Dítě po odloučení pláče, teskní, nesoustředí se na hru či jiné denní činnosti, nezapojuje se do společnosti vrstevníků, je osamocené. Dítě má větší problémy v komunikaci s dospělými i dětmi. Má problémy v navazování kontaktů, neví si rady, nezapojuje se do skupinových ani společných činností. Dítě může být agresivní, nezvládá přijetí pravidel soužití, nerespektuje autoritu a má snahu „dělat si co chce“. Nevyzrálé dítě neumí úměrně zvládat své emoce, nepřizpůsobí své chování a jednání ostatním. Při činnostech se neumí vyrovnat s nezdarem – podléhá záchvatům, nedá se utiřit, odmítá dále pracovat, nevydrží u činnosti. Pokud je dítě nevyzrálé v sociálních dovednostech, je pro něj složitější najít si kamarády, uplatnit se a prosadit v kolektivu. Takové dítě může zažívat pocit izolovanosti, méněcennosti, nepochopení, ale i strachu. Může se stát terčem posměchu, šikany. Nespokojenost ve vztazích s druhými lidmi se projeví v úzkosti a napětí, které může vyústit v neochotu pobývat v dětském kolektivu, nebo se projeví psychosomatickými obtížemi (poruchy spánku, poruchy příjmu potravy – nechutenství, přejídání, bolesti hlavy, alergie, ekzémy, únava...).

1.3 Řeč v životě jedince

Řeč lidského jedince se vyvíjí od jeho narození. Její vývoj začíná novorozencem, kojencem, přes předškolní a školní věk, prochází obdobím puberty až po dospělost. *„Tento vývoj označujeme jako **ontogenetický**, (z řec on, ontos = bytost, jedinec; genesis = původ). Ontogenese začíná splynutím vajíčka se spermií, pokračuje nitroděložním vývojem plodu, narozením a dalším rozvojem lidského individua do dospělosti, průběhem dospělého života, obdobím stáří až do smrti“ (Kejklíčková, 2011, s. 17).* Řeč by se nemohla vyvíjet bez vývoje lidského druhu. Vývoj člověka od lidoopí po člověka dnešní doby trval několik milionů let. V průběhu tohoto vývoje se měnila anatomie, velikost mozku, pohyb, chuze, ale i

způsob dorozumívání. Tento celkový vývoj člověka se označuje jako **fylogeneze**. Tato fylogeneze v sobě zahrnuje fylogenetický vývoj řeči.

Nálezky a interpretace odborníků svědčí o tom, že pro vývoj řeči jsou důležité dva předpoklady:

- změny v anatomickém utváření hlasového a mluvního ústrojí,
- rozvoj mozkových struktur.

Formování hlavy a s tím související změny dutiny ústní, hltanu, hrtanu a jazyka vyústily ve změny dýchacích a polykacích cest. Ty vytvořily příznivé prostředí pro tvorbu hlásek. Z vývojového hlediska je velmi důležitá diferenciací mozkových hemisfér (Kejklíčková, 2011).

S rozvojem řeči souvisí rozvoj dominantní hemisféry.

Wir müssen heute davon ausgehen, dass ein Teil der Funktionen im Zusammenhang mit dem Sprechen auf der linken, ein anderer Teil auf der rechten Gehirnhälfte lokalisiert ist, dass aber beide Seiten miteinander interagieren müssen, damit ein gelungener Sprechakt zustande kommt. Die beiden Gehirnhälften ergänzen sich sozusagen zu einem gemeinsamen Ganzen – dem Sprechen.

Die Spezialisierung der Gehirnhälften auf bestimmte Funktionen und ihre spätere in der Entwicklung des Gehirns sich herauskristallisierenden Festlegungen auf beide oder eine der beiden Hälften des Gehirns nennt man Lateralisierung, wobei die Sprachfunktionen relativ eindeutig asymmetrisch organisiert sind die linke Gehirnhälfte scheint diesbezüglich ein Übergewicht zu haben (Kühne, 2003). (Musíme předpokládat, že jedna část funkcí, které souvisejí s mluvením, je lokalizována v levé mozkové hemisféře, druhá část v pravé mozkové hemisféře, a že obě strany musí na sebe vzájemně působit tak, aby výsledkem tohoto působení byl zdařilý mluvní akt. Obě hemisféry se tak vzájemně doplňují a vytvářejí společně jeden celek – mluvní akt. Specializace mozkové hemisféry na určité konkrétní funkce, vzniklé v průběhu vývoje mozku, jejich pozdější uložení v obou nebo v jedné ze dvou mozkových hemisfér, se nazývá lateralita. Řečové funkce jsou přitom relativně jednoznačně asymetricky organizovány, a to tak, že levá mozková hemisféra má v tomto ohledu nepoměrně vyšší zastoupení).

Řeč je specifická činnost, při které mezi sebou jedinci komunikují. Je to nejdokonalejší komunikační prostředek v lidské společnosti. Na řečovém základě se vyvíjí myšlení lidí a

celkový jejich duševní život. Řečí si tedy vyměňujeme myšlenky. Mistrovství slova si osvojujeme od narození v prostředí rodiny, školy a zejména výchovou. Vliv výchovy na vývoj řeči je nezvratný. „Není žádnou výjimkou, že se ve slovníku i těch nejlépe výchovně vedených dětí v předškolním věku objeví výraz, z něhož nám jde hlava kolem. Je pravda, že nadávky a hrubá slova pochyťí jedno dítě od druhého, ale zkušenost říká, že to velkou většinou slyší nejprve od dospělých. Na straně dítěte tu pracuje týž psychický mechanismus jako při vytváření jiných společenských návyků. Slova, která tu máme na mysli, jsou zvukomalebná, a ten kdo je vyslovuje, činí tak zpravidla nahlas a je-li to někdo, ke komu má dítě citový vztah, imponuje mu to tím více“ (Matějček, 2000, s. 54). K vývoji dítěte, tedy i vývoji řeči je třeba klid, radostnost, pohoda, pravidelnost. Téměř vše se ve výchově dítěte provádí formou hry. „Nejsilnějším činitelem ve výchově je příklad. Proto i naše řeč má být příkladná, jednoduchá, snadná na vyslovování, melodická, estetická, rytmická, upoutávající. Nezasypávat dítě přívalem slov, kterým stejně nerozumí, proto si s nimi neví rady a nereaguje na ně“ (Rádek, 1977, s. 1-2). V řeči a slově se odráží přírodní i sociální prostředí. V běžné komunikaci se užívají pojmy řeč a jazyk jako synonyma. Takové užívání je ale nepřesné. Řeč nám umožňuje dorozumívání a vyjadřování. Forma řeči může být mluvená a psaná a zahrnuje řeč slovní, neslovní i mimoslovní. V odborném kontextu se rozlišuje:

„ – řeč (*langue*) jako obecně lidská schopnost vytvářet artikulované zvuky, jež jsou vázány na určité významy, a jimi se dorozumívá ve společnosti,

- nebo jako jazyk (*langue*), abstraktní systém lexikálních a gramatických znaků, které existují ve společenském vědomí a společnost je užívá jako nástroj myšlení a dorozumívání,
- řeč (*parole*), která je v užším slova smyslu konkrétní realizací abstraktního jazykového systému v pragmatickém komunikačním aktu“ (Krahulcová, 2007, s. 13-14).

Aby se dítě naučilo mluvit, potřebuje hlasové ústrojí a ústrojí dechové. Pro tvorbu hlasu je základním předpokladem dýchání, které je ovládáno nervovými centry a vegetativním nervstvem. Dýchání je ovlivňováno do jisté míry i naší vůlí. Umíme dech zrychlit, zpomalit i zadržet.

Rozeznáváme několik typů dýchání:

- typ hrudní (žeberní),
- typ brániční,

- typ smíšený (hrudně brániční).

Hrudní dýchání – převažuje práce mezižeberního svalstva, bránice je pasivní. Při snaze o hluboký nádech, zdvihají se ramena a napínáme krční svalstvo. To není dobré, hlas zní škrobeně a jeho kvalita klesá.

Brániční dýchání – intenzivní práce bránice při nádechu a její výrazná spolupráce s břišním svalstvem při výdechu. Ramena, krk i hrtan jsou uvolněné, hlas se tvoří nenásilně.

Smíšené dýchání – nejčastější typ. Při něm aktivně spolupracuje mezižeberní svalstvo i bránice spolu s břišními svaly. Nádech je hluboký, uvolněný (Karešová, 1983).

Na činnost dechovou přímo navazuje hlasové ústrojí. Základní tón vzniká v hrtanu. Hlasové ústrojí je uloženo uvnitř hrtanu. Patří sem hlasivky, hlasová štěrbin. Když tvoříme hlas, hlasová štěrbin se uzavírá a hlasivky se přiblíží k sobě.

Zvuk hlasu se vytváří rytmickým zřetřování a zhušťování vydechovaného sloupce nad hlasivkami, které kmitají. Hlasivky mají trojí úkol:

- jsou zdrojem hlasu a počtem svých kmitů na vteřinu určují výšku hlasu,
- aktivně se zúčastní tvoření všech samohlásek,
souhlásek párových hlasných – **b, d, d', g, v, z, ž, ř,**
souhlásek nepárových hlasných – **j, l, r, m, n, ň,**
- svým zvláštním postavením vytvářejí hlásku **e** (Karešová, 1983).

Řeč lidé vnímají z hlediska kulturního a sociálního. Jazyk a řeč je vnímána lidmi jako dědictví a výraz kultury národa.

Jazyk je fenomén sociální a jeho kulturní hodnota nespočívá v něm samém, ale v kultuře již vyjadřuje. Jazyk je výsledek i nositel kulturní úrovně, nikoliv něco samostatného. Kulturní dějiny lidstva jsou neodmyslitelně spjaty s rozvojem komunikační schopnosti člověka. V procesu vývoje řeči a jazyka sehrává významnou roli tradice, historický vývoj, a jistá sociální kontinuita s minulostí. Společnost je podmínkou řeči a vývoj řeči mnohdy reflektuje vývoj společnosti (Krahulcová, 2007).

2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

MOTTO:

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. První má pro svou vlastní potřebu, druhé pro bližní, proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z myslí pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější“

J. A. Komenský

Lidská řeč a její vývoj jsou jedním z nejnádhernejších okamžiků v rámci celkového vývoje. Tento vývoj začíná novorozeneckým křikem. Dítě svým křikem nám dává najevo svou spokojenost či nespokojenost. Nejdůležitějším obdobím pro vývoj řeči je období do šesti až sedmi let. Vývoj řeči v tomto raném období je ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Těsně po narození je pro rozvoj řeči důležité dumláni, žvýkáni, sání, broukání. Poté má velký význam rozvoj hrubé motoriky. Sem patří lezení, sezení a nakonec chůze. Podle Bednářové a Šmardové můžeme tedy říci, že: *„U dětí s narušeným, opožděným vývojem hrubé či jemné motoriky častěji nastávají problémy ve vývoji řeči“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s., 28-29).

Dalším z faktorů, který má vliv na vývoj řeči je zrak. Dítě poznává zrakem pohyby mluvidel a neverbální komunikaci. První dětská slova jsou spojena se zrakovými vjemy. Pro řečový vývoj má velký význam také sluch. Jako první dítě rozeznává matčin hlas. Zrak a sluch jsou tedy zásadní pro rozvoj dětského žvatlání. Dalším nezastupitelným faktorem je sociální prostředí. Hlavní úlohu při rozvoji řeči v raném období má zejména rodina.

Základem vývoje řeči je hlas. Člověk se vyjadřuje pomocí slov. Lidský hlas vzniká v orgánech a dutinách (resonančních dutinách – tváře a krku). Sem řadíme dutinu ústní, nosní a hltanovou. K tomuto ústrojí se dále připojuje ústrojí hlasové v hrtanu a ústrojí dýchací v hrudníku. Hlas se tedy tvoří v hrtanu. *„V hrtanu máme zvláštní zařízení, které je v podstatě určitým druhem foukacího nástroje s kmitajícím elastickým jazýčkem. Elastický jazýček představují v hrtanu hlasivky. Proud vzduchu vydechovaný z průdušnice naráží v hrtanu na hlasivky, které se tím oddalují z tak zvaného funkčního -množství vzduchu. Tím se zmenší tlak vydechovaného vzduchu a hlasivky svou pružností se opět sblíží do střední*

čáry. *Střídavým sblíčováním a oddalováním hlasivek dochází k periodickému přerušování vzduchového proudu a tím zároveň k střídavému zhušťování a zředování vzdušného sloupce nad hlasivkami k vzniku hlasu“* (Svorad, 1956, s. 30-31). Rozvoj dětského hlasu jde zpočátku pomalu. Rychlejší nárůst nastává teprve, když dítě začíná samostatně mluvit. U chlapců a děvčat předškolního věku nebývá v hlase velkých rozdílů. Výraznějších rozdílů nabývá v období puberty. *„O rozsahu hlasu v předškolním věku nemáme mnoho prací založených na vyšetření většího počtu dětí. Vyšetřování, které se před válkou konalo na pražských mateřských školách pod vedením foniatrického oddělení, bylo přerušeno okupací. Většinou se udává, že rozsah dětského hlasu je ve třech letech d^1-a^1 , ve čtyřech letech se rozšiřuje o půl tónu, mezi 5. a 6. rokem dosáhne rozsahu d^1-c^2 a teprve v 7 letech celé oktávy“* (Seeman, 1953, s. 20).

V úvodu bych se ještě chtěla zmínit o problematice myšlení a řeči. Zde jde o vztah zvukové stránky řeči a významu jednotlivých slov. Samotný zvuk řeči odtržený od významu, tedy od myšlenky, ztrácí svůj smysl. Vztah mezi myšlením a řečí se projevuje jak v kvalitě, tak i v kvantitě. Vývoj myšlení a řeči probíhá paralelně ve vzájemné závislosti na sobě. Řeč nebo jazyk nezastává pouze funkci komunikační, ale i funkci kognitivní, tedy poznávací. Tato funkce je velmi důležitá pro další rozvoj psychických procesů u dětí. Kvalita řeči se nutně odráží v úrovni a rozsahu myšlení. *„První otázka, která vzniká, když mluvíme o vztahu myšlení a řeči k ostatním stránkám vědomí, je otázka spojení mezi intelektem a afektem. Jak je známo, odtržení intelektuální stránky našeho vědomí od jeho afektivní a volní stránky je jedním ze základních nedostatků celé tradiční psychologie. Myšlení se přitom nutně mění na autonomní proud myšlenek, odtrhuje se od celé bohatosti života, od živých podnětů, zájmů, tužeb myslícího člověka. Tak se buď jeví jako zcela nepotřebný epifenomén, který nemůže nic změnit v životě a chování člověka, nebo se přeměňuje na jakousi svébytnou a autonomní starobylou sílu, která se vměšuje do vědomí a do života osobnosti a nepochopitelným způsobem ji ovlivňuje“* (Vygotskij, 1976, s. 47).

2.1 Rozvoj řeči do tří let věku

Dítě po svém narození je těsně spojeno s matkou, potřebuje slyšet její hlas, vnímat její blízkost a tlukot jejího srdce. Dítě pomalu objevuje nový svět, prostor, předměty, chutě a vůně. Z tolika nových podnětů dostává strach a volá mámu. Jak jinak než křikem. Dítě křičí, když je mokré, má pocit hladu, žízně. Jde většinou jen o volání o pomoc. Koncem druhého měsíce se charakter křiku dítěte mění. Kromě křiku a pláče se postupně objevuje

spokojené broukání. Při broukání dítě pohybuje mluvidly jako při sání a polykání a objevují se první zvuky podobné hláskám či slabikám – pa, ba, grr a další. Vývoj řeči podle Bezděkové můžeme dělit na jednotlivé fáze psychomotorického vývoje:

1. měsíc – psychomotorický vývoj

První čtyři dny stabilizace životních funkcí – dechu, tepu, tlaku autoregulace. Adaptace na životní prostředí, střídání fází spánku a bdění, na přelomu je již úsměv. Řečový vývoj - začátek předřečového období, reflexní křik (á), kojení, což je základ komunikace mezi matkou a dítětem, stimulace svalů úst.

2. měsíc – psychomotorický vývoj – pohyb jednotlivými končetinami samostatně, sleduje očima tvář, usmívá se v přítomnosti blízkých lidí. Řečový vývoj – křikem vyjadřuje libost či nelibost, směje se, umí přivolat pomoc, začíná broukat.

3. měsíc – psychomotorický vývoj – vleže na břicho zvedá hlavičku, opírá se o předloktí. Řečový vývoj – broukání běžně v repertoáru, vokalizuje, napodobuje melodie zvuků, vyskytují se zvučky.

4. měsíc – psychomotorický vývoj – obrací se za zvukem, hraje si s ručičkami. Řečový vývoj – pudové žvatlání, nahodilé spojování souhlásek a samohlásek, broukání je melodické, jako by zpívalo, napodobuje melodii řeči.

5. měsíc – psychomotorický vývoj – sahá po hračce, převrací se na břicho, strká si předmět a ruce do úst. Řečový vývoj – reaguje na opakování říkanek, chytá se rytmu, sleduje mluvidla, zaujme ho výrazná intonace a mimika.

6. měsíc – psychomotorický vývoj – přitahuje se do sedu, převrací se na břicho, najde zdroj zvuku očima, sed je dosud labilní. Řečový vývoj – žvatlání napodobivé (zdvojování slabik), napodobuje intonaci, rytmus, rozvíjí se pasivní slovní zásoba.

7. měsíc – psychomotorický vývoj – hraje si s nohama, na břicho dělá letadlo, s přetočením se posadí. Řečový vývoj – vyslovuje slabiky, reaguje na intonaci mluvčího (ne na slova, ale melodii, gesta, mimiku).

8. měsíc – psychomotorický vývoj – posadí se samo, tluče kostkami o sebe, otočí se na zavolání, stojí u ohrádky. Řečový vývoj – opakuje slabiky, účastní se aktivně her typu (paci, paci).

9. měsíc – psychomotorický vývoj – sebere drobný předmět, leze po čtyřech, postaví se samo u nábytku, sed je již stabilní. Řečový vývoj – zdvojuje slabiky, začíná období rozumění řeči, reakce na ne a tytyty.

10. měsíc – psychomotorický vývoj – na výzvu provede paci, paci, chodí kolem nábytku s oporou, drží se oběma rukama, dělá úkroky. Řečový vývoj – mohou se začít objevovat první slova (jednoslabičná), rozvíjí se pasivní slovní zásoba, zpřesňuje se artikulace slabik.

11. měsíc – psychomotorický vývoj – postaví hrnek na podložku, shazuje hračky (komín), podá nebo ukáže předmět, leze po schodech, chodí kolem nábytku a drží se jednou rukou. Řečový vývoj – rozumí významu řeči v kontextu, stále je pro porozumění důležitá mimika, intonace, gesta, slabika = smysluplné slovo.

12. měsíc – psychomotorický vývoj – uchopí drobný předmět mezi dva prsty (prst proti prstu), staví se bez držení, kutálí míč při hře, dává věci z ruky do ruky. Řečový vývoj – rozumí a reaguje na řeč, sleduje mluvčího, napodobuje řeč, opakuje činnost, slovo, když je zdrojem smíchu (Bezděková, 2008).

Malé dítě se neučí řeči jako nějakému předmětu. Řeč si osvojuje stykem se svým nejbližším okolím, zejména s matkou. Proto také nazýváme řeč řeči mateřskou. O řeč pečujeme od nejtělejšího období a to již v období předřečovém, tedy, když dítě ještě samo nemluví. Období prvního roku života je obdobím, které je zaměřeno zejména na emocionalitu. Je nutné, aby dítě mělo co nejvíce dotykových podnětů, jako je mazlení, hlazení, chování, houpání. Také „mluvení“ na dítě je velice důležité. I když ještě nechápe, ale my nevíme, kdy nás začne dítě „odposlouchávat“. To je počátek, který vede k jeho vlastním zvukovým projevům. Podle Komenského: *„Podobně i jazyk má začínat od pouhého broukání a přes žvatlání má postupovat k řeči, vždy pod vedením vlastního zraku a vlastního hmatu. Neboť nemůžeme jim vykládat o věcech odtažitě, když dosud děti neodloučily představy od věcí a nevtiskly si je do mysli tak, aby mohly cítit, že zaslechnutím slova se vybavuje představa věci. Mluvit k dětem je tedy nesnadná věc, zato je snadné předvádět přímo věci, ukazovat je a konečně i jmenovat“* (Komenský, 1992, s. 87). Kolem prvního roku dítě vysloví několik jednoduchých slov. V průběhu druhého roku se řeč stává nástrojem myšlení a sdělování. V tomto věku je myšlení u dítěte hlasité. Co si dítě myslí nebo představuje, projevuje hlasitě slovy. *„V období mezi 1 a půl a 2 lety dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Mluvíme o egocentrickém stadiu vývoje řeči“* (Klenková, 2006, s. 36). Dvouleté dítě je schopno mluvit v jednoduchých větách. Mezi druhým a

třetím rokem začíná dítě používat správné gramatické tvary. Kolem třetího roku má slovní zásobu asi 400 slov. Slovosled ve větách ještě nebývá správný, dítě vždy zařadí na první místo to, co je pro něj důležité. V tomto věku dítě používá většinu souhlásek, samohlásek a také měkké slabiky. Podle Vyštejna: „*Třileté dítě obvykle začíná vyprávět o tom, co vidělo – vytváří se nová funkce řeči; dítě postupně svou vlastní činnost řeči řídí, vyjadřuje cíle svého jednání, příčiny obtíží, navrhuje způsob jejich odstranění a plánuje své další jednání. Řeč se dále obohacuje novými výrazy, zvyšuje se mluvní pohotovost, mluvní výrazy se zpřesňují*“ (Vyštejn, 1995, s. 21).

Mluvení dítěte v tomto věku bývá pro nás často přitažlivé, protože napodobováním řeči dospělých vznikají spojení slov, která jsou pro nás neopakovatelná. S intenzivně se rozvíjející řečí se rozvíjí také myšlení. Se schopností myslet se rozvíjí další četné schopnosti dítěte. Pro toto vývojové období je typické kladení otázek „Co to je?“ a poté otázky „Proč?“ Je třeba se ale snažit odpovídat pravdivě a trpělivě. Jestliže dítě naráží na nezáměr nebo posměch a odmítání, nemůže to nikdy dopadnout dobře. Takové dítě se postupně méně ptá a zároveň se méně dozvídá a začíná zaostávat za svými potenciálními možnostmi. Každé dítě se naučí mluvit, ale vlivem okolností může být oslabeno jeho vyjadřování. Začíná se vytrácet přirozená touha po poznávání nového a stává se pasivnější a nechává sebou manipulovat. Jestliže dítě nedostává dostatečné odpovědi na svoje otázky, může u něj nastat oslabení chuti do řeči a přestává komunikovat. Když se dítě neptá, je to podezřelé. Musíme začít pátrat po příčině nedostatečného zájmu o komunikaci. Někdy se na roztodivné otázky dětí odpovídá velice těžce, nemůžeme najít vysvětlení přiměřené věku dítěte. Podle Matějčka je několik zásad, jak vývoj řeči dítěte urychlit, například: „*Nenutit dítě do mluvení a zvláště nenutit je, aby po nás opakovalo. Naopak, je dobře vytvářet radostnou náladu a navozovat uvolněné situace, v nichž se dítě i řečově může projevovat víceméně bez zábran. Využít nejrůznějších lákadel a povzbuzovacích pomůcek, tj. knížek, obrázků, loutek, maňásků, figurek, zvířátek, zkratka všeho, nad čím se dá s dítětem povídat*“ (Matějček, 2000, s. 68). Pokud je dítě zdravé, nemá vadu sluchu a jeho psychomotorický vývoj je pořádku a jeho řeč není pořádku, mluvíme zde o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Když dítě neumí říct ve třech letech větu, hovoříme o opožděném vývoji a je třeba hledat jeho příčinu.

2.2 Rozvoj řeči od tří do šesti let

Dítě dosáhlo tří let věku a tomuto období říkáme předškolní období. Nastává velká změna v jeho dosavadním životě, poprvé půjde do mateřské školy. Začleněním do kolektivu vrstevníků se celkově rozvíjí osobnost dítěte. Mateřská škola má zcela zásadní význam pro rozvoj řečových dovedností dítěte. Poprvé se dítě dostává do většího kolektivu vrstevníků a některé dítě má poprvé možnost komunikovat s ostatními dětmi. Jak uvádí Bruceová: „*Partnerství dospělého člověka a dítěte je důležitým prvkem ve vývoji dětské řeči. Ale zrovna tak je důležitá i komunikace navzájem. Děti si velice dobře umějí navzájem porozumět – dítě často překládá dospělému, co chtěl říci jeho kamarád*“ (Bruceová, 1996, s. 87). Do té doby mohlo komunikovat pouze s dospělými v rámci užší a širší rodiny. Psychomotorický vývoj nadále pokračuje. Dítě se mění z hlediska tělesné konstituce a zdokonaluje se v oblasti hrubé i jemné motoriky, rozvíjí se jeho myšlení, vnímání, paměť a fantazie. S tím vším jde ruku v ruce rozvoj komunikace a sociálních dovedností. Každé dítě je individuum a rozvíjí se podle svých možností a schopností. V tomto věku se již dítě seznámilo se základními pravidly chování a umí je dodržovat (pozdrav, poděkování, umí poprosit, oslovit, umí navázat kontakt s vrstevníky, neubližuje). V tomto věku je velmi zatížena psychika dítěte, a proto je toto období pro dítě kritickým z hlediska vývoje řeči. Dítě má mnoho podnětů, zná velké množství slov, ale ještě je nedokáže vždy správně použít a může začít zadržávat. Tento jev je fyziologický, souvisí tedy s vývojem a vhodnou stimulací se řeč zpravidla do půl roku dostává do normy. Jestliže pozorujeme vývoj dítěte, ze všeho nejdříve hodnotíme řeč. Jde zde o bezprostřední styk s jinými lidmi. Na druhé straně je jazyk prostředkem dorozumívání se i při výchově, tak by měli rodiče a vychovatelé hovořit jasně, srozumitelně, správně a přesně. Jsou mluvním vzorem pro dítě. S dětmi v mateřské škole je třeba hovořit o všem co se děje kolem nich. Podle Komenského: „*Používání jazyka jako komunikačního prostředku se mnohým zdá velice prosté. Ale není tomu tak. Pro jasné a zřetelné sdělení něčeho je třeba i zpěv a hudba, pak zde nesmíme opomenout i poezii, která dítě provází od počátku v jednoduchých říkadlech, jež je zpravidla nejprve uklidňují, ale později od třetího roku – naučené veršičky slouží pro zlepšování paměti a také k lepšímu vyjadřování. To všechno přispívá k rozvoji jazyka dětí, jejich vyjadřování, ale i citění. Nu a je toho třeba dosáhnout v době než dítě přichází do školy – tedy do šesti let -, která může na to navázat především ku prospěchu samotného žáka*“ (Jurkovič, Korbel, 1992, s. 22-23). Dítě je rok v mateřské škole a přeskočilo čtyřletou hranici věku. V období od čtvrtého do pátého roku dochází k dalšímu vývoji řeči. Dítě si osvojuje nová

slova, prohlubuje jejich obsah a zpřesňuje. Rozvíjí se i gramatická stránka řeči. Koncem pátého roku by měl být řečový projev dítěte pořádku, ve výslovnosti mohou ještě přetrvávat drobnější nedostatky. Týká se to zejména hláse L, R, Ř. V řeči se ještě mohou vyskytovat zkomoleniny. Dítě aktivně užívá asi 800 – 1500 slov, pasivní slovní zásoba čítá přibližně 1500 – 2000 slov. Dítě již hovoří v rozvitých větách, umí vyprávět příběh, často přidává do svých příběhů fantazii, která je v tomto věku bohatá. Dítě umí položit otázku a přiléhavě na ni odpovědět. Přiblížilo se období před vstupem do školy, tedy mezi pátým a šestým rokem. V tomto období nazýváme dítě předškolákem. V tomto věku se u dítěte výrazně vyvíjí poznávací procesy – vnímání, představy, pozornost, obrazotvornost, myšlení i paměť. Vlivem toho dochází ke zlepšování vyjadřovacích schopností, artikulační i gramatické správnosti řeči. Dítě používá ke komunikaci asi 3000 slov, umí se vyjadřovat v delších větách, umí popsat děj podle obrázku, vyřídít vzkaz, jednat podle pokynů, používá všech slovních druhů, užívá přítomný, minulý i budoucí čas. Někdy může i v tomto věku přetrvávat špatná výslovnost některých hlásek – c, s, z, š, ž, r, ř. Koncem tohoto období by mělo dítě dosáhnout celkového psychomotorické zralosti. Tuto zralost také nazýváme školní zralostí a umožňuje dítěti vstup do základní školy. Jak jsem se zmínila, dítě od tří let navštěvuje mateřskou školu. Zde je spousta příležitostí k rozvoji řeči a vyjadřování dětí. Učitelka mateřské školy není logopedka, ale přesto může udělat velice mnoho dobrého pro rozvoj řeči dítěte. Řeč dítěte se nejlépe rozvíjí při hře ve spojení s komunikací. Velmi vhodné jsou námětové hry „na něco“, „na někoho“, dramatizace pohádek, hry s obrázky, zobecňování ve spolupráci s dospělým. Řeč v mateřské škole můžeme velmi dobře rozvíjet pomocí hudby, zpěvu, hudebně-pohybových her, poezie a říkadel, rozpočítadel. Spojení rytmu se zpěvem nebo řečí má kladný vliv na nápravu neplynulosti řeči (zadržávání). Učitelka mateřské školy rozvíjí u dětí i sluchové vnímání, které je důležité pro rozvoj řeči a vyjadřování dítěte. V mateřské škole hrajeme hry jako „Na slepou bábu“, „Na kukačku“, „Zvoneček zazvoní“, poznávání písní podle melodie, zvuků z našeho okolí, poznávání hudebních nástrojů, určování první a poslední hlásky, rýmování slov. Učitelky mateřské školy jsou jedny z prvních, které zachytí vadu řeči, konzultují s rodiči a dále doporučí vyšetření u logopeda. Učitelka mateřské školy sama řeč dětí nenapravuje. Podle logopedky Kateřiny Slezákové: *„Náprava výslovnosti patří do logopedických pracovišť. Zasahuje se totiž do oblasti nezralé centrální nervové soustavy a důsledky nesprávného postupu mohou být značné. V mateřské škole se mnohem lépe rozvíjejí přirozené schopnosti dítěte, které jsou v konečném důsledku zásadní pro rychlou nápravu výslovnosti. Bylo zjištěno, že trénink*

paměti a fonemického sluchu v předškolním věku podporuje připravenost dítěte na čtení a může být prevencí možných obtíží. Náprava výslovnosti do mateřské školy tedy nepatří, ale příprava ke správné výslovnosti určitě ano. Patří sem rozvoj motoriky mluvidel, sluchového a zrakového vnímání a samozřejmě i dalších smyslů“ (Slezáková, 2012, s. 9).

2.3 Jazykové roviny řeči

Úroveň komunikačních schopností předškolního dítěte je výsledkem dlouhodobého procesu zrání a učení, které je ovlivněno zejména motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Prostřednictvím motoriky, tedy pohybu je dítěti umožněno poznávání. Může prozkoumávat svět okolo sebe, manipulovat s předměty, tím vnímá a získává nové zkušenosti. Pokud se u dítěte objeví problémy v hrubé motorice, častěji se vyskytují poruchy i v oblasti řeči. Pro vývoj dítěte je nezastupitelné i vnímání, a to vnímání sluchové a zrakové. Z celkového množství zvuků, které dítě obklopuje, se postupně vyčleňují zvuky mateřského jazyka a dítě začíná mluvit. Jeho první slova jsou spojena se zrakovými podněty. Z dalších faktorů má velký význam pro rozvoj řeči sociální prostředí, a to zejména rodina, která je prvním sociálním prostředím, ve kterém se dítě ocitá. Sociokulturní úroveň rodiny, její výchovný styl, podnětnost prostředí a mluvní vzory, jsou důležitou stránkou pro rozvoj komunikačních schopností dítěte. Jako komplexní schopnost tvoří řeč několik jazykových rovin. Patří sem:

- **foneticko-fonologická rovina,**
- **morfologicko-syntaktická rovina,**
- **lexikálně sémantická rovina,**
- **pragmatická rovina** (Bednářová, Šmardová, 2007).

Foneticko-fonologická rovina, zde hovoříme o výslovnosti jednotlivých hlásek a jejich sluchovém rozlišování. Aby se dítě naučilo správně vyslovovat, musí hlásky správně rozlišovat a poznat rozdíl mezi správným a nesprávným zněním. Nesprávnou výslovnost považujeme do pěti let za fyziologickou, tedy patří k věku dítěte. Od pěti do sedmi za prodlouženou fyziologickou. Zde by měla již nastoupit péče odborníka (logopeda), který navodí u dítěte správnou výslovnost. *„Nesprávnou výslovnost ve věku předškolním pokládáme za zjev přirozený, dítěti nevadící, pokud by dítě nebylo nešetrně na to upozorňováno. I když nesprávnou výslovnost nijak nepodceňujeme – víme, že některé děti zesměšněním anebo i jinak utrpěly přímo duševní úraz – také ji nikterak nepřeceňujeme: nechceme z dětí, které*

ve fyziologickém vývoji řeči tak či onak patlají, dělat pacienty, u nichž by se pěstovalo vědomí chorobnosti nebo výlučnosti“ (Filčíková-Herfortová, 1961, s. 24). Ve foneticko-fonologické rovině sledujeme zejména výslovnost, artikulační obratnost a jiné, například narušení plynulosti řeči. V této rovině také jde o sluchové rozlišování hlásek. Sluchové rozlišování je úzce spojeno s výslovností. Jestliže dítě nesprávně sluchově rozlišuje hlásky, nemůže je ani správně vyslovovat. Jestliže mluvidla splňují všechny předpoklady pro správnou artikulaci, vývoj výslovnosti se řídí cestou od nejjednodušších hlásek po nejtěžší. Artikulačně nejjednodušší hlásky jsou P, B, M, T, D, N, nejsložitější jsou např. R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č. Pro děti bývají těžké hlásky C, S, Z. Děti se je často snaží nahradit některou hláskou – zpravidla to je hláska T. Velmi obtížné jsou pro některé děti hlásky Č, Š, Ž. Děti je nahrazují hláskou Ť. Kolem třetího roku můžeme u dětí najít počátky špatných návyků výslovnosti, které ale mohou časem přerůst v nesprávnou výslovnost. Maminky často chybují, že dítě podezírají, že se málo snaží, protože v některém slově ji vysloví správně a v jiném ne. Takový stav je naprosto normální. Záleží zde na obtížnosti slova, ve které dítě hlásku vyslovuje. „Některé děti jsou trošku pomalejší nebo méně obratné, ale v tomto věku je opravdu nemůžeme podezřívat z lenosti nebo z nedostatku snahy. A pokud odmítají mluvit, ztrácejí zájem o řeč, pak někde udělali chybu spíš dospělí (Kutálková, 2005, s. 13). V fonemicko-fonologické rovině mohou u dětí nastat problémy s fonemickou diferenciací, analýzou a syntézou, sluchovou pamětí. Dítě může mít problémy s rozlišováním sykavek, dlouhých a krátkých hlásek, měkkých i tvrdých souhlásek, znělých a neznělých a nosových a nenosových. Může mít také potíže s rozkladem slov na hlásky či slabiky, skládáním slov ze slabik a hlásek.

Morfologicko-syntaktická rovina. Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvoření vět a souvětí (větosloví), ohýbání slov – časování, skloňování (tvarosloví). Podle Bednářové a Šmardové: „S věkem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, obvykle dítě nejprve užívá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky, atd. Po čtvrtém roce by již mělo používat všechny druhy slov. Mezi dvěma až dvěma a půl roky pozvolna začíná časovat a skloňovat. Nejprve se většinou ustaluje rod, potom číslo, nakonec pád. Do čtyř let považujeme dysgramatismy, tj. neobratnosti v tvarosloví či větosloví za fyziologické. Pokud přetrvávají ve větším rozsahu i nadále, potom již mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29). V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme u dítěte převážně zda: mluví ve větách; užívá všechny druhy slov; mluví správně gramaticky; pozná nesprávně utvořenou

větu; umí doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru (malované čtení); skloňuje – tvoří souvětí, souřadná a podřadná; užívá čas minulý, přítomný a budoucí.

Lexikálně-sémantická rovina. V této jazykové rovině se jedná o perceptivní složku řeči, tedy o porozumění řeči a o expresivní složku řeči, vyjadřování. Do porozumění řeči zahrnujeme porozumění v rámci běžného rozhovoru, chápání pokynů, výkladu, instrukcí, pojmů, vyprávění i sdělení. Do úrovně vyjadřování patří aktivní slovní zásoba, smysluplné a souvislé pojmenovávání toho, co chce vyjádřit a definování, tedy, popis události, obrázku nebo situace. V lexikálně-sémantické rovině zjišťujeme u dítěte, zda zvládá: pojmenování běžných věcí n obrázku; ukázat činnost na obrázku; správnost užívání pojmů „*ano, ne*“; má zájem o knihy; umí odpovědět na otázku „*Co děláš?*“, „*Kde?*“, reprodukci říkanek; chápe jednoduché protiklady; poslech pohádek, chápe děj; identifikaci podle podstatných znaků; zařazování obrázků pod nadřazené pojmy; přiřadit, co k sobě patří a vysvětlit; tvořit slova podobného významu, poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku; správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení.

Ve vývoji dětské řeči se vzájemně prolíná foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická rovina jazykových projevů. Verbální projev dítěte je na odpovídající úrovni, pokud se v žádné z těchto jazykových rovin u dítěte před zahájením školní docházky nevyskytují závažnější nedostatky různého charakteru. Veškeré snahy pedagogů, rodičů a logopedů by měly být zacíleny na rozvoj všech jazykových rovin s akcentem na rovinu sociálního uplatnění komunikace – pragmatické roviny řeči u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání (Bytešnicková, 2012).

Pokud není dítě v této řečové rovině vyzrálé, může se u něj objevit:

- *„nezájem o komunikaci, případně vyhýbání se komunikaci,*
- *obtíže v porozumění řeči,*
- *velký rozdíl mezi pasivní a aktivní slovní zásobou,*
- *menší či malá slovní zásoba,*
- *užívá pouze jednodušší věty, vynechává některé slovní druhy, v řeči se vyskytují čtenější, respektive výraznější neobratnosti v tvarosloví a větosloví,*
- *nedokáže se souvisle a smysluplně vyjádřit,*

- *není mu rozumět, nevyslovuje správně větší množství hlásek, patrná je neobratnost při artikulaci,*
- *obtíže v zapamatování si krátkých textů (básniček, říkanek, písniček),*
- *nezájem o čtené pohádky, vyprávění“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 26).*

V této kapitole je třeba se zmínit o sluchové vnímání, které je důležitou stránkou rozvoje řeči a komunikačních schopností. Pro rozvoj sluchového vnímání je třeba ověřit samotný sluch dítěte a vyloučit případné sluchové vady. V rámci sluchového vnímání se zaměříme u dětí zejména na úroveň fonemického uvědomování, které má zásadní význam při rozvoji řeči. Dítě vnímá sluchové podněty již v prenatálním období, po narození začíná nejdříve reagovat na hlas matky. Postupně vnímá tišší a vzdálenější zvukové podněty. S rozvojem pozornosti se u dítěte rozvíjí naslouchání. Kolem třetího roku dokáže pozorně naslouchat krátkému příběhu s jednoduchým dějem. Než nastoupí do základní školy, je dítě schopno vyslechnout pohádku nebo příběh. Pro rozvoj výslovnosti je důležitá sluchová diferenciací (rozlišení). Dítě musí zvládnout rozlišit jednotlivé hlásky – měkké a tvrdé souhlásky, sykavky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Pro získávání nových informací, které přicházejí sluchovou cestou a jejich uchování, je zapotřebí rozvíjet u dětí také sluchovou paměť. Pokud dojde k oslabení fonemické diferenciací, může to v předškolním věku výrazně ovlivnit rozvoj řeči. Vlivem oslabení sluchového vnímání může docházet ve školním věku k potížím se čtením, se psaním a s oslabením sluchové paměti. Při čtení se oslabení projevuje zejména v obtížném spojování písmen do slabik a slabik do slov, dochází k nepřesnému čtení a domýšlení slov. Při psaní dochází k záměně písmen, vynechávání slabik a písmen, chybám v měkčení a délkách. Oslabení sluchové paměti se promítá do diktovaného textu. Dítě bez zrakové opory chybuje, vynechává, obtížně si zapamatovává.

Pragmatická rovina. V této rovině jde o praktické užití řeči, v sociálním kontextu. Sem přiřazujeme takové dovednosti, jako jsou: vyžádání nebo oznámení informace; vyjádření svých pocitů, vztahů, událostí a prožitků. Pragmatická rovina zahrnuje také tzv. regulační funkci (pomocí řeči dítě dosahuje svých cílů, usměrňuje sociální interakce) a tvoření dialogu (schopnost střídání role naslouchajícího a mluvícího). Dítě předškolního věku by mělo zvládat nejen porozumět mluvené řeči, ale musí pochopit i výklad nebo zadání při činnostech. Dítě předškolního věku by mělo dodržovat pravidla správné konverzace – naslouchat druhému, vyčkat, až druhý domluví, ptát se a přiléhavě odpovídat. Dítě, které má narušený

vývoj řeči, může mít menší chuť do řeči, není v řeči aktivní. Pro takové dítě bývá obtížnější rozvíjet a udržovat rozhovor, klást otázky, získávat informace, vyprávět a vyjadřovat svoje myšlenky, pocity a prožitky (Bednářová, Šmardová, 2007).

3 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Co je to mít rozvinuté komunikační schopnosti? Položme si v úvodu takovou otázku. Podle Evy Schneiderové: „Mít rozvinuté komunikační schopnosti neznamena mluvit dlouho a o ničem, ale umět přesně a jasně vystihnout to podstatné. Komunikační schopnosti by také měly odpovídat věku – dítě by mělo umět sdělit myšlenku. Sdělení by mělo mít tomu odpovídající obsah i výběr jazykových prostředků“ (Schneiderová, Hanzová, 2013, s. 12).

Někteří lidé nebo i děti neustále mluví – mají tzv. „vyřídilku“, ale po obsahové stránce je jejich řeč velmi chudá. S tímto problémem souvisí rozvíjení slovní zásoby. Slovní zásobu můžeme začít rozvíjet již u dětí předškolního věku. Slovní zásoba se velmi dobře rozvíjí četbou. U předškolních dětí se provádí poslechem četby (příběhů, pohádek, vyprávění). Jak ale s pohádkovým příběhem pracovat? Je třeba je číst, poslouchat, mluvit o nich a odpovídat na nekonečné otázky dětí. Slovní zásoba se u dětí rozvíjí rozhovory, povídáním, vyprávěním. Musíme dítě pozorně vyslechnout, popřípadě doplníme jejich vyprávění doplňujícími otázkami. „Jednou z cest, jak rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí, jsou společné rozhovory. Někdy slýchám, že na ně není čas. Je to pravda? Kde brát čas na povídání s dětmi? Ono nejde tolik o to, kolik času s dětmi strávíme, ale spíš o to, jak ten společně strávený čas využíváme. A taky je potřeba vyslechnout dítě právě tehdy, kdy to potřebuje. A to, i když se nám to právě třeba moc nehodí a možná tomu úplně nerozumíme“ (Schneiderová, Hanzová, 2013, s. 13).

S vyjadřovacími schopnostmi souvisí i kultura projevu. Tu se děti nejlépe naučí, jestliže mají dobrý vzor v dospělých – rodičích a učitelích. Když dospělého řeč je plná nevhodných výrazů, nebo se omezuje pouze na strohé pokyny a příkazy, dítě bude takto mluvit také. Nemusíme s dětmi mluvit spisovně, ale důležitá je kultura projevu.

K rozvoji komunikačních činností dochází při různých činnostech v průběhu celého dne, a to jak v domácím prostředí, tak v mateřské škole. K takovým činnostem zejména patří:

- **aktivní naslouchání dětem** – sledujeme jejich chování, snažíme se pochopit, co nám chtějí sdělit. Klademe dětem otázky, a tím podněcujeme jejich záměr. Tak podporujeme samostatný řečový projev a schopnost přizpůsobit se komunikačním podmínkám. Aby bylo dítě úspěšné v dialogu, je důležitý čas, trpělivost a hodnotový obsah,

- **zpívání a tancování** - zpěv a tanec jsou důležitým prostředkem zdokonalování dětské výslovnosti i ladných pohybů,
- **činnosti podle instrukce** – každodenní součást života v mateřské škole představuje různé typy úkolů, kterými se dítě něco učí. Tato metoda rozvíjí vnímání, myšlení a paměť,
- **komentování zážitků a aktivit** – dítě slovně doprovází to, co vnímá, prožívá a co na ně působí,
- **popis předmětu, obrázku, hračky či situace** – popis souvisí s posloupností produkování myšlenek, například vysvětlování pravidel hry,
- **hádanky** – jsou také popisem, který sleduje logiku. Nejjednodušší podobou hádanky je krátký a výstižný popis věci nebo jevu,
- **říkanky** – u dětí jsou oblíbené, kvůli rytmu a veselým rýmům. Pomocí říkanek se děti učí dělit slova na slabiky, nejlépe ve spojení pohybem (hra na tělo), tleskání, dupání, poskakování,

dramatizace příběhů, pohádek, hraní rolí – dítě motivuje k vyjadřování, co ví, co pozorovalo a co cítí (Lipnická, 2014).

3.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Jedinečným a neopakovatelným obdobím prochází dítě předškolního věku. Jeho vývoj představuje proces, při kterém dochází k rozmanitým změnám. Tyto změny se týkají oblasti tělesné, psychické a sociální. V předškolním období si dítě vytváří základní vzorce chování, seznamuje se s morálními hodnotami společnosti. U dětí probíhá proces socializace, kterým se začleňuje postupně do společnosti.

„Psychologickým základem socializace je sociální učení, bez něhož by socializace nemohla probíhat“ (Vízdal, 2010, s. 40). Sociální učení je složitým intrapsychickým procesem osvojování si sociálních zkušeností, tj. zkušeností, které člověk získává v interakci s ostatními lidmi. Sociální učení probíhá podle zákonů individuálního učení (úmyslné a neúmyslné). K základním druhům sociálního učení patří:

- **sociální posilování (zpevňování)**, resp. modifikování chování prostřednictvím odměn a trestů, sociálně žádoucí chování je sociálním okolím odměňováno,

- **nápodoba (imitace)**, vědomé či nevědomé přejímání takových projevů chování jedincem, za které není bezprostředně odměněn, ale za které je odměněn napodobovaný jedinec,
- **ztotožnění (identifikace)**, je přebírán člověk jako vzor (celek),
- **observační učení** (specifická forma učení), pozorování příčinného vztahu mezi chováním a jeho odměněním u druhého člověka (Vízdal, 2010).

U dětí předškolního věku je nejdůležitější činností hra. „*Das Spielen scheint ein herausragendes und durchgängiges Merkmal im Sprachgebrauch des Kindes auf allen Altersstufen zu sein: -das Spiel mit dem Wort..., das Spiel mit der Realität..., das Spiel mit der Sprachstruktur*“ (Kühne, 2003, s. 68-69). (Hry se zdají vynikajícím a charakteristickým atributem pro rozvoj jazyka dítěte v každém věku: - hra se slovem..., hra s relitou..., hra se strukturou). Dítě si hrou rozvíjí fantazii, tvořivost, komunikační a socializační dovednosti, emoční citění. „*V předškolním věku, stejně jako v období předchozím i následujícím, je převládající spontánní činností dítěte hra. Pracuje a tvoří hrou a ve hře. Dítě, které by si nehrálo, by bylo svým způsobem zvláštní a nedětné.*“ (Matějček, 1998, s. 17).

Ve hře se dítě zkouší prosadit ve společnosti vrstevníků, ale na druhé straně se učí podřít přáním druhých. Pomocí hry se dítě postupně začleňuje do kolektivu vrstevníků a začíná si hrát ve skupině dětí a ne jak doposud, osamoceno. Zvláštní roli mezi hrami zaujímá hra námětová, tedy „hra na něco“. Zde si děti mají možnost vyzkoušet různé sociální role a učí se řešit vzniklé konflikty. Při studování problému hry narážíme na problém pojmu „hra“ a „volná hra“. V těchto pojmech existuje velký zmatek. Zdánlivě jsou tyto dva pojmy všem jasné. „*My proto považujeme důsledné oddělování hry a práce, zaměstnání a volné hry, za nešťastný a mylný důsledek nesprávného porovnávání. Lidská a dětská činnost je podle naší představy v nepřetržité kontinuitě mezi póly užitečnost, produkt na straně jedné a radost, proces na straně druhé. Právě tak vidíme rozvíjení poznání – volnou hru jako kontinuitu s plynulým přechodem. Žádný pól se nemůže vyskytovat úplně bez toho druhého, takže volná hra v čisté formě vlastně vůbec neexistuje*“ (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, s. 16).

V předškolním období dochází k rozvoji poznávacích funkcí. Rozvíjí se myšlení, vnímání, řeč, paměť, představivost a fantazie. Mluvíme o kognitivním vývoji. Touto problematikou se zabýval na přelomu 20. století švýcarský psycholog a filosof **Jean Piaget**. Jeho teorie pojednává o procesu asimilace a akomodace. Termín asimilace znamená osvojování si no-

vých životních zkušeností. Akomodací rozumíme přizpůsobení se novým prvkům, se kterými se dítě v průběhu vývoje setkává. Jestliže proces asimilace a akomodace prolne, dojde k rovnováze. Piaget uvádí 4 stadia kognitivního vývoje:

1. **senzomotorické** (0-2 roky), uvědomování si počítků,
2. **předoperační** (2-7 let), rozvoj fantazie a představivosti,
3. **konkrétní operace** (7-12 let), myšlení je vázané na konkrétní obsah, jedinec je schopen abstrakce,
4. **formální operace** (od 12 let), jedinec je schopen abstrakce (Kohoutek, 2006).

Podle Vágnerové (2000) je u dítěte předškolního věku proces poznávání zaměřen na nejbližší svět a jeho pravidla. Myšlení dětí je stále nepřesné a omezené, zatím nerespektuje zákony logiky. Způsob přijímání a zpracování informací je specifický. Hlavní roli zde hraje fantazírování. Dítě prostřednictvím fantazie zkresluje skutečnost. Dalším způsobem, kterým si dítě získává informace je egocentrismus. Dítě lpí na svém subjektivním názoru a nepřijímá názor druhých.

Dítě v předškolním období musí dosáhnout klíčových kompetencí před vstupem do základní školy. Tyto kompetence jsou obsaženy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který je závazným dokumentem pro všechna předškolní zařízení. Z RVP PV vychází jednotlivé mateřské školy při tvoření svých školních a třídních vzdělávacích plánů. Klíčové kompetence dělíme do pěti kategorií:

- **kompetence k učení,**
- **kompetence k řešení problémů,**
- **kompetence komunikativní,**
- **kompetence sociální a personální,**
- **kompetence sociální a personální,**
- **kompetence činnostní a občanské.** (RVP PV, 2004).

3.2 Narušené komunikační schopnosti

Řeč je podmíněný reflex vyššího řádu. Vyvíjí se jako druhá signální soustava v nejtěsnější souvislosti s první signální soustavou, kterou ovládá. Vznik řeči je podmíněn vývojovým procesem, při němž se v mozkové kůře vytváří centrum pro vyslovování jednotlivých hlásek, slabik a slov, neboli motorické (Brocovo) centrum řeči. Zároveň s ním se vyvíjí

schopnost rozlišovat a vnímat podmíněné zvukové signály podle jejich významu a pořadí a tak se vytváří gnostická řečová funkce. S ní se vyvíjí sensorické (Wernickovo) centrum řeči. Obě centra jsou funkčně spojena. Jsou uložena u praváků v levé hemisféře a u leváků v pravé. Základní význam pro vznik řeči u dítěte má sluch. Sluch pro článkovanou řeč je jen jednou částí řečového aktu. Druhou částí je pronášení zvuků řeči neboli artikulace. Chybí-li nějaký faktor, účastníci, se při výstavbě řeči, nastávají poruchy řeči (Seeman, 1955).

O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, jestliže některá z rovin řeči nebo i několik rovin zároveň působí interferenčně. Narušení komunikační schopnosti se může týkat verbální i neverbální, mluvené i grafické formy interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky. Narušená komunikační schopnost může být z časového hlediska schopnosti trvalé nebo přechodné. Může se projevat jako vrozená chyba nebo získaná porucha řeči. Podle stupně může být narušená komunikační schopnost úplná nebo částečná (Lechta, 2002).

Narušená komunikační schopnost spadá do oblasti logopedie. Pojem narušená komunikační schopnost v roce 1990 definoval Viktor Lechta. Novým pojmem nahradil dosud používané pojmy poruchy a vady řeči. Lechtova definice zní: *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“* (Lechta, 1990, s. 19).

Jestliže máme podezření na narušenou komunikační schopnost, navštívíme odborníka na řeč – logopeda. Na vzniku narušené komunikační schopnosti se podílejí různé faktory. Může jít o prenatální nebo perinatální faktory, ale může se jednat i o faktory vnější. Zde hraje roli nepodnětné prostředí, kde se jedinec nachází. Vznik narušené komunikační schopnosti může způsobit i genové zatížení, orgánová postižení nebo postižení smyslová. Narušenou komunikační schopnost klasifikujeme do 10 skupin podle Lechty:

- vývojová nemluvnost (dysfázie),
- získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),

- narušení zvuku řeči (patolalie, rinolalie),
- narušení plynulosti řeči (tumultus, sermonis, balbuties),
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči (Lechta in Klenková, 2006).

„Narušená komunikační schopnost je logopedická kategorie, která současně s rozvojem logopedie, precizováním diagnostických postupů atd. získává – paralelně se vzrůstajícím výskytem – i širší obsah. Zatímco v tradiční logopedii byla často v popředí pozornosti zvuková stránka projevu (tj. výslovnost), moderní logopedická péče se zaměřuje na komunikační proces v celé jeho šířce a složitosti, včetně gramatické stránky, kverbálního chování, slovní zásoby atd.“ (Lechta, 2002, s. 51).

3.3 Dyslalie, balbuties

Pod pojem dyslalie patří poruchy výslovnosti hlásek. Dyslalie neboli patlavost patří do skupiny narušení článkování řeči. Jedná se o nejčastější druh narušené komunikační schopnosti. Dyslalie je tedy pojem pro označení vadné hlásky nebo hlásek. Znamená to, že nejméně jedna určitá hláska není v souladu s kodifikovanou normou českého jazyka. Za vadnou výslovnost považujeme odchýlné tvoření hlásek podle následujících hledisek:

1. dosažení věkového kritéria, kdy má být hláska již vyvinuta přirozenou cestou,
 - a) za vadnou výslovnost tedy považujeme odchylku, kdy dítě vynechává i po 4. roce konkrétní hlásku. V této době jde již o patologický jev,
 - b) pokud dítě hlásku, kterou ještě nezvládá, pravidelně zaměňuje za jinou (paralalie),
2. vadná výslovnost hlásky je označena taková artikulace, kdy:
 - a) se (většinou) konstantně akusticky (zvukově) odlišuje v mluvním projevu od kodifikované normy daného jazyka,
 - b) je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem než stanoví fonetická spisovná norma a tak působí vizuálně neesteticky (rotacismus velární),

c) je současně odchylná akusticky i esteticky (Dvořák, 1999).

Mezi nejproblémovější hlásky patří sykavky, které označujeme jako šišláni nebo šlapání si na jazyk a vadně vyslovené r a ř.

Podle Brauna (2006) lze dyslalii rozdělit do dvou dimenzí. První má fonetický rozměr, jedná se o artikulačně – motorické a akusticko – motorické funkce tvorby hlasu. Druhá dimenze se nazývá fonologická. Týká se schopností, díky kterým je možné zvuky a jednotlivé hlásky podle pravidel používat. Jedná se například o schopnost sluchové diferenciacce, analýzy a syntézy slova.

„Mezi příčiny vadné výslovnosti patří potlačování přirozené laterality. Opětovně byl potvrzen vztah hybnosti a výslovnosti - stupeň motorické neobratnosti bývá přímo úměrný závažnosti výslovnostních nedostatků“ (Sovák, 1984, s. 148).

Děti předškolního věku jsou si převážně vědomy své správné nebo nesprávné výslovnosti. Jestliže jde o patlavé vyslovování, mohou se vyskytovat ve vnímání vlastní i cizí výslovnosti tyto varianty:

- dítě nepozná vlastní nesprávnou výslovnost, ani ji nepozná u druhých (není zakotvena zpětná vazba akustická s okruhem hybnosti),
- dítě nepozná vlastní špatnou výslovnost, ale pozná nesprávnou výslovnost druhých (je zde již zakotvena vazba ze sociálního prostředí, ale není vytvořen spoj na sluchovou zpětnou vazbu vlastní řeči),
- dítě poznává nesprávnou výslovnost u sebe i u jiných (je vytvořena zpětná vazba jak z prostředí, tak i z vlastního akustického okruhu a převládá zakotvený motorický výkon.

Nejčastější je varianta, že děti poznají nesprávnou výslovnost spíše u druhých než u sebe (Sovák, 1984).

Řadě řečových problémů je možno zabránit dříve, než se vyskytnou. Můžeme jim předejít prevencí. Nejdůležitější pro dítě je láskyplné, klidné a harmonické prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě musí od svých nejbližších cítit jistotu, podporu a pomoc. Je třeba, aby dítě bylo vychováváno v duchu laskavé důslednosti (ne příliš tolerantní výchova, ne příliš úzkostlivá, ne příliš příkazů a zákazů).

„Nakonec si uvědomme ještě jednu věc. Dítě mluví s tím, koho má rádo a komu důvěřuje. Važme si toho, když s námi dítě mluví. Je to krásné. Je to velká čest, velký projev důvěry ale též velká zodpovědnost“ (Dolejší, 1956, s. 19).

Potíže s plynulostí řeči má asi jedna třetina dětí. Tyto potíže se objevují zpravidla kolem třetího roku. Tyto potíže nazýváme Balbuties neboli koktavost. Kolem třetího roku se řeč dítěte rychle rozvíjí. Dítě by chtělo rychle něco říci, ale jeho vyjadřovací schopnosti nejsou ještě natolik rozvinuty. Koktavost ale může v tomto věku vzniknout i náhle jako důsledek nadměrného zatížení nervové soustavy. Následek zatížení se projeví na vývojově nejmladší a proto nejzranitelnější funkci, řeči (Kutálková, 1992).

Příčiny dyslalie jsou exogenní a endogenní v různém vzájemném stupni, poměru a závislosti. Jsou to tyto příčiny:

- dědičnost,
- vrozené dispozice (postižení centrálního nervového systému, smyslová postižení),
- vlivy prostředí (nesprávný mluvní vzor, nedostatek citových podnětů, nedostatek stimulace ke komunikaci),
- patologie mluvních orgánů (dýchací fonace, artikulace, rty – pohyblivost a schopnost tvořit uzávěr, zuby – řady a skus, pohyblivost jazyka),
- další postižení sensorické, mentální nebo jiné související s vývojem výslovnosti a dyslalie (Krahulcová, 2007).

Jednou z nejčastějších otázek rodičů je „Proč moje dítě koktá?“. Odpověď není jednoduchá. Není pravdou, že když neznáme příčinu, nemůžeme dítěti pomoci. Nepotřebujeme znát odpověď na tuto otázku a můžeme dítěti pomoci. Víme však, že některé dítě má predispozici ke koktavosti podloženou geneticky a ukazuje se, že podmínky, ve kterých žije, mohou u některých dětí ke vzniku koktavosti přispět a u jiného ne. U těchto dětí se ukazuje řečový mechanismus zranitelnější. Příčina této zranitelnosti není známa, ale odborníci věří, že nějaké nepatrné poškození mozkové narušuje přesnou koordinaci stovky i více svalů zapojených do produkce řeči (Peutelschmiedová, 1994).

Nejvíce jsou ohroženy děti labilnější, bojácné nebo zdravotně oslabené. Je důležité vyvarovat se emocionálnějším zážitkům, tyto děti je nemusí bez potíží zvládnout. Je důležité dodržovat pravidelný denní režim a děti nepřetěžovat. Pokud k vybočení z denních činností

dojde, je dobré dítě předem připravit a promluvit s ním (rodinná oslava, návštěva lékaře, dovolená, vstup do mateřské školy).

„K dítěti postiženému koktavostí je proto zapotřebí přistupovat obzvláště citlivě a ohleduplně. Je třeba mu vytvořit klidné prostředí a věnovat mu mimořádnou péči, pozornost a trpělivost“ (Sovák, 1984, s. 18).

Jestliže je u všech poruch třeba odborného vyšetření, u koktavosti to platí dvojnásob. V případě poruchy plynulosti řeči dochází u postižených jedinců k pocitu zahanbení. Jedinec chce promluvit plynule a najednou selhává. S tímto problémem jsem se setkala u mého syna, který zadržává v řeči od doby, kdy začínal mluvit první slova. Zažíval velké trauma v základní škole, když měl promluvit před celou třídou. Zjistil, že mu nejdou plynule vyslovit slova, která začínají na některé hlásky. Postupem času se s problémem lépe vyrovnával a nemá problémy v kolektivu vrstevníků. Navštěvoval logopedii, kde problém úplně neodstranili, ale naučili jej, jak s ním nakládat, „aby nebyl tolik vidět“. Velice mu pomohl zpěv jako forma terapie. Zpívá od jedenácti let, na gymnáziu založil skupinu se svými spolužáky. Nemá žádný problém zpívat na veřejnosti a zpěv mu velmi pomáhá s jeho řečovým problémem.

Rodiče by tedy měli vstoupit do poradenského procesu, který je klíčovým bodem v terapii koktavosti. Vždy je zde důležitý kontakt s rodiči. *„Důvěryhodný vztah mezi rodiči dětí s koktavostí a logopedem je základem poradenství a terapeutického procesu i emocionálních změn odrážejících se v řečovém chování. Existují čtyři základní cíle uvažovaného poradenského procesu, které jsou rodičům ku prospěchu:*

- 1. vyjádřit vlastní pocity, myšlenky a názory vztahující se k danému problému,*
- 2. propojit emoce s jednáním, aktivitami, činy,*
- 3. emoce zvládat vlastním jednáním, proměnlivé emoce transformovat nebo je lehce ukotvit do pozitivní podoby,*
- 4. využívat poskytované odborné informace o problému koktavosti jako podpůrný faktor terapeutického procesu.*

Překlenujícím finálním cílem poradenství je přivést rodiče k přijetí problému i s pocity, které vyvolává. To vše pak společně s dítětem pozitivně zpracovat“ (Fraser, 2010, s. 41-42).

4 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE

Pojem intervence můžeme nazvat jako „zákrok“ nebo činnost, kterou působíme za účelem změny. Pedagogický slovník uvádí, že intervence znamená zákrok (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

„Logopedická intervence je specifická aktivita, kterou uskutečňuje logoped s cílem:

- *identifikovat narušenou komunikační schopnost*
- *eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat narušenou komunikační schopnost*
- *předejít tomuto narušení“* (Lechta in Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 37).

Logopedická intervence je u nás v kompetenci tří rezortů. Jedná se o rezort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, rezort ministerstva práce a sociálních věcí a rezort ministerstva zdravotnictví.

Logopedická intervence se provádí na 3 úrovních:

- **logopedická prevence,**
- **logopedická diagnostika,**
- **logopedická terapie.**

Cílovou skupinou logopedické intervence nejsou jen děti, ale i dospívající, dospělí a starší občané, u kterých se vyskytuje narušená komunikační schopnost. Z toho důvodu musí probíhat logopedická intervence od útlého dětství až po stáří (Klenková, J., 2006). Podle Klenkové je *„Cílem logopedické intervence odstranit, překonat nebo alespoň v maximální možné míře zredukovat narušenou komunikační schopnost, předcházet poruchám komunikační schopnosti a rozvinout komunikační schopnosti“* (Klenková, 2006, s. 62).

Péče o mateřský jazyk a jeho rozvoj probíhá v domácím prostředí, ale i v mateřské škole u dětí od tří do šesti let. V mateřské škole je snaha péči o mateřský jazyk doplňovat o péči logopedickou, do které řadí výchovu preventivní, profylaktickou, ošetrovací a ochrannou. Velmi důležitý je Sovákův názor, že při každé mateřské škole by měla působit učitelka, která by měla znalosti z oblasti speciální pedagogiky, oboru logopedie. Tyto znalosti by používala ve své poradenské činnosti v mateřské škole a spolupráci s rodiči (Sovák, 1984).

4.1 Logopedická prevence

Mnoho odborníků poukazuje na klesající úroveň řeči a komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Kladou si zároveň otázku, zda a jak je možné tuto situaci změnit. Děti ke svému vstupu do základní školy potřebují rozvinutou řečovou vybavenost a dobré komunikační schopnosti, aby mohly být v plnění školních povinností úspěšné.

Před terapií a nápravou řeči by vždy měla mít přednost **prevence** a předcházení narušení komunikačních schopností (Kerekrétiová, 2009).

„Logopedická prevence je osvětové působení nejen ve smyslu předcházení poruchám komunikačních schopností, ale i ve smyslu pokynů pro optimální stimulaci řečového vývoje“ (Klenková, 1996, s. 10).

V moderní logopedii se čím dál více dostává do popředí snaha o předcházení poruchám komunikačních schopností – logopedická prevence:

- **primární** – zdravé děti se musí naučit správně mluvit se správnými komunikačními návyky,
- **sekundární** – jedincům s narušenou komunikační schopností je třeba věnovat tolik péče, aby dokázali překonat své nedostatky, aby nedošlo k deformaci osobnosti.

Při péči o správný vývoj řeči je podporován i správný duševní rozvoj dítěte, je rozvíjena celá osobnost. O prevenci by se měli zajímat zejména rodiče a pedagogičtí pracovníci předškolních a školních zařízení. Je na místě i logopedická osvěta - televize, rozhlas, tisk... (Klenková, 1996).

Rodina je pro dítě místem, kde se cítí v bezpečí, je milováno, rozvíjeno, je o ně všestranně pečováno. Rodinné prostředí na dítě neustále působí a ovlivňuje jeho další kroky do života. Dítě vnímá komunikaci, která probíhá v rodině, mezi rodiči, jak se k sobě chovají. Vnímá i jak rodiče přistupují k němu samotnému. V rodině dítě získává první základy řeči.

„Rodina je strukturovaným celkem (systémem), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“ (Kraus, 2008, s. 80).

„V každém případě je to přirozené prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné, a přejímá to, co mu připravili rodiče“ (Přadka in Kraus, 2008, s. 80).

Nejlepší pomůckou v prevenci řečových vad je rozhovor mezi dítětem a rodičem. Společný čas dětí a rodičů by měl být vyplněn hrami, příběhy, povídkami, sdělováním zážitků a prožitků (Kutálková, 2012).

Metody logopedické prevence

Logopedickou prevenci můžeme s dětmi provádět individuálně nebo skupinově. V mateřské škole využíváme obě techniky. Při skupinové práci s dětmi si při hrové, nenásilné činnosti děti nevšimnou, že procvičujeme dýchání, hlas nebo mluvidla.

Dýchání: orgánem dýchání jsou plíce, které vyměňují vzduch čerstvý a vydýchaný. Pomáhá jim v tom celá soustava svalů. Dýchání probíhá většinou nezávisle na naší vůli a přizpůsobuje se pružně situaci. Děti dýchají troch rychleji než dospělí, ale poměr nádechu a výdechu je stejný, většinou 2:3. Nádech je vždy o trochu rychlejší než výdech. Tento poměr se změní, jestliže začneme mluvit – rychlý nádech je vystřídán pozvolným výdechem, jejich poměr je asi 1:7. Když zpíváme, je rozdíl ještě nápadnější – výdech je asi dvanáctkrát pomalejší (Kutálková, 1999).

Dechová cvičení:

- nácvik správné techniky nádechu (nosem, nezvedat ramena),
- nácvik správného výdechu (ústy),
- nádech – nose, **výdech** – ústy **bez fonace**
(fouká větřík, fouká vítr, foukání do bublifuku, foukání do větrníku...),
- nádech – nose, **dlouhý výdech** – ústy **s fonací**
(troubení auta, houkání vlaku, bučení krávy...),
- nádech – **prudký, krátký výdech**
(sfouknutí natrhaných papírků ze stolu, sfouknutí do větrníku, foukání dvou dětí proti sobě do smotku vaty zavěšeném na provázku na špejli – houpačka),
- nádech – **přerušovaný výdech** (vaříme v tlakovém hrnci – cccccc),
- nádech – **usměrňování výdechového proudu** (intenzita, směr...),
- **foukání různými směry** (do obličeje, do ofiny vlasů...) (Kazdová, 2004).

„Hlavní zásady dechových cvičení:

- *dechová cvičení provádíme v dobře větrané místnosti,*
- *dítě musí mít čistý nos,*

- je dobře mít k dispozici deku nebo koberec na ležení,
- mějte po ruce různé předměty jako papírové míčky, obrázky, voňavé předměty, apod“ (Beranová, 2002, s. 20).

Sluchové hry:

S dětmi hrajeme různé sluchové hry s pohybem, bez pohybu. Můžeme využívat CD nahrávek (hlasy ptáků, hlasy zvířat, zvuky a hlasy – co je to?). V prostoru třídy hrajeme hudebně pohybové hry, děti musí reagovat na slovo v písničce – „Na zajíčka“, „Kolo mlýnský“, „Zlatá brána“, „Strašidlo“, apod. Dále hrajeme pohybové hry s říkadly, kde děti opět reagují na slovo – „Počasí“, „Jdeme, jdeme“... S dětmi hrajeme sluchové hry, kdy děti musí poznat hlas dítěte, odkud slyší zvuk, jaký zvuk slyší, reagují na slovo, zvuk – „Slepá bába“, „Na kukačku“, „Zvoneček“, „Zvoneček nás probudí“, apod.

Procvičení mluvidel:

S dětmi denně procvičujeme mluvidla v průběhu, zařazujeme podle daného tématu. Hrajeme s dětmi „Na koníky“, „Na čertíky“, „Na mlsné kočky“, „Šnek vystrkuje růžky“...

4.2 Vymezení narušené komunikační schopnosti

Diagnostika je cílevědomá činnost, která vede k rozpoznání podmínek, průběhu a výsledků vývoje schopností jedince, výsledků výchovy a vyučování (Krahulcová, 2007).

„Logopedická diagnostika je v užším slova smyslu diagnostika příčin, aktuálního stavu a důsledků narušené komunikační schopnosti včetně stanovení návrhu programu logopedické intervence. Součástí diagnostiky je i stanovení prognózy, respektive potencionálních možností rozvoje jedince“ (Krahulcová, 2007, s. 43).

„Cílem logopedické diagnostiky je stanovení diagnózy. Na jejím základě se pro každého jedince s narušenou komunikační schopností vypracuje plán logopedické intervence a je možné stanovit logopedickou prognózu“ (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012, s. 14).

Základní cíle logopedické diagnostiky rozpracoval Lechta (1990).

- určit, zda se opravdu jedná o narušení nebo fyziologický jev,
- stanovit etiopatogenezi a příčinu vzniku narušené komunikační schopnosti (organovou nebo funkční),
- určit, zda jde o trvalé nebo přechodné narušení komunikačních schopností,

- zjistit, jestli jde o narušení vrozené nebo získané,
- stanovit, zda narušení komunikačních schopností v celkovém klinickém obraze dominuje, nebo je symptomem jiného dominujícího onemocnění,
- zjistit, jestli si jedinec své narušení uvědomuje či nikoli,
- určit stupeň narušení, zda je úplné s nemožností komunikovat, nebo jde o parciální narušení.

Podle Přinosilové (2007) je diagnostika kategorizována jako proces poznávání podle různých kritérií. Podle rozsahu cílů na diagnostiku globální (celkovou) a parciální (částečnou). Podle etiologie postižení na diagnostiku kauzální (když je známa příčina) a symptomatickou (vychází z jedince). Podle časového sledu provádění se dělí na vstupní, průběžnou a výstupní. Podle druhu postižení na diagnostiku somatopedickou, psychopedickou, etopedickou, logopedickou, atd.

Lidská řeč je vývojově nejmladší funkce ve vývoji člověka jako druhu, a je proto poměrně zranitelná. Problémů, tedy i diagnóz a jejich nejrůznějších kombinací zahrnuje hned několik – poruchy výslovnosti, koktavost, brebtavost, huhňavost, opožděný vývoj řeči, apod. Odlišnosti od normy ve vývoji řeči mohou mít nejrůznější příčiny a podoby. Proto je zřejmé, že logopedka se musí nejdříve v situaci dobře orientovat, aby mohla přesně určit nejen typ poruchy (diagnostika), ale odlišit ji od jiných, v příznacích podobných poruch (diferenciální diagnostika). Pak je třeba najít příčinu potíží. K tomu potřebujeme poměrně dost informací. Ty získá při první návštěvě v obsáhlém rozhovoru s rodiči dítěte o situaci v rodině, dosavadním vývoji, tedy osobní a rodinnou anamnézou.

Rodinná anamnéza:

Zajímá nás především, kolik je dětí v rodině, v jakém věku, kolikáté je vyšetřované dítě v pořadí. Dále se zajímáme, jak mluví členové rodiny, zda se u rodičů nebo sourozenců vyskytují nebo vyskytovaly nějaké potíže (jak logopedické, nebo jiné – sluchové, handicap...). U rodinné anamnézy uvádíme také podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dosažené vzdělání rodičů, zaměstnání. Důležitou informací je také úplná či neúplná rodina, a zda je rodina jednogeneační nebo dvougeneační.

Osobní anamnéza:

Osobní anamnéza se týká okolností kolem těhotenství, porodu a dosavadního vývoje dítěte. Důležitá jsou i prodělaná onemocnění (zejména horních cest dýchacích, nosní mandle, záněty středouší, apod). K důležitým údajům patří, kdy dítě začalo chodit, řeklo první slovo. Teprve potom se dítě dostává do středu našeho zájmu (Kutálková, 2011).

K logopedické diagnostice pro úplnost přiřadíme ještě několik důležitých pojmů:

Logopedická depistáž nebo logopedický screening – aktivní, cílevědomé vyhledávání osob s narušenou komunikací.

Komplexní logopedická diagnostika – celkové a podrobné posouzení narušené komunikační schopnosti a stanovení logopedické diagnózy. Při složitých a závažných poruchách se uplatňuje všeoborová diagnostika (Krahulcová, 2007).

„Diferenciální diagnostika – rozlišování podle příznaků je cílevědomá činnost, jež má zabránit diagnostickým omylům tím, že se berou a vyhodnocují všechny související okolnosti, příčiny, nemoci, a to i ty, kterých se dané příznaky narušené komunikace netýkají a postupně se vylučují z okruhu posuzovaných“ (Krahulcová, 2007).

Úspěšnost, rychlost a přesnost logopedické diagnózy závisí na objektivních a subjektivních podmínkách. Lechta (1990) zmiňuje zásadu komplexnosti, objektivnosti, posuzování, kvantifikace, týmového přístupu a zásadu průběžnosti. Dále také uvádí model komplexního logopedického vyšetření, které dělí na 8 základních kroků:

1. navázání kontaktu,
2. sestavení anamnézy (osobní, rodinné),
3. vyšetření sluchu,
4. vyšetření porozumění řeči (tj. receptivní složka řeči),
5. vyšetření řečové produkce (tj. expresivní složky řeči),
6. vyšetření motoriky (jemné, hrubé, motoriky mluvních orgánů),
7. vyšetření lateralit,
8. prozkoumání sociálního prostředí.

Při diagnostickém procesu se využívá obecných metod speciálně pedagogické diagnostiky:

- **pozorování** -dlouhodobé, krátkodobé,

- **metody explorační** – dotazníky, anamnestický rozhovor,
- **diagnostické zkoušení** – vyšetřování výslovnosti, vyšetřování zvuku řeči, písemné zkoušení,
- **testové metody** – například ke zjištění laterality,
- **kauzauistické metody** – analýza lékařských výsledků,
- **rozběr výsledků činnosti** – výsledky dítěte v rámci edukačního procesu,
- **přístrojové a mechanické metody** (Přinosilová, 2004).

4.3 Logopedické pomůcky a náprava řeči

Při rozvoji komunikačních schopností tvoří různé pomůcky nezastupitelný prostředek k rozvoji řeči v předškolním období dítěte. Používá se jich jak při práci v mateřské škole, tak i v poradenské praxi. Jednotlivé pomůcky jsou zařazené do několika skupin:

- **stimulační** – zvukové hračky, podněcují dítě, aby slyšelo daný zvuk. Užívá se jich zejména k orientačnímu vyšetření sluchu, ve výchově sluchové diferenciaci, apod.,
- **motivační** - slouží k navození komunikační pohotovosti. Zvláště významná jsou loutková a maňásková divadélka, jež výrazně napomáhají k odreagování různých stavů,
- **didaktické** – jsou potřebné k rozvíjení poznání a k jazykové výchově (např. soubor obrázků sloužící k rozvoji zobecňování). K didaktickým pomůckám patří i schematické obrázky artikulace jednotlivých hlásek sloužící jako ukazatel normy správné výslovnosti,
- **derivační** – mají odvracet pozornost od nesprávného mluvního průběhu a tím připravovat možnost nácviku správné mluvy (užívalo se jich již v minulém století, zvláště při koktavosti a některé se užívají i dnes),
- **podpůrné** – upravuje se jimi poloha mluvidel, zvláště jazyka při vyslovování,
- **názorné** – znázorňují artikulační pohyby. Nejobvyklejší je artikulační zrcadlo, v němž dítě sleduje mluvu učitelky i svou vlastní. Pak jsou tu různé indikátory, především optické ukazatele zvukových kvalit, jež mají hlavní význam pro neslyšící, osciloskop,

- **registrační** – zaznamenávají počáteční stav vady i pokroky ve výchovné péči – magnetofon, videozáznam.

Tento způsob třídění logopedických pomůcek se používá dodnes (Sovák, 1989).

Vitásková (2005) říká, že k podpůrným pomůckám patří logopedické špachtle, sondy, drátky a destičky, které se používají k nácviku správné artikulace jednotlivých hlásek. Do stimulačních řadí takové, které mají za úkol podnítit dítě k aktivitě, aby docházelo k rozvoji určitých kompetencí – bublifuky, zvukové hračky.

Lechta (1990) doplnil skupinu pomůcek o víceúčelové přístroje – logopedické instrumentarium, indikátor řeči, Language Master, logopedické stimulatory, korektory řeči, zesilovač, osciloskop, fonograf.

„K pomůckám lze říci tolik, že při všech technických vymoženostech hlavní úloha zůstává na pedagogickém vedení, na osobních kvalitách logopedické pracovnice. I při hojném výběru pomůcek spočívá vedoucí úloha na osobnosti pedagoga“ (Sovák, 1989, s. 110-111).

Dvořák (1999) uvádí bohatý obrazový materiál k procvičování 1-5 slabičných slov. Zachovává postup od nejsnazšího po nejobtížnější. Využívá obrázky rozdělené do skupin podle počtu slabik nebo podle hlásky či slabiky ve slově obsažené.

Příklady sborníků, říkadel k procvičování výslovnosti a rozvoji slovní zásoby:

- **Házej, skládej, povídej I** (Kolbábková),
- **Trojice obrázků** (Bubeníčková),
- **Říkej, co dělají** (Filčíková, Filčík),
- **Brousek pro tvůj jazýček** (Kábele),
- **Opakujte děti se mnou** (Pešák),
- **Šimonovy listy 5** (Pilařová),
- **Jazyk a řeč** - obrazový a metodický materiál (Svobodová),
- **Zlomíš si jazýček**,
- **Řehoři, řekni ř** (Pávková, Šmarda),
- **Malované čtení** (Havel),
- **Logopedické pexeso a obrázkové čtení** (Pávková),
- **Říkaneky pro rozvoj řeči** (Tučková),
- **Kytice – soubor pracovních sešitů** (Páníková, Kolbábková, Ondáková),

- **Foukadla – Motýl, Bublifuk, Magic Ball.**

Termínem náprava řeči nahrazujeme pojem terapie., *Terapie je pojem, k němuž zaujmají různá stanoviska odborníci dle svého oboru. Vymezení závisí od jejich orientace (medicína, psychologie, speciální pedagogika aj.). Termín terapie zahrnuje nejen léčbu, ošetřování, ale také vzdělávání, cvičení, péči a pomoc. Interdisciplinární charakter terapie je zaktoven v samotném původním významu tohoto pojmu“* (Klenková, a kol., 2007, s. 6).

Terapií narušené komunikační schopnosti se nezabývá vždy pouze jediný obor. Čím těžší a složitější je narušení komunikační schopnosti, tím více zpravidla vyžaduje interdisciplinární, resp. transdisciplinární přístup. Logopedickou terapii charakterizujeme jako specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami ve specifické situaci záměrného učení. Je to tzv. řízené učení, které probíhá pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení (Klenková, a kol., 2007).

Závěry logopedické diagnostiky využíváme k výběru metod, postupů, forem a prostředků logopedické terapie. Logopedickou terapii charakterizujeme jako aktivitu se specifickými metodami, která se realizuje prostřednictvím záměrného učení. V logopedické terapii jsou využívány následující metody:

- **stimulující** – stimulují nerozvinuté a opožděné řečové funkce (aplikují se např. v terapii narušeného vývoje řeči),
- **korigující** – korigují vadné komunikační funkce (např. u vadné artikulace),
- **reedukující** – reedukují ztracené či zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce (aplikují se například u afázie), (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012).

Podle logopedického slovníku je **metoda** způsob nějakého účelného jednání, nějaké činnosti vůbec (zpravidla promyšlený, utříděný), postup, cesta vedoucí k cíli (Dvořák, 2007).

„Metodika je pracovní postup. Metodiku je možné chápat jako určitý cílevědomý systém postupných kroků s cílem dosažení žádaného cíle. Od terapeutických metod musíme odlišit techniky terapie. Metodika je uváděna jako pracovní postup, technika práce“ (Klenková, a kol., 2007, s. 9).

Při terapii je nejúčinnější korekce v komunikaci v přirozeném kontextu, jestliže dítě užívá klíčová slova při hře či jiné motivované aktivitě. Vždy se postupuje od kontextu, významu

pojmu k zvukové a artikulační realizaci. Obvykle se nacvičují jednoduchá posléze složitější slova (**fixace**). Konečným cílem je **automatizace** nacvičených slov, tj. dosáhnout toho, aby dítě spontánně užívalo naučené stereotypy - nejdříve podle obrázku, poté i v běžných situacích (Dvořák, 1999).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 EMPIRICKÝ VÝZKUM

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit stav komunikačních dovedností a schopností, narušených komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Výzkum byl zaměřen na zjištění řečových dovedností u dětí v jednotlivých jazykových rovinách – foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Na základě strukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty budou porovnány výsledky šetření zúčastněných stran. Cílem výzkumu bude odpovědět na výzkumné otázky. **Hlavní výzkumná otázka: Jsou řečové dovednosti dětí v jednotlivých jazykových rovinách dostatečné vzhledem k jejich věku? Vedlejší výzkumné otázky: Zvládají děti výslovnost jednotlivých hlásek před nástupem do základní školy? Mají děti předškolního věku dostatečně rozvinutou slovní zásobu?** Respondenti jsou šestileté děti, celkem šest respondentů. Tento výzkum odpoví na otázku rozvoje komunikačních dovedností u dětí navštěvujících mateřskou školu ve věku 6 let. Základem mého výzkumu byl strukturovaný rozhovor a individuální práce s každým respondentem. Všichni respondenti odpovídají na jednotlivé otázky a řeší úkoly z jednotlivých jazykových rovin řeči. Výzkum byl uskutečněn v měsících červen-listopad 2014. Byl zaznamenáván do záznamových archů.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum diplomové práce bylo nejdůležitější získat respondenty z řad dětí mateřské školy Brno, Marie Majerové. Mezi respondenty byly vybrány děti ve věku 6 let. Mateřská škola je dvoutrídni s kapacitou 50 dětí, v jedné třídě 25 dětí. Obě třídy jsou smíšené, tedy jsou zde děti od tří let věku do šesti respektive sedmi let. Škola je zaměřena na jazykovou výchovu dětí a dramatické činnosti. Protože učitelky nemají vzdělání v oboru logopedie, dochází jedenkrát v týdnu do mateřské školy logopedka, která pracuje s vybranými dětmi na základě depistáže, která proběhla na začátku školního roku.

S vybranými dětmi jsem pracovala v individuálně známém prostředí mateřské školy. Pro děti to bylo přirozené a důvěrně známé prostředí, nepocíťovaly zábrany nebo ostych. Děti pracovaly podle mých pokynů, odpovídaly na stejné otázky ve stejném pořadí. S dětmi jsem pracovala postupně, vždy v časovém úseku do dvaceti minut, děti pak rychle ztrácejí zájem o práci a jsou unavené. Převážně jsme pracovali v dopoledních hodinách, v odpo-

ledních hodinách jsou děti více unavené a přestávají mít zájem o činnosti. Výzkum s jedním dítětem trval přibližně jednu a půl hodiny.

5.3 Metody výzkumu

Výzkum se zahajuje stanovením výzkumného problému. Výzkumník si přesně formuluje, co chce zkoumat. V úvodní fázi si výzkumník stanoví, koho chce zkoumat, i to v jakých situacích a podmínkách chce zkoumat. Výzkumník si musí vybrat vhodnou výzkumnou metodu (metody) a v rámci ní i výzkumný nástroj (Gavora, 2000).

Ke svému výzkumu jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Podle Skutila (2011, s. 69): „*Kvalitativní výzkum není jednodušší než kvantitativní výzkum. Naopak použití kvalitativní metodologie vyžaduje velmi dobrou orientaci ve zkoumané oblasti, předvídatost a přizpůsobivost, ale i vědomí určitého rizika a také větší množství času pro sběr dat a jejich vyhodnocení*“.

Na začátku kvalitativního výzkumu se stanoví výzkumný projekt, který je rámcový a ten se v průběhu výzkumu doplňuje a upřesňuje, protože dochází v průběhu výzkumu ke změnám. K těmto změnám dochází na základě zkoumání lidí a situací v přirozeném prostředí, které se často mění. Výzkumný projekt tedy není při výzkumu fixní, ale je flexibilní. Zpočátku se stanoví osa, která se rozvíjí. Po celou dobu práce je třeba sledovat stanovený cíl výzkumu. Mezi základní složky výzkumného projektu v kvalitativním výzkumu patří:

- **téma výzkumu** – předmět, na který se výzkum zaměří,
- **cíl výzkumu** – formulace výzkumných otázek,
- **celková výzkumná strategie a postup,**
- **zkoumané případy, osoby, skupiny, situace, místa, prostředí, výtvoři lidí,**
- **výzkumné metody** – způsoby sběru dat,
- **vstup do terénu** – navázání pracovních vztahů s účastníky výzkumu,
- **časový rozvrh práce v terénu,**
- **celkový časový plán výzkumu,**
- **způsob záznamů údajů,**
- **předpokládaný způsob analýza dat,**
- **odborné zdroje** (Gavora in Skutil a kol., 2011).

Z metod kvalitativního výzkumu jsem si zvolila metodu rozhovoru (interview). Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (volný).

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřeba dodržet – validitu a reliabilitu. V rámci každé výzkumné metody je možno vytvořit konkrétní výzkumný nástroj“ (Gavora, 2000, s. 70).

Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Hovoříme o různém stupni validity. Výzkumný projekt může být méně validní nebo více validní. Existuje několik druhů validity, každá z nich se stanoví zvláštním způsobem (validita obsahová, konstruktová, souběžná). Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Existuje několik způsobů stanovení reliability (opakované měření, ekvivalentní formy výzkumného nástroje, vnitřní konzistence, shoda mezi posuzovateli), (Gavora, 2000).

Ke svému výzkumu jsem si zvolila rozhovor strukturovaný, který má stanovené přesné pořadí otázek, stejné pro všechny respondenty. *„Velmi důležité je vytvoření optimální atmosféry rozhovoru. Nepodaří-li se badatelovi vytvořit vstřícné ovzduší, vzniká nebezpečí, že se respondent stáhne a nebude ochotně spolupracovat. Prostředí pro interview by mělo být tiché, klidné a podle možností izolované od jiného dění. Přítomnost dalších lidí může navodit nežádoucí reakce respondenta“* (Skutil a kol., 2011, s. 92).

Protože interview je postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození raportu výzkumníkem. Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry. Naopak chladný a nepřívětivý přístup výzkumníka k respondentovi, sotva povede k dobrému interview. Interview se dává přednost před dotazníkem, když hledáme bezprostřední, osobní nebo důvěrné odpovědi (Gavora, 2000).

Při sestavování otázek ke strukturovanému rozhovoru jsem stanovila 4 základní oblasti (jazykové roviny), které se týkají řečových dovedností dětí předškolního věku. K těmto jazykovým rovinám patří – **lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina, pragmatická rovina a foneticko-fonologická rovina**. Při sestavování otázek a jsem využila publikace **„Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství“**. V této publikaci jsou uvedena tyto kritéria k sestavování otázek:

„- Vztahuje se otázka k výzkumnému problému a k výzkumným cílům?“

- *Je otázka správná a vhodná?*
- *Je otázka jasná a nedvojsmyslná?*
- *Nejde o navádějící otázku?*
- *Vyžaduje otázka vědomosti a informace, které dotazovaný nemusí mít?*
- *Týká se otázka osobního nebo choulostivého tématu?*
- *Je otázka naplněna sociální žádoucností?“ (Skutil a kol., 2011, s 91-92).*

5.4 Popis výzkumu

Rozhovory s jednotlivými účastníky výzkumu probíhaly v období červen – listopad 2014. Oslovila jsem rodiče vybraných dětí a požádala je o písemný souhlas s účastí dítěte v mém výzkumu. Rozhovory a jednotlivá šetření probíhaly v prostorách mateřské školy, individuálně, v klidném, známém a příjemném prostředí. Snažila jsem se dětem vytvořit atmosféru důvěry a pohody, aby se cítily co nejlépe.

Vzorek vybraných respondentů:

- a) Tanja – vyrůstá v úplné rodině, má jednoho sourozence, matka má středoškolské a otec vysokoškolské vzdělání. Tanja je narozená první v pořadí.
- b) Lukáš – úplná rodina, jeden sourozenec, matka vyučena, otec středoškolské vzdělání. Lukáš je narozený první v pořadí. Navštěvuje logopedii na Merhautově ulici.
- c) Daniel – úplná rodina, jeden sourozenec, matka i otec vysokoškolské vzdělání. Daniel je narozený druhý v pořadí. Navštěvuje logopedii na Merhautově ulici.
- d) Viola – úplná rodina, dva sourozenci, matka středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské vzdělání. Viola je narozená třetí v pořadí.
- e) Viktor – úplná rodina, jeden sourozenec. Otec i matka středoškolské vzdělání Viktor je narozený druhý v pořadí.
- f) Lucie – úplná rodina, dva sourozenci, Otec i matka středoškolské vzdělání. Lucie je narozená druhá v pořadí.

5.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Své otázky pro výzkum řečových schopností dětí předškolního věku jsem uspořádala do zmíněných čtyř jazykových rovin. Otázky jsem čerpala z publikace Diagnostika Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Tato publikace je vytvořena pro učitelky mateřských škol,

kteří zaznamenávají postup v získávání jednotlivých kompetencí u jednotlivých dětí předškolního věku před vstupem do základní školy. (Bednářová, Šmardová, 2010).

1. oblast: Lexikálně – sémantická rovina

S dětmi jsem pracovala individuálně, všechny děti dostaly totožný úkol. Vždy jsem předložila dětem stejné obrázky k pojmenování, popisu či vyprávění. Úkoly děti plnily v dopoledních i odpoledních hodinách, lépe reagovaly a plnily úkoly v dopoledním čase, v odpoledních hodinách byly děti unavenější. Děti pracovaly s chutí, ve známém prostředí, bez ostychu.

1. otázka: Umí pojmenovat běžné věci na obrázcích? (obrázky věcí denní potřeby – oblečení, hygiena, pracovní potřeby; hraček; zvířat; jídla; dopravní prostředky; ovoce; zelenina; každé dítě dostane soubor 20 obrázků ze všech oblastí, rozloží si je, vybírá a pojmenovává, příloha č. 1).

a) Tanja – ano, pojmenuje ze všech oblastí všech 20 obrázků. Tanja si vybírala sama obrázky oblečení, hraček a zvířátek, ostatní obrázky jí nabízela učitelka, všechny pozná a pojmenuje, zná i názvy exotického ovoce.

b) Lukáš – zvládne pojmenovat obrázky z oblasti věcí denní potřeby, hraček i zvířat, nepojmenoval některou zeleninu – petržel, cibule, salát, paprika – nechce ji jíst a nezná názvy.

c) Daniel – vybíral si z rozložených obrázků ze všech výše uvedených oblastí. Chvilí váhal u zeleniny (cibule, pórek a petržel), vše pojmenoval správně. Velmi dobře se orientoval zejména v dopravních prostředcích – zná i tovární značky osobních aut.

d) Viola – pojmenuje všechny obrázky, nezná některé dopravní prostředky – vrtulník, osobní a nákladní vlak, Viola si vybírala nejprve z obrázků oblečení, denních potřeb, hraček a jídla, výborně se orientovala i v zelenině a ovoci.

e) Viktor – zvládá pojmenovat věci denní potřeby, hračky, zvířata, dopravní prostředky, nepojmenuje některé druhy ovoce a zeleniny – ananas, pomeranč, rajské jablko, pórek, celer.

f) Lucie – ano, zvládne pojmenovat celý soubor 20 obrázků z uvedených oblastí, nejraději si vybírala obrázky hraček a oblečení, orientovala se ve všech zmíněných oblastech, odpovídala bez zaváhání.

Všechny děti ve věku šesti let zvládají pojmenovat běžné věci na obrázcích. Jedná se o věci, se kterými se setkává denně při všech činnostech. Děti je umí pojmenovat, znají

jejich použití. Slovní zásoba je rozvinutá a odpovídá věku jednotlivých dětí. Potíže činí 2 dětem pojmenování některých druhů zeleniny – pórek petržel celer (děti nemají v oblibě zeleninu, neumí ji pojmenovat), 1 dítě má potíže při pojmenovávání exotických druhů ovoce a 1 dítě nepojmenuje všechny dopravní prostředky – nerozeznává osobní a nákladní vlak.

2. otázka: Odpovídá na otázky typu „Co jsi dělal včera...?“, „Kde jsi byl...?“

a) Tanja – odpovídá správně, používá celé věty, při rozhovoru jedná bezprostředně, bez zábran, (používá slovesa, předložky). Otázka: „Co jsi dělala včera odpoledne?“ odpověděla: **„Byla jsem s bráškou a mamkou a tatškem na procházce v lese“.**

b) Lukáš – odpoví na danou otázku, jednoslovně. Na otázku „Kde jsi byl včera s rodiči?“ odpověděl: **„V koutku“.** (děti tak nazývají hrací kouty pro děti v hypermarketech).

c) Daniel – odpovídá celou větou, rád si povídá s dospělými. Na otázku: „Kde jsi byl v sobotu a v neděli?“ odpověděl: **„Byli jsme všichni u babičky a dědečka a spali jsme tam“.**

d) Viola – odpoví přiléhavě, celou větou (používá slovesa, předložky). Na otázku „Co děláš ráda doma?“ odpověděla: **„Ráda jezdím s mámou a tátou na výlety a také si ráda hraji na počítači“.**

e) Viktor – vytváří správné odpovědi, když se mu nechce, přestává komunikovat, je tvrdohlavý a náladový, musí mít k rozhovoru a povídání náladu, dospělého musí dobře znát, jinak nekomunikuje.

f) Lucie – odpoví správně, celou větou. Na otázku „Co jsi dělala včera doma?“ odpověděla: **„Byli jsme se s rodiči a bratrem koupat. Malou Emičku hlídala babička.“**

Všechny děti umí odpovědět správně na otázky „Co děláš?“, „Kde?“, správně užívají slovesa a předložky a ostatní slovní druhy. Ne všechny děti hovoří samostatně v celých větách. Děti si rády povídají s dospělými, které znají, nemají při rozhovoru zábrany, rády se pochlubí se svými zážitky.

3. otázka: Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta...? (známé věci a předměty z okolí – oči, pusa, ruce, nohy, knihy, auta, hračky, sklenice, lžička, hrnec, jídlo, dům, postel, židle, stůl, žehlička, pračka, pastelka, papír, kapesník, voda, mýdlo, hrábě, lopata, tričko, čepice, boty, přezůvky, slunce, taška, obchody...).

- a) Tanja – odpoví na otázku, u všech předmětů vystihne účel, na otázku „Na co máme oči?“ odpověděla: **„Abysme všechno viděli“**.
- b) Lukáš – odpoví na otázku, správně vysvětlí, použití a účel předmětu,
- c) Daniel – správně odpoví jednoduchou větou, zná, co se k čemu používá, na otázku „Na co máme jídlo?“, odpověděl: **„Můžeme se najíst“**.
- d) Viola – odpoví správně, vysvětlí účel, vyjadřuje se ve větách, je pohotová, bystrá v úsudku,
- e) Viktor – odpoví správně, vysvětlí, co k čemu slouží, na otázku „K čemu slouží mýdlo, auto?“, odpoví: **„Ve vodě se koupeme a autem můžeme všude jet“**.
- f) Lucie – odpoví správně, vysvětlí účel, vyjadřuje se v jednoduchých větách.

Všechny děti zvládají vysvětlit, k čemu slouží předměty z blízkého či vzdálenějšího okolí, mají přehled, všechny děti odpovídaly na uvedený soubor slov správně.

4. otázka: Spontánně vypráví podle obrázku. (obrázek – příloha č. 2).

Všem dětem jsem postupně předložila stejný obrázek, vytvořila jsem příjemné, klidné prostředí, atmosféru důvěry. Při vyprávění jsem na děti nespěchala, nechala jsem je vyjádřit myšlenky po dokonalém prohlédnutí nabízeného obrázku. (Na popisovaném obrázku je dům, v oknech jsou dědeček a babička. Před domem dřepí chlapec a hraje si se třemi koťátky, která mají dvě klubička).

- a) Tanja – nevypráví celými větami, spíše jednoslovně popisuje. (**„Tady je dům, tady je babička a děda, tady je kluk a kočky“**).
- b) Lukáš – vypráví jednoduchými větami, je potřeba slovní pomoc – dospělý začne větu, Lukáš dopoví. Ostýchá se mluvit, je při řeči nesmělý, není si jistý odpovědí. Učitelka ho musí povzbuzovat.
- c) Daniel – nevypráví, jednoslovně popisuje, co vidí na obrázku.
- d) Viola – vypráví jednoduchými větami, pokouší se i o souvětí. Je výřečná, neostýchá se mluvit.
- e) Viktor – odpovídá jednoslovně, popisuje. (**„Tady je holčička, pejsek, chlapeček, na hoře je drak.“**). Odpovídá neochotně, nechce se mu mluvit. Činnost jsme zopakovali druhý den, odpovídá ochotněji, ale vyprávění jej příliš nezaujalo.

f) Lucie – za pomoci dospělého vypráví jednoduchými větami (dospělý začne větu, Lucie dopoví). Učitelka začne první větu „Na obrázku...“, Lucka se dále rozhovoří, komunikuje bez obtíží.

Děti předškolního věku se neumí vyjadřovat v celých větách, souvětích. Potřebují nápovědu (navádění a připomínání) dospělého, mají snahu se vyjadřovat jednoslovně. Rozhovory, vyprávění a popis zařazujeme v mateřské škole denně, pracujeme individuálně s jednotlivými dětmi, vedeme je k tomu, aby hovořily „více slovy“.

5. otázka: Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji? (Trojice a čtveřice obrázků – **Trojice** - 1. Chlapec sype písek do kbelíčku, 2. Plácá rukou do kbelíčku, 3. Bábovička je hotová; **Čtveřice** – 1. Mísa s jablíčky, 2. Holčička si bere z mísy jedno jablko, 3. Umývá si jablko pod vodou, 4. Kouše do jablíčka - příloha č. 3). Všem dětem jsem nabídla k práci trojici, později čtveřici obrázků. Děti dostaly za úkol obrázky poskládat podle posloupnosti děje a slovně popsat, co bylo nejdříve, co potom a co nakonec. Děti jsou vedeny, aby obrázky skládaly zleva doprava. V tomto úkolu spojujeme řečové schopnosti se schopností logického myšlení a samostatného řešení úkolu.

a) Tanja – sestaví obrázky podle děje, ale není si jistá, neumí je popsat, neumí vysvětlit, proč je obrázek první a poslední.

b) Lukáš – sestaví obrázky podle dějové posloupnosti, popíše útržkovitě.

c) Daniel – trojici obrázků sestaví, čtveřici obrázků nesestaví. Neumí obrázky popsat, co se stalo nejdříve, co později a co nakonec. Učitelka jej navádí, doplní jednoslovně.

d) Viola – obrázek sestaví, popíše, co bylo nejdřív, co potom a co nakonec, pracuje samostatně, nepotřebuje radu učitelky, odpovídá bez zaváhání. („**Kluk sype písek do kyblíčku. Kluk převrátil kyblíček a plácá do něj. Kluk má hotovou bábovku**“).

e) Viktor – obrázek sestaví, jednoduše popíše.

f) Lucie – obrázek sestaví, pracuje samostatně, jednoduše popíše. („**Na stole je mísa s jablíčky. Holčička si vzala jablíčko, umývá si ho a jí**“).

Pouze jedno dítě obrázek nesestaví, děti správně sestavují dějovou posloupnost zleva. Větší problémy opět činí dětem popsat sestavený obrázek několika jednoduchými větami. Děti plnily několik úkolů najednou, zpočátku měly zadanou samostatnou práci, pak měly popsat učitelce obrázky, jak jdou po sobě. Většina dětí zvládla celý úkol bez problémů, větší potíže dětem činí slovní doprovod provedeného úkolu.

6. otázka: *Umí z paměti krátké texty?* (básničky, říkadla, které se děti průběžně učí v mateřské škole). Děti jsem naučila básničku s tématem „**Karneval**“, všechny děti nakreslily na téma karneval obrázek (příloha č. 10 a, b, c, d, e, f). Nejprve jsem děti naučila novou básničku. Děti se těšily na karneval, velmi rády se naučily nový text, který jsme spojily s pohybem, tancem. Po prožitém karnevalu k básničce nakreslily obrázky na dané téma. Děti se učí rychleji a lépe, jestliže učení spojíme s estetickým prožitkem (pohyb, tanec, zpěv, kreslení). Využijeme při učení všechny smysly a znásobíme prožitek dětí – učení prožitkem.

Text básně:

Dobré ráno, dobrý den, do masek se převlečem.

Pojďte rychle všichni dál, máme tady karneval.

Masopustní veselí, začne ráno v pondělí.

Od pondělka do pátku, změni třídu v pohádku.

- a) Tanja – zapamatuje si všechny básničky, které se děti učí,
- b) Lukáš – krátkou říkanku si zapamatuje, je zapotřebí individuálně cvičit,
- c) Daniel – zapamatuje si rychle básničky a říkanky, rád spojuje s kreslením,
- d) Viola – zná z paměti básničky a říkanky, zapamatovává si rychle,
- e) Viktor – pamatuje si básničky a říkanky, nechce je opakovat, pouze pokud jej zaujmeme pohybem či jinou činností,
- f) Lucie – zná básničky a říkanky, zapamatovává si rychle, ráda přednáší dětem i dospělým.

Všechny děti znají básničky a říkanka, učí se rády, nečiní jim žádné potíže. V mateřské škole se děti seznamují s básněmi, říkadly rozpočítadly, písněmi v průběhu celého dne a při všech individuálních nebo řízených činnostech. Děti se velmi rády učí, zvláště když spojíme říkadla a básně s kresbou nebo s pohybem (velmi oblíbená činnost předškolních dětí). Osvojování textů z paměti je jednou z kompetencí, které by měly děti splnit před nástupem do základní školy. Kompetence vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

7. otázka: Tvoří nadřazené pojmy? (obrázky jednotlivé zeleniny, ovoce, nábytku, dopravních prostředků, oblečení, zvířat – děti pojmenovávají, tvoří nadřazený pojem k jednotlivým skupinám – příloha č. 4)

- a) Tanja – vyjmenuje jednotlivé předměty z vyjmenovaných skupin, nadřazené pojmy zvládá s dopomocí,
- b) Lukáš – tvoření nadřazených pojmů nezvládá, (vyjmenoval auto, vlak, motorka – nezvládne nadřazený pojem),
- c) Daniel – vyjmenuje jednotlivé pojmy, zvládá tvoření nadřazených pojmů,
- d) Viola – zvládá tvoření nadřazených pojmů, (vyjmenovala kalhoty, čepice, tričko, ponožky – správně přiřadila nadřazený pojem – oblečení),
- e) Viktor – tvoří bezchybně nadřazené pojmy, chápe skupiny a podskupiny,
- f) Lucie – zvládá tvoření nadřazených pojmů (vyjmenovala pojmy stůl, židle, skříň, polička – správně přiřadila nadřazený pojem nábytek).

Ze zvoleného vzorku dětí 2 děti nezvládají nebo potřebují pomoc při tvoření nadřazených pojmů, ostatní děti zvládají, orientují se v jednotlivých skupinách předmětů a jejich nadřazených pojmech.

2. oblast: Morfologicko – syntaktická rovina

V oblasti morfologicko – syntaktické roviny jsem zjišťovala správnou řeč po gramatické stránce, jestli děti umí správně utvořit větu, zda poznají nesprávně utvořenou větu. Do této roviny patří také rozlišování jednotného a množného čísla, užívání přítomného, minulého a budoucího času, dosazení slova ve správném tvaru do věty. Se všemi dětmi jsem pracovala individuálně, všechny děti obdržely totožné úkoly.

1. otázka: Poznává nesprávně utvořenou větu?

Říkáme dětem věty a ptáme se: Je to správně? Říká se to tak? Řekni to správně. Všem dětem jsem položila uvedené věty ve stejném pořadí, děti pracovaly jednotlivě.

Příklady vět:

1. Pes má čtyři noha.

2. Kočka má dvě ucha.

3. Babička šla na obchodu.

4. Kočka mňoukal na psa.

5. Chlapec má modrou tričko.

6. Holčička psát na tabuli.

7. Paní jela auto.

8. Myš utíkal před kočka.

9. Kluk jela na kolo.

a) Tanja – pozná nesprávnou větu a řekne správně, („**Pes má čtyři nohy**“),

b) Lukáš – pozná nesprávnou větu a řekne správně, při řešení zaváhal u druhé a šesté věty,

c) Daniel – pozná nesprávnou větu a řekne správně, odpovídal bez zaváhání,

d) Viola – pozná nesprávnou větu a řekne správně, („**Paní jela autem**“),

e) Viktor – pozná nesprávnou větu a řekne správně, („**Chlapec má modré tričko**“),

f) Lucie – pozná nesprávnou větu a řekne správně. („**Kočka mňoukala na psa**“).

Všechny děti poznají nesprávně utvořenou větu a umí ji opravit a říci správně. Tato činnost děti velice zaujala, pobavila je. Děti poznaly chybu ve větě, viděly v nesprávně utvořené větě vtíp.

2. otázka: Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem? (Dětem řekneme: Jedna panenka, dvě panenky, moc panenek. Potom obměňujeme: Tady jsou dva páni. Zde stojí jeden pán. Po ulici jde hodně pánů. Příklady slov: panenka, pán, auto, dům, kostka, hračka, letadlo, nůž, obrázek, kniha, hrnek, bota – příloha č. 5). Se všemi dětmi jsem pracovala individuálně, procvičili jsme všechna slova uvedená v příkladech, použila názorné pomůcky a obrázky uvedených slov.

a) Tanja – u některých slov neumí sama vytvořit množné číslo – letadlo, bota, kniha,

b) Lukáš – množné číslo tvoří s dopomocí, („**Jedna hračka, dvě hračka, hračky**“ – učitelka napoví dvě hrač...),

c) Daniel – množné číslo tvoří s dopomocí,

d) Viola – zvládá tvoření množného čísla, („**Jedna kostka, dvě kostky, jeden nůž, dva nože**“),

e) Viktor – zvládá tvoření množného čísla, („**Jedno letadlo, dvě letadla, jedna bota, dvě boty**“),

f) Lucie – vytváří správně tvar množného čísla.

Činnost dětí zaujala, zejména díky využití obrázkového materiálu, děti velmi rády pracují s předměty nebo obrázky, potřebují si „věci osahat“. Polovina dětí zvládá tvoření množného čísla bez problémů a polovina potřebuje pomoc dospělého.

3. otázka: *Mluví gramaticky správně?* (vyprávění zážitku, rozhovor nad obrázkem nebo knihou). U všech dětí jsem volila rozhovor o zážitku z domova i rozhovor nad pohádkovou knihou, kterou děti znají z mateřské školy – Ondřej Sekora „Ferda mravenec“.

a) Tanja – mluví gramaticky správně, neobjevují se agramatismy,

b) Lukáš – mluví většinou gramaticky správně, někdy se objeví chyba ve skloňování,

c) Daniel – mluví gramaticky správně, neobjevují se chyby,

d) Viola – mluví gramaticky správně, neobjevují se chyby,

e) Viktor – mluví většinou gramaticky správně, někdy chybně skloňuje,

f) Lucie – mluví gramaticky správně, neobjevují se chyby.

Většina dětí mluví gramaticky správně, užívá správně všechny slovní druhy, správně utváří větu, skloňuje a časuje. Dvě děti občas chybují ve skloňování.

4. otázka: *Doplň do příběhu slovo ve správném tvaru?* (využití příběhů z knihy Jiřího Havla „Malované čtení“ – učitelka čte, děti doplňují slovo ve správném tvaru místo nakresleného obrázku – příloha č. 6). V uvedené knize jsou krátké příběhy, učitelka čte napsaný text a dítě doplňuje správný tvar slova, (obrázek nakreslený v textu). Se všemi dětmi jsem pracovala s příběhem „Co všechno naše oči vidí“.

a) Tanja – neumí vytvořit správný tvar, který do věty zapadá, („na **kopec** stojí **hrad**, už se k němu plazí **had**. Ve městě jsou velké **dům**, v každém **les** rostou **stromy**...).

b) Lukáš – některá slova nevytvoří správně, váhal u pojmu kopec, most, nevytvořil správně pojmy domy, houby, rybář, noty,

c) Daniel – vytváří správný tvar slova („Po obloze letí **pták**, na kolejích houká **vlak**, na **kopci** stojí **hrad**, už se k němu plazí **had**...).

d) Viola – slova vytváří správně, je pohotová, v řeči obratná,

e) Viktor – slova vytváří správně, („Když jsem hupsla do **postele**, četla mi **maminka** pohádku z nové **knížky**“),

f) Lucie – slova vytváří správně.

Dvě děti někdy chybují při vytváření správného tvaru slova, většina dětí doplňuje správný tvar do věty.

5. otázka: Užívá čas přítomný, minulý a budoucí? (vyprávění zážitků, rozhovor nad obrázkou, knihou).

a) Tanja – v některých případech neumí použít správně minulý čas,

b) Lukáš – přítomný a budoucí čas vytváří správně, chybuje v minulém čase,

c) Daniel – přítomný a budoucí čas vytváří bezchybně, chybuje při vytváření času minulého,

d) Viola – vytváří správně všechny časy,

e) Viktor – užívá správně všech časů,

f) Lucie – užívá správně všechny časy.

Všechny děti vytváří a užívají správně přítomný a budoucí čas, tři děti chybují v čase minulém. Všechny děti ještě nezvládají užití času co je nyní, co bylo a co teprve bude následovat.

3. oblast: Pragmatická rovina

V pragmatické rovině jsem ověřovala schopnost dětí říci své jméno a jména svých blízkých, zda děti zvládají pravidla společenské konverzace (umět naslouchat, neskákat do řeči druhému), jestli umí navázat kontakt s vrstevníky i s dospělými. V této rovině ověřujeme nejen řečové schopnosti dětí, ale sociální zralost, umění obstat v kolektivu dětí i dospělých.

1. otázka: Řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů? (rozhovor s dítětem).

a) Tanja – zná svoje jméno, umí říct jméno sourozence i kamarádů,

b) Lukáš – řekne svoje jméno, řekne jméno sestry i svých kamarádů,

c) Daniel – zná svoje jméno, řekne jméno bratra i svých kamarádů,

d) Viola – zná své jméno, řekne jména sourozenců i kamarádů,

- e) Viktor – zná své jméno, řekne jméno bratra, řekne jména kamarádů,
- f) Lucie – zná své jméno, řekne jména sourozenců i kamarádů.

Všechny děti řeknou své jméno, jméno sourozence i svých kamarádů.

2. otázka: *Dodržuje pravidla společenské konverzace i kontaktu?*

- a) Tanja – je netrpělivá, skáče druhému do řeči, nedodržuje střídání mluvčích při rozhovoru,
- b) Lukáš – pravidla společenské konverzace dodržuje, při konverzaci je nesmělý, nevěří si, potřebuje povzbuzení,
- c) Daniel – skáče druhým do řeči, neumí počkat a vyslechnout druhého,
- d) Viola – dodržuje pravidla společenské konverzace, při rozhovoru navazuje oční kontakt,
- e) Viktor – nezvládá oční kontakt, při rozhovoru se dívá do země,
- f) Lucie – ovládá pravidla společenské konverzace, umí naslouchat druhým.

Tři děti zvládají a dodržují pravidla společenské konverzace a kontaktu, zvládají oční kontakt a střídání mluvčích při rozhovoru, umějí naslouchat druhému. Jedno dítě neumí navázat oční kontakt, dvě děti nezvládají střídání rolí při rozhovoru, skáčou druhému do řeči.

3. otázka: *Navazuje aktivně a spontánně řečový kontakt s dětmi i dospělými?*

- a) Tanja – je velmi aktivní při rozhovoru s dětmi i dospělými, komunikuje bez zábran,
- b) Lukáš – preferuje komunikaci s dětmi, při rozhovoru s dospělým si nevěří,
- c) Daniel – rád se zapojuje do rozhovoru s dětmi i s dospělými, je aktivní,
- d) Viola – je aktivní, nemá potíže v rozhovorech s dětmi ani s dospělými,
- e) Viktor – preferuje komunikaci s dětmi, v komunikaci s dospělými je ostýchavý, pokud dospělého nezná, nekomunikuje,
- f) Lucie – preferuje komunikaci s dětmi, s dospělými je ostýchavá.

Všechny děti zvládají aktivně komunikaci s dětmi, tři děti preferují komunikaci s dětmi před dospělými. V komunikaci s dospělými jsou ostýchavější, pokud dospělého znají, jsou sdílnější, s neznámými nechtějí komunikovat.

4. otázka: *Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku?*

- a) Tanja – umí vytvořit otázku, ví přesně, na co se ptá, dokáže správně odpovědět na položenou otázku,
- b) Lukáš – zvládne vytvořit otázku a správně odpovědět,
- c) Daniel – umí správně položit otázku i odpovědět,
- d) Viola – umí správně položit otázku i odpovědět,
- e) Viktor – umí vytvořit správně otázku i odpovědět,
- f) Lucie – umí správně položit otázku i odpovědět.

Všechny děti zvládají bez problému správně položit otázku i přiléhavě odpovědět na položenou otázku, pochopí otázku a správně na ni odpoví.

5. otázka: Vyjádří smysluplně myšlenku, nápad, umí popsat situaci, událost, vyjádří svoje pocity, nálady? (individuální rozhovory s dětmi o tom, co prožily doma s rodiči, jak se jim líbí ve školce, s čím a s kým si ve školce hrají apod.).

- a) Tanja – má rozvinutou slovní zásobu, je výřečná,
- b) Lukáš – umí vyjádřit myšlenku, popíše situaci, jednoduše, jednoslovně,
- c) Daniel – umí se vyjádřit v celých větách, smysluplně,
- d) Viola – umí se smysluplně vyjádřit, má rozvinutý slovník,
- e) Viktor – umí se smysluplně vyjádřit,
- f) Lucie – umí se smysluplně vyjádřit.

Všechny děti zvládají smysluplně vyjádřit myšlenku, popsat situaci a vyjádřit slovně své pocity a nálady.

4. oblast: Foneticko-fonologická rovina

Poslední sledovanou rovinou je rovina foneticko – fonologická. Zde jsem zjišťovala úroveň výslovnosti u jednotlivých respondentů. Zaměřila jsem se na výslovnost jednotlivých hlásek, samohlásek, měkkých a tvrdých hlásek, ostrých a tupých sykavek. Součástí bylo také zjištění výslovnosti souhláskových shluků

1. otázka: Umí vyslovovat hlásky? (příloha č. 7 obrázky, příloha č. 8 – slovní materiál k vyšetření výslovnosti). K vyšetření výslovnosti u dětí jsem použila materiál dr. Štěpána.

U všech dětí jsem použila stejná slova od všech uvedených hlásek a samohlásek v daném materiálu. Nesprávně vyslovené hlásky a samohlásky jsem si zaznamenávala pro další použití.

a) Tanja – nezvládne sykavky (s, c, z) – neřekne slova **sedí, sype, mísa, maso** – místo s říká š, slova **cena, cupe, ulice** – místo c říká č, slova **zima, zajíc, koza, váza** – říká místo z, ž. Nemá vyvozené r, ř,

b) Lukáš – neumí sykavky (s, c, z, š, č), r, ř, - neřekl správně slova **sedí, sype, sova, celý, cupe, ulice, zelí, zajíc, váza, šije, šedý, kaše, šiška, čelo, čenich, oči, koláče,**

c) Daniel – nezvládá písmena r, ř, nemá vyvozené, neřekne správně slova **ruka, rána, troubí, metr, cukr, řeka, řada, řeže, vaří, šetří,**

d) Viola – vyslovuje správně všechny hlásky, procvičeno na výběru slov z uvedených příkladů,

e) Viktor – vyslovuje správně všechny hlásky, procvičeno na slovech uvedených v příkladech,

f) Lucie – vyslovuje správně všechny hlásky, procvičeno na uvedených příkladech.

Tři děti vyslovují správně všechny hlásky, tři děti nezvládají hlásky r, ř, dvě děti nemají vyvozené sykavky. Ostatní hlásky vyslovují všechny děti správně. Z vyšetření vyplynulo, že u dětí činí největší potíže výslovnost sykavek a hlásek r a ř.

2. otázka: Vyslovuje slova, ve kterých je ostrá i tupá sykavka?

(příklady slov – sušená, švestka, žáci, cvičí, cvička, šustí, syčí, čas). U všech dětí jsem použila k vyšetření stejná slova, uvedená v příkladech.

a) Tanja – vyslovuje správně, nekomolí slova,

b) Lukáš – některá slova mu činí potíže – švestka, šustí,

c) Daniel – některá slova komolí – švestka, šustí, cvičí,

d) Viola – vyslovuje správně všechna slova, je ve výslovnosti obratná,

e) Viktor – všechna slova vyslovuje správně,

f) Lucie – všechna slova vyslovuje správně, nekomolí.

Dvě děti nezvládají všechna slova a vysloví shluk ostré a tupé sykavky nesprávně, ostatní děti vyslovují všechny shluky ostrých a tupých sykavek správně, nečiní jim

žádné problémy. Z vyšetření vyplývá, že většina dětí zvládá výslovnost ostrých i tupých sykavek bez potíží.

3. otázka: Vyslovuje slova, ve kterých je měkká i tvrdá hláska?

(příklady slov – dědeček, děťátko, hodiny, tiká, dědina). U všech dětí jsem při vyšetření použila slova uvedená v příkladech.

- a) Tanja – vyslovuje správně,
- b) Lukáš – některá slova nesprávně vyslovuje, neměkčí – dědeček, dědina,
- c) Daniel – vyslovuje správně,
- d) Viola – vyslovuje správně shluky měkkých i tvrdých hlásek,
- e) Viktor – vyslovuje měkké i tvrdé hlásky správně,
- f) Lucie – vyslovuje správně.

Z vyšetření výslovnosti měkkých a tvrdých hlásek jsem zjistila, že převážná většina dětí z vybraného vzorku zvládá výslovnost. Jedno dítě nesprávně vyslovuje shluky měkkých i tvrdých hlásek (neměkčí), ostatní děti vyslovují shluky tvrdých i měkkých hlásek.

4. otázka: Vyslovuje správně souhláskové shluky?

(příklady slov – gong, strašidlo, správný, dno, tma, kemp, tank, pták – jednoslabičná, dvojslabičná, trojslabičná. Příloha č. 8 – obrazový materiál, příklady slov k procvičení).

- a) Tanja – vyslovuje správně,
- b) Lukáš – vyslovuje souhláskové shluky správně,
- c) Daniel – vyslovuje správně, slova se souhláskovými shluky mu nečiní potíže,
- d) Viola – vyslovuje správně,
- e) Viktor – vyslovuje slova se souhláskovými shluky správně,
- f) Lucie – vyslovuje všechna slova správně.

Všechny děti zvládají výslovnost souhláskových shluků správně u jednoslabičných, dvojslabičných i trojslabičných slov, nečiní jim žádné potíže.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

Ve své práci a ve výzkumu jsem se zaměřila na řeč dítěte od narození do šesti let. Při výzkumu jsem pracovala se skupinou 6 respondentů. Všechny děti uvedeného vzorku byly stejného věku – šest let. Stanovila jsem si otázky pro rozhovory s dětmi ze čtyř oblastí rozvoje řeči – jazykových rovin (rovina lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická a foneticko-fonologická). V oblasti roviny lexikálně-sémantické jsem zjišťovala u jednotlivých respondentů, zda umí pojmenovat předměty ze svého okolí, vyprávět podle obrázku, popsat situaci a umí zpaměti krátké texty. U všech zúčastněných dětí jsem zjistila, že děti zvládají pojmenovat předměty, vyprávět, jednoduše popsat obrázek a velmi rádi se učí básničkám a krátkým textům. V rovině morfologicko-syntaktické jsem zjistila, že všechny děti poznají nesprávně utvořenou větu, správně používají jednotné a množné číslo ve větách, mluví převážně gramaticky správně. V pragmatické jazykové rovině bylo zjištěno, že děti předškolního věku mají zafixována základní pravidla společenské konverzace, zvládnou utvořit jednoduchou otázku a správně odpovědět na položenou otázku. V jazykové rovině foneticko-fonologické jsem zjišťovala výslovnost souhlásek, samohlásek, souhláskových shluků. V této rovině nejsou dovednosti u jednotlivých dětí stejné. Největší potíže činí souhlásky r, ř, a sykavky c, s, z, č, š, ž.

Po provedeném výzkumu mohu odpovědět na položené výzkumné otázky.

HVO 1: Jsou řečové dovednosti dětí v jednotlivých rovinách dostatečné vzhledem k jejich věku?

Jak jsem výše uvedla, děti zvládají jednotlivé zkoumané řečové aktivity bez výrazných potíží. Největší rozdíly byly zjištěny u výslovnosti. Děti zvládají většinu souhlásek a samohlásek. Některé děti ještě správně vyvozené hlásky, některé je mají nesprávně navozené a je třeba náprava řeči.

VO 2: Zvládají děti výslovnost jednotlivých hlásek před nástupem do základní školy?

Děti předškolního věku dle výsledků výzkumu zvládají správnou výslovnost většiny souhlásek, samohlásek a souhláskových shluků. Zjištěná nesprávná výslovnost sykavek a r, ř, byla převážně u mladších dětí. Děti šestileté zvládají výslovnost bez potíží.

VO 3: Mají děti předškolního věku dostatečně rozvinutou slovní zásobu?

U dětí předškolního věku byla zjištěna dostatečně rozvinutá slovní zásoba, poznají a pojmenují většinu věcí a předmětů denní potřeby a ze svého okolí. Největší potíže činí dětem

vyjadřování v celých větách (jednoduchých nebo souvětích). Většina se vyjadřuje jednoslovně, pouze pokud vyprávějí o zážitku s citovým zabarvením, dokážou hovořit ve větách, i celých souvětích.

Svůj výzkum uzavřu náměty a doporučeními pro rodiče dětí, ale i pro učitelky mateřských škol, které pracují s dětmi předškolního věku. V rodinném, domácím prostředí se dítě cítí jistě, proto je zapotřebí navodit co nejvíce podnětné prostředí, které nutí dítě ke komunikaci a řečové aktivitě. V láskyplném rodinném prostředí nemá dítě zábrany v řečové aktivitě, hovoří rádo, není zakřiknuté, navazuje kontakty. Je třeba osvěty pro rodiče, vést je k tomu, aby se dítěti věnovali, co nejvíce s dítětem komunikovali, hráli si a podněcovali jej k neustálé aktivitě. Na druhou stranu je třeba uvést, že rozvoj řečových schopností u dětí souvisí se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Dítě, které vyrůstá v podnětném prostředí plném lásky a porozumění, bude lépe prospívat než dítě, které nemá ke svému vývoji láskyplné prostředí, se kterým rodiče nekomunikují. Je třeba apelovat na rodiče v dnešní uspěchané době, aby zvážily priority. Zda je nejdůležitější otázka zaměstnání a kariéry, nebo je na prvním místě rozvoj a prospěch jejich dítěte. Rodič se nemůže naplno věnovat rozvoji svého dítěte, jestliže dítě tráví deset nebo i více hodin v kolektivu v mateřské škole a do domácího prostředí přichází až večer, kdy již není příliš prostoru pro komunikaci, hry společně strávené chvíle.

Pro učitelky mateřských škol je důležité, aby děti podněcovaly k řečové aktivitě, byly pro děti řečovým vzorem. Učitelky mateřských škol mají velmi těžký úkol, věnovat se všem svěřeným dětem individuálně, to znamená vyšetřit si čas na každé dítě k individuálnímu rozhovoru. Pod vedením zkušené učitelky děti navazují sociální kontakty a učí se komunikovat s vrstevníky i dospělými. Učitelky musí také spolupracovat s rodinou, zejména informovat včas rodiče o prospívání a pokrocích jejich dětí a upozorňovat na nedostatky, kde je potřeba sjednat nápravu, aby dítě bylo připraveno na vstup do základní školy a zvládalo bez potíží všechny školní povinnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na téma Řeč v životě dítěte. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit a analyzovat úroveň řečových dovedností u dětí předškolního věku.

Moje práce je v první části zaměřena na děti předškolního věku, vývoj jejich řeči a řečových dovedností. Pokusila jsem se nastínit řečový vývoj dítěte od narození do šesti let, komunikativní schopnosti, zabývala jsem se jazykovými rovinami řeči, komunikací, socializací v životě dítěte, narušenou komunikační schopností a logopedickou intervencí. Řečový vývoj neprobíhá u všech dětí stejnoměrně, proto považuji za důležité zmapovat řečové dovednosti dětí předškolního věku. Jestliže u dítěte zjistíme narušené komunikační schopnosti, je třeba problém řešit na odborné úrovni. Proto se v kapitole logopedická intervence, zabývám také diagnostikou, nápravou řeči a využitím logopedických pomůcek v práci logopedů nebo učitelů. Ve své práci uvádím i příklady pro práci s říkankami a jinými jazykovými soubory pro rozvoj řečových dovedností.

Ve druhé části své práce se zabývám výzkumem. Při realizaci výzkumu byla použita explorativní metoda strukturovaného (řízeného) rozhovoru. Všem respondentů byly položeny stejné otázky ve stejném pořadí. Z výzkumného šetření vyplynulo, že děti předškolního věku mají rozvinuté řečové dovednosti na úrovni přeměřené jejich věku. Z odpovědí na výzkumné otázky se zjistilo, že největší potíže mají děti předškolního věku s výslovností a vyjadřování v celých větách.

Je třeba se zaměřit na prevenci narušených komunikačních schopností, zejména dyslalie. S dětmi předškolního věku je zapotřebí mluvit, mluvit a mluvit. Musíme apelovat na rodiče předškolních dětí, aby se svými dětmi co nejvíce hovořili. Řeč je pro každého jedince dar, pomocí kterého se může dorozumívat, navazovat kontakty, přátelství, sdělovat si nové informace, vyjadřovat svá přání, touhy a sny. Proto řeč pěstujme, starejme se o ni a rozvíjejme ji po celý život každého člověka již od jeho narození.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s, 2007, ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2010, ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDRNOVÁ, E. NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2007, ISBN 978-807261-169-0.
- BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*. 1.vyd. Praha: Grada, 2002, ISBN 80-247-0257-6.
- BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. 1. vyd. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008, ISBN 978-80-87156-02-5.
- BROHM, F. *O vývoji dětské řeči a jejích vadách* 1. vyd. Praha: Orbis, 1956.
- BRAUN, O. *Sprach störungen bei Kindern und Jugendlichen*. 2006.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-068-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, ISBN 928-80-247-3008-0.
- CAIATIOVÁ, M. DELAČOVÁ, S. MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-011-1.
- DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. 4. vyd. Praha: SPN, 1956, ISBN 80-86480-66-6.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. vyd. Žďárⁿ/Sázavou: Logopedické centrum, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7.
- DVOŘÁK, J. *Slovní patlavost*. 1. vyd. Žďárⁿ/Sázavou: Logopedické centrum, 1999, ISBN 80-902536-0-1.
- FILCÍKOVÁ-HERFORTOVÁ, M. *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1961.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-725-1.

FRASER, J. *Účinné poradenství při terapii koktavosti*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-689-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-327-7.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-269-0.

JURKOVIČ, P. KORBEL, V. *Nové Informatorium*. Brno: Moravské hudební vydavatelství, 1992.

KAREŠOVÁ, A. *Kultura řeči*. 4. vyd. Praha: SPN, 1983.

KAZDOVÁ, V. *Hrajeme si spolu*. Montanex, 2004, ISBN 80-7227-142-2.

KEJKLÍČKOVÁ, I. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-2835-3.

KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, ISBN 978-80-223-2574-5.

KLINDOVÁ, L. BRONIŠOVÁ, E. KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychologie: Učebnice pro 4. Ročník pedagogických škol pro studenty oboru učitelství na mateřských školách a vychovatelství*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976.

KLENKOVÁ, J. BOČKOVÁ, B. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido, 2012, ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-41-9.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikativních schopností, logopedická prevence, logopedická intervence, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J. a kol. *Terapie v logopedii*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, ISBN 978-80-210-4463-0.

KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: IMS, 2006.

KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1992.

KOPŘIVA, P. NOVÁČKOVÁ, J. NEVOLOVÁ, D. KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, ISBN 80-901873-7-4.

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie/patlavost*. 1. vyd. Praha: Beakra, 2007, ISBN 978-80-903863-0-3.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Budu správně mluvit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, D. *Nejlepší pomůckou k rozvíjení řeči je společné povídání. Rozvíjíme koncentraci a řeč předškoláků*. Informatorium 3-8 SPECIÁL, 2012.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-361-7.

KUTÁLKOVÁ, D. *Slovo za slovem o vývoji a poruchách dětské řeči*. 1. vyd. Praha: KPK, 1992, ISBN 80-85267-34-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-1026-9.

KÜHNE, N. *Wie Kinder sprache lernen*. Darmstadt, 2003, ISBN 3-89678-467-6.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej lgotédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990, ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-572-5.

LIPNICKÁ, M. *Rozvíjíme porozumění řeči a souvislé vyjadřování*. Informatorium 2/2014.

LYNCH, CH. J. K. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-717-571-7.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Z. POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. 1. vyd. Jinočany: H+H, 1998, ISBN 80-86022-21-8.

PALOVČÍKOVÁ, G. *Sociální psychologie*. Brno: IMS, 2009.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Koktavost a vaše dítě*. Olomouc: VOTOBIA, 1994, ISBN 80-85885-26-3.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, ISBN 97-880-7315-15-77.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 80-210-3354-1.

RÁDEK, A. *Výchova ke kulturnosti řeči u dítěte*. Brno: Krajský pedagogický ústav, 1977.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SEEMAN, M. *O lidském hlasu*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1953.

SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.

SLEZÁKOVÁ, K. *Mateřská škola je ideální místo pro rozvoj komunikace*. Informatorium 9/2012.

SCHNEIDEROVÁ, E. HANZOVÁ, M. *Slovní zásoba se rozvíjí už v raném dětství*. Informatorium 10/2013.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-778-7.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 3. vyd. Praha: SPN, 1984.

SVORAD, D. *Vznik a vývoj řeči a myšlení*. Praha: Orbis, 1956.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

VITÁSKOVÁ, K. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, ISBN 80-244-1088-5.

VÍZDAL, F. *Sociální psychologie I*. Brno: IMS, 2010.

VÍZDAL, F. *Techniky poznání osobnosti*. Brno: IMS, 2005.

VYGOTSKIJ, J. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha: SPN, 1976.

VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko + Fox, 1995, ISBN 80,85642-25-5.

SEZNAM PŘÍLOH

1/ Pojmenuj běžné věci na obrázku

1 - obr. A

1 - obr. B

2/ Řekni, co je na obrázku

2 - obr. A

2 - obr. B

3/ Sestav dějovou posloupnost a popiš ji

3 - obr. A

4/ Vytvoř nadřazené pojmy

4 - obr. A

4 - obr. B

5/ Vytvoř jednotné a množné číslo

5 - obr. A

6/ Doplně do příběhu slovo ve správném tvaru

6 - obr. A

7/ Pojmenuj obrázky

7 - obr. A

7 - obr. B

8/ Slova na procvičování výslovnosti

8 - obr. A

8 - obr. B

9/ Obrázky dětí na téma „karneval“

9 - obr. A Tanja

9 - obr. B Lukáš

9 - obr. C Daniel

9 - obr. D Viola

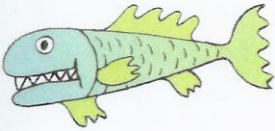
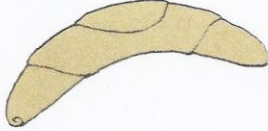
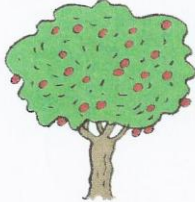
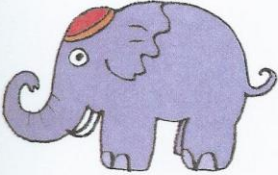
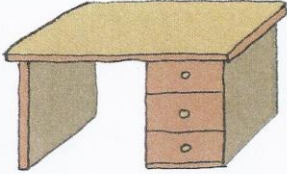

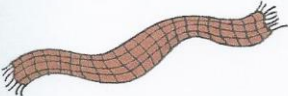
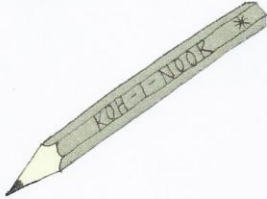




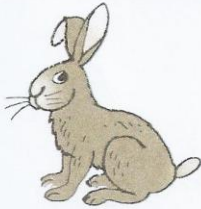


9 - obr. E Viktor

9 - obr. F Lucie



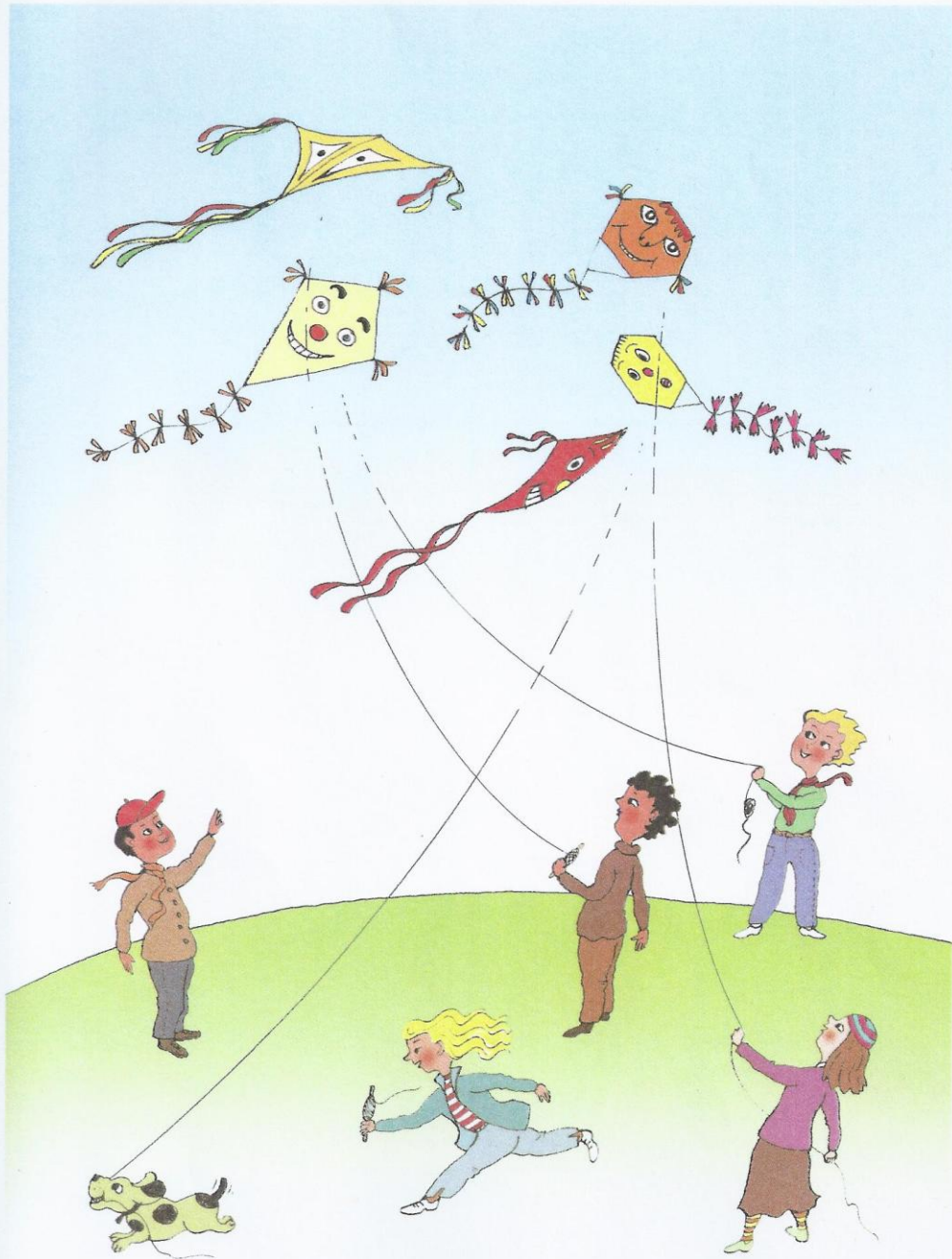
| | | |
|--|---|--|
|  LOĎ |  LŽÍCE |  LETADLO |
|  MYŠ |  MÍČ |  MIMINO |
|  NOHA |  NOS |  NŮŽ |
|  OPICE |  OKO |  PANENKA |
|  PES |  PUŠA |  RUKA |



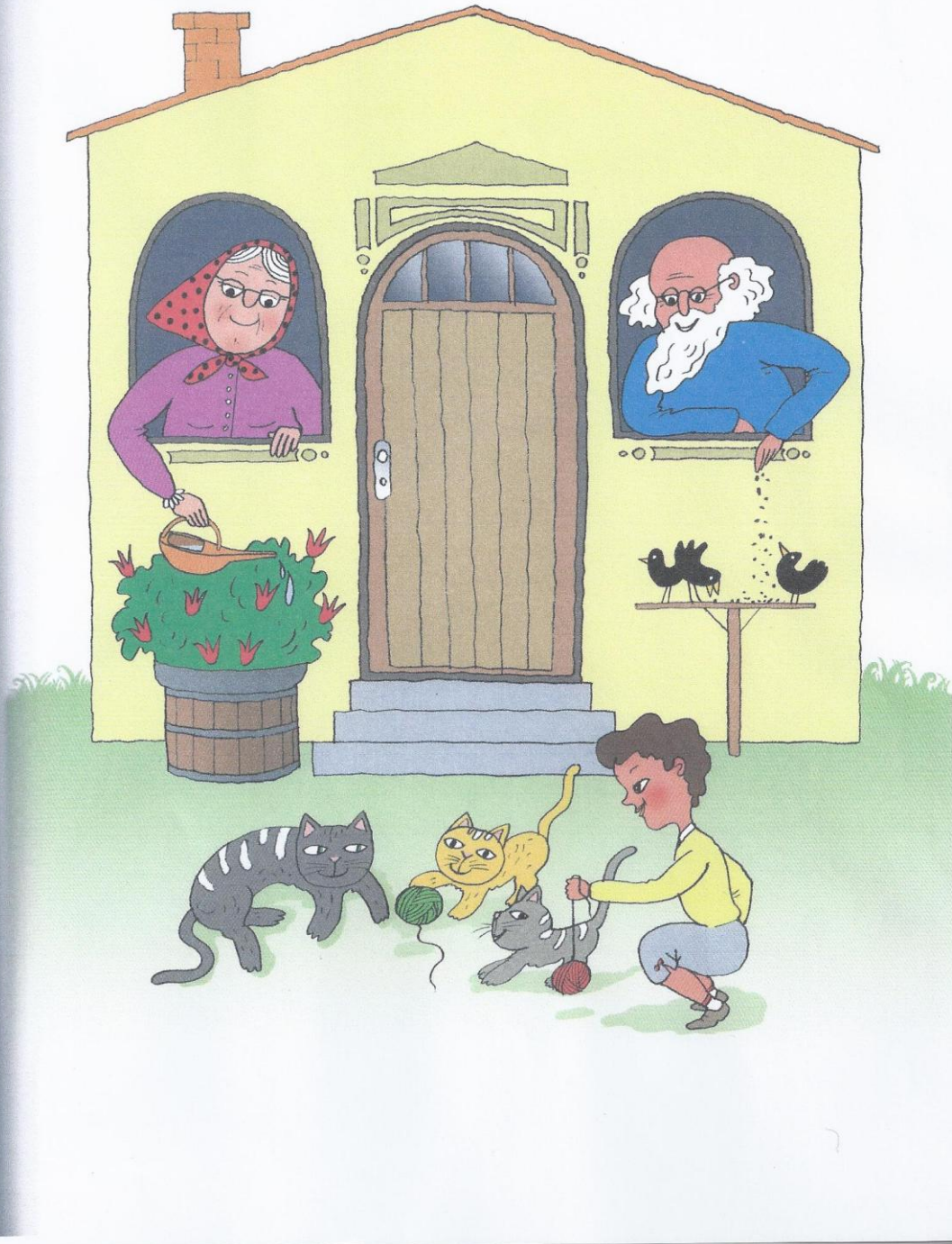
| | | |
|--|---|---|
|  RYBA |  ROHLÍK |  STROM |
|  SLON |  STŮL |  ŠATY |
|  ŠÁLA |  TUŽKA |  TALÍŘ |
|  VLASY |  VIDLIČKA |  ZUBY |
|  ZAJÍC |  ŽIDLE |  ŽÁBA |

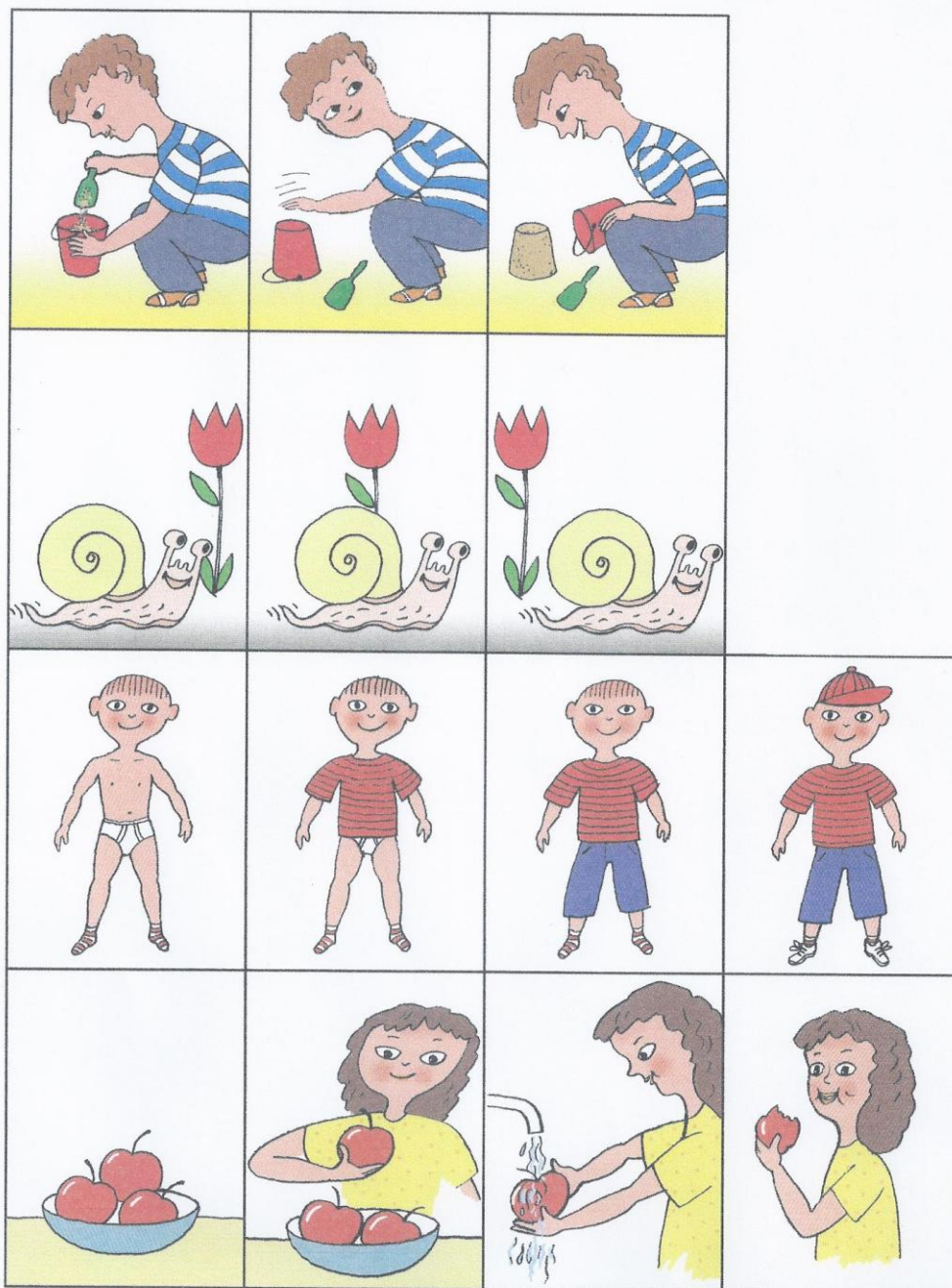


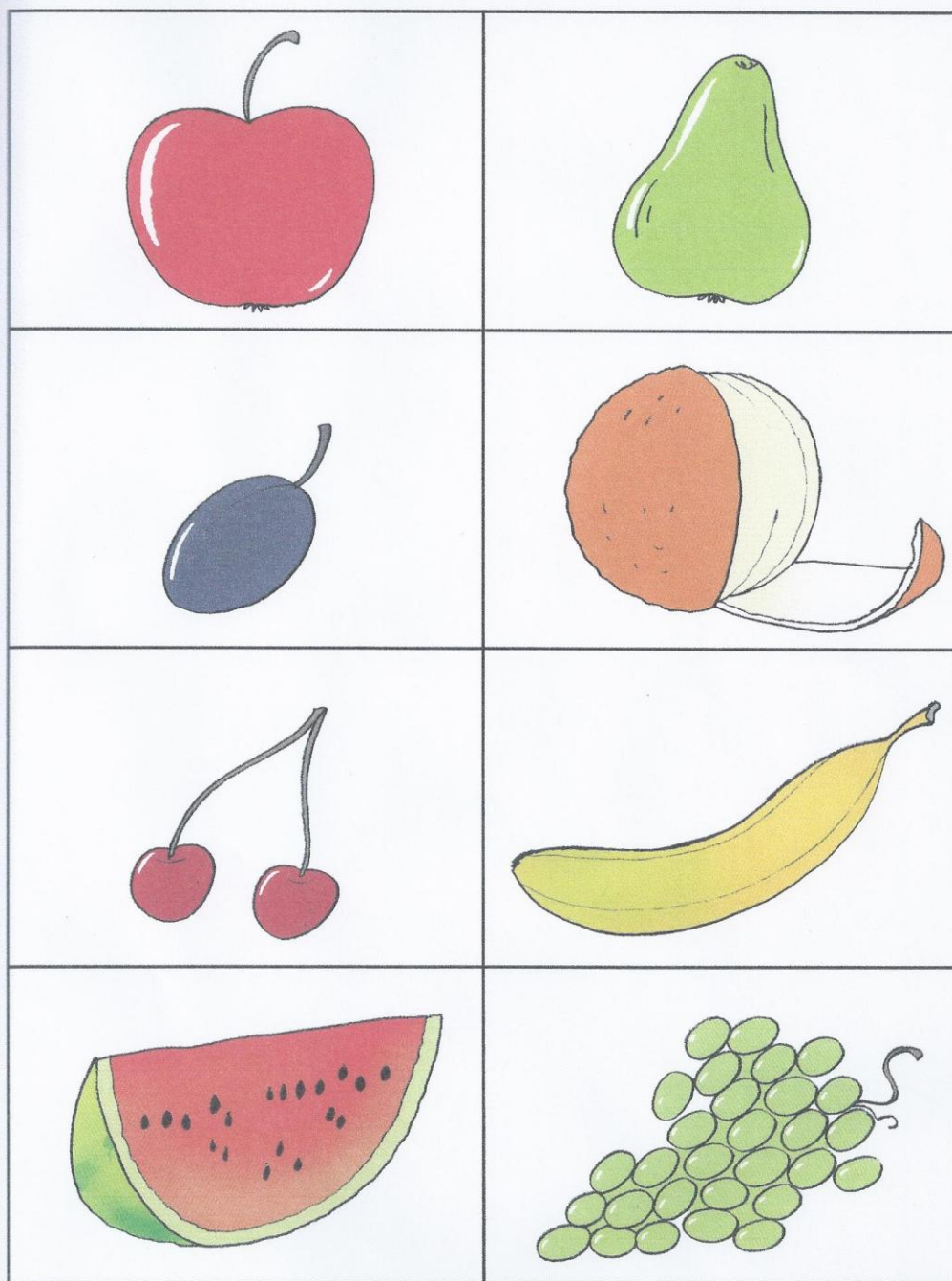
Příloha Ř10: Řekne, co je na obrázku

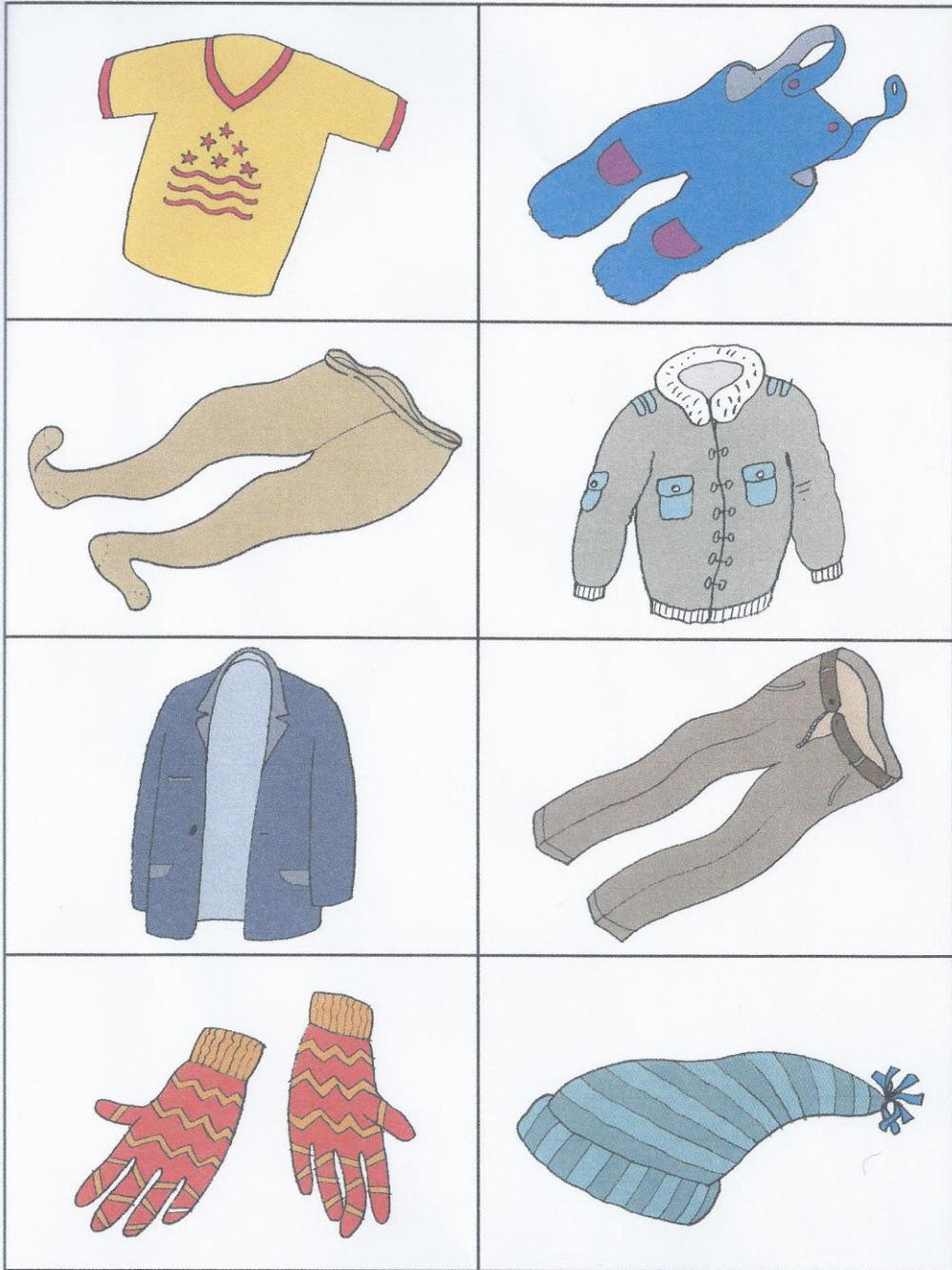


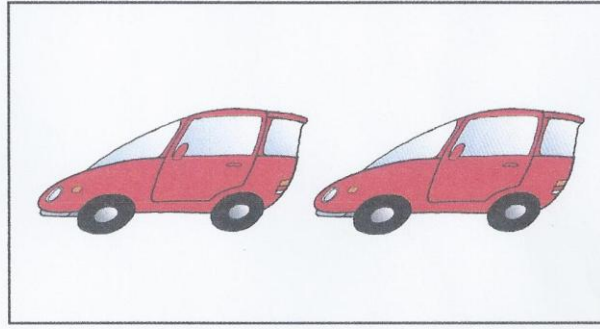
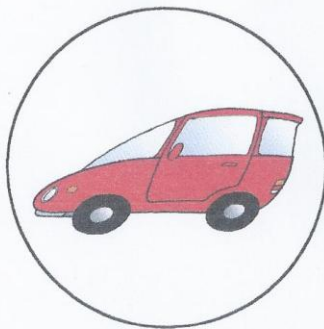
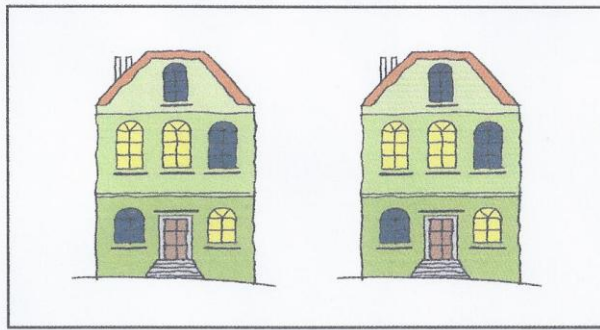
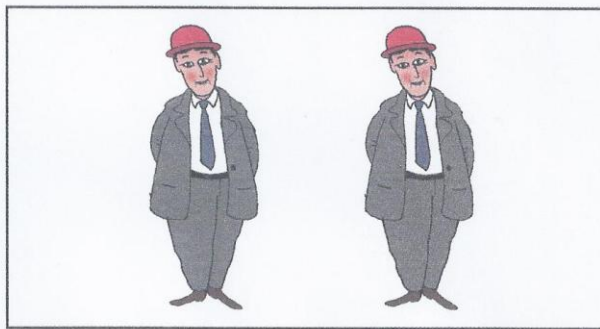
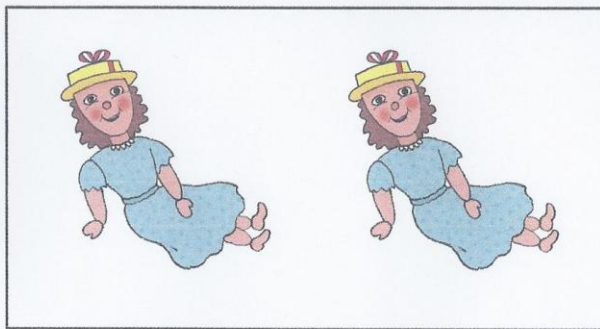
2 - obr. A














„Copak budeme dnes dělat?“ přemýšlely v sobotu ráno. „Půjdem

do ZOO,“ řekl  .  nachystala pro každého svačinu a pro 



Puntu připravila vodítko. „Bez  do ZOO nesmíš!“   běhají

raději bez , ale když Puntá slyšel, že uvidí  , 

 a , smířil se i s  . A navíc - v ZOO prý bude i los!

 věděl, že na los se dá něco vyhrát. Třeba věnec  ! A to by

bylo něco. V ZOO bylo pěkně. Nejvíce se  nasmály u 

Ty se tahaly o  a běhaly rychle jako  . Slon na sebe stříkal 

 se tvářil přísně a  měla problém s pitím.  se

zvířata moc líbila, ale hlavně čekal na slosování. Kde ty losy mají? „Punto, podívej,“

 řekla najednou  .  chvíli koukal, ale potom

mu to došlo. Tak tohle je ten los! A  byl tak pěkný, že 

ani nevědělo, že nevyhrál věnec 

4.17. Slova s různými sykavkami (polosykavkami) v jednom slově
POJMENUJ OBRÁZKY, NEBO TO, NA CO UKAZUJE ŠIPKA!



sešit



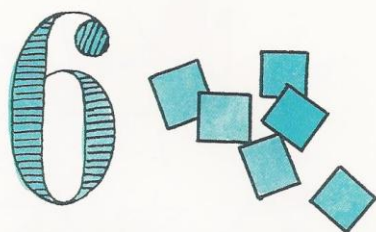
strašák



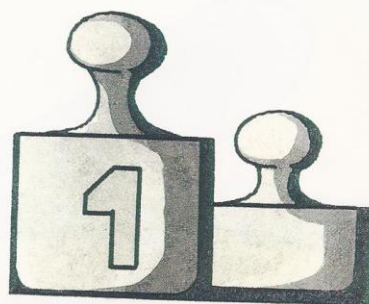
zatáčka



jezevčík

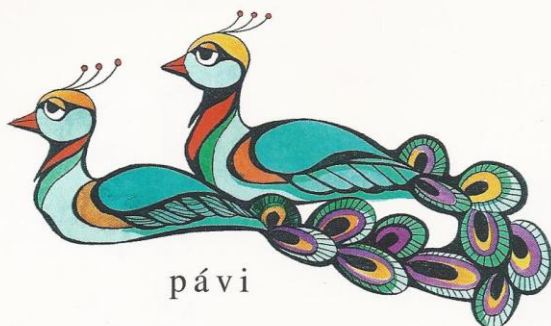


(Spočítej čtverečky!) šest



závaží

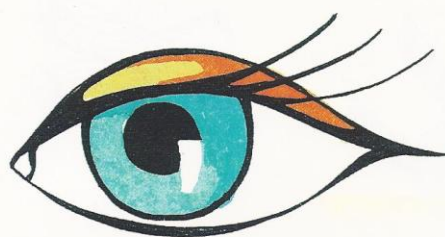
POJMENUJ OBRÁZKY, NEBO TO, NA CO UKAZUJE ŠIPKA!



pávi



káva



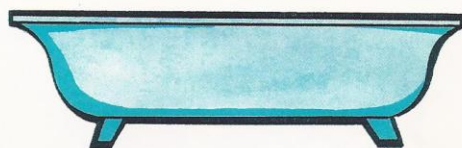
oko



ucho



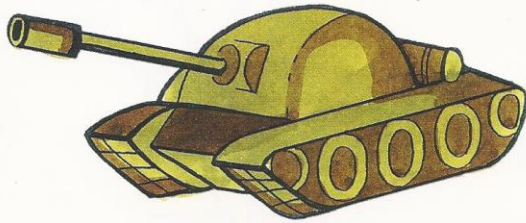
pivo



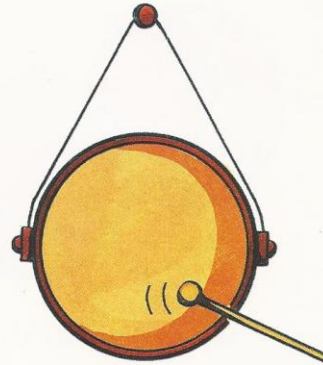
vana

4.4. Slova se souhláskovými shluky

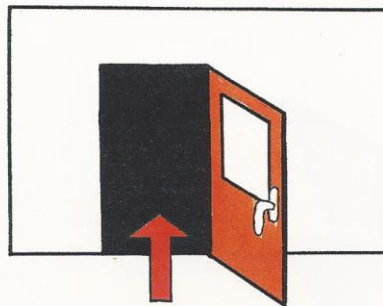
POJMENUJ OBRÁZKY, NEBO TO, NA CO UKAZUJE ŠIPKA!



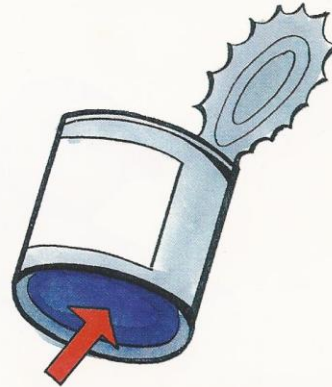
t a n k



g o n g



(Venku je světlo - uvnitř je...) t m a



(Naspodu je...) d n o



k e m p



(Dovnitř je...) v c h o d

Všímáme si chování žáka, jeho mimiky (nevyskytují-li se souhyby, součiny, grimasy apod.).

Slovní materiál k vyšetření vadné výslovnosti
(sestavil dr. Štěpán):

| | |
|----|---|
| a | máma, bába, panna, pán, padá, papá, mák, mává |
| o | mámo, bábo, bonbon, Oto, boty |
| u | mámu, bábu, umí, buchtu, bubu |
| ou | mouka, bouda, moucha, bouchá, jdou, vedou |
| e | máme, dáme, vedeme, meleme, med |
| i | mami, myje, mýdlo, míchá, umí, jí, jíme |
| ě | Běta, pěna, pěkný, věnec, Květa, květy |
| p | Pepa, papá, pije, pán, paní, houpá, koupá |
| b | bába, bábo, bábu, Běda, bonbon, oba, buben, bubnuje |
| m | máme, máme, mámo, mami, doma, umí, pumpa, mapa |
| f | Fanda, fouká, fičí, fučí, fenka, hafá |
| v | Véna, vana, voda, víme, Eva, mává, baví, pivo |
| j | Jana, jáma, jíme, jiné, jede, mají, hajá, taje |
| t | táta, teta, ty, Ota, mete, vítá, pata |
| d | Dana, dáme, doma, dodá, Tonda, tady, tudy, voda |
| n | Nána, Nanda, nemá, noha, Hana, Tonda, buben, venku |
| ť | ticho, tiká, tělo, nitě, chytí, kotě |
| ď | děda, dělá, dívá, děti, vidí, chodí, hadi, lodě |
| ň | někdo, nikdo, není, honí, Toník, koně, káně, voní |
| l | láme, lampa, lepí, Láďa, mele, málo, jablko, kluci |
| k | Kája, mouka, koník, oko, káva, kámen, kape, kouká |
| g | Gusta, guma, gól, galoše, Olga, vagón |
| ch | chata, chytá, chyba, chová, Michal, ucho, moucha |
| h | Hana, houpá, houby, hajá, noha, tahá, váhy, ouha |
| c | cena, celý, cinká, cupe, více, ulice, konec, nic |
| s | sedí, sype, sova, Standá, mísa, maso, husa, pes, nos |
| z | zima, zebe, zelí, zajíc, koza, kazí, váza, vozí |
| č | Čína, čelo, čichá, čenich, oči, koláče, míč, čokoláda |
| š | šije, šedý, šaty, šátek, Dáša, Míša, kaše, piš, myška |
| ž | žába, žije, žene, žito, běží, leží, váže, žízala |
| r | ruka, rána, troubí, metr, Petr, hadr, cukr, dobrý |
| ř | řeka, říká, řada, řeže, hoří, vaří, šetří, křivý |



9 - obr. A



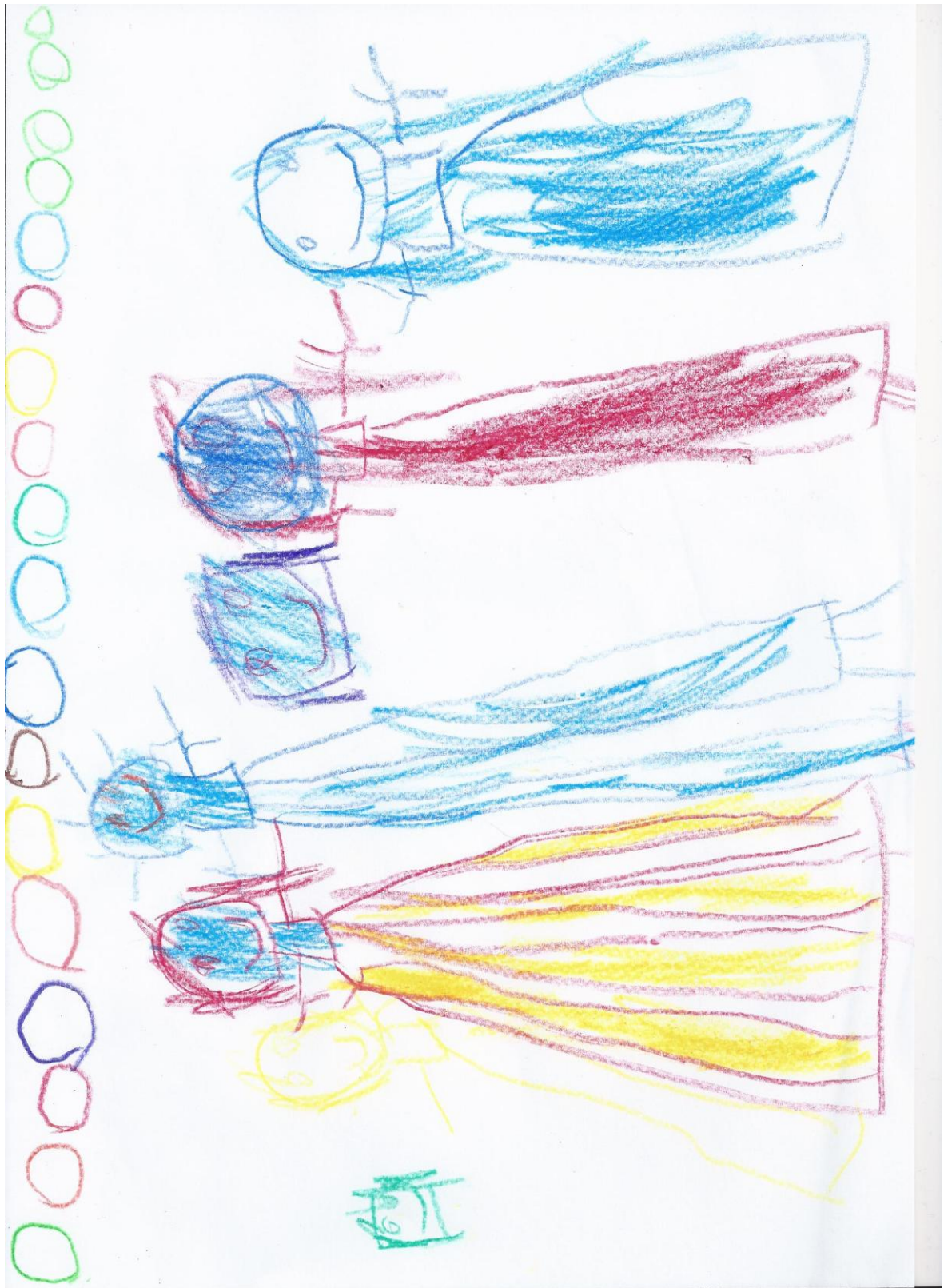
9 - obr. B



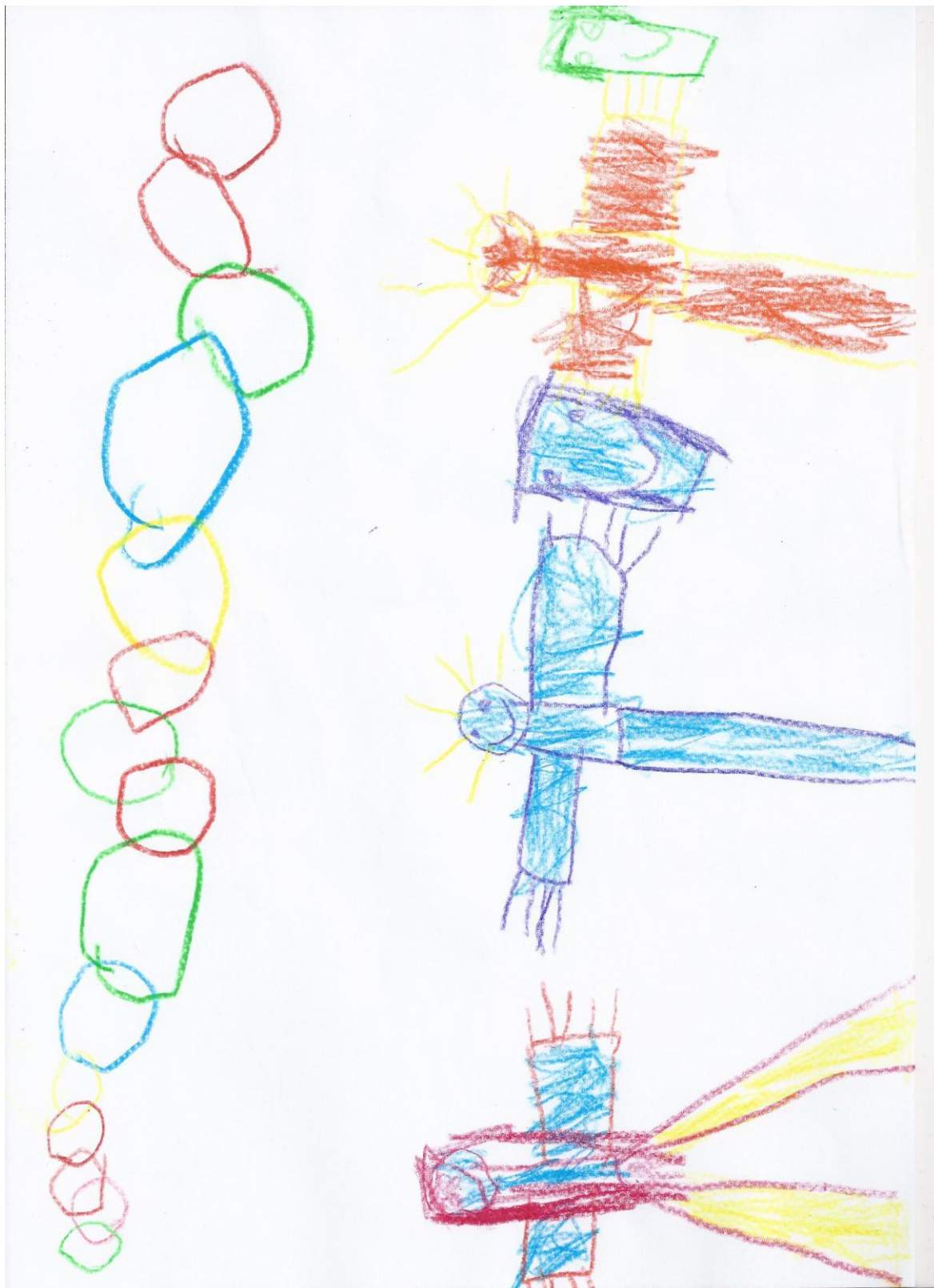
9 - obr. C



9 - obr. D



9 - obr. E



9 - obr. F