

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ - KOMBINOVANÉ STUDIUM

2011–2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ivana Kreuzová

Řečový vývoj žáka mladšího školního věku

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Marie Hanzová, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR - COMBINED (PART TIME)

2011-2014

BACHELOR THESIS

Ivana Kreuzová

The Speech Development of A Younger School-Age Pupil

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PaedDr. Marie Hanzová, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Vilémově dne

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí PaedDr. Marii Hanzové, CSc. za odbornou pomoc při tvorbě bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce si klade za cíl zmapovat způsob a možnosti rozvoje komunikačních schopností žáků v dnešní uspěchané době.

Klíčová slova

afázie, breptavost, četba, dysartrie, dyslalie, jazyk, koktavost, komunikace, média, mutismus, počítač, poruchy, rodina, řeč, televize, vývoj, vývojová dysfázie

Annotation

This Bachelor's Work is aimed at the mapping of methods and possibilities of the speech development of pupils at present fast-moving times.

Key Words

aphasia, babble, reading, dysarthria, dyslalia, language, sluttering, communication, media, mutism, computer, disorders, family, speech, television, evolution, evolutionary disphase

Obsah:

1.	ÚVOD.....	8
2.	HISTORIE ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉ ŘEČI.....	10
3.	VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	11
3.1	Školní zralost.....	11
3.2	Školní připravenost.....	13
3.3	Funkce CNS v procesu řízení řečové činnosti.....	14
3.3.1	Pochody řeči.....	14
3.3.2	Kódovací systém řeči.....	14
3.3.3	Řeč z neurofyzilogického hlediska.....	15
3.3.4	Zvuková stránka řeči.....	16
3.4	Ontogenetický vývoj.....	16
3.4.1	Prenatální období.....	16
3.4.2	Přehled stádií v ontogenezi dětské řeči.....	17
3.4.3	Vlastní vývoj řeči.....	18
4.	ŘEČ A KOMUNIKACE.....	20
4.1	Charakteristika řeči žáka mladšího školního věku.....	20
4.2	Vymezení pojmů jazyk, řeč komunikace.....	24
4.3	Druhy narušené komunikační schopnosti v mladším školním věku.....	27
4.3.1	Vývojová dysfázie.....	27
4.3.2	Vývojová afázie.....	30
4.3.3	Mutismus.....	30
4.3.4	Koktavost a breptavost.....	31
4.3.5	Dyslalie.....	36
4.3.6	Dysartrie.....	39
4.3.7	Specifické vývojové poruchy školních dovedností.....	40
4.4	Komunikace v cizím jazyce.....	43
4.5	Vliv médií a informačních technologií.....	44
5.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
5.1	Poznatky z praxe- náprava žáka Adama ve spolupráci s PPP.....	46
5.2	Dotazník pro žáky a jeho vyhodnocení.....	47
5.3	Faktory, které ovlivňují vlastní četbu žáků.....	54
5.3.1	RODIČE.....	54
5.3.2	UČITELÉ – ŠKOLA.....	54
6.	ZÁVĚR.....	55
7.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
8.	SEZNAM GRAFŮ.....	58
9.	SEZNAM PŘÍLOH.....	59

1. ÚVOD

Žijeme v 21. století, kdy naše společnost prochází velkými změnami, které vedou k formulaci a řešení globálních problémů naší planety, týkajících se hlavně budoucnosti veškerého lidstva zachování života na Zemi.

Jsme svědky snah o naplňování myšlenek humanismu a úcty k člověku, je zdůrazňováno právo vyjadřující základní hodnoty a jistoty člověka a na druhé straně se objevuje intolerance a nesnášenlivost nejrozličnějších skupin obyvatelstva.

Mění se, a to dost podstatně, hodnotová orientace lidstva, hledání cesty od jednoho člověka k druhému se ztěžuje.

Dnešní společnost klade vysoké nároky na vzdělávání a plnohodnotné uplatnění jedince ve všech oblastech činnosti člověka. K naplnění těchto priorit je nutná efektivní komunikace. K jejímu bezchybnému budování je potřeba rozvíjet komunikační schopnosti již od útlého věku. Významnou měrou se na rozvoji těchto komunikačních kompetencí podílí škola s vyučovacím procesem (je její neoddelitelnou součástí) a samozřejmě hlavně rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Bakalářská práce si klade za cíl zmapovat způsob a možnosti rozvoje komunikačních schopností žáků v dnešní uspěchané a hektické době. Dochází k překotnému rozvoji komunikačních médií (např. mobilní telefon, internet, počítače, aj.). Tato média mají nesmírný vliv na mladou generaci a žáky mladšího školního věku nevyjímaje. Ovládají tato komunikační média s přehledem sobě vlastním, mnohdy lépe než jejich rodiče.

Také řeč, kterou dítě disponuje, se zdokonaluje a rozvíjí, ale jen v prostředí, kde je důležitým faktorem správný řečový vzor. Řeč „rádoby dětská“= patlavá je nesprávná a znesnadňuje dítěti zvládnání jazyka. Rodinné prostředí a kvalita výchovného působení jsou nezbytnou podmínkou pro dobrou řečovou dovednost dítěte. Proto je důležité s dítětem doma mluvit, číst a vyprávět si. V mnoha rodinách je právě tento aspekt opomíjen z důvodu velkého pracovního vytížení obou rodičů. Nezbyvá jim čas na každodenní komunikaci s dítětem, což je problém dnešní uspěchané doby. Často se pak zhoršuje a komplikuje vývoj řeči dítěte, je zřetelná nesprávná výslovnost, která následně vyžaduje logopedickou péči.

Místo verbální komunikace nastupuje, v poslední době, komunikace písemná (např. SMS zprávy, e-maily, aj.), která se stává každodenní potřebou dětí (žáků).

Příliš velká pozornost žáků, věnována multifunkčním médiím, nedává žákům prostor pro četbu knih, což má za následek, že jejich slovní zásoba chudne. Zato si vytvářejí svůj slangový slovník, kterému mnozí dospělí vůbec nerozumějí.

V neposlední řadě je třeba zmínit i komunikaci cizojazyčnou, která také vstupuje do popředí. Jednak jsou rodiny, kde se mluví dvěma jazyky a na druhé straně je škola, která se vyrovnává s touto potřebou společnosti tak, že se zvýšil počet vyučovaných cizích jazyků na základních školách z jednoho na dva.

Praktická část bakalářské práce zahrnuje vlastní výzkumná šetření pomocí dotazníků a nápravných cvičení řeči. Velmi prospěšná spolupráce s odborníky Pedagogicko-psychologické poradny a individuální přístup učitele k žákovi, byly zdokumentovány a pospány se souhlasem rodičů.

Motto:

*Kdybych měla vychovat své dítě znovu,
vybudovala bych pro něj nejdříve sebeúctu a pak teprve dům.
Prstem bych víc malovala a míň hrozila.
Méně bych ho opravovala a víc si s ním vykládala.
Nedívala bych se na hodinky, ale prostě bych se dívala.
Nestarala bych se tak o učení, ale prostě bych se starala.
Chodila bych více na procházku a pouštěla víc draků na provázku.
Přestala bych si hrát na vážnou, ale vážně bych si hrála.
Proběhla bych víc polí a viděla více hvězd.
Víc bych ho objímala a míň s ním „válčila“!
Viděla bych v žaludu častěji dub.
Nebyla bych přísná, ale přístupná.
Neučila bych ho lásce k síle,
ale naučila bych ho síle lásky.*

Diane Loomansová

Dodatek: Nikdy nebudeme moci vychovat své dítě nebo děti znovu. Nikdy. Máme jen jedinou možnou příležitost, a to neopakovatelnou..

2. HISTORIE ZKOUMÁNÍ DĚTSKÉ ŘEČI

První pokusy o vědecké objasnění fenoménu dětské řeči se začaly objevovat koncem 19. a začátkem 20. století. Byli to zejména němečtí psychologové, kteří prováděli záznamy dětské řeči v raném věku. Ernst Neumann, profesor univerzity v Curychu, vydal v roce 1903 knihu *Die Sprache des Kindes*, jednu z prvních monografií s údaji o pozorování dětské řeči. Půlstoletí předtím napsal německý autor Berthold Ligismund ve spis *Kind und Welt* (1856) myšlenku o intencionálním (funkčním) charakteru dětské řeči, která se uplatňuje i dnes v koncepci komunikační psycholingvistiky. Když dítě řekne nějaké slovo z vlastního popudu, spojuje s tím projev vůle. Dítě si žádá pojmenovaného předmětu. Dítě, které začíná mluvit, užívá prvních slov hlavně, snad i výhradně jako projevů chtění a vůle. ¹

V roce 1898 vydal Gustav Lindner v Lipsku knihu – Příspěvek k jazykovému a duševnímu vývoji v prvních čtyřech letech života. V knize uvedl data ze záznamů řeči svého syna a návrhy pedagogických opatření k jejímu zdokonalování. Tyto práce zahajující zkoumání dětské řeči v Německu a jinde v zahraničí, vyvolaly na počátku 20.století zájem i u nás, a to v pracích Františka Čády. Nejvýznamnějšími průkopníky teorie dětské řeči ve 20. – 30. letech minulého století byli psychologové, Švýcar Jean Piaget a Rus Lev Semjonovič Vygotskij. Psycholingvistika se po svém ustavení v roce 1954 rychle šířila z USA do evropských zemí. Velkou odezvu nacházela v tehdejším Sovětském svazu, odkud tehdy pronikala z méně přístupných zdrojů ze Západu i k české odborné veřejnosti. ²

¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

² PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

3. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠLONÍHO VĚKU

3.1 Školní zralost

V šesti letech je dítě zpravidla připraveno pro vstup do školy. Začátek školní docházky je však pro ne velkou životní změnou, s níž se musí vyrovnat. Dítě se musí umět podřídit časovému rozvrhu, pevně stanovenému programu, kolektivu ostatních dětí a autoritě učitele. Musí se umět soustředit i na věci méně přitažlivé, musí se učit a naučit tomu, co je osnovami stanoveno a mít i ze své práce radost a citové uspokojení.

Znakem zralosti pro školu je předpoklad úspěšnosti, která zahrnuje oblast tělesného, duševního, citového a sociálního vývoje.

Stupeň tělesného vývoje vyjádřený velikostí dosažené tělesné výšky a hmotnosti není nejdůležitějším předpokladem, neboť menší výška a hmotnost mohou být znaky vrozeně slabší tělesné konstituce, která je obdobná u rodičů. Větší význam má pak u těch dětí, kde je malá výška a hmotnost způsobena retardací vývoje v důsledku orgánové nebo funkční vady, velké nemocnosti nebo nepříznivých životních podmínek. Při hodnocení tělesného vývoje více záleží na tom, zda již proběhla první proměna postavy. Změny v proporcionalitě jsou totiž doprovázeny zlepšením koordinace pohybů a rovněž změnami v psychice dítěte.³

Pro zralost v oblasti psychické je rozhodující úroveň myšlení, vnímání a vyjadřování. Dítě má již umět všimnout si podrobností a jejich vzájemného poměru, uvědomovat si rozdíly ve velikosti, příčinné vztahy a mít zájem o nové poznatky. Fantazie má pomalu ustupovat a místo ní se začíná prosazovat realistický přístup k věcem a jevům.⁴

V sociálním vývoji má být dítě natolik samostatné, aby se část dne dovedlo odloučit od rodiny, těšilo se na práci a na pracovní výkon se umělo soustředit. Má již lépe umět ovládat své citové projevy.⁵

³ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-72.

⁴ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-72.

⁵ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-72.

Příčiny školní nezralosti se mohou vyskytovat v tělesném, duševním, citovém nebo sociálním vývoji. Často nepůsobí izolovaně, ale vzájemně se kombinují.

Přehled hlavních příčin školní nezralosti:

1. Nedostatky v tělesném vývoji
2. Rané poškození centrální nervové soustavy
3. Výrazně nadprůměrné rozumové schopnosti, až mentální retardace
4. Neurotický povahový vývoj
5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení
6. Biologické oslabení, způsobené např. předčasným narozením, které není dosud vyrovnáno ⁶

V České republice se díky těmto příčinám zvyšuje množství odkladů školní docházky při zápisu do 1. tříd. Tento problém by chtěl řešit stávající ministr školství Marcel Chládek tím, že by podpořil předškolní výchovu (předškolní vzdělávání). Poslední rok před nástupem do školy by měl být povinný. Mělo by to zabránit tomu, aby v první třídě měl každý žák jinou pozici. Na startovní čáře by měli mít všichni stejné podmínky. Do Mateřské školy nechodí převážně děti, které by tam právě chodit měly. Např. děti se špatnou výslovností, s poruchami řeči, děti nekomunikativní atd. S odstraňováním těchto vad by se tím pádem začalo v předstihu, před vstupem do Základní školy a připravenost dětí na školní docházku by se tím pádem zlepšila. Zároveň by se měly rozšířit kapacity Mateřských škol tak, aby každý rodič, který chce, mohl dát své dítě do předškolního zařízení.⁷

⁶ MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-72.

⁷ Chládek: Školy změním, ale ne revolucí. *Právo*, Jan 02, 2014, p 7.

3.2 Školní připravenost

Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat běžné normy chování a hodnotový systém. Tady se může snadno objevit rozpor mezi normami, které uznává rodina a normami společnosti, které zastupuje škola. Tento rozpor je potom pro žáka velkou zátěží. On neví, jak se má vlastně chovat. Nezvládnutí potřebných norem chování je negativní překážkou v adaptaci na školu.

Pokud jsou hodnotové nároky rodiny značně odlišné od hodnotových pravidel společnosti, kterou školní zařízení zastupuje, pak se může stát, že škola bude místem, kde dojde ke konfrontaci dvou rozdílných hodnotových systémů.

Tento problém, který se v naší společnosti často vyskytuje, neprospívá výchově ani vzdělávání. Žáci nejsou motivováni správně, škola se stává zbytečnou povinností a respektují ji pouze formálně. Úspěšnost ve škole ovlivňují i kompetence jako je sebeovládání, odolnost vůči zátěži, vytrvalost a schopnost překonávat překážky.

Termín školní připravenost, vyjadřuje soubor předpokladů, které jsou nezbytné pro zvládnutí všech nároků školy bez problémů. Jsou to kompetence, závisící ve velké míře na učení. Nástup do 1. třídy je spojen s nutností osamostatnění, ale také přijetí zodpovědnosti za své vlastní jednání. Mění se náhle způsob života, je tu velké množství nových podnětů. Noví kamarádi (spolužáci), nová autorita v osobě učitele/učitelky aj.

Zajímavé jsou i názory na školní připravenost některých psychologů.

Josef Langmeier konstatuje, že školsky nepřipravený žák nechápe to, že učitel je v roli autority a žák v roli osoby podřízené, která musí autoritu respektovat.⁸

Marie Vágnerová uvádí, že školní připravenost vyjádříme tak, že dítě při nástupu do školy musí dosáhnout určité sociální úrovně, musí být sociálně připravené, což závisí na jeho zralosti.⁹

Stanislav Štech považuje za důležitý především způsob komunikace rodiny. Sociálně slabší rodiny nemohou dítěti nabídnout kvalitní řečový model.¹⁰

Velmi důležitá je také verbální komunikace. Žák musí dobře rozumět sdělení učitele a naopak. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.

⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

¹⁰ ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992, 250 s.

V rámci školní připravenosti jde hlavně o to, aby žáci chápali požadavky učitele a respektovali je. Na začátku školní docházky bývá často problém v tom, že žák ví, jak by se měl chovat, ale potřeba aktuálního osobního uspokojení je upřednostňována před splněním obecně hodnotnějšího, ale pro žáka méně atraktivního požadavku. Tato skutečnost úzce souvisí s vůlí a dětská vůle se na začátku školního věku teprve rozvíjí.

3.3 Funkce CNS v procesu řízení řečové činnosti

3.3.1 Pochody řeči

Jsou provázány nervovým systémem. Ten spočívá na senzoričných systémech, které jsou schopné přijímat a vysílat informace. Nervový systém je aktivován různými podněty emočními a psychickými. Fokální léze mozkové dokladují, že funkce řeči mají svoji reprezentaci v CNS.¹¹

3.3.2 Kódovací systém řeči

Je založen na existenci akustického a motorického agregátu. Vlastní dekódování nebo zakódování zvukových, popř. jiných informací materiální povahy probíhá v mozkových centrech. Z fonematických elementů se skládají vyšší konvenční jednotky specifické strukturní povahy, jež jsou podkladem vlastního slovního projevu. Vedle toho řečová aktivita komunikující osoby vykazuje i jiné složky, a to:

- a) intonaci
- b) mimiku
- c) gestikulaci
- d) souhyby provázející mluvenou mluvu

K somatickým komponentům lze dále řadit změny dechu, vasomotoriky a jiné vegetativní funkce.¹²

Z biologického hlediska komunikaci umožňuje nervová buňka neboli neuron a charakteristická propojení vzájemnými informacemi, jež probíhají v buňkách mezi jádrem buňky čili informace intracelulární a mezi jednotlivými tělesnými buňkami čili informace extracelulární. Vše vnímané z hlediska potřeb mezilidské komunikace

¹¹ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

¹² KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

zejména slyšené a viděné se převádí do nervových vzruchů a krouží krátkou dobu po nervových drahách v mozku mezi thalamem a kůrou. Kroužení nervových impulzů vede k jejich rozšíření do velké části neokortexu (nové, vývojově mladší kůry reprezentují asi 9/10 kortexu a svým pláštěm pokrývající celý mozek) a do hippokampu (staré kůry). Na principu reverberace čili kroužení thalamo-kortikální si jedinec uvědomuje vnímaný jev a zařazuje jej do paměti. Vlastní vnímání objektů a událostí jedincem představuje složitý myšlenkový proces. Řečová činnost jedince je řízena mozkovým centrem dominantní řečové hemisféry i oblastmi podkorovými.¹³

3.3.3 Řeč z neurofyzilogického hlediska

Představuje vysoce automatizované vzorce reakcí. Staví na koordinaci dýchání, fonace, artikulace a rezonance a je pod kontrolou všech složek motorického systému (tj. extrapyramidového, pyramidového, cerebellárního) a arejí mozkové kůry, jež slouží funkcím řeči. Emoční výraz lidské řeči je pod vlivem diencefalických mechanismů.¹⁴

Při výkonu mluvené řeči tvoří sluch, hlas i mluvní ústrojí specifickou funkční jednotku organizovanou a řízenou činnostmi mozku. Jedná se o neurodynamické stereotypy slyšené řeči (sluchové stereotypy řeči), její paměti (propriocepční stereotypy slov a výpovědí), analyzátorové stereotypy a jejich vazby na stereotypy logopropriocepce, artikulace řeči (artikulační stereotypy). Nejnížší integrační stupeň vokálních projevů (hlasových, zvukových) je u člověka lokalizován v gyrus cinguli anterior a motorické doplňující zóně. Nejvyšší integrační stupeň vokálních projevů u člověka tvoří motorická a senzorická kůra obličejové (v dolní části centrálního závitu).¹⁵

Uvedené vokalizační oblasti v mozku, které se podílejí na hlasovém projevu jedince, jsou paralelně kontrolovány mozečkovou kontrolou. Tak souběžně běží nekortikální kontrola hlasu a mozečková kontrola hlasu. Mozečková kontrola je zajišťována funkčním okruhem cortex-pons-mozeček-thalamus. Fyziologické základy

¹³ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

¹⁴ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

¹⁵ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

řeči, tj. slyšení, fonace, artikulace nejsou specializovány na jednu hemisféru, i když řeč na vyšší úrovni integrace je ve většině případů lokalizována do levé hemisféry.¹⁶

3.3.4 Zvuková stránka řeči

Akustická fonetika je věda, která se zabývá zvukovou stránkou řeči. Fonetika zkoumá zvukovou stránku řeči z těchto aspektů:

- a) fyziologickou činnost mluvidel
- b) akustickou podstatu zvuků vytvářející mluvenou či zpívanou řeč
- c) vnímání všech elementů v mluvených projevech
- d) identifikaci řečových prvků
- e) fungování všech těchto prvků jako zvukových řečových prostředků jak z hlediska historického (fonetika diachronní) tak z hlediska současného stavu řeči (fonetika synchronní)

Akustická fonetika zkoumá akustickou podstatu řečového signálu neboli zvuk.¹⁷

3.4 Ontogenetický vývoj

3.4.1 Prenatální období

Narodí-li se dítě, nikdo si samozřejmě neláme hlavu vývojem řeči lidského druhu, tedy vývojem fylogenetickým, ale rodiče a příbuzní mají mimořádný zájem o vývoj řeči tohoto konkrétního člověka, tedy o jeho vývoj ontogenetický. A často dochází k řadě drobných třenic, protože představy o tom, kdy a jak by mělo dítě mluvit, mohou být velmi rozdílné.¹⁸

Prenatální období nabývá obvykle popisováno v monografiích o dětské řeči, ačkoliv je prokázáno, že již v období těhotenství dochází k určitým způsobům komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem. Zahraniční výzkumy dokládají, že plod v 6. měsíci těhotenství reaguje na určité zvukové podněty, např. na hudbu nebo na

¹⁶ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

¹⁷ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

¹⁸ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7

hlas matky. Z toho se vyvozuje, že se tak objevují první nejjednodušší formy učení a získávání zkušeností u dítěte.¹⁹

Někteří autoři tvrdí, že jestliže je lidský plod schopen v nitroděložním akustickém prostředí rozeznávat lidský hlas (což je prokázáno), může tato sluchová zkušenost významně usnadňovat vnímání řeči dítětem po narození. To by mohlo být argumentem na podporu hypotézy, že osvojování jazyka dítětem má vývojový charakter počínající již v prenatálním období.²⁰

V prenatálním období dochází také k specifické komunikaci matky s dítětem. Jak popisují na základě zahraničních výzkumů Langmeier a Krejčířová, lidský plod získává schopnost dostávat se do určitého kontaktu s matkou. Matka reaguje emocionálně na jeho spontánní pohyby a její emoce opět ovlivňují dítě. Empirické studie skutečně ukazují, že změny emočního stavu matky vedou už ve 30. týdnu těhotenství u dítěte ke změnám tepu a spontánních pohybů. Dítě je tedy již prenatálně s matkou „emočně vyladěno“. Tak se už před narozením vytváří určitý dialog mezi matkou a dítětem, který se po narození dítěte rychle rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci.²¹

3.4.2 Přehled stádií v ontogenezi dětské řeči

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací. Vývojem řeči a myšlení, vztahem mezi rozvojem řeči a motoriky, řeči a zraku i sluchu se zabývalo mnoho vědců zahraničních i našich, například Becker, Kuric, Bohme, Příhoda, Sovák, Damborská, Vygotskij, Zeller, Lechta a další.

Sovák před období, než dítě začne mluvit, řadí celou řadu přípravných období, předstupňů řeči, která začínají hned po narození dítěte a nejsou časově přesně oddělena, prostupují se navzájem a probíhají i současně vedle sebe. V ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stádia vývoje řeči, a to jsou:

¹⁹ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7

²⁰ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

²¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

- 1) období křiku
- 2) období žvatlání
- 3) období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam řadí tato postupná, na sebe navazující stadia:
 - a) stadium emocionálně- volné
 - b) stadium asociačně-reprodukční
 - c) stadium logických pojmů
 - d) intelektualizace řeči²²

V roce 1995 publikoval Lechta (sborník Diagnostika narušené komunikační schopnosti) rozdělení vývoje řeči na vývojové fáze, které je vhodné použít při orientačním posouzení úrovně řeči:

- 1) období pragmatizace (přibližně do konce 1. roku života)
- 2) období sémantizace (1. - 2. rok života)
- 3) období lexémizace (2. - 3. rok života)
- 4) období gramatizace (3. - 4. rok života)
- 5) období intelektualizace (po 4. roce života)²³

Při sledování vývoje řeči se může postupovat chronologicky podle jednotlivých etap, nebo je možné sledovat vývoj řeči podle jednotlivých jazykových rovin, které se v ontogenezi řeči prolínají.²⁴

3.4.3 Vlastní vývoj řeči

Ve vývoji dětské řeči možno vidět určitou analogii historického vývoje člověka. Řeč dítěte se ovšem vyvíjí za podmínek značně odlišných. Vzniká totiž v prostředí již

²² KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

²³ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

²⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

hotové řeči a na podkladě zděděné schopnosti naučit se mluvit. Svůj příchod na svět ohlašuje novorozenec křikem, je to jeho první hlasový projev.²⁵

Asi od 6. Týdne života se začíná charakter křiku měnit, křik dostává citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje nespokojenost, nelibé pocity tvrdým hlasovým začátkem, v dalším vývoji (mezi 2. a 3. měsícem) dítě křikem vyjadřuje i pocity libé, objevuje se již měkký hlasový začátek. V tomto období hovoříme jako o houkání nebo broukání. S tímto obdobím se prolínají začátky žvatlání. Podle Sováka se objevuje větší rozmanitost zvuků, což souvisí se změnami v utváření resonančních dutin (ústní a hltanové dutiny). Dítě opakuje při tvorbě hlasu sání i polykací pohyby, i když nepřijímá potravu- mluvíme i o pudovém žvatlání, jsou vytvářeny tzv. prahlásky, prefonémy. Nejsou to ještě hlásky mateřského jazyka, jsou to podle některých výzkumů pouze „dětské zvuky“. V druhé polovině 1. roku života (přibližně 6. -8. měsíce) začíná období napodobujícího žvatlání. Okolo 10. měsíce nastupuje stádium rozumění, porozumění řeči. V období mezi 1 a půl až 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvené jako činnost. Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Ve věku 2 a půl roku můžeme u dítěte pozorovat frustraci v případě neúspěšného pokusu v komunikaci. Velmi důležité je stádium logických pojmů okolo 3. Roku života dítěte. V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Toto stádium podle Sováka znamená začátek přechodu z 1. do 2. signální soustavy. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často v období okolo 3. roku k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.). Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Toto období se nazývá intelektualizace řeči. Týká se kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby. Tato etapa pokračuje až do dospělosti člověka.²⁶

²⁵ VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 174 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-042-4504-8.

²⁶ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

4. ŘEČ A KOMUNIKACE

4.1 Charakteristika řeči žáka mladšího školního věku

Nástup do školy je závažným momentem nejen v životě dítěte, ale je i křižovatkou zájmů, úsilí a ctizádosti rodičů. Školní docházka je pro dítě na počátku zdrojem mnoha změn v oblasti jeho psychického vývoje. Nastává kvalitativní posun mezi hrou a školní prací, a tím se mění i struktura některých potřeb.

Škola zasahuje do osobních vztahů, neboť rozšířením sociálních kontaktů se mění poměr dítěte k rodičům i sourozencům. Úspěch dítěte ve škole je závislý především na rozumových schopnostech dítěte a jejich uplatnění ve školní výuce, na tom, jak se dovede vyrovnat s nároky, které na něho škola klade, ale i na citové a sociální atmosféře, kterou vytváří vztah mezi rodinou a školou. Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči. Funkce, dosud tvárná, plastická, a proto relativně snadno ovlivnitelná, se upevňuje, stabilizuje. Máme proto zájem co nejrychleji dokončit úpravu výslovnosti.²⁷

Děti mladšího školního věku vstupovaly do první třídy s průměrnou slovní zásobou 2500-3000 slov, kterých dítě v nestejně míře užívá. Tato slovní zásoba se nadále rozvíjí a vlivem poznatků získaných ve škole i v rodině se obohacuje. Koncem první třídy dosáhne 3500 slov. Je však významný rozdíl mezi tím, kolik slov dítě pasivně zná a kolik slov ve skutečnosti užívá, proto je zachycení slovní zásoby velmi obtížné. Na růst aktivní slovní zásoby má také vliv přirozená agence k vyjadřování a schopnost větné formulace. Děti v tomto věku používají převážně víceslovné věty se správnou gramatickou stavbou. Řeč má být čistá, bez patlavosti a dobře srozumitelná. Školní výuka se významně podílí na obohacování slovníku a zdokonalování vyjadřování, a to v návaznosti na řeč psanou. Při nástupu do školy byla základem řeč mluvená, s osvojením písma se zpětně projevuje vliv psané řeči na rozvíjení vlastního verbálního sdělení, neboť psaná řeč vyžaduje mnohem větší slovní zásobu, přesnost a ovládání gramatických forem řeči.²⁸

²⁷ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 98 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

²⁸ LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986, 274 s.

Zahájení školní docházky je zlomová událost v životě dítěte. Význam vstupu do školy dobře vystihuje označení, že jde o událost zlomovou. *Nástup do školy znamená radikální životní změnu. Školní docházka a svět školy udává ráz dalších let více než cokoliv jiného.*²⁹

Škola otevírá dítěti obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost. Vstup do školy může odstartovat pozitivní změnu v životě dítěte z nepodnětných prostředí, z nefunkčních či problémových rodin. Škola může kompenzovat problémovost, nezáměr a chyby rodiny, někdy jen částečně, někdy ale značně. Analýza situace současné rodiny a dětí v ní ukazuje, že se stále více do popředí dostávají různé varianty problémovosti. V extrémním případě, kdy rodina neplní své funkce směrem k dítěti, je pro mnoho dětí škola místem, kde je jim podána pomocná ruka, kde se setkávají se vstřícností, a zájmem ze strany dospělých, kde kompenzují životní těžkosti z rodiny, kde mají šanci naučit se strategiím překonávat těžkosti, nezdary a neúspěchy.³⁰

Škola má navodit a posílit pocity dítěte, že je úspěšné. Šolcová uvádí následující **činitele**, kterými učitel napomáhá **konstituování osobnosti dítěte**:

- 1) Dává dítěti přesvědčivým způsobem znát, že má na dobré výsledky, že věří v jeho úspěchy
- 2) Je mu oporou tak, že motivuje a posiluje jeho tendence k samostatnosti
- 3) V dítěti pěstuje pocit, že je ve třídě užitečné, má zde své postavení, spolupodílí se na utváření dobrých vztahů, má zde otevřený prostor pro uplatnění³¹

²⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.

³⁰ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

³¹ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

Zahájení školní docházky je krokem do nové životní etapy dítěte. Dítě prochází následujícími fázemi:

- 1) Fází nástupu do školy a etablování se v roli žáka. Ve věku 6-7 let se dítě stává žákem (školákem)
- 2) Fází stabilizace (8-10 let). Dítěti se stává jeho žakovství samozřejmostí, pohybuje se v něm jako ryba ve vodě.
- 3) Fází završení (11-12 let). Přejít do dalšího vývojového období, spojeného s nástupem pubescence, dramaticky proměňující život dítěte i jeho okolí.³²

Dítě vstupuje do etapy, která bude trvat do konce jeho života. Od této chvíle bude jedinec trvale jako dítě, dospívající, dospělý, konfrontován s povinnostmi a úkoly, na jejichž plnění závisí kvalita jeho současného, ale i budoucího života.

Vstupuje do etapy základního vzdělávání, kde na jejím konci se člověk rozhoduje, jakým směrem se bude ubírat jeho další život.

Vstupuje do etapy tzv. primárního vzdělávání. Na jejím konci by dítě mělo mít osvojenou a vnitřně přijatou roli žáka, mělo by být vybaveno učebními strategiemi, aby bylo schopné samostatnějšího vzdělávání.³³

Socializace osobnosti. Helus uvádí podvojný cíl socializace, čímž vnáší do tohoto procesu další rozměr. Vedle sociálního integrování hovoří ještě o individualizačním autonomizování. Individualizační autonomizování staví do popředí rozvoj osobnosti jako jedinečné, svébytné a originální individuality.

Úkoly, kterými společnost na jedince působí, nemají být pouze jeho podrobením naléhavostem, jimiž jej společnost nárokuje. Mají být také výzvami, mezi kterými se jedinec rozhoduje, které přijímá nebo odmítá. Osobností se nestává člověk prostým růstem, ale aktualizací rozvojových potencialit, k níž dochází právě a především v důsledku jeho reagování na výzvy, které zodpovědně přijal za své, aniž se vzdal práva odstupu, kritiky a protestu.³⁴

³² FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

³³ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

³⁴ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

Socializace probíhá s nestejnou intenzitou v různých socializačních prostředích. Pro školu je charakteristická soustavnost a systematičnost sociálního působení s důrazem na poznávání a vzdělávání. Socializace přechází v edukaci, a to:

- 1) Prezentováním učiva – zadáváním učebních úkolů
- 2) Vytyčováním učebních a vzdělávacích cílů
- 3) Aplikováním efektivních metod výuky (vyučování a učení)
- 4) Hodnocením dosahovaných výsledků výuky

Vstup do školy představuje pro dítě především razantní nástup druhé socializace, protože dítě je iniciováno do nových sektorů objektivního světa. Odlišnost socializačních prostředí v rodině a ve škole nám dovoluje mluvit dokonce o odlišnosti kulturní, o kultuře školy a kultuře rodiny. Dítě se v novém prostředí musí učit a také se učí novým rolím, z nichž jednou je role školáka (žáka).³⁵

Při spolupráci učitele s rodiči se opakovaně potvrzuje, že úspěšnost dítěte ve škole je zejména v nižších ročnících závislá hlavně na rodičích. Rodiče by měli dítěti pomáhat s domácí přípravou, chystat společně pomůcky do školy, kontrolovat úkoly apod. Spolupráce učitele s rodiči má v první třídě zásadní význam. V průběhu posledních let jí byla věnována značná pozornost odborníků. Výsledky pozorování lze shrnout takto: Školní výsledky dítěte jsou ve vysoké míře závislé na pomoci rodičů, a vůbec na souboru charakteristik rodiny dítěte (vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, výchovný styl, podnětnost rodinného prostředí apod.)

Nezájem rodičů o dítě se jednoznačně projevuje ve škole. Dítě nenosí pomůcky, domácí úkoly jsou vypracovány na nízké úrovni apod. Domácí příprava bez dohledu rodičů neodpovídá požadavkům učitele ani potencialitám samotného dítěte. Učitel musí být iniciátorem spolupráce. Musí vtisknout této spolupráci úroveň a smysl, dávat jí pravidla a řád. Velmi často je jedinou cestou spolupráce s rodiči, ovlivňování rodičů, kteří dospějí za pomoci učitele k hlubšímu a kritičtějšímu náhledu na svou

³⁵ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

zodpovědnost za dítě, ujasní si, s jakými důsledky ovlivňují formování jeho osobnosti, a podle potřeby se rozhodnou pro žádoucí změnu v uplatňování svého vlivu.³⁶

4.2 Vymezení pojmů jazyk, řeč komunikace

Jazyk a řeč jsou nejdůležitějším dorozumívacím prostředkem v lidské společnosti. Jazyk lze z hlediska strukturního rozdělit na dvě materiální formy, a to zvukovou a psanou. Forma mluvená je starší a forma psaná byla od ní odvozena. Vývoj přirozených jazyků však vede k tomu, že došlo k přesunu závažnosti obou forem ve prospěch podoby psané. Ve spisovné češtině jsou hlásky v hláskosloví, fonémy ve fonologii, slabiky v řeči, dále přízvukový takt a větný úsek v mluvené mluvě.³⁷

Řeč jakožto specificky lidská schopnost není člověku vrozena, nýbrž se jí musí učit. Novorozenec si sice přináší na svět vrozenou dispozici naučit se řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím okolím by se tato vrozená schopnost dále nerozvinula (člověk by nemluvil). Řeč je produktem vyšší nervové činnosti lidského jedince a je vázána na vývojově nejvyšší oblasti šedé kůry velkého mozku, na určité funkční oblasti dominantní hemisféry (vedoucí mozkové polokoule). Ty pracují v dynamickém sepětí s nižšími mozkovými útvary. Zmíněné oblasti na dominantní hemisféře se označují jako centra řeči. Kladný citový vztah nejbližšího okolí k dítěti je tím nejlepším katalyzátorem celkového vývoje dětské řeči. Je známo, že právě nedostatek citového vztahu postihuje především rozvoj řeči. Jak zdůrazňuje Sovák, dítě se učí mluvit podle osob, s nimiž se má rádo.³⁸

K vnitřním faktorům spolupodílejícím se na vývoji řeči patří celková fyzická a psychická vyzrálость jedince. Z vnějších faktorů lze pak jednoznačně uvést zejména vliv sociálního prostředí jedince (vliv rodiny, školských institucí) a způsobu a kvality jeho výchovy. Důležitou úlohu zde hraje vytvoření prostoru pro interpersonální komunikaci, množství a přiměřenost řečových podnětů, správný řečový vzor. Ten je důležitý zajistit nejen v předškolním období, ale i během zahájení školní docházky dítěte. Některé děti mladšího školního věku mají tendenci učitele nekriticky imitovat a přejímat vzorce nejen jeho chování, ale i vyjadřování. Z tohoto důvodu by se u učitelů (minimálně na

³⁶ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

³⁷ KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

³⁸ VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

prvním stupni základních škol) neměla v oblasti řeči vyskytovat žádná patologie. V ideálním případě se u dítěte v období zahájení školní docházky nevyskytují v oblasti komunikace žádné obtíže závažnějšího charakteru, jež by mohly ovlivňovat nejenom komunikaci mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, eventuálně i vlastní průběh a kvalitu edukačního procesu.³⁹

Komunikace výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vztahů vzájemných. Význam a důležitost komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož pak se vyvíjet. Jak pro existenci, tak pro organizaci každé společnosti je komunikace základním procesem, neboť každá společná akce je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny. Komunikační schopnost, patří k nejdůležitějším lidským schopnostem.⁴⁰

Z pedagogického hlediska je důležitá **sociální komunikace**, která vyjadřuje sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí. V posledních desetiletí je i v České republice předmětem daleko výraznější informovanosti, než tomu bývalo dříve. Jedním z důvodů je nesporně potřeba společnosti se touto stránkou sociálního života osob výrazněji zabývat. Dalším důvodem může být i pronikání této problematiky do základních informačních bloků v téměř všech typech škol. V posledních pěti letech se objevuje výrazně větší počet odborných monografií s touto tematikou (např. Vybíral-Psychologie komunikace, lži pravda a polopravda v lidské komunikaci).⁴¹

³⁹ BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁴⁰ *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

⁴¹ FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-808-6723-648.

Komunikaci rozdělujeme na verbální a neverbální:

Verbální komunikace zahrnuje prostý přenos informací, verbálně komunikujeme a sdílíme emoce, postoje a další kvality. Ve verbální komunikaci může rozlišit tři základní fáze, a to:

- 1) percepční- obsah a forma sdělení
- 2) kognitivní rekonstrukce- porozumění neverbálnímu provázejícímu projevu
- 3) expresivní- reakce osoby na sdělení a neverbální projevy

Kromě přímé komunikace slovy rozlišujeme ještě nepřímou verbální komunikaci neboli psanou řeč.⁴²

Neverbální komunikace je pro člověka neodmyslitelnou součástí interakcí mezi lidmi a vypovídá o některých vlastnostech osoby (emoce- jejich síla a intenzita, psychomotorické tempo, atd.) Do tohoto druhu komunikace zahrnujeme všechny mimoslovní projevy. Jejich funkcí je napomáhání verbální řeči, vyjádření postojů a vyjádření emocí. Mezi základní druhy neverbální komunikace patří:

- 1) gesta (gestika)- jsou závislá na kultuře
- 2) postoje (posturologie)- temperamentové vlastnosti
- 3) pohyby v prostoru (proxemika)- zrcadlová slučitelnost, přímá slučitelnost
- 4) doteky (optika)- geneticky výchozím podnětem, u dospělých osob bývá používán při vyjádření vřelosti, ujištění, lásky, případně náklonnosti. Doteky mají v neverbální komunikaci statkový význam.⁴³

⁴² FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-808-6723-648.

⁴³ FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-808-6723-648.

4.3 Druhy narušené komunikační schopnosti v mladším školním věku

Narušená komunikační schopnost může být v celkovém klinickém obraze dominantní (tj. může být hlavním symptomem), nebo může být symptomem jiného, dominantního postižení, onemocnění, poruchy. Symptomatické poruchy řeči definujeme jako narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominantní postižení, nemoc, poruchu. Mluvní projevy jsou často jedním z nejtypičtějších symptomů dominantního postižení (např. stupně mentálního postižení se diferencují právě podle řečových projevů.) Se symptomatickými poruchami řeči se nejčastěji setkáváme u dětí s DMO a u osob s mentálním postižením.⁴⁴

4.3.1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám řeči. Vývojová dysfázie byla ve starších odborných pramenech nazývána jako sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost, afemie apod. Sovák při klasifikaci narušeného vývoje řeči z etiologického hlediska považuje narušený vývoj řeči za vedlejší příznak, jenž je součástí jiného dominujícího onemocnění nebo poruchy (sluchu, intelektu, DMO, aj.). Za hlavní příznak ho považuje, je-li narušený vývoj způsobený zejména lehkou mozkovou dysfunkcí, případně primárně patologií prostředí. V tom případě využívá termín vývojová dysfázie. Tato klasifikace je přehledná a přijatelná, ale v současnosti nemáme zkušenosti s případy narušeného vývoje řeči primárně způsobenými patologií prostředí. Narušený vývoj jako hlavní příznak se proto podstatě ztotožňuje s vývojovou dysfázií (specificky narušeným vývojem řeči).⁴⁵

Definici vývojové dysfázie uvedli ve své práci Mikulajová a Rafajdusová (1993). Dle autorek vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a již se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je

⁴⁴ *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

⁴⁵ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dostatek podnětů.⁴⁶

Toto narušení má systémový charakter a zasahuje do receptivní a expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách (postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu). Vývojová dysfázie přesahuje rámec fatické poruchy (poruchy nejvyšších řečových funkcí), je možné zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Setkáváme se s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Dysfatici jsou lehce unavitelní, narušena je i sféra emocionální, zájmová a motivační. Narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu (škola, rodina, přátelé), jeho zájmy a trávení volného času, dokonce i budoucí profesní orientaci, proto si včasná a odborná diagnostika narušeného vývoje řeči zasluhuje maximální pozornost odborníků.⁴⁷

V praxi můžeme rozlišit vývojovou dysfázii (motorickou, senzomotorickou a smíšenou). **Motorická vývojová dysfázie** se řadí mezi expresivní poruchy řeči. Mezi charakteristické znaky patří opoždění vývoje řeči, obtíže ve verbálním vyjadřování (těžkopádné tvoření slov) objevuje se dysnomie, „mluvení v kruhu“ (není vytvořen dostatečný slovník), syntaktické, morfologické a sémantické obtíže, vážné fixace a automatizace slov, aktivní slovník je výrazně nižší než pasivní. Dítě s motorickou dysfází si své nedostatky uvědomuje a často ztrácí zájem komunikovat verbálně, využívá neverbální prostředky komunikace, ztrácí zájem komunikovat verbálně, využívá neverbální prostředky komunikace (využívá ve zvýšené míře mimiku, do komunikace zapojuje přirozeně gesta).⁴⁸

Senzorická vývojová dysfázie je receptivní poruchou řeči. Aktivní slovník jedince s touto diagnózou je deformovaný. Ačkoli jsou slova tvořena pohotově, často však odchylně od normy. Slovník je poměrně bohatý nicméně ve své finální podobě téměř nesrozumitelný. Objevuje se echolálie (opakování), obtíže v porozumění řeči (instrukce), dítě se opakovaně dotazuje „cože?, co?“ Dítě se senzoričnou dysfází

⁴⁶ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

⁴⁷ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

⁴⁸ BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

poskytuje neadekvátní odpovědi na otázky (kdo, co, kdy, kde, proč, jak), má obtíže s fonemickou diferenciací. Často se u jedinců s touto diagnózou objevuje fluktuující pozornost, nezáměr o mluvený jazyk, obtíže v osvojování si slovních nebo číselných sekvencí.⁴⁹

Vymezení oblastí, v nichž mají děti s vývojovou dysfázií obtíže a jež znesnadňují realizaci jejich výchovně-vzdělávacího procesu a vyžadují tvorbu IVP zejména ve vztahu k rozvoji jazykových kompetencí dítěte, musíme zmínit zejména:

- 1) Oblast fonetické a fonologické realizace hlásek
- 2) Oblast syntaktického spojování slov do větných celků
- 3) Narušenou schopnost řazení pořadí slabik do slov (děti s vývojovou dysfázií slabiky přehazují, vynechávají a opakuji)
- 4) Neschopnost či sníženou schopnost dítěte s vývojovou dysfázií udržet dějovou linii
- 5) Neschopnost či sníženou schopnost rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu sdělení
- 6) Poruchy krátkodobé paměti
- 7) Malá aktivní slovní zásoba
- 8) Výskyt dyslexie, dyspraxie
- 9) Poruchy kresebného projevu
- 10) Nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi
- 11) Poruchy percepce zrakových, hmotových a rytmických podnětů (signálů)
- 12) Poruchy jemné motoricky a lateralizace⁵⁰

Základem terapie vývojové dysfázie je i s ohledem na shora uvedené komplexní podpora rozvoje komunikačních dovedností dítěte s touto diagnózou. Celková terapie musí zahrnout rozvíjení:

- 1) Sluchového vnímání
- 2) Zrakového vnímání
- 3) Paměti a pozornosti

⁴⁹ BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁵⁰ BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

- 4) Myšlení
- 5) Schopnosti orientace
- 6) Motoriky
- 7) Řeči
- 8) Grafomotoriky⁵¹

4.3.2 Vývojová afázie

Afázie se řadí k získaným organickým narušením komunikační schopnosti, patří do souboru vyšších kortikálních poruch, k nimž řadíme také agnozie, apraxie, akalkulie, alexie, poruchy orientace v prostoru aj.

O afáziích v dětském věku naše odborná literatura poskytuje málo informací. K problematice se vyjadřují odborníci hlavně v německé odborné literatuře (Becker, Bauer a další).

U dětí se vyskytuje **dětská vývojová afázie**. Jedná se o postižení řeči, kde vývoj řeči ještě nebyl ukončen. Záleží na tom, ve které vývojové etapě řeči byl mozek postižen a také podle celkové a rozumové vyspělost dítěte. Příznaky i následky afázie jsou různě závažné. Jinak se afázie projevuje u osob, které mely vývoj řeči ukončen již před onemocněním, a různé je to u dětí s neukončeným vývojem řeči. U dětí s dosud nezafixovanou řečí tj. ve věku do sedmého až osmého roku, se upravuje porucha podstatně snadněji než u osob dospělých.⁵²

4.3.3 Mutismus

K neurotickým a psychotickým poruchám řeči řadíme **mutismus a elektivní mutismus**.

Mutismus neboli oněmění je narušení komunikační schopnosti, kdy dochází ke ztrátě artikulované řeči. Narušení je psychogenně podmíněné, na podkladě silného psychického traumatu (úlek, šok, stres, vyčerpání apod.). Mutismus není podmíněn organickým poškozením centrálního nervového systému.⁵³

⁵¹ BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁵² KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

⁵³ *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

Elektivní mutismus se nejčastěji vyskytuje u dětí předškolního a mladšího školního věku. Pravděpodobnost vzniku poruchy není závislá na inteligenci. Riziko vzniku mohou však zvyšovat určité osobnostní vlastnosti, které jsou v některých případech geneticky podmíněny (zvýšená zlostnost, přehnaná stydlivost, problémy v přirozené separaci). U některých dětí se mohou již v počátku vývoje projevovat nepřiměřené obavy z cizích lidí, vyhýbání se kontaktu s neznámými lidmi. Ke vzniku zmíněných potíží mohou v negativním smyslu přispět svým chováním také rodiče, svým hyperprotektivním chováním a tendencí udržet dítě v závislosti. Pro děti předškolního věku je typická zvyšující se samostatnost, iniciativnost, protipólem jsou potom pocity viny.⁵⁴

4.3.4 Koktavost a breptavost

Koktavost se pokládá za neurózu řeči, která se vyznačuje křečovitým opakováním slabik či celých slov nebo křečovitým prodlužováním začátků mluvních projevů. Artikulace je v té chvíli velmi namáhavá. Příznaky mají různou intenzitu, zpravidla v závislosti na psychické zátěži, jíž je takové dítě právě vystaveno. Koktavost se obvykle zvyšuje, když má dítě mluvit s někým cizím, v nezvyklé situaci, o nezvyklých věcech (např. při psychologickém vyšetření). Naproti tomu, když mluví neobvyklým způsobem např. šeptem, nebo když zpívá, příznaky mizí.⁵⁵

Žák s koktavostí (balbuties) na základní škole. Etiologie balbuties nebyla dosud objasněna. Předpokládá se, že vznik poruchy je podmíněn, více příčinami, mezi něž patří biochemické faktory, úloha transponderů v mozku, elektrická aktivita mozkových hemisfér, morfologické změny struktur CNS a genetické faktory. Podle moderních teorií zabývajících se etiologií balbuties za možné příčiny vzniku balbuties označují zejména:

- dyskoordinaci hemisfér při mluvě
- negativní vlivy sociálního okolí
- psychotraumata dítěte (školní a domácí prostředí),

⁵⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

⁵⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.

přičemž zdůrazňují fakt, že jeden faktor sám o sobě nemůže být příčinou koktavosti, zpravidla se jedná o vzájemnou součinnost a prolínání více příčin koktavosti.

Procentuální výskyt koktavosti je v odborné literatuře uváděn od 1,5 do 4%, u dětí předškolního věku je to přibližně 0,6%, u dětí školního věku 1,6%, u dospělých se projevy koktavosti snižují na 0,5%.⁵⁶

Klasifikace koktavosti podle výskytu v určitém časovém horizontu:

- 1) koktavost (balbuties) incipientní (začínající)- předškolní věk, na počátku školní docházky
- 2) koktavost fixovaná – přetrvává po dobu školní docházky
- 3) koktavost chronická- přetrvává i v období adolescence a dospělosti

Symptomy koktavosti (balbuties) jsou:

- psychická tenze
- nadměrná námaha
- narušená dynamika řeči
- různé typy dysfluencí (neplynulostí)
- dysprózie- řeč je monotónní, někdy se objevuje zrychlené nebo kolísavé tempo (tj. využití synonymních výrazů, jež nezačínají hláskami, které lze označit jako problémové (p,b,k,g))
- parafázie dítěti s koktavostí napomáhají překonat počáteční obtíže v komunikaci, ale současně negativně ovlivňují obsahovou stránku řeči⁵⁷

Projevy dysfunkce se objevují zejména při iniciaci mluvního aktu dítěte, na začátku vět, dále pak v závěrečných souhláskách. Dysfunkce nemají konstantní charakter. V určitých situacích se projevují více, v jiných méně. Množství dysfunkcí souvisí zejména s psychikou dítěte, s náročností komunikační situace, únavou dítěte s koktavostí. K jejich eliminaci dochází při recitaci, zpěvu, skupinovém čtení, hraní rolí, řečových automatismech. U dětí s koktavostí se vedle dysfluencí často setkáváme také

⁵⁶ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁵⁷ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

s problémy s foencí. Problémy souvisí s narušenou kvalitou dýchání, jež je často povrchní, nepravidelné, přerývané.

Dítě s kocktavostí se snaží aktuální moment zakocktávání přemoci zvýšeným fyzickým úsilím, akcelerováním tempa řeči, zvyšováním hlasitosti, čímž se projevy kocktavosti ještě zhoršují. Lechta spatřuje možnosti **sekundární prevence kocktavosti** (balbuties) v:

- ovlivňování prostředí dítěte s kocktavostí
- postavení výchovy
- eliminaci didaktogenních chyb
- spolupráce logopeda s kmenovou školou

Hlavní jsou také zásady pro komunikaci s dětmi ve školním prostředí, a to:

- Mluvit s dítětem přirozeným, pozitivně laděným způsobem
- Spojovat řeč s příjemnými činnostmi
- Povzbuzovat dítě ke spontánnímu mluvnímu projevu
- Předčítat dítěti klidně, s trochu pomalejšími začátky, než je obvyklé
- Nežádat dítě, aby přestalo mluvit, když kocktá
- Vyhýbat se v přítomnosti dítěte s kocktavostí jeho označení jako „kocktavého“
- Zajistit optimální řečový vzor
- Uvědomit si, že kocktavost je důsledkem více faktorů, nad nimiž dítě i dospělí mají malou nebo žádnou kontrolu⁵⁸

Současně je třeba respektovat několik zásad, jejichž dodržování zvyšuje účinnost terapie kocktavosti a podporuje i správný psychický vývoj jedince s kocktavostí. Jedince s kocktavostí se snažíme trpělivě vyslechnout a současně mu poskytnout dostatek času na vlastní vyjádření. Snažíme se zabránit posměchu a nežádoucí pozornosti ze strany sociálního okolí. Snažíme se dítě zapojit do všech činností. Dítě s diagnózou kocktavosti (balbuties) neokřikujeme, nekritizujeme za to, že se v řeči zaráží. Při běžném mluvním styku dítě nenutíme opakovat nezdařilá slova nebo věty.⁵⁹

⁵⁸ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁵⁹ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

Breptavost je narušení komunikační schopnosti, při němž dochází k poruše tempa mluvy. Pro breptavost je charakteristické nápadným zrychlováním tempa řeči, často stupňující až je řeč úplně nesrozumitelná. Vyskytuje se opakování a vynechávání slabik, je narušeno dýchání, dochází k hlasovým poruchám, artikulace je také narušená, nepřesná. U breptavých jedinců se projevuje dysprozódie tj. porucha modulačních faktorů (chybný příznak, monotónní mluva, narušené tempo), vyskytují se poruchy koverbálního chování.⁶⁰

Breptavost (tumultus) má společné znaky s koktavostí, pokud jde o prevenci i profylaxi. Příčiny jsou většinou jiné. Opětovně se prokazuje u většiny breptavých organický původ jejich poruchy, tedy drobnější nebo i abnormální nález na EEG.

Podle psychologických vyšetření podávají breptavé děti horší výkony ve vnímání, v pravolevé orientaci, v senzomotorické orientaci, motorice, nonverbálních zkouškách, ve čtení a psaní. Podíl dědičnosti také není zanedbatelný. Breptavost lze považovat za jeden z projevů lehké mozkové dysfunkce

Příznaky breptavosti se často vyznačují překotným, nevypočitatelným temperamentem a impulsivností. Situace, které vyžadují rychlou reakci, bývají naopak pomalejší, než je obvyklé. Některé děti se chovají naopak velmi klidně, jsou rozvážné, manuálně zručné. To pak výrazně kontrastuje se zbrklým charakterem mluvy. Mluvení bývá narušeno častými vdechy, někdy děti mluví i při nadechování. V řeči se ztrácejí koncovky, části slov i celá slova. Výslovnost je nepřesná nebo nesprávná, není vázána na některé hlásky. Mluva bývá monotónní, není členěna ani akcenty, ani odlišením síly hlasu.⁶¹

Breptavost (tumultus) se výrazně projevuje při nástupu do školy. Množstvím slov bývá někdy překryta obsahová chudost. Často se breptavost kombinuje s koktavostí, která vzniká druhotně, obvykle jako následek:

- komunikačních neúspěchů
- nevhodných výchovných postupů

⁶⁰ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

⁶¹ KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

Výchova breptavých dětí bývá někdy opravdu obtížná a vyčerpávající. Breptavost odlišíme od koktavosti jednoduchým způsobem. Požádáme breptavé dítě – mluv, prosím, pomalu, nerozumím ti dobře – obvykle zpomal, srozumitelnost se výrazně zlepší. Postupně řeč začne nabírat rychlost, dítě se dovede kontrolovat jen chvíli.

Koktavému dítěti se po stejném pokynu začne mluvit podstatně hůře. Takovou žádost bychom neměli ani použít.

Metody prevence proti breptavosti jsou podobné jako u koktavosti, důraz se při těchto metodách klade na:

- jasné i zřetelné vyslovování
- na správné dýchání
- na cit pro rytmus a tempo
- výstižné vyjadřování

Pokyn „mluv pomalu“, který v tomto případě můžeme použít, nepoužíváme příliš často, většina dětí slovní pokyn brzy přestane vnímat.

Prevence se využívá hlavně v období, kdy je nervová činnost ještě plastická, (vývoj nervové soustavy není ukončen), vzor klidné mluvy se správnou výslovností, zejména samohlásek, má podstatně lepší a trvalejší efekt než pozdější redukace.⁶²

Breptavost i koktavost neřadíme mezi neurózy řeči, ale řadíme je k poruchám plynulosti (fluence) řeči. Někdy dochází ke kombinaci koktavosti a breptavosti.⁶³

⁶² KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

⁶³ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

4.3.5 Dyslalie

Dyslalie neboli patlavost je porušení artikulace, neschopnost nebo porucha používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka.

Dyslalie může dosáhnout jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek ve slabikách a slovech. Rozlišujeme dyslalii hláskovou, slabikovou a slovní (např. nesprávná výslovnost sykavek je nazývána sigmatismus, hlásky L-lambdacismus, vadná výslovnost hlásky R-rotacismus, aj.). Dyslalie je nerozšířenější narušení komunikační schopnosti, s níž se setkáváme nejen u žáků všech typů škol, ale i u dospělých osob. K příčinám vzniku dyslalie řadíme nedostatky ve sluchové percepci, nedostatky ve fonemické diferenciaci, poruchy sluchu, poruchy centrálního nervového systému, motorickou neobratnost, anomálie mluvních orgánů, nesprávný řečový vzor a nesprávný postoj prostředí k mluvnímu projevu dítěte. Dozráním nervové soustavy dítěte, podporou správného vývoje řeči se může nesprávná výslovnost upravit spontánně.⁶⁴

Rozdělení příčin patlavosti na funkcionální a orgánové, se zdá příliš schematické a nepostihuje všechny jejich eventuality. Přidržíme se proto příčin, které z reflexologického hlediska podává Sovák.

Příčiny dyslalie mohou být:

- 1) Nesprávné mluvní vzory v prostředí dítěte- vady výslovnosti rodičů, též jejich mazlivě znetvořená výslovnost, dále vady výslovnosti sourozenců, kamarádů a spolužáků. Nesprávný vzor výslovnosti se uplatňuje tím více, čím více je dítě na jeho nositele fixováno, především citově.
- 2) Vady sluchu- ty se uplatňují podle druhu a stupně. Například u vady tzv. percepčního typu trpí slyšení vysokých tónů, což se projevuje na výslovnosti, vysokých hlásek, kterými jsou sykavky. Poruchy schopnosti analyzovat a diferencovat jednoduché fonémy a odlišovat správné od zvukově nesprávných, při poruše fonemického sluchu, jsou také častou příčinou zdeformované výslovnosti.

⁶⁴ *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

- 3) Nedostatek citového přízvuku- je známo, že děti nedostatečně citově saturované mluví většinou nejen později, ale i hůře. Podržují si déle infantilní způsob mluvy i výslovnosti.
- 4) Poruchy v centrálním nervovém systému (CNS) různého druhu- je obecně známo, že výslovnost oligofrenních dětí bývá většinou více porušena.
- 5) Motorická (pohybová) neobratnost a zaostalost- ta může být celková (dítě je celkově neobratné) nebo se může týkat pouze oblasti artikulační.
- 6) Anomálie (odchylka) mluvních orgánů- orgánové změny mluvidel, jako např. rozštěp rtu, patra, defekty chrupu, vady skusu, přirostlý jazyk apod.
- 7) Nesprávný postoj okolí, hlavně rodičů k vývoji výslovnosti a řeči vůbec. Za nesprávný postoj je považováno neustálé kárání, dokonce i trestání dítěte za jeho nesprávnou výslovnost. Takovýmto počínáním se většinou dosahuje opaku (nesprávná výslovnost se v důsledku sníženého sebevědomí spíše fixuje, než odstraňuje, nehledě k dalším škodám vzniklým neurotizací dítěte).⁶⁵

Sovák uvádí, že perfekcionistická výchova, je daleko škodlivější tím, že upevňuje nesprávné návyky, vyvolává i protestní reakce, než výchova nedbalá.

Z uvedeného stručného rozboru příčin vad výslovnosti vyplývá, že vadou výslovnosti jsou ohroženy děti žijící v tomto ohledu v patologickém prostředí, děti nemuzikální, pohybově zaostalé a neobratné, s poruchami hybnosti, děti s opožděným nebo omezeným duševním vývojem, s poruchami sluchu a odchylkami v utváření mluvidel. Přítomnost některého z uvedených faktorů vždy nevede ke vzniku vady. Závažná je kombinace dvou nebo více příčin.⁶⁶

Ve vztahu k dětem školního věku s diagnózou dyslalie je třeba uvést také skutečnost, že kromě dyslalie existuje také dyslalie slabiková a slovní. Ta se projevuje tím, že dítě hláskové skupiny ve slabikách a slovech redukuje a přesmykuje, i když výslovnost samotných hlásek může být správná. V případech tzv. dyslalie kontextové (tj. slabikové a slovní) patří mezi její základní symptomy elize hlásek (tj. vypuštění,

⁶⁵ VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 174 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-042-4504-8.

⁶⁶ VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 174 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-042-4504-8.

vynechání hlásek), kontaminace (směšování hlásek), metateze (přesmykování hlásek), asimilace (přízřusobování zvuku, znělosti hlásek), anaptixe (vkládání hlásek).⁶⁷

Pokud pedagog, tj. učitel či asistent pedagoga, participuje jako koterapeut na eliminaci dyslalických obtíží dítěte, měl by mít na paměti zásady, již jsou z logopedického hlediska pro terapii dyslalie doporučovány. Jedná se o zásady, které jsou autorsky připisovány Miloslavu Seemanovi, tj. zásada:

- 1) Krátkodobého cvičení- logopedická cvičení provádíme maximálně tři až čtyři minuty s intenzivním zrakovým a sluchovým vzorem, popřípadě i za využití speciálních pomůcek (zrcadlo, indikátor, počítačový vzor, rotavibrátor), cvičení dále v časových intervalech opakujeme (v ideálním případě např. šestkrát denně) a rozvíjíme po jednotlivých krocích (dobu cvičení volíme dle individuálních možností dítěte).
- 2) Využití sluchové kontroly- při logopedických cvičeních je důraz kladen na sluchové vnímání nově vyvozené (fixované) automatizované hlásky
- 3) Užívání pomocných hlásek- v logopedické intervenci se k vyvození a fixaci hlásek, jež dítě tvoří nesprávně nebo vadně, využívá těch hlásek, které jsou artikulačně blízké, a které dítě umí správně vyslovovat. Tyto pomocné hlásky se od hlásky procvičované odlišují zvukově, jsou jí však fyziologicky blízké, artikulačně podobné. Užívání pomocných hlásek je základem tzv. substituční metody. Všeobecně známým příkladem je užití hlásek T a D při vyvozování a fixaci hlásky R (Td, Td, Td...R)

Zásady pro komunikaci s dětmi školního věku s diagnózou dyslalie lze shrnout do několika bodů. Je třeba, aby pedagog, jenž se podílí na edukaci dítěte s dyslalií, měl alespoň základní informace o druzích, symptomech a důsledcích přetrvávajícího daného NKS, v tomto případě dyslalie, a dostatečné informace o tom, jak s dítětem komunikovat, jak k němu přistupovat. Důležité je, aby si pedagogové uvědomili, že vývoj výslovnosti dítěte, je závislý na jeho vrozených jazykových symptomech, na kvalitě motoriky mluvidel, jakož i na řečovém vzoru a sociálním prostředí, v němž dítě

⁶⁷ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

vyrůstá. Pedagog by měl (zvláště na prvním stupni základní školy) poskytovat dítěti školního věku s dyslalií kvalitní mluvní vzor, také by si měl uvědomit, že na dítě s dyslalií jsou kladeny s ohledem na přetrvávající komunikační obtíže a realizaci logopedické prevence vyšší nároky, než na děti bez NKS. Pedagog by měl dítěti s dyslalií zajistit v rámci fungování ve třídě rovný přístup, zacházet s ním jako s kterýmkoli jiným žákem ve třídě, nedat mu pocítit, že je jiné.⁶⁸

4.3.6 Dysartrie

Dysartrie je porucha procesu artikulace jako celku při organickém poškození centrálního nervového systému. Kromě poruchy hláskování je narušen v různé míře i proces respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu), zvuk řeči, vyskytuje se dysprozodie, tj. narušení prozodických faktorů (melodie, tempa, rytmu, přízvuku). Úplnou neschopnost artikulovat označuje termín anartria. S dysartrií se setkáváme nejčastěji u vývojových poškození (DMO). K dysartrií dochází poškozením mozku a mozkových drah v různých vývojových stádiích. Může vzniknout v prenatálním období- úrazy matky, infekčním onemocnění matky, krvácením do mozku plodu při nedostatku vitamínu K, nitroděložním změknutím mozku, nedonošeností různého stupně, aj. V perinatálním období může dysartrií způsobit asfyxie během porodu, motorické oblasti mohou být postiženy drobným nebo větším krvácením při porodu. V postnatálním období řadíme k etiologickým faktorům meningitidu, encefalitidu, horečnatá onemocnění, intoxikaci v prvních měsících života. V pozdějším věku jsou příčinami vzniku dysartrie cévní onemocnění, zánětlivá onemocnění mozku, nádory, metastázy, úrazy hlavy, degenerativní a toxická poškození centrálního nervového systému mozku. Podle lokalizace postižení centrální nervové soustavy se dysartrie dělí na různé typy. Diagnostika a následná logopedická péče u jedinců s dysartrií vzhledem k množství příznaků a příčin je velmi složitá. Dysartrikům je poskytována logopedická péče v rámci komplexní péče (lékařská, fyzioterapeutická, psychologická, speciálně pedagogická).⁶⁹

⁶⁸ BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

⁶⁹ *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

4.3.7 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Poruchy se obvykle projevují na počátku školní docházky, kdy se děti učí číst, psát a počítat. Dítě se v předškolním věku rychle a neustále vyvíjí, poruchy školních dovedností nelze diagnostikovat s dostatečným předstihem před zahájením povinné školní docházky.

Poruchy nejsou způsobeny nižší logicko-matematickou a verbální inteligencí, poškozením či onemocněním mozku, neurologickými poruchami, vážnějšími vadami zraku a sluchu. Dispozice k poruchám školních dovedností běžná lékařská vyšetření většinou neodhalí.⁷⁰

Poruchy se mohou vyskytovat v různém stupni, od kterého se odvíjí i výsledné potíže dítěte a možnosti nápravy. U jedince se vyskytuje několik hlubších poruch školních dovedností najednou, případně i poruchy další (porucha pozornosti a aktivity, porucha pozornosti, porucha motorické funkce aj.), pak potíže a problémy dětí jsou pochopitelně větší, řada problémů může přetrvávat i v dospělosti.⁷¹

Poruchy školních dovedností se častěji vyskytují u chlapců než u dívek.

DYSLEXIE je specifická porucha čtení. Porucha čtení je podmíněna drobnými odchylkami ve zrakovém vnímání. Převažuje spíše globální vnímání nad analytickým vnímáním. Dítě čte pomaleji, obtížně rozlišuje jednotlivá písmena, čte pomalu, musí se soustředit na samotné čtení, uniká mu obsah čteného textu.

Konkrétní projevy poruchy:

- Zaostává za dětmi stejného věku
- Čtení je pomalé
- Dítě obtížněji chápe smysl čteného textu
- Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena
- Dítě přečte část slova, zbylou část slova hádá podle začátku slova

⁷⁰ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

⁷¹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

- Krátkodobá zraková paměť je horší, nové informace snáze přijímají sluchem než čtením⁷²

DYSGRAFIE A DYSORTOGRAFIE jsou specifické poruchy pro psaní.

Dysgrafie je poruchou motorické složky psaní. Porucha motorické funkce, jemná motorika není dostatečně rozvinuta.

Dítě má kromě psaní problémy i v řadě jiných každodenních činností, u kterých se kladou nároky na jemnou motoriku a psychomotoriku.

Konkrétní projevy poruchy:

- Pokud je dítě nuceno psát rychleji, písmo je nečitelné, pomalé tempo ze strany dítěte
- Písmo je malé čitelné, neúhledné
- Písmena bývají extrémně malá, nebo různě velká, nespojena
- Dítě není schopno vyhovět požadavkům učitele na písemnou úpravu
- Tlak na podložku je silný nebo naopak slabý
- Dítě může mít problémy s kreslením i v tělesné výchově⁷³

Dysortografie je porucha pravopisu. Není to porucha gramatiky, ale pravopisu. Dítě dělá pravopisné chyby při psaní, z důvodu odchylek ve sluchovém vnímání. Nad analytickým vnímáním (vnímání detailů) spíše převažuje globální vnímání (vnímání celku).

Děti s dysortografií se obtížněji učí cizí jazyky, mívají i špatný hudební sluch. Při výuce cizích jazyků dítě nerozumí slyšenému textu, ale v písemné podobě ho bez problémů přeloží. V mateřském jazyce je to obdobné, pokud má rozlišovat více hlásek jdoucích po sobě.

⁷² NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

⁷³ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

Konkrétní projevy poruchy:

- Dítě má slabší krátkodobou paměť
- Dítě pomaleji přijímá a zpracovává sluchové podněty
- Dítě vynechává písmena při psaní
- Dítě zaměňuje podobné hlásky, zvláště sykavky (r-l, d-t, š-č, s-z)
- Dítě přehazuje písmena, slabiky, celá slova
- Dítě nerozlišuje tvrdé a měkké souhlásky (d'-t'-n, di-ti-ni, dy-ty-ny)
- Dítě vynechává koncovky, nedopisuje slova
- Dítě nerozlišuje délku samohlásek
- Dítě vynechává, čárky, háčky, znaménka⁷⁴

DYSKALKULIE je specifická porucha počítání.

Dítě mívá při počítání problémy se čtením číslic obdobné jako se čtením písmen. Podstatou této poruchy je, že dítě obtížněji chápe vztahy mezi čísly a číselnými pojmy. Problémy při provádění matematických operací, a to i jednoduchých. Nižší úroveň logicko-matematické a prostorové inteligence. Delší doba používání názorných pomůcek, než u ostatních dětí.

Dyskalkulie se od ostatních poruch školních dovedností liší tím, že je spojena s nižší úrovní některých druhů inteligence.⁷⁵

⁷⁴ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

⁷⁵ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

4.4 Komunikace v cizím jazyce

Na řečový vývoj žáků mladšího školního věku má v neposlední řadě velký vliv komunikace v cizím jazyce. V dnešní době se stává již zmíněná komunikace nutností.

Naše země patří do společenství EU, máme otevřené hranice, mnoho cizinců navštěvuje naši zem, my naopak cestujeme do cizích zemí, pracují u nás podnikatelé z různých zemí světa, mladí lidé studují na univerzitách v zahraničí atd.

S komunikací v cizím jazyce se prostě setkáváme na každém kroku, a proto ovládat komunikaci v cizím jazyce se stává součástí vzdělávání na základních školách.

V současné době vyrůstají děti, častěji než v dřívějších dobách, v bilingvinních rodinách, kde si od nejútlejšího věku osvojují vedle češtiny i základy komunikace v cizím jazyce, v jazyce, který je vlastní jednomu z rodičů, a tak nenásilnou a přirozenou cestou. Cizojazyčnou komunikaci lehce zvládají, což je pro dítě velmi přínosné.

Dále se do cizojazyčné komunikace dětí promítá vliv cestování. Děti tráví dovolenou s rodiči v zahraničí, což je v dnešní době běžná záležitost, a právě tady se setkávají s komunikací v cizím jazyce v praxi. Potkávají se s vrstevníky (cizinci), s nimiž se potřebují domluvit. Ocítají se v situaci, kdy je zřejmé, že si s komunikací v českém jazyce nevystačí, že je tady nepoužitelná. Na vlastní kůži se přesvědčují, že komunikovat v cizím jazyce je nezbytné, což je vynikající zkušenost.

Ve volném čase děti prosedí většinu času u počítačů, kde jsou mnohé hry uváděny v anglickém jazyce či jiném evropském jazyce a už je tu opět nutnost znát a ovládat cizí jazyk.

Možností, jak a kde si lze cizí jazyk osvojit, je nepřehledné množství. Jak bylo již výše zmíněno, v první řadě se vyučují cizí jazyky již na základních školách a dokonce i mnohé mateřské školy již děti s cizími jazyky seznamují.

Od nového školního roku 2013/2014 se bude na Základních školách vyučovat druhý cizí jazyk jako povinný předmět, což jasně dokazuje, že zvládat komunikaci pouze v jediném cizím jazyce, už v dnešní moderní době nestačí.

4.5 Vliv médií a informačních technologií

Masové sdělovací prostředky jako např. rozhlas, televize, internet, mobilní telefon atd. se staly zajímavou a v současné době, už i pro žáky mladšího školního věku, neoddělitelnou součástí životního stylu. Pro vlastní komunikaci využívají děti hlavně mobil a internet.

Tyto nové informační technologie mají velký vliv především na děti a mládež, které ještě nemají utvořené postoje a názory na život. Formují a utvářejí to, co se dítě dozvídá o světě, a mohou být hlavním zdrojem myšlenek a názorů, které se k němu dostávají. Stále přibývá lidí včetně žáků, kteří tráví před obrazovkou většinu času. Tato snadno dostupná zábava vytlačuje z jejich života vyšší motivy a celkově je ochuzuje. Tomuto nebezpečí podléhají zvláště děti, pokud jsou ponechány pouze samy sobě. Ubývá aktivní komunikace, není čas na klidné rodinné rozhovory a hry s dětmi.

Dnešní děti mají obrovské možnosti komunikace, aniž by si uvědomovaly, že dříve tomu tak nebylo. Teď mám na mysli např. komunikaci pomocí mobilních telefonů. Mobilní telefon je multifunkční přístroj, v současné době je již téměř každý propojen s internetem, takže se hodí dokonale pro to, abychom k někomu promluvili, abychom dostávali krátké zprávy, abychom zhlédli filmové klipy atd. Ať už si to připouštíme nebo ne, mobil formuje život dnešního dítěte. Téměř každý žák na základní škole vlastní mobilní telefon. Rodiče tuto skutečnost zdůvodňují tím, že chtějí mít kontrolu nad svým dítětem. Bohužel však nemají kontrolu, zda je dítě doma, ve škole či někde jinde, než má být.

Dítě tedy komunikuje s rodiči mobilním telefonem, ale daleko více se svými vrstevníky.

Písemná komunikace je velmi strohá a mnohdy pro dospělého člověka nesrozumitelná. V psaní textových zpráv používají děti často zkratky, které fungují jako šifra např. Thx=děkuji, Atp=a tak podobně, Jj=souhlas jo, jo, Komp=počítač atd.

Životní styl doby, kdy je pro značnou část společnosti přirozenější komunikovat prostřednictvím televize, Facebooku či SMS, se odráží i ve vývoji potomků. Rodiče určí dítěti pro volnočasové aktivity multifunkční média, které dítě sleduje pasivně. Čas na hraní a popovídání si s dítětem, je pak minimální. Úloha rodičů ve vedení dítěte ke komunikaci je velmi důležitá, nezastupitelná.

Za poslední desetiletí stoupl počet dětí s vadami řeči a s narušenou komunikační schopností téměř o polovinu, a to zejména těch předškolních a na prvním stupni základních škol, uvádějí statistiky Ústavu pro informace ve vzdělávání. Tomuto počtu odpovídá i zkušenost logopedických pracovníků speciálně pedagogických center. Podle nich má každé třetí až čtvrté dítě menší či větší poruchu komunikačních schopností, od jednoduché fyziologické patlavosti až po těžké vady řeči.

Na zhoršující se komunikaci dětí zareagovala Asociace logopedů ve školství, která už před třemi lety připravila speciální program logopedické prevence, při kterém vyškolila tisícovku pracovníků v MŠ a na prvním stupni ZŠ. O jejich semináře byl obrovský zájem a probíhají i nadále, přestože už nejsou hrazeny z evropských peněz a školy je musí platit z vlastních financí.

Z odborné i laické veřejnosti se v souvislosti s tímto aktuálním problémem ozývají kritické hlasy, že rodiče nejsou schopni naučit své dítě mluvit, komunikovat a teď je to má učit stát za peníze z rozpočtu, s čímž se dá pouze souhlasit.

Televize, internet, mobilní telefony a další média jsou skutečně, jak již bylo výše řečeno, součástí našich životů a ovlivňují naše komunikační chování. Proto bychom měli být vzorem pro své děti, měli bychom se hlavně my dospělí vymanit z vlivu médií a být jejich svéprávnými uživateli.

Mediální kultura je přístupná všem, neměla by nám však nahradit kulturu tištěnou (knihy, časopisy, noviny, aj.) a společenskou (hry, rozhovory, návštěvy divadel a koncertů, aj.).

5. PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Poznatky z praxe- náprava žáka Adama ve spolupráci s PPP

Ve školství pracuji 15 let. Vykonávala jsem vychovatelskou činnost ve ŠD, spojenou s výukou předmětů: PRV,TV,PČ,VV. V současné době čtvrtým rokem učím, na ZŠ v Mašřově. Škola je typem školy malotřídní- 2 třídy (1. -5. ročník). Rok 2013/2014 je pro naši školu kritický, máme pouze 25 žáků. Třídy máme spojené. Učím 3. + 4. ročník, v celkovém počtu 12 žáků. S rodiči jsme si ujasnili pravidla již v prvním ročníku. Požádala jsem, aby se na mne dívali jako na svého přítele. Vysvětlila, že v běžném dni se učíme osvojovat kladné a morální vlastnosti (pravdomluvnosti, ochotě, slušnosti, pořádku, atd.). Jedenkrát v týdnu pracujeme ve 2 skupinách, kde se učíme pomáhat slabším spolužákům a také si pomáhat navzájem. Důsledně vyžadují od dětí plnění úkolů. Učím je dbát na úpravu v sešitech, čistotu, pořádek. Snažíme se, aby bylo ve škole veselo, s tím, že odvedeme poctivou práci. Děti pěkně „čtou“ snažíme se o celé věty, jsou snaživé. Rodiče jsem požádala, aby si také s dětmi četli, vyprávěli si, dbali na odpovědi větou rozvitou. Spolupráci s rodiči hodnotím na výbornou. Máme zavedené čtenářské deníčky, soutěžíme o nejpilnějšího čtenáře třídy. Snažím se, aby žáci více četli, a tak si osvojovali slovní zásobu. Zároveň bych chtěla uvést příklad z praxe, kde jsem se důkladně věnovala žákovi Adamovi, který má diagnostikovanou percepční dysfázii, je v péči klinického logopeda od 10/2006. Měl odloženou povinnou školní docházku o jeden rok pro opožděný vývoj řeči, sociální nezralost, opožděný vývoj jemné motoriky a grafomotoriky, poruchy koncentrace pozornosti. Žák Adam byl zpočátku nejistý, dnes má již přiměřené sebevědomí. Je ukázněný, snaživý, ochotný, kamarádský, bezproblémový. Písmenka jsme probouzeli, vymýšlela jsem si ke každému písmenu pohádku. Ráno jsme začínali rozevíčkami: Př. dechové, hlasové, artikulační, sluchové vnímání. (viz. příloha 2). Docházel dvakrát v týdnu na doučování. Dnes je žák Adam ve 4. ročníku, mírná patlavost-zaměňování písmen: r-l, přetrvává, čtení je plynulé, dokáže se obratně vyjadřovat. Spolužáci mu při každém úspěchu zatleskali, vše bylo velmi spontánní. Děti zaznamenaly každý úspěch. Všichni učitelé, aniž si to mnozí neuvědomují, mají velký vliv na komunikaci svých žáků a já tento fakt jen potvrzuji a dokládám příkladem z praxe. Zprávy z PPP (se souhlasem rodičů jsou součástí mé práce (viz. příloha 3).

5.2 Dotazník pro žáky a jeho vyhodnocení

Četba a její vliv na rozvoj komunikačních schopností žáků.

Četba je jedním z faktorů, které znatelně ovlivňují slovní zásobu žáka mladšího školního věku. Čtením knih dochází k soustavnému rozšiřování a obohacování slovní zásoby a samozřejmě se velice radikálně zlepšují i vyjadřovací schopnosti jedince, což neplatí pouze pro kategorii žáka mladšího školního věku. Člověk se učí a zdokonaluje celý život. Slovní výrazy a větná spojení se stávají součástí verbální zásoby, které je velmi důležitá k srozumitelnému a přesnému vyjádření myšlenek u každého jedince.

V praktické části práce jsem pomocí zadaného dotazníku zjišťovala vztah žáků mladšího školního věku ke knihám, jak si vedou ve čtení, kdo a co ovlivnilo a nadále ovlivňuje jejich kladný nebo záporný vztah ke knihám.

Víc než polovina dotazovaných žáků se pokládá za dobré čtenáře, rádi čtou a čtení je baví. V průměru přečtou za rok 10 knih, převážně pohádek. Knihy dostávají jako dárky k různým příležitostem a většinou od rodičů.

Rodiče tak pomáhají svým dětem vytvářet kladný vztah ke knihám. Z dotazníků vyplynulo, že svým dětem předčítali před spaním, když byly malé a v současné době, kdy už se děti naučily číst, jsou role vyměněny. Děti čtou a rodiče poslouchají.

Učitelé zase napomáhají k vytváření vztahu k beletrii, encyklopedii, slovníkům a k odborné literatuře. Při vyučování s těmito pomůckami pracují a vyhledávají v nich potřebné informace.

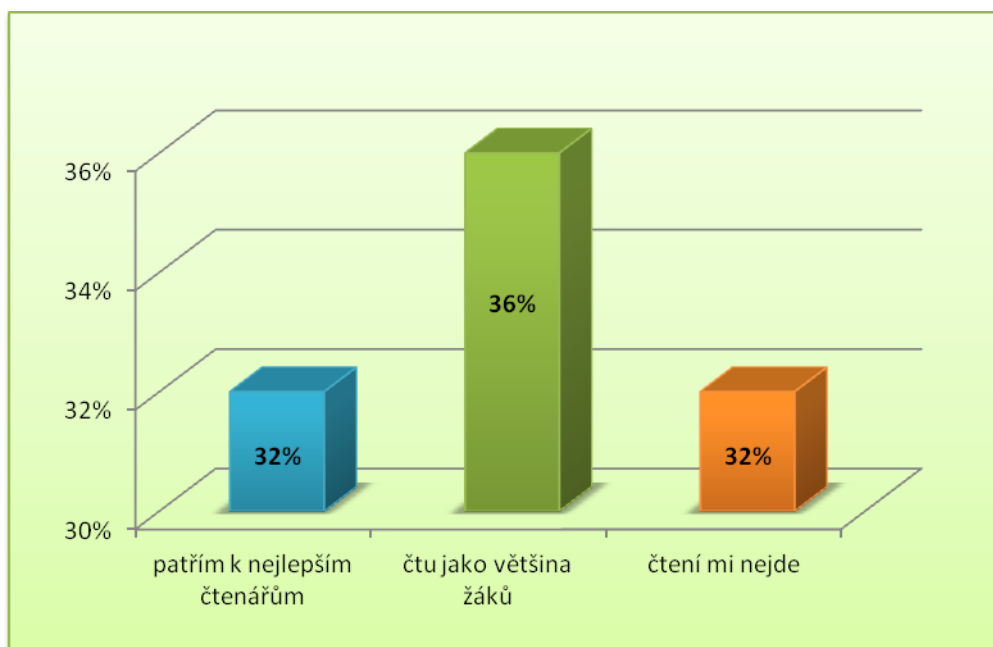
Pokud mají žáci za úkol vést si čtenářský deník, pak si to vedou rádi, baví je to a je to činnost pro žáky nadmíru prospěšná. Žáci si osvojují jména spisovatelů, procvičí se v pravopisu, zvolí si svůj vlastní styl práce a výtvarně si čtenářský deník zpracují. Je to jejich první projekt, zpracovaný vlastní rukou.

Proto mě udivuje a pokládám za nesprávné, že někteří učitelé čtenářské deníky zavrhnou a od žáků nevyžadují. Já čtenářské deníky žákům zadávám a s výsledky své práce jsem spokojená.

Vyhodnocení dotazníků

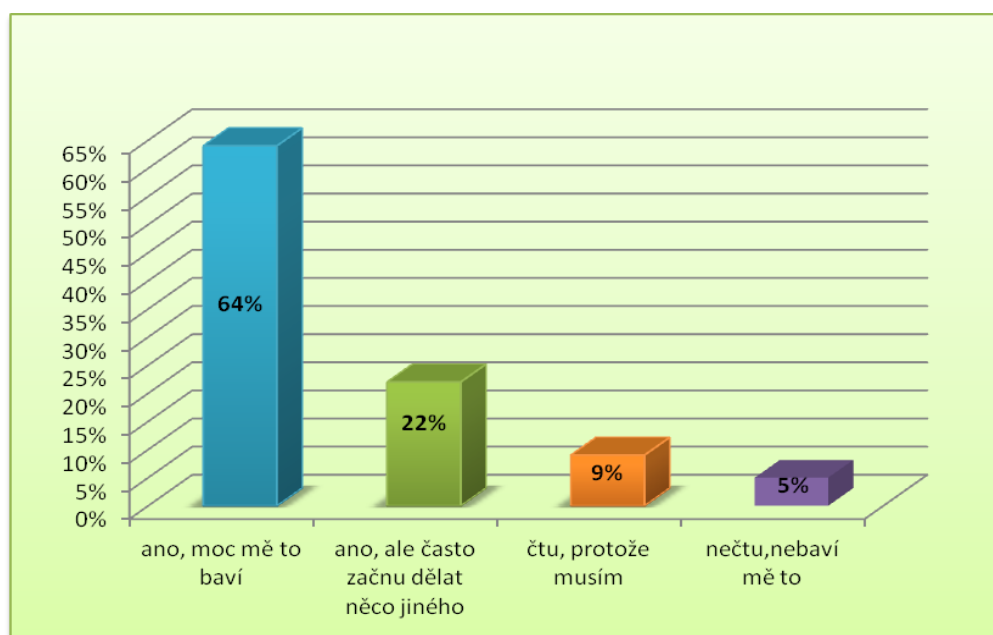
Dotazník je součástí přílohy 1.

Myslíš si o sobě, že jsi dobrý/á čtenář/ka?



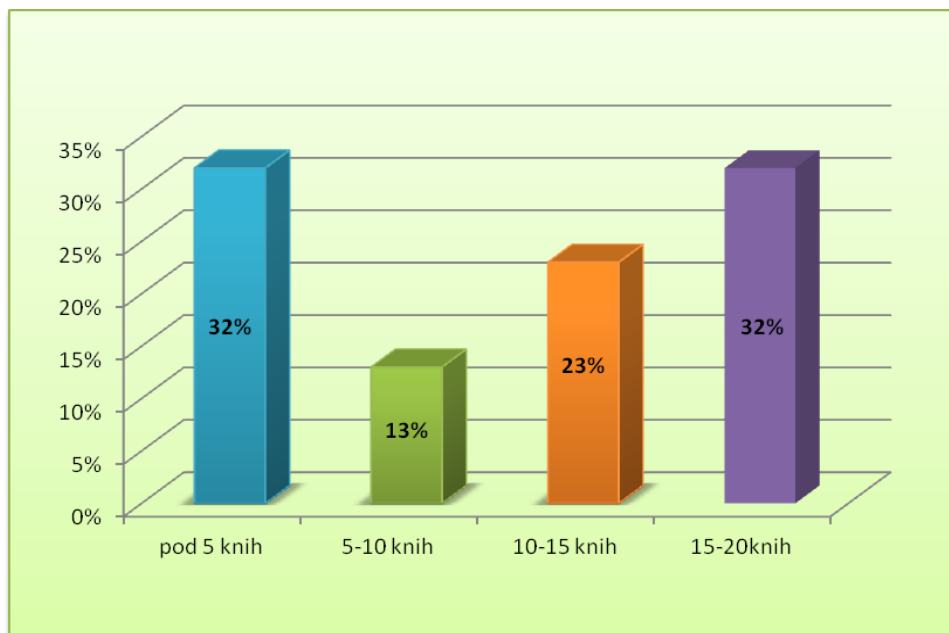
Graf 1: Myslíš si o sobě, že jsi dobrý/á čtenář/ka?

Čteš rád/a knížky?



Graf 2: Čteš rád/a knížky?

Kolik knížek jsi asi od září přečetl/a?



Graf 3: Kolik knížek jsi asi od září přečetl/a?

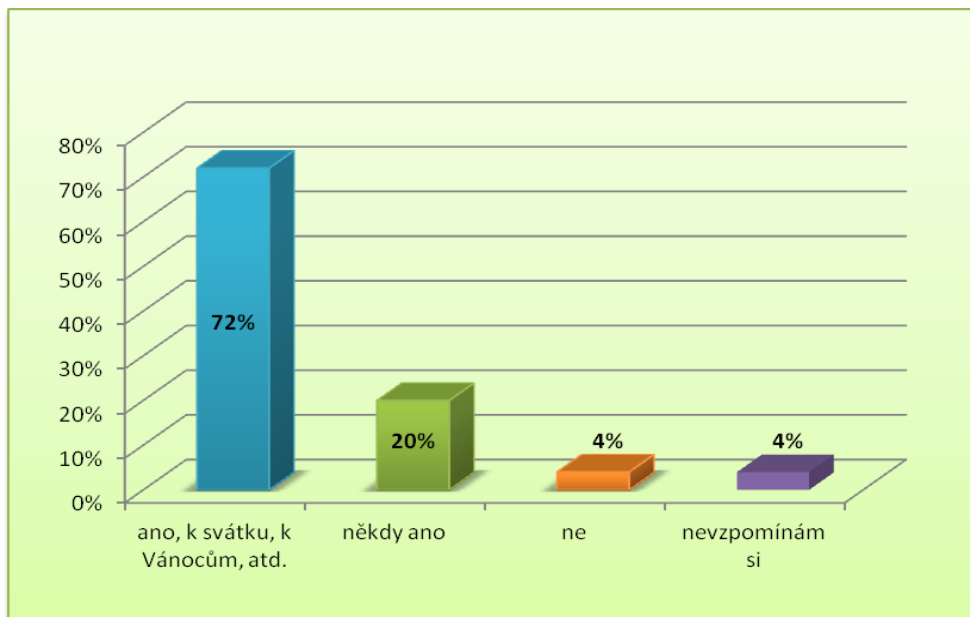
Uveď název oblíbené knihy

55% žáků má v oblíbě pohádky

Zaškrtni, co všechno čteš

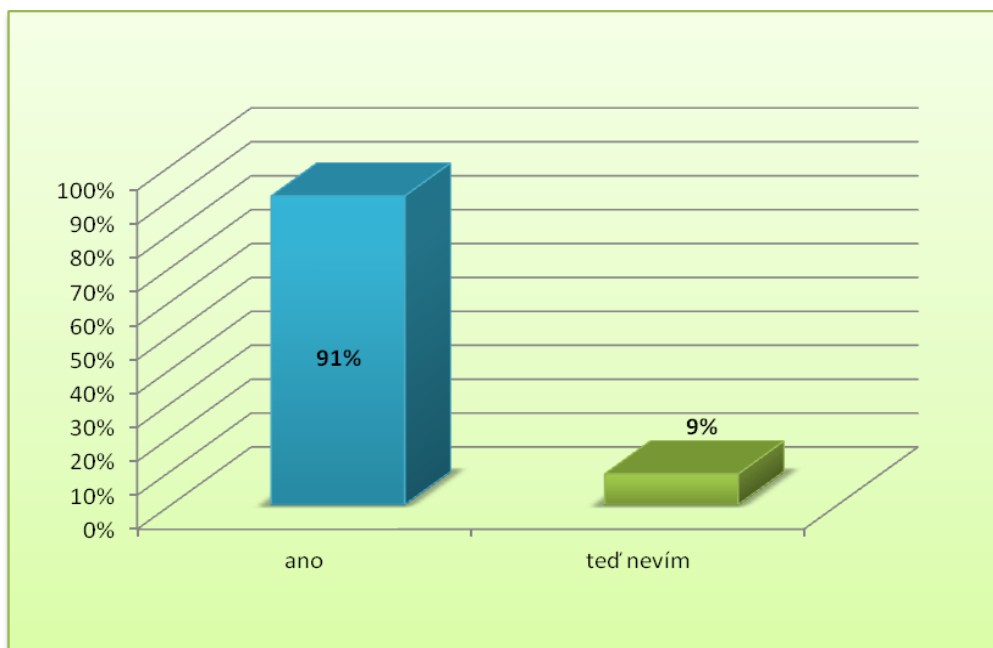
91% žáků čte knihy (časopisy a komiksy nelze vyjádřit v procentech, byla možnost zaškrtnout více příkladů)

Dostáváš někdy knížky jako dárek?



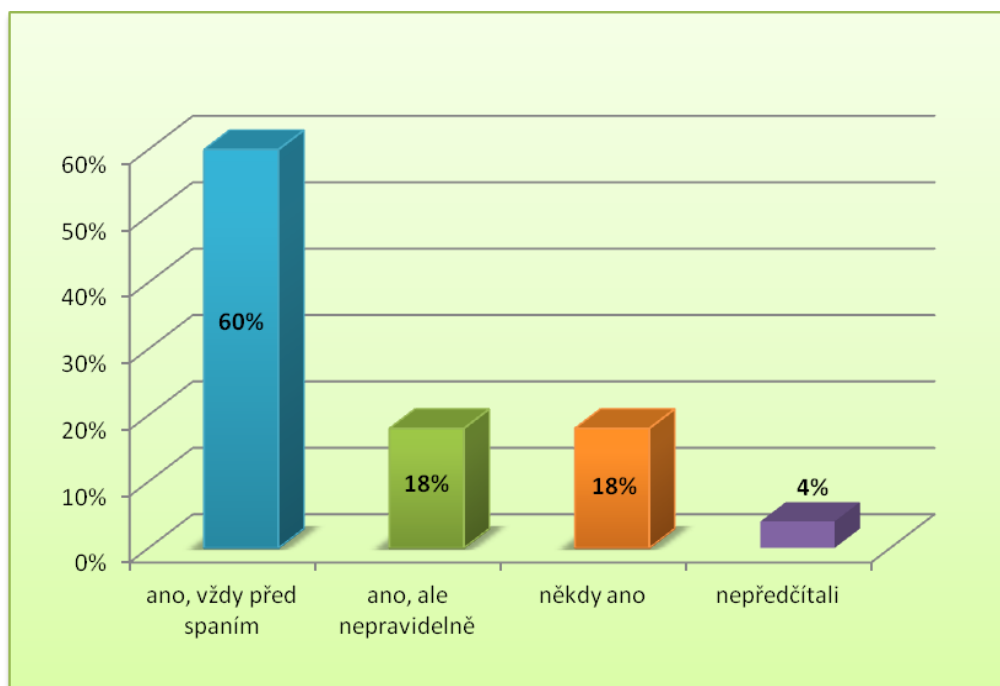
Graf 4: Dostáváš někdy knížky jako dárek?

Máš z těchto dáreků radost?



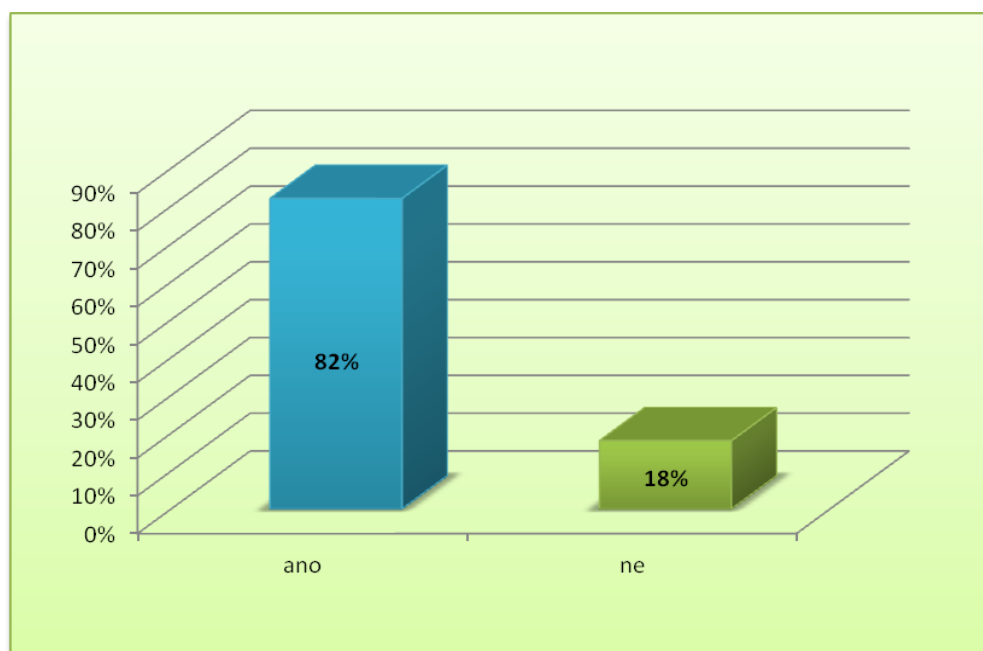
Graf 5: Máš z těchto dáreků radost?

Předčítali ti rodiče, když jsi byl malý/á?



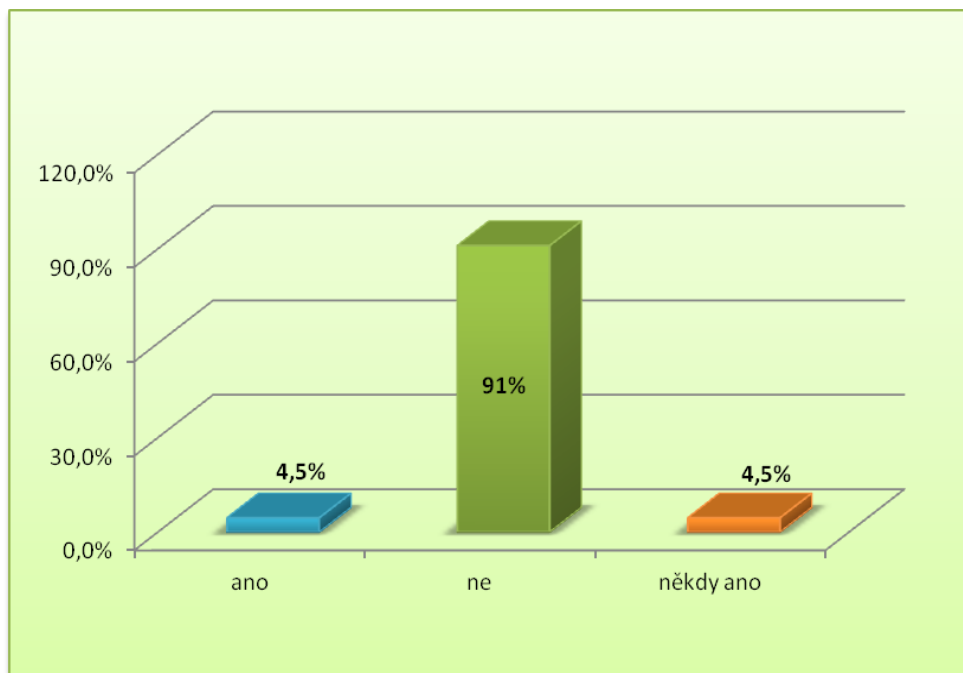
Graf 6: Předčítali ti rodiče, když jsi byl malý/á?

Vidíš někdy rodiče číst si knížku?



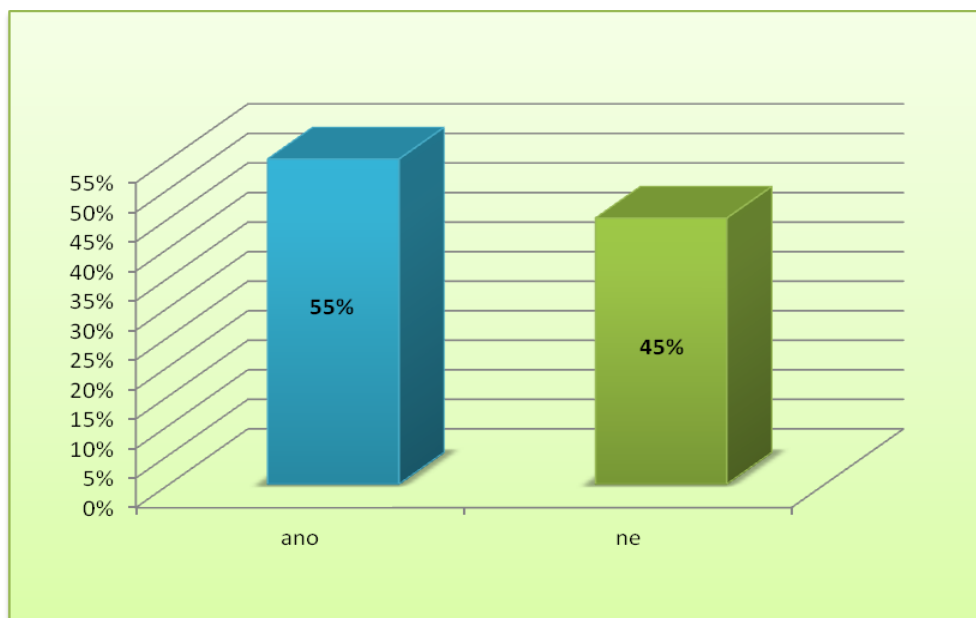
Graf 7: Vidíš někdy rodiče číst si knížku?

Čteš si knihy s rodiči?



Graf 8: Čteš si knihy s rodiči?

Máte za úkol vést si čtenářský deník?



Graf 9: Máte za úkol vést si čtenářský deník?

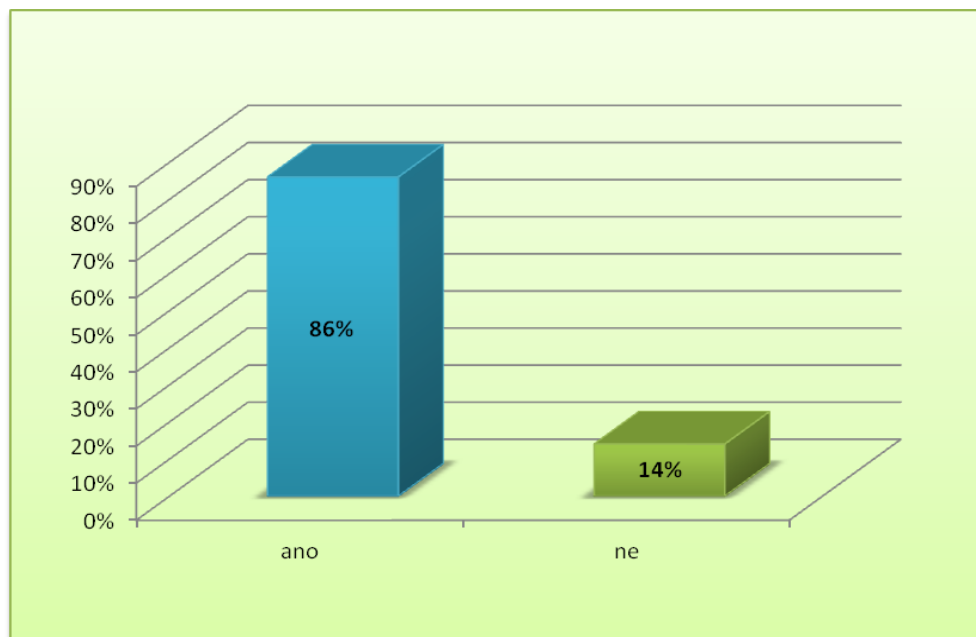
Pokud ano, baví tě to vést si čtenářský deník?

92% ano, ráda popisuji, co jsem četla

Udělej křížek u lidí, se kterými si povídáš o tom, co jsi přečetl/a?

Nelze vyjádřit v procentech, žáci mohli zvolit více možností. Nejvíce konzultují četbu s učiteli, pak s rodiči a dále s kamarády.

Hledáte informace ve škole k probírané látce v knihách?



Graf 10: Hledáte informace ve škole k probírané látce?

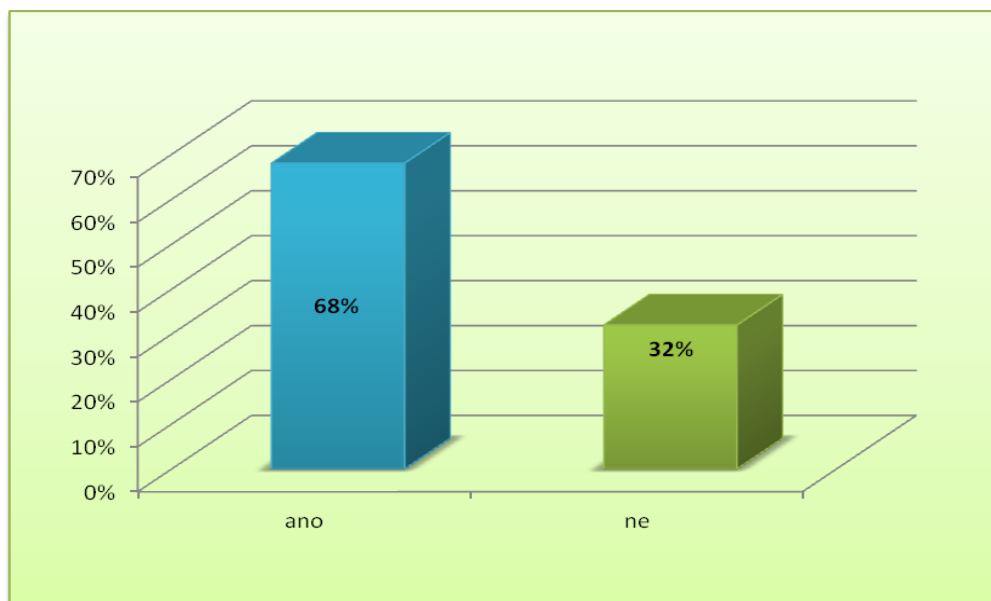
Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace?

Nelze vyjádřit v procentech, žáci si mohli zvolit více možností.

Pokud někdy hledáte další informace, ve kterých předmětech?

Nelze vyjádřit v procentech, žáci si mohli zvolit více možností.

Už jsi někdy pracoval/a na počítači?



Graf 11: Už jsi někdy pracoval/ana počítači?

5.3 Faktory, které ovlivňují vlastní četbu žáků

5.3.1 RODIČE

60% rodičů předčítalo dětem z knih před spaním, když byly malé – znázorněno graficky

91% rodičů naslouchalo čtení svých dětí, když už uměly číst- znázorněno graficky

72% žáků dostává knihy jako **dárek od rodičů**, příbuzných atd. a kniha jim udělá radost – znázorněno graficky

5.3.2 UČITELÉ – ŠKOLA

V 86% zadávají učitelé žákům vyhledat informace k probírané látce. Týká se různých předmětů a různé odborné literatury- znázorněno graficky

55% žáků má za úkol vedení čtenářského deníku (vedou si ho rádi)- znázorněno graficky

64% žáků čte rádo knihy, baví je to- znázorněno graficky

6. ZÁVĚR

V bakalářské práci, která je zaměřena na řečový vývoj a komunikaci žáků mladšího školního věku, jsem nemohla vynechat problém týkající se zvýšeného počtu dětí s odloženou školní docházkou. V poslední době bylo zjištěno, že narůstá tento počet dětí, a to z důvodu školní nepřipravenosti a školní nezralosti. Dítě není dostatečně připraveno na zvládnutí školního vzdělávání. V rodině často selhává každodenní komunikace s dítětem, a to má za následek, že dítě nekomunikuje správně a nedisponuje řečovou dovedností. Samozřejmě, že se na této skutečnosti podílejí i mateřské školy, kterých je nedostatečné množství. Kapacita mateřských škol neodpovídá počtu dětí, které by potřebovaly být v nich umístěné.

S částečným řešením přichází i současný ministr školství, pan Marcel Chládek, který by chtěl prosadit, aby všechny děti v době jednoho roku před vstupem do 1. třídy, musely povinně navštěvovat mateřskou školu, a tím také částečně zlepšit komunikaci dětí předškolního věku.

Na druhé straně jsme svědky překotného rozvoje informačních technologií, které umožňují žákům obrovské a různorodé způsoby komunikace. Žáci si tento fenomén dnešní doby osvojují velice lehce a jsou v této oblasti velmi zručné. Dá se říci, že v této nové komunikaci vynikají a ta jim také zabírá velké množství času, který by měli předně věnovat volnočasové aktivní zábavě.

Také četba knih se stává nechtěnou zábavou. Velmi málo žáků čte knihy a i na mnohých školách přestává být věnována pozornost této inteligentní a volnočasové zábavě. Jistě si každý z nás pamatuje na vedení čtenářských deníků, ty se na mnohých školách stávají minulostí a nic nového je nenahrazuje. Pokud však učitel deníky o čtení vyžaduje a trvá na tom, aby si rodiče s dětmi doma četli, pak je výsledek jejich společného úsilí překvapivý. I já vedu žáky ke čtení a snažím se, aby si čtenářské deníky vedli a výsledky mého působení na žáky, jsou pozitivní.

Chtěla bych však zdůraznit, že vedení těchto deníků není tím jediným a nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje četbu a následně slovní zásobu a s ní související komunikační schopnosti žáků. Je pouze jedním ze způsobů, jak motivovat žáky k četbě.

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Použitá literatura

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 150 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 98 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986, 274 s.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-72.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.

ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 1992, 250 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 174 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 80-042-4504-8.

Použité zdroje

Chládek: Školy změní, ale ne revolucí. *Právo*, Jan 02, 2014, p 7

8. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Myslíš si o sobě, že jsi dobrý/á čtenář/ka?	48
Graf 2: Čteš rád/a knížky?	48
Graf 3: Kolik knížek jsi asi od září přečetl/a?	49
Graf 4: Dostáváš někdy knížky jako dárek?	50
Graf 5: Máš z těchto dárků radost?	50
Graf 6: Předčítali ti rodiče, když jsi byl malý/á?	51
Graf 7: Vidíš někdy rodiče číst si knížku?	51
Graf 8: Čteš si knihy s rodiči?	52
Graf 9: Máte za úkol vést si čtenářský deník?	52
Graf 10: Hledáte informace ve škole k probírané látce?	53
Graf 11: Už jsi někdy pracoval/ana počítači?	54

9. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Rozcvičky

Příloha 3: Zprávy z PPP

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

1) Myslíš si o sobě, že jsi dobrý čtenář?

- patřím k nejlepším čtenářům ve třídě
- čtu asi jako většina ostatních spolužáků
- čtení mi nejde nejlépe
- asi patřím k těm nejhorším
- nevím

2) Čteš rád knížky?

- ano, moc mě to baví
- ano, ale často začnu dělat něco jiného
- moc mě to nebaví, nečtu si často
- čtu, protože musím
- nikdy nečtu, nebaví mě to
- nevím

3) Kolik knížek jsi asi od září přečetl/a? _____

4) Uveď název (můžeš i autora) své nejoblíbenější knížky.

5) Zaškrtni, co všechno čteš:

- knihy
- časopisy
- komiksy
- něco jiného Co? _____
- nečtu

6) Dostáváš někdy knížky jako dárek (k Vánocům, narozeninám, svátku, apod.)?

- ano, vždy k _____
- někdy ano
- asi jednou nebo dvakrát jsem knížku dostal/a
- ne
- nevzpomínám si

7) Máš z těchto dárků radost?

- ano
- ne
- teď nevím

8) Předčítali ti rodiče (nebo jeden z rodičů), když jsi byl malý (byla malá)?

- ano, vždy před spaním, někdy i ve dne
- ano, ale ne pravidelně
- někdy ano, ale moc si to nepamatuji
- nepředčítali

9) Vidíš někdy rodiče (nebo jednoho z rodičů) číst si knížku?

- ano
- ne
- teď si nevzpomínám

10) Čteš si někdy knížky s rodiči (nebo s jedním z rodičů)?

- ano, rodiče mi ještě stále předčítají
- já čtu, rodiče poslouchají
- nečteme si spolu

11) Máte ve škole za úkol vést si čtenářský deník?

- ano
- ne
- nic o tom nevím

12) Pokud ano, baví tě vést si čtenářský deník?

- ano rád/a popisuji, co jsem četla a doplňuji text obrázky
- ano, ale vždy to chci mít rychle za sebou, moc práce si s tím nedám
- ne, nikdy nevím co tam napsat
- ne, a proto ho nevedu
- nevím
- nevedu si čtenářský deník

13) Udělej křížek u lidí, se kterými si povídáš o tom, cos přečetl/a

- s rodiči
- s učitelem
- se spolužáky
- s kamarády
- s někým jiným, s kým: _____
- s nikým si o tom nepovídám

14) Hledáte někdy ve škole další informace k probírané látce v knížkách

- ano
- ne
- nevím

15) Pokud ano, ve kterých knížkách hledáte informace?

- v učebnicích
- v encyklopediích
- v atlasech
- ve slovnících
- v knihách, které přinese paní učitelka
- v knihách, které si nosíme z domu
- v nějaké jiné knížce: _____
- nikde nehledáme

16) Pokud někdy hledáte další informace, ve kterých předmětech je to

- nejčastěji?
- v matematice
- v českém jazyce
- ve vlastivědě
- v přírodovědě
- v cizím jazyce
- v jiném předmětu, kterém: _____

17) Už jsi někdy pracoval/a na počítači? Například používal/a při hodině ve škole,

- něco hledal/a na internetu, psal/a nějaký text:
- ano, dělám to často
- už jsem to zkoušel/a
- hraji spíš počítačové hry
- jenom se dívám, jak někdo něco na počítači dělá
- k počítači jsem se nikdy nedostal/a

18) Jakou jsi měl/a teď v pololetí známku z:

- českého jazyka _____
- matematiky _____
- vlastivědy _____
- cizího jazyka _____

PŘÍLOHA 2: ROZCVÍČKY

1. Čti slova nahlas a zapiš do správného sloupce.

tady — vidí — hrdý — Vládík — rodina — mladý — budila — Dyje
pády — díra — dým — lodička — vadí — vždy — chudý — kladina

dy dý di dí

1. Čti slova nahlas a podtrhávej dy — dý — di — dí.

2. Napsaná slova zakryj a doplň chybějící slabiky.

řídí — ři _____ zasadí — zasa _____

hroudy — hrou _____ pohledy — pohle _____

udice — u _____ ce nedýchej — ne _____ chej

hodina — ho _____ na hrdina — hr _____ na

jahody — jaho _____ žaludy — žalu _____

sedíte — se _____ te mladíček — mla _____ ček

Čti nahlas a doplňuj: i — í — y — ý (použij tvrdé a měkké kostky).

d__váci, řed__tel, hlad__na, mlad__ček, porad__me,

blud__ště, d__vný, d__tko, rad__lí, hlad__la,

d__chali, náklad__, oslad__la, blud__čka, rod__na,

boud__, d__vadelní, klad__vo, slad__me, někd__, tud__,

za zád__, poklad__, schod__ště, záhad__, vžd__,

d__ra, chod__dlo, sed__me, nevad__, pohled__, sud__

1. Čti nahlas, použij tvrdé a měkké kostky.

2. Podtrhni ty, tý modře, tí, tí červeně.

týden, tygr, ticho, utíká, cesty, natírá, svítí,

plachty, mosty, kosti, kalhoty, děti, náměstí, tím,

u tety, kohouti, ze závisti, kulatý, plakáty, boty,

motyka, dotýkat se, kytice, vrátíme, tykadla, utírá,

motýlek, smetiště, o hřiběti, s housaty, poletí,

rachotí, řetízek, potichu, dorty, sešity, potíže

Čti věty, zřetelně vyslovuj. Dopln: s – c – z.

Zablá__ený cykli__ta projel vítě__ně __flem. Myslive__
- třilí na __ajíce. Autobu__ za__tavil na __astávce.
Závodni__e zí__kala __latou medaili. Za ja__ných
no__í svítí měsí__ . __deněk __ázel sa__enice.
na zrytý __áhon. __estáři opravují silni__e. Co__i
za__lechl a __ůstal stát. Květina se__ychala.

Doplní do vět vhodná slova.

čar – žár Nakresli několik _____. U ohně je veliký _____.
rýče – rýže K obědu byla _____. K rytí jsou potřebné _____.
ušij – užij Hezky si _____ prázdniny. _____ mi šaty.
těší – těží Jan se _____ na vánoce. Horníci _____ uhlí.
myška– myčka V koutě se krčí _____. Nádobí umyje _____.
tuší– tuží Pravidelná cvičení _____ naše zdraví.
Jan _____, že dostane kolo.

1. Čti věty a zřetelně vyslovuj.

2. Doplň: š — č — ž.

Vla__tovky vesele __vitořily. Má__a __ije ko__ili.

Či__ek je malý ptá__ek. __esáči če__ají hru__ky.

Dá__o, upe__ __vestkový kolá__. Ho__i a děv__ata

se u__ili ve __kole o v__elách. Připrav si

__isté l__ičky a skleni__ky. Ko__ešník u__il

ko__ich. Pije__ rád __ípkový __aj?

1. Čti slova nahlas a podtrhávej s, š.

2. Napsaná slova zakryj a doplň chybějící písmena.

lístonoš — li__tono__ straší — __tra__í

sídlíště — __ídli__tě usušený — u__u__ený

sešit — __e__it šustí — __u__tí

švestky — __ve__tky sušenky — __u__enky

šťěstí — __tě__tí šachista — __achi__ta

sestoupil — __e__toupil schodiště — __chodi__tě

PŘÍLOHA 3: ZPRÁVY Z PPP

**Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Teplice, příspěvková organizace
pracoviště: Fibichova 1129, 432 01 Kadaň
telefon: 474 332 427, e-mail: kadan@pppuk.cz**



Č. j.: PPP/C 237/21

Závěrečná zpráva o výsledku pedagogicko-psychologického vyšetření

Zpráva určena pro:
Jméno klienta: Adam
Datum narození:
Bydliště:
Škola:
Třída:
Klient vyšetřen dne:

DŮVĚRNÉ !

Případ: Vyšetření na doporučení klinického logopeda pro potíže ve čtení. Adámek má diagnostikovanou percepční dysfázii, je v péči klinického logopeda od 10/2006. Měl odloženou povinnou školní docházku o jeden rok pro opožděný vývoj řeči, sociální nezralost, opožděný vývoj jemné motoriky a grafomotoriky, poruchy koncentrace pozornosti. Logoped doporučuje ve škole přihlížet k projevům diagnostikované těžké poruchy řečového vývoje.

Adámek chodí do 1. třídy v ZŠ v Mašťově. Ve třídě je pouze 7 dětí. Paní učitelka umí s Adámkem velmi dobře pracovat, dokáže ho pro školní práci motivovat. Adámek říká, že jej ve škole všechno baví, nedokáže uvést předmět nebo školní činnost, kterou by neměl rád. Dostává hodně jedniček a pochval.

Podle hodnocení paní učitelky je Adámek ve škole vzorný. Ukázněný, snaživý, ochotný, kamarádský, bezproblémový. Zpočátku byl prý ve škole nejistý, dnes má již přiměřené sebevědomí. Ve čtení slabikované čtení nepřechází v plynulé, občas zaměňuje samohlásky. Ve volném čase Adam rád bývá venku, na zahrádce, hraje si s traktorem, chodí na kroužek vyrábění.

Zákonní zástupci i klient byli seznámeni s charakterem vyšetření v PPP, s právy a povinnostmi, které vyplývají z vyšetření.

Věk klienta při vyšetření: 8,4.

Ze speciálně-pedagogického vyšetření 14. 3. 2011: Adam navázal sociální kontakt bez problémů, po celou dobu vyšetření velmi pěkně spolupracoval, snažil se o dobré výsledky. Koncentrace pozornosti je dobrá, na zadanou práci se dokáže soustředit. Často si činnost, kterou právě dělá, komentuje pro sebe.

Čtení: hláskování, skládání do slabik. Nesprávné sezení, Adam má hlavu těsně nad papírem.

Psaní: pravák, správný úchop psacího náčiní, přiměřené tempo psaní. Opis: zvládá. Přepis: zaměňuje velká a malá písmena. Diktát: nezná ještě všechna písmena. *Soubor specifických zkoušek a testů:* obtíže ve sluchové a zrakové diferenciaci, nezvládá sluchovou analýzu ani syntézu. Jemná motorika je méně obratná, pomalá. Nejistá pravolevá orientace na ploše a na sobě.

Laterálita: neurčitá, nevyhraněná dominance ruky, oko pravé.

Obsah této zprávy podléhá ochraně vyplývající ze zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Zpráva bude předána rodičům / zákonným zástupcům (dále jen rodičům). Pokud rodiče souhlasí s obsahem doporučujeme, aby zprávu poskytli dalším osobám a institucím, které jsou uvedeny v návěsti. Pokud tak neučiní, ohrožují dítě v jeho další školní úspěšnosti a osobnostním rozvoji. O postupu zacházení se zprávou i o nebezpečí neposkytnutí informací osobám a institucím uvedených v návěsti byli rodiče podrobně poučeni při vstupním rozhovoru vyšetření dítěte.
Tato zpráva je součástí školské matriky PPP a bude s ní zacházeno dle příslušných platných předpisů (Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě)

Datum a čas tisku: 27.4.2011 9:28:29 I Vytisknuto pracovníkem: Petra Holá

PPP Ústeckého kraje

Z psychologického vyšetření 12. 4. 2011: Adámek navázal sociální kontakt bezprostředně, byl milý, ochotný, snaživý, při vyšetření velmi dobře spolupracoval. Dokázal se na práci soustředit. V řeči je patrna dyslálie a artikulační neobratnost.

Aktuální intelektový výkon se pohyboval celkově v pásnu podprůměru s převahou neverbální složky nad verbální. Adámek dosáhl nejlepšího výsledku v subtestu, který zjišťuje míru porozumění běžným situacím ze života a znalost jejich adekvátního řešení. Slabý všeobecný přehled a krátkodobá mechanická paměť. Spíše pomalejší pracovní tempo.

Kresba postavy jednoduchá, na úrovni mladšího dítěte, ale bez patologických nápadností. Kresba je lepší po stránce obsahové než po stránce zpracování.

Závěr: Intelekt aktuálně v pásnu podprůměru. Nerozvinutý fonemický sluch. Dysfázie (Mgr. Kadlecová).

Chceme ocenit práci paní učitelky Kreuzové, která toleruje Adamovy obtíže, snaží se vycházet vstříc jeho specifickým potřebám, pomáhá mu a podporuje ho ve školní práci. Dosavadní postupy a přístupy, které paní učitelka směrem k Adámkovi praktikuje, se ukazují jako správné. Proto nadále doporučujeme pokračovat ve způsobu výuky jako doposud.

Fonemický sluch je schopnost jemného sluchového rozlišování. Dítě by mělo zvládnout rozlišit sluchem rozdíly mezi správným a nesprávným zněním hlásky. Schopnost fonemického rozlišování (diferenciace) je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky.

Doporučení škole:

- Doporučujeme porcovat s Adámkem jako dosud, nynější styl práce paní učitelky se osvědčil. Motivovat Adámka pro školní práci, pracovat hodně s pochvalou a oceněním.
- Při čtení hlídat správné sezení. Doporučit mamince způsob učení, popř. ukázat práci se čtecím okénkem.
- Jako dosud tolerovat potíže a chyby plynoucí z poruchy řeči, tolerantně hodnotit chyby v psaném projevu. Děkujeme.

Doporučení rodině:

- Doporučujeme s Adámkem pravidelně číst (asi 10 min. denně nahlas). Motivovat jej ke čtení hrovou formou, zábavně - např. číst s maminkou nahlas jeden text zároveň, či maminka jednu větu a Adámek další, či každý jedno slovo.
- Při psaní a čtení hlídat správné sezení a vzdálenost očí od papíru (udělat oběma rukama dlouhý nos, palec jedné ruky se dotýká nosu nebo čela, malík druhé ruky se dotýká stolu).
- Při domácí přípravě střídat různé druhy činností (chvilí čtení, chvilí počítání, chvilí bludiště atd.). Domácí příprava musí být každodenní (stačí 30 - 40 min), aby si Adámek látku zafixoval a zautomatizoval.
- Trénujte sluchové vnímání - procvičování sluchové syntézy a analýzy (vysvětleno na místě, předána cvičná slova), slovní fotbal, vyhledávání předmětů na obrázku začínajících na určité písmeno
- Trénujte zrakové vnímání - vyhledávání rozdílů, vyhledávání ukrytých předmětů na obrázku,

Obsah této zprávy podléhá ochraně vyplývající ze zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Zpráva bude předána rodičům / zákonným zástupcům (dítě jen rodičům). Pokud rodiče souhlasí s obsahem doporučujeme, aby zprávu poskytli dalším osobám a institucím, které jsou uvedeny v návěští. Pokud tak neučiní, ohrožují dítě v jeho další školní úspěšnosti a osobnostním rozvoji. O postupu zacházení se zprávou i o nebezpečí neposkytnutí informací osobám a institucím uvedených v návěští byli rodiče podrobně poučeni při vstupním rozhovoru vyšetření dítěte.
Tato zpráva je součástí školské matriky PPP a bude s ní zacházeno dle příslušných platných předpisů
(Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě)

Datum a čas tisku: 27.4.2011 9:28:29 2 Vytisknuto pracovníkem: Petra Holá

PPP Ústeckého kraje

hledávání předmětů na obrázku začínajících na určité písmeno

- Trénujte zrakové vnímání - vyhledávání rozdílů, vyhledávání ukrytých předmětů na obrázku, bludiště, skládání a rozkládání obrázků, puzzle, osmisměrky...
- Cvičení myšlení a paměti - hry typu Myslím si předmět..., Jedu vlakem a v kufru si vezu
- Trénovat koordinaci ruky a oka - ukazování na předměty, nakreslení obrázku spojováním teček, bludiště, dokreslování obrázků, házení míčkem. Stránky na rozvoj grafomotoriky: <http://www.omalovanky.xf.cz/>
- I nadále pravidelná logopedická náprava u klinického logopeda.
- Předány materiály na SA, SS, rozvíjení fonematického sluchu.

Kontrolní pedagogické vyšetření v PPP: listopad 2011 (rodina se objedná).

Vyšetřily: Mgr. Tereza Benišková, psycholog

Zdenka Nyklíčková
Zdenka Nyklíčková, DiS., speciální pedagog

Hořá
Vyřizuje: Petra Holá, DiS., sociální pracovnice

T. Benišková
Vedoucí PPP : Mgr. Tereza Benišková
Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje
a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Teplice, příspěvková organizace
pracoviště Kadaň, Fibichova 1129, PSČ 432 01

Prohlášení :

Potvrzuji tímto, že jsem byl/a seznámen/a se závěry vyšetření, s navrhovanými doporučeními i s případnými riziky, která z navržených doporučení vyplývají. S uvedenými skutečnostmi, v přiměřené míře byl seznámen i šetřený klient.

S doporučeními, která jsou obsažena ve zprávě, souhlasím, souhlasím s výhradami, nesouhlasím (nehodící se škrtněte). V případě Vašeho souhlasu s výhradami, nebo nesouhlasu uveďte zdůvodnění.

Zprávu jsem přečetl/a a obsahu jsem porozuměl/a

V Kadani

dne : 3.5.2011

podpis zákonného zástupce:

Zpráva nabývá platnosti podpisem zákonného zástupce (klienta).

Obsah této zprávy podléhá ochraně vyplývající ze zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Zpráva bude předána rodičům / zákonným zástupcům (dále jen rodičům). Pokud rodiče souhlasí s obsahem doporučujeme, aby zprávu poskytli dalším osobám a institucím, které jsou uvedeny v návěští. Pokud tak neučiní, ohrožují dítě v jeho další školní úspěšnosti a osobnostním rozvoji. O postupu zacházení se zprávou i o nebezpečí neposkytnutí informací osobám a institucím uvedených v návěští byli rodiče podrobně poučeni při vstupním rozhovoru vyšetření dítěte.

Tato zpráva je součástí školské matriky PPP a bude s ní zacházeno dle příslušných platných předpisů (Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě)

Datum a čas tisku: 27.4.2011 9:28:29 3 Vytiskeno pracovníkem: Petra Holá

PPP Ústeckého kraje

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora:	Ivana Kreuzová
Obor:	Speciální pedagogika – vychovatelství
Forma studia:	kombinovaná
Název práce:	Řečový vývoj žáka mladšího školního věku
Rok:	2014
Počet stran textu bez příloh:	55
Celkový počet stran příloh:	10
Počet titulů použité literatury a pramenů:	15
Počet internetových zdrojů:	1
Vedoucí práce:	PaedDr. Marie Hanzová, CSc.