

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Odstrčilová

Řeč – specificky lidská schopnost

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Kateřina Odstrčilová

Speech – specifically human capability

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Lenka Petelkov

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.

V Praze dne 31. ledna 2015

Kateřina Odstrčilová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Lence Petelíkové za vedení práce, přátelský přístup a přínosné konzultace k celé práci.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá průzkumem využití pohádky jako nástroje porozumění textu u konkrétního vzorku žáků mateřské školy a 1. a 2. ročníku základní školy. Je zaměřena na sledování posloupnosti a návaznosti slovní zásoby s věkem, na pozornost žáků a její vliv na mluvený projev, dále na vyjadřovací schopnosti dětí, jejich schopnostem porozumět textu a vnímat ho. Teoretická část se věnuje komunikaci, řeči a jejímu rozvoji. V praktické části byla použita metoda pozorování. Na závěr jsou zjištěná data popsána, analyzována a vyvozena doporučení pro rozvoj komunikace zkoumaného vzorku dětí.

Klíčová slova

Četba, jazyk, komunikace, logopedie, pohádka, řeč, slovní zásoba, výchova, vyjadřování

Annotation

The aim of this thesis is to survey the usage of children stories as a means of understanding written word among a sample of pre-school children as well as those attending first and second years of primary school. It tries to examine, firstly, the order and continuity of children's vocabulary acquisition relative to their age, secondly, the ability to pay attention and its impact on speaking skills, and thirdly, children's general language capabilities, their ability to understand text and to take it in. The theoretical part deals with communication, spoken language and its development. The practical part is based on surveying methods. The conclusion derives from researched data, their analysis and recommendations for the development of the surveyed sample of children.

Key words

Communication, education, fairy-tale, language, phrasing, reading, speech, speech therapy, vocabulary

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KOMUNIKACE	11
1.1 Verbální a neverbální komunikace	12
1.2 Narušená komunikační schopnost.....	13
2 ŘEČ	15
2.1 Vývoj řeči.....	16
2.1.1 Příčiny, faktory ovlivňující vývoj řeči	16
2.1.2 Stádia vývoje řeči.....	17
2.1.3 Jazykové roviny ve vývoji řeči	19
2.2 Vady řeči	24
2.2.1 Narušený vývoj řeči	24
2.2.2 Afázie	25
2.2.3 Mutismus.....	26
2.2.4 Narušení článkování řeči.....	26
2.2.5 Narušení zvuku řeči.....	28
2.2.6 Narušení plynulosti řeči	29
3 ROZVOJ ŘEČI V MŠ A ZŠ PODLE RVP	31
3.1 Rozvoj řeči v MŠ podle ŠVP.....	33
3.2 Rozvoj řeči v ZŠ podle ŠVP.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 POPIS PRŮZKUMU	36
4.1 Cíl průzkumu.....	37
4.2 Stanovení hypotézy	37
4.3 Metodologie průzkumu	37
4.4 Popis zkoumaného vzorku	38
4.5 Realizace průzkumného šetření.....	38
4.6 Interpretace zjištěných dat.....	60

Dílčí závěry	63
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
SEZNAM ZKRATEK	68
SEZNAM GRAFŮ a TABULEK	69

Motto:

„Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tak tajuplná – jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat.“

Jan Průcha

ÚVOD

V těle každého člověka probíhá velké množství procesů. Mezi nejdůležitější procesy patří procesy kognitivní neboli poznávací. Jejich prostřednictvím každý člověk vnímá svět kolem sebe, jedná, reaguje, zvládá různé úkoly. Díky těmto procesům se člověk učí, zapamatovává si a neustále se přizpůsobuje podmínkám okolního prostředí. Mezi základní kognitivní funkce patří paměť, pozornost, pohotovost (rychlost zpracování informací), prostorová orientace a řeč (schopnost vyjadřovací a porozumění).

Schopnost komunikovat pomocí řeči je specificky lidskou schopností. Je to právě řeč, která nás tolik odlišuje od jiných tvorů. Je to nejdůležitější prostředek vzájemné komunikace. Řeč se začíná vyvíjet od prvního hlasového projevu dítěte, tedy křikem po příchodu na svět, přes broukání, žvatlání, první slova, jednoduché věty až po složitější gramatické tvary. Řeč je velmi důležitá pro život každého člověka, k navazování, prohlubování a udržování sociálních vazeb, pro život člověka ve společnosti, k dosažení jeho vzdělání.

Jedním z nejdůležitějších období, ve kterém se vyvíjí komunikační schopnost, je předškolní věk. Mateřská škola má v této oblasti nezastupitelnou úlohu.

Pracuji šest let v základní a mateřské škole v malé obci jako učitelka. Jelikož s dětmi trávím hodně času, vidím, že každým rokem stoupá počet dětí s vadami řeči, jejich slovní zásoba je rok od roku na nižší úrovni a děti mají stále větší problémy s vyjadřováním. Rodinné prostředí je často málo podnětné, mluvené slovo bývá v mnoha případech nahrazováno technikou, roste počet afunkčních či disfunkčních rodin, kde rodiče nemají zájem si s dětmi povídat, nebo rodin, kde vzhledem k přezaměstnanosti rodičů není na povídání si s dětmi dostatek času. Z tohoto důvodu jsem zaměřila svou bakalářskou práci na jazykové schopnosti dětí předškolního a mladšího školního věku.

Bakalářská práce je členěna na dvě části. První částí je část teoretická. V teoretické části je věnována pozornost komunikaci a řeči, dále možnostem rozvoje řeči v mateřské a základní škole. Druhou částí je část praktická. Praktická část se zabývá konkrétním průzkumem dětí předškolního a mladšího školního věku. Tento průzkum provádím v základní a mateřské škole, kde pracuji. Průzkumu se účastní děti mateřské školy a 1. a 2. ročníku základní školy. Cílem bakalářské práce je zkoumat využití pohádky jako nástroj porozumění textu a prokázat posloupnost a návaznost slovní zásoby.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

„Nelze nekomunikovat. Každé chování je komunikace. A proto, že neexistuje nechování, nemůže neexistovat nekomunikace.“

Paul Watzlawick

V logopedickém slovníku je pojem komunikace definován jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání“. (Dvořák, 2001)

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici, je používán v mnoha různých vědních disciplínách.

„Vybíral (2005) vhodně podotýká, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) a všechny roviny významu a dopadu, není možná.“ (Bytešníková, 2012, s. 9)

„Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“ (Klenková, 2006, s. 25)

„Komunikovat znamená mnoho dát.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995 in Bytešníková, 2012, s. 9)

Komunikace patří k základním životním potřebám lidí i zvířat. Je to silný potenciál, který nám umožňuje přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět i pomáhat druhým. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle kterého si děláme představu sami o sobě, i o druhých. Pomocí komunikace získáváme a předáváme informace, vysvětlujeme a popisujeme, vyjadřujeme své pocity a nálady, jsme schopni vést jiné lidi či nechat se jimi ovlivňovat. (Mikuláščík, 2003)

Dle Klenkové (2006) lze komunikace neboli dorozumívání v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací, jehož základ tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují:

- komunikátor (osoba sdělující něco nového, zdroj informace)
- komunikant (příjemce informace, který na ni nějakým způsobem reaguje)
- komuniké (nová informace, obsah sdělení)
- komunikační kanál (nezbytná podmínka úspěšné výměny informace, aby si obě strany rozuměly, musí používat předem dohodnutý kód)

Každá komunikace má svůj účel, smyslu a plní určitou funkci. Bytešníková (2012) rozděluje primární funkce lidského komunikování dle Vybírala (2005) na:

- informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit
- instruovat – navést, naučit, zasvětit
- přesvědčit – adresáta o (po)změnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit či zmanipulovat
- vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě
- pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe
- kontaktovat se – užít si blízkosti prožít si sebek potvrzení
- předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem

Dle Klenkové (2006) je cílem komunikativního chování člověka mimo vzájemného dorozumívání a sdělování informací především utvářet, udržovat a pěstovat mezilidské vztahy.

„Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.“ (Lechta, 1994 in Klenková, 2006, s. 26)

1.1 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Bytešníková (2012) se odkazuje na Sováka (1980), který diferencuje tři formy komunikace. Jedná se o komunikaci intraindividuální (vázanou na vnitřní prostředí), extraindividuální (vázanou na přírodní prostředí) a interindividuální (probíhající ve společenském prostředí). Interindividuální komunikaci považuje za projev toho, že člověk je tvor společenský. Jedná se o verbální (slovní) či nonverbální (mimoslovní) komunikaci. *„Verbální komunikace jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou nebo psanou.“* (Bytešníková, 2012, s. 11)

Klenková (2006) se odkazuje na psychology Mareše a Křivohlavého (1995), kteří v sociální komunikaci rozdělují komunikaci na verbální, neverbální a komunikaci činem. *„Do skupiny verbální (slovní) komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči.“* (Klenková, 2006, s. 29)

Neverbální (nonverbální) komunikace je původem starší forma komunikace než verbální. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme pomocí gest (pohyby hlavy, těla), postojů těla, výrazů tváře (mimika), pohledů očí, vzdálenosti a zaujímání

prostorových pozic, tělesného kontaktu, tónu hlasu a dalších neverbálních aspektů řeči, oblečení, zdobností, fyzických a jiných aspektů vlastního zjevu. (Klenková, 2006)

Bytešníková (2012) se odkazuje na Kohoutka (1998), který uvádí, že nonverbálně člověk vyjadřuje své duševní stavy, city, pocity, emoce, prožitky, myšlenky a vztahy mnohem objektivněji než verbálně. Dále se Bytešníková (2012) odkazuje na Vybírala (2000), který uvádí, že o neverbální komunikaci se často hovoří také jako o řeči emocí, kdy se dítě učí od útlého věku porozumět mimoslovním citovým projevům okolních osob.

Dle Klenkové (2006) je základní rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací takový, že verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázena neverbální komunikací, kdežto neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně, tj. bez verbální komunikace, kterou v tom okamžiku zastupuje.

Při verbálním i neverbálním komunikování osob se jedná o komunikaci sociální. Podle mnoha autorů, např. Kohoutek (1998), Mareš a Křivohlavý (1993) můžeme vymezit sociální komunikaci jako sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Obsah i forma komunikace závisí do značné míry na schopnostech, vzdělání, socializaci, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, zdravotním a momentálním duševním stavu, věku, pohlaví, geografické a etnické kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě, tradičních návycích, stereotypech a výchově v původní rodině. (Klenková, 2006)

1.2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Narušená komunikační schopnost je předmětem logopedie a je jedním ze základních termínů tohoto vědního oboru. Dle Klenkové (2006) je definovat narušenou komunikační schopnost dosti nesnadné. Komplikované je již vymezení normality, tzn. určit, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení. Všechny požadavky, které je nutné splnit při definování narušené komunikační schopnosti, akceptuje dle Klenkové (2006) definice uváděná Lechtou (1990, 1995, 2003): „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“ (Klenková, 2006, s. 54)

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti jsou různé, dělit je můžeme z časového hlediska na prenatální, perinatální a postnatální. Z lokalizačního hlediska

se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, poškození efektorů, působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, narušení sociální interakce.

Narušení komunikační schopnosti vzniká na podkladě orgánovém nebo má funkční příčinu vzniku. Podle stupně je narušení komunikačních schopností úplné nebo částečné. Jedinec si svůj nedostatek v komunikaci uvědomuje, a nebo si ho také uvědomovat nemusí. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů. Narušení může být hlavním projevem, může však být symptomem jiného dominantního postižení. (Klenková in Pipeková, 2006)

Lechta (1990, 2003) in Klenková (2006) dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- narušení grafické stránky řeči
- symptomatické poruchy řeči
- poruchy hlasu
- kombinované vady a poruchy řeči

Předcházení narušení komunikační schopnosti se zabývá logopedická prevence. Logopedickou prevencí dělíme na primární, která se zaměřuje na zdravé děti, a sekundární, jejímž cílem je překonat nedostatky u jedinců, u kterých se již narušená komunikační schopnost vyskytla. (Bendová, 2011)

2 ŘEČ

Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tak tajuplná - jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. Ačkoliv osvojování jazyka dětmi je především psychologického a lingvistického bádání již po dobu více než sto let, ani dnes není tento proces dokonale objasněn.

Každé dítě vyrůstající v normálních podmínkách rodiny či náhradního prostředí se naučí mluvit a rozumět mluvené řeči jiných osob. Dokonce i děti se sluchovým nebo zrakovým postižením se (za pomoci určitých pomůcek a speciálního edukačního působení) také mohou naučit mluvit. Tento fenomén je přítomen ve všech zemích, kulturách a jazycích a opakuje se v každé nové generaci již od doby, kdy se vyvinul Homo sapiens obdařený počáteční řečovou dovedností. Schopnost osvojit si složitý systém symbolů, jakým je lidská řeč, je v běžném chápání něčím tak samozřejmým a zdánlivě snadným jako to, že se dítě naučí chodit nebo jíst. (Průcha, 2011)

„Dnešní Čeština se mi zdá strašně stejná. Chudá v té stejnosti...Jazyk je nevynalézavý. Tím, že spoustu věcí za nás pojmenují televize, noviny, přicházíme do hotového světa, pro všechno už nám připravili slova, slovní spojení, věty. Neumíme se zarazit a říci si, jak bych to nazvala...Nepěstujeme schopnost pojmenovávat“ (Kutálková, 2002, s. 11)

Takto vnímá řeč D. Kutálková v jedné ze svých knih. Všechny živé bytosti používají různé formy dorozumívání, pouze člověk je tvor, jenž dokáže komunikovat sociálně. Již starověcí myslitelé zkoumali řeč, co člověk mluveným sloven dokáže vše vyslovit. Pochválit, říci své emoce, povzbudit jeden druhého, ale zároveň i hodně ublížit. Mezi nejznámější myslitele, kteří se komunikací zabývali, patří J. A. Komenský. V dnešní době je věk dítěte, jenž usedá k počítači, stále nižší. Dětem se vytváří stále méně podnětu potřebných pro kvalitní rozvoj slovní zásoby. Děti potřebují vnímat reálný svět, poslouchat přírodu, poznat pohyb v lese a na loukách, vidět a slyšet skutečná zvířátka a nejen ty v televizi. Bez tohoto poznání se stává řeč chudá, nepřesná. Dítě si musí věc ohmatat a samo pojmenovat tak, jak ji vnímá. Čtení knížek už taky není tak rozvinuto jako dříve. Rodiče raději zapnou dítěti televizi, než aby mu přečetli nějakou pěknou knihu. I sáhnout po správné knize přiměřené věku dítěte je podnět ke správnému vývoji řeči. Z televize a počítače se dítě nenaučí verbální komunikaci, té dosáhne s opravdovým stykem s druhým člověkem, který se směje, pláče, mračí se. Elektronika je stále stejná a tváří se tak, jak my chceme. A když už k té televizi sáhneme pro zabavení dítěte, měl by být její program sestaven dle věku dítěte.

2.1 VÝVOJ ŘEČI

Řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka. „*Lidská řeč vznikla během hominizačního procesu a je považována za výsledek miliony let trvajících vývoje.*“ (Morávek, 1969 in Bytešníková, 2012, s. 11) „*Řeč jako objektivní realita je trvale spojena s vývojem lidského rodu a vývojem člověka.*“ (Lejska, 2003 in Bytešníková, 2012, s. 11) Pokud je některému jedinci z jakéhokoliv důvodu odepřena schopnost řeči, potom je tomuto jedinci odebrána nejvlastnější lidská schopnost. Rozvoj řečových schopností můžeme posuzovat z aspektu fylogenetického (jedná se o vývoj vyjadřovacích schopností u člověka jako živočišného druhu) a aspektu ontogenetického (vývoj řeči jedince v průběhu života). (Bytešníková, 2012)

2.1.1 PŘÍČINY, FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ ŘEČI

Každé dítě přichází na svět s vrozenou schopností naučit se mluvit. Tato jedinečná schopnost se rozvine v dovednost pouze za odpovídajících podmínek a vhodných okolností. Umění správně mluvit není dáno jen vnitřními dispozicemi jedince, jeho nadáním, typem osobnosti, ale je výsledkem výchovy a přímého vlivu prostředí, do kterého dítě vrůstá.

Vývoj řeči dítěte je velmi složitý proces, v jehož průběhu může zasahovat řada faktorů. Lze je rozdělit na vnitřní a vnější faktory.

Vnitřní faktory

Mezi vnitřní faktory ovlivňující vývoj řeči lze zařadit vše, co se týká zdravotního i psychologického stavu dítěte, ale také vrozených schopností. Patří sem:

- **sluchové vnímání** – díky sluchu přijímá dítě sluchové podněty z okolí a na jejich základě se učí rozlišovat a napodobovat, co slyší, orientovat se (jak v prostoru, tak v situacích – pozná díky hlasu, kdo na něj mluví i pokud na dotyčnou osobu nevidí atd.), „*Bez sluchu se nemůže řeč vyvíjet normálním způsobem*“ (Klenková, 2000, s. 14)
- **zrakové vnímání** – zrakem vnímá člověk nonverbální prvky komunikace (mimiku, gesta, atd.) a odezírání komunikaci, „*Při oslabení nebo ztrátě sluchu přebírá zrak hlavní roli při vnímání řeči.*“ (Kábele, Filčíková 1965 in Klenková, 2000, s. 17)
- **centrální nervový systém** včetně dostředivých a odstředivých drah – dostředivé dráhy vedou podněty z prostředí, v centrální části mozku dochází ke zpracování informací a následně vzruch přechází na dráhy odstředivé, „*Rozhodujícím činitelem*

pro kvalitu obsahové i výrazové stránky mluvního projevu je stav intelektu, rozumových schopností.“ (Klenková, 2000, s. 17)

- **mluidla** – samotný řečový projev je vykonáván mluvidly, mluvidla jsou složena z části dýchací (respirační), hlasové (fonační) a hláskotvorné (artikulační)
- mezi další faktory patří psychický a zdravotní stav dítěte z dlouhodobého hlediska, také jisté nadání a cit pro jazyk hraje ve vývoji řeči důležitou roli

Vnější faktory

Vnějšími faktory ovlivňujícími vývoj řeči je především množství podnětů z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V tomto ohledu je důležitá jak kvalita, tak kvantita podnětů. Nedostatek přiměřených stimulů může zpomalovat vývoj řeči, přehnané nároky ze strany rodičů a nadbytek stimulů může naopak dítě neurotizovat a navodit negativistické chování. Vedle dostatečného množství podnětů je nutné, aby podněty byly kvalitní, není – li řečový vzor správný, dítě jej napodobuje se všemi chybami. (Klenková, 2000)

„Správný řečový vzor musí odpovídat zvukovým, artikulačním a gramatickým normám jazyka.“ (Klenková, 2000, s. 16)

Na vývoj řeči působí v širším smyslu výchovné vlivy jako takové a v užším smyslu ty, které jsou cílené na rozvoj verbální komunikace. Tyto vlivy nelze od sebe oddělit. (Lechta, 2011)

Mezi vnější faktory ovlivňující vývoj řeči patří také sociální a emoční vazby v prostředí. Klidné a stabilní rodinné prostředí spolu s pozitivními emocionálními vazbami hrají v rozvoji řeči dítěte velmi pozitivní roli.

2.1.2 STÁDIA VÝVOJE ŘEČI

Vývoj řeči společně s vývojem psychomotorických dovedností je v prvních letech života dítěte velmi intenzivní a dynamický. Základní vývoj řeči, neboli ontogenese řeči, bývá ukončen kolem šestého roku života. Nelze ale říci, že by vývoj řeči dále nepokračoval, každý člověk své komunikační kompetence dále rozšiřuje a zdokonaluje. Ovšem prvních šest let je zásadních a nejdynamičtějších.

Začátku vlastní řeči vždy předchází přípravná období, která nejsou časově přesně oddělena, vzájemně se prolínají. Stádia vývoje řeči se dělí na „přípravné“ („předřečové“) období a na vlastní vývoj řeči, tj. vývoj řeči v pravém smyslu slova. (Klenková, 2006)

„Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací.“ (Klenková, 2006, s. 32)

Přípravné (předřečové) období vývoje řeči

Toto období probíhá v prvním roce života. V tomto období si dítě osvojuje návyky, zručnosti atd., na jejichž základě se později vybuduje skutečná řeč. Tyto činnosti charakterizujeme jako předverbální a neverbální aktivity. Předverbální aktivity postupně zanikají a jsou nahrazeny verbálními projevy. Neverbální komunikace přetrvává v různých formách po celý život. (Klenková, 2006)

Další důležitou roli mají „neverbální“ aktivity, které přímo nesouvisí s mluvením – sání, žvýkání, polykání, cucání, které představují z hlediska vývoje řeči trénink mluvidel. Přípravné stádium vývoje řeči tedy začíná již v prenatálním období. (Lechta, 2000)

V přípravném stádiu hlasový reflex – křik je prvním projevem novorozence. Tento křik je reakcí organismu na změnu prostředí, souvisí s náznakem plicního dýchání. Od 2. až 3. týdne můžeme pozorovat vrozený výrazový pohyb – úsměv. Tento vrozený mimický úsměv je vystřídán později úsměvem na podnět.

Asi po 6. týdnu života dostává křik citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje nespokojenost, projevuje se tvrdým hlasovým začátkem, později (mezi 2. a 3. měsícem) začíná vyjadřovat dítě křikem i spokojenost. O hlasových projevech v tomto období hovoříme jako o broukání. (Klenková, 2006)

V. Lechta (2000) popisuje tzv. pudového žvatlání, kdy dítě vykonává řečovými orgány pohyby podobné jako při přijímání potravy. Pudově žvatlají děti slyšící i neslyšící, nejedná se u nich ještě o vědomou sluchovou kontrolu.

V druhé polovině prvního roku života (v 6. – 8. měsíci) začíná období napodobujícího žvatlání. Zapojuje se vědomá sluchová i zraková kontrola, dítě začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, všímá si pohybů mluvidel nejbližších osob. Mnohem častěji než hlásky v tomto období napodobuje melodii a rytmus řeči. (Klenková, 2006)

Okolo 10. – 12. měsíce dítěte nastupuje stadium „rozumění“ řeči. Dítě však ještě nechápe obsah slov, která slyší, ale na základě slyšeného slova sleduje předmět nebo osobu, reaguje na určitou výzvu. Jeho „rozumění“ se projevuje motorickou reakcí, např. „Udělej paci, paci!“, „Jak jsi veliký?“. V tomto období je důležité dítěti poskytnout dostatek styku s ostatními lidmi a také mluvit s dítětem jen o tom, co správně vnímá. (Klenková, 2006)

Koncem prvního roku průměrné dravé dítě prošlo přípravnými stádii ontogeneze řeči a vstoupilo dokonce na úroveň první signální soustavy (stádium „rozumění“ řeči). To lze využít k určitému výchovnému působení pomocí řeči, což je z pedagogicko-psychologického hlediska pro jeho další vývoj nesmírně významné. (Lechta, 2000)

Stádia vlastního vývoje řeči

Před dovršením prvního roku začíná stádium vlastního vývoje řeči. Vznikají první samostatná slova, která se postupně stávají uceleným slovním sdělením. Toto období charakterizují čtyři postupná, na sebe navazující stadia.

Prvním z těchto stádií je stádium **emocionálně volní**. První slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, slovní označení spojuje dítě s konkrétními osobami i věcmi. Významově vyjadřují tato slova potřeby, přání, city, prosby, mimořádný význam zde má přízvuk a citové zbarvení, intonace.

V období mezi 1,5 – 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Mluvíme o **egocentrickém stádiu** vývoje řeči. V

V dalších stádiích dochází k prudkému kvalitativnímu i kvantitativnímu zdokonalování řeči. Mezi 2. – 3. rokem je dítě ve stádiu **rozvoje komunikační řeči**. Pomocí řeči se učí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se dítěti líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji.

Důležité je stádium **logických pojmů** okolo 3. roku. V tomto stádiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecnování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči (opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.). Vhodný postoj rodičů, dospělých pomáhá dítěti tyto těžkosti automaticky překonat.

Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Další vývoj se více týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby. Sovák (1978) tento proces nazývá **intelektualizací řeči**. Tato etapa pokračuje celé období, kdy je člověk schopen učit se. (Klenková, 2006)

2.1.3 JAZYKOVÉ ROVINY VE VÝVOJI ŘEČI

V řečovém vývoji lze pozorovat čtyři jazykové roviny, které se prolínají, jejich vývoj tedy probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.

Jedná se o roviny:

- foneticko – fonologická rovina
- lexikálně-sémantická rovina
- morfologicko-syntaktická rovina
- pragmatická rovina

Foneticko-fonologická rovina

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu, přičemž základními jednotkami této roviny jsou hlásky (fonémy). Tato jazyková rovina může být zkoumána ze všech jazykových rovin nejdříve. Důležitým momentem v ontogenezi řeči je období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující (6. – 9. měsíc). „*Lechta (1990) zdůrazňuje, že až od tohoto stádia je možné vlastně mluvit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, protože do té doby zvuky, které dítě produkuje, nelze klasifikovat jako hlásky mateřského jazyka.*“ (Klenková, 1997, s. 15) Výslovnost hlásek si dítě osvojuje nápodobou.

Fonetická stránka ontogeneze řeči se řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické námahy (dítě si vytváří nejprve ty hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, později hlásky fyziologicky náročnější). „*Nejdříve se v dětské řeči fixují samohlásky, v pořadí fixace souhlásek (konsonant) jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření.*“ (Klenková, 2006, s. 40) S tímto názorem se také shodují výzkumy našich předních fonetiků – Ohnesorga (1959) a Pačesové (1987). Nejpozději zvládnou děti fonémy, které jsou charakteristickým znakem jejich mateřského jazyka (v českém jazyce se fixuje naposled ř). (Klenková, 2006) „*Samozřejmě zde mají vliv i intelektové schopnosti dítěte, napodobovací schopnost a podnětnost prostředí. Dítě by mělo disponovat správnou výslovností všech souhlásek před zahájením školní docházky.*“ (Bytešníková, 2012, s. 74) Dle Klenkové (2006) vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonematického sluchu, společenské faktory, úroveň intelektu. Současný trend je, aby dítě mělo ukončen vývoj výslovnosti do 5 let. V případě nesprávné výslovnosti v tomto věku je důležité zahájit logopedickou intervenci, aby byla výslovnost dítěte v pořádku při nástupu do školy. (Klenková, 2006)

Tabulka 1: Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek

Věkové období	Vývoj artikulace hlásek
1 – 1,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce, ovlivní vývoj hlásky r
2,5 – 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,5 – 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
4,5 – 5,5 let	č, š, ž
do 6 let	c, s, z, r, ř, diferenciace č, š, ž a c, s, z

Zdroj: Bytešníková, 2012, s. 74

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, sleduje její úroveň a rozvoj. Lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením. Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém). Sémantika zkoumá význam (obsah) lexémů. Rozvoj slovní zásoby probíhá během celého života jedince a závisí na různých faktorech (intelekt, prostředí, individuální schopnosti). Vývoj pasivní slovní zásoby je možné u dítěte registrovat již kolem 10. měsíce (dítě začíná rozumět řeči dospělých). Počátek aktivní slovní zásoby nastupuje kolem 1. roku (dítě užívá svoje první slova). *„Je typické, že verbální způsob komunikace postupně začíná získávat převahu nad nonverbální komunikací, a to v přímé souvislosti s rozšiřováním slovní zásoby.“* (Bytešníková, 2012, s. 76) Dorozumívání je dle Klenkové (2006) stále především na úrovni pohledů, mimiky, pohybů, pláče. *„První slova chápe všeobecně, například haf-haf je vše, co má čtyři nohy a je chlupaté, hovoříme o hypergeneralizaci. Když již umí více slov, pozorujeme opačnou tendenci – hyperdiferenciaci (dítě pokládá slova za názvy jen jedině, určité věci, osoby, např. táta je označení jen pro jeho otce).“* (Klenková, 2006, s. 38)

Pro rozvoj slovní zásoby jsou důležitá dvě období – první a druhý věk otázek. První věk otázek přichází v období okolo 1 a půl roku a jsou to otázky typu „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“. Druhý věk otázek je typický pro věkové období kolem 3 a půl roku. Typickými otázkami jsou otázky „Proč?“ a „Kdy?“. Dítě tak přechází od označování předmětů k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi lidmi. (Bytešníková, 2012)

Výzkumu zjišťování slovní zásoby se věnovala řada vědců. Dle Klenkové (1997) docházeli různí výzkumníci často k různým výsledkům. Tabulka označuje průměrný počet slov dle různých výzkumů.

Tabulka 2: Průměrný počet slov v určitém věku

věk	průměrný počet slov
1 rok	5
1,5	70
2,0	270 – 300
2,5	350 – 450
3,0	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2500 - 3000

Zdroj: Klenková, 1997, s. 15

Dle tohoto přehledu je největší nárůst slovní zásoby do 3. roku věku dítěte. Dle Bytešnickové (2012) musíme brát v úvahu, že individuální slovní zásoba dítěte, se rozšiřuje nerovnoměrně a mezi jednotlivci mohou být dosti výrazné rozdíly. *„To je způsobeno různou úrovní vyspělosti centrální nervové soustavy jednotlivých dětí a kvalitou i kvantitou stimulace okolí.“* (Kamiš, 1986 in Bytešnicková, 2012, s. 77)

Dítě okolo věku 3. let dokáže již říci své jméno a příjmení, mezi 3. a 4. rokem chápe rozdíly a slova opačného významu (př. malý – velký, světlo – tma), zná jméno svého sourozence, umí říct básničku. Koncem předškolního věku dokáže hovořit o událostech ze svého života, správně realizovat i delší příkazy. (Klenková, 2006)

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktickou rovinu řeči lze zkoumat přibližně kolem 1. roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči. V této rovině sledujeme správnost gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. Během vývoje se zastoupení slovních druhů v řeči mění. *„V počátcích vývoje převládají zvukomalebná (onomatopoická) citoslovce.“* (Bytešnicková, 2012 s. 80) Dle Bytešnickové (2012) tvoří v dětské řeči základní materiál právě citoslovce. K tomu se připojují další tzv. „dětská slova“ (pápá, hačí, hají apod.), která jsou nesklonná. Dle Klenkové (2006) plní první slova, která dítě začíná používat, funkci vět (tzv. období jednoslovných vět).

První slova vznikají opakováním slabik (např. mama, tata, baba), jsou neohebná, nesklouňují se ani nečasují, podstatná jména jsou převážně v 1. pádě, slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu.

Přibližně ve věku kolem 1 a půl až 2 let začíná dítě tvořit věty dvojslovné, ve věkovém období 2 a půl až 3 let dochází i k užívání víceslovných vět. Lechta (1990) uvádí, že těmito víceslovnými větami je dítě schopno vystihnout vzájemné vztahy agent-akce-objekt (např. „Pes pije vodu.“). Dítě začíná skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. Typickým rysem slovosledu je, že slovo, které má pro dítě emocionální význam, je kladen na první místo ve větě. (Bytešníková, 2012)

Dle Bytešníkové (2012) se mezi 2. a 3. rokem věku dítěte začíná objevovat více slovních druhů (přídavná jména, zájmena, číslovka, předložky, spojky) a dochází tak k prudkému rozvoji řeči.

„Mezi 3. a 4. rokem života již tvoří souvětí, nejdříve tvoří souvětí slučovací, později i souvětí podřadná.“ (Klenková, 2006, s. 38) Dítě se učí používat správné gramatické formy pomocí přenosu – transferu. Formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v situacích jiných. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky (např. červený – červenější, dobrý – dobřejší). Dle Klenkové (2006) se jedná o přirozený jev tzv. fyziologický dysgramatismus, který jestliže u dítěte přetrvává i po 4. roce, může se jednat o narušený vývoj řeči.

Pragmatická rovina

„Lechta (1990) považuje pragmatickou rovinu za rovinu sociální aplikace komunikačních schopností jednotlivce. Je tedy zřejmé, že tato rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace.“ (Bytešníková, 2012, s. 83) Podle Bytešníkové (2012) je třeba ve vývoji pragmatiky sledovat tři základní oblasti a to rozvoj komunikativní funkce, odpověď na komunikaci a účast na interakci a konverzaci. *„Podle Grohnfeldta (1982, In: Lechta, Matuška, 1995) se dítě učí ovládat mateřský jazyk nejen jako systém různých jazyků a pravidel, ale současně si osvojuje schopnost používat různé komunikační vzorce, které aplikuje různým způsobem v různých situacích.“* (Klenková, 2006, s. 40)

Podle Klenkové (2006) dokáže již dvou až tříleté dítě chápat svoji roli komunikačního partnera a reagovat v ní podle konkrétní situace a již dávno před tím, než pochopilo obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. Po 3. roce se dítě snaží komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor, ve 4 letech dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci stále častěji. *„V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, chování dítěte je možné*

usměřovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí.“ (Klenková, 2006, s. 41)

Podle Bytešníkové (2012) by snahy pedagogů, odborníků i rodičů měly směřovat k tomu, aby děti před zahájením školní docházky byly schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace. Děti by měly být přirozenou cestou stimulovány k tomu, aby zvládaly pohotově komunikovat bez problémů různými způsoby s ostatními dětmi i s dospělými jedinci.

2.2 VADY ŘEČI

S názorem, že v počátečních fázích svého vývoje nemůže dítě hned přesně vyslovovat, souhlasí všichni. Podle Kutálkové (2002) se celkem všeobecně přijímá názor, že základní vývoj řeči, a tedy i výslovnosti, se uzavírá kolem sedmého roku věku dítěte. Do sedmi let je výslovnost přístupná změnám, dá se snadněji ovlivnit, protože zatím není definitivně zakódovaná. Po sedmém roce se už všechny do té doby získané návyky fixují. *„Lze tedy nesprávnou výslovnost do sedmi let považovat za jev vývojový, později už zcela jednoznačně za vadu.“ (Kutálková, 2002, s. 87)*

2.2.1 NARUŠENÝ VÝVOJ ŘEČI

Vývoj řeči je složitý proces ovlivňovaný mnohými faktory – vnitřními i vnějšími. Vnitřní faktory vyplývají ze stavu organismu a schopností dítěte, podstatné jsou vrozené předpoklady a nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového i zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, dobrý celkový fyzický a duševní vývoj. Z vnějších faktorů, které ovlivňují vývoj řeči, je to celkový vliv prostředí a výchovy, především množství a přiměřenost podnětů, stimulace dítěte ke komunikaci.

Narušený vývoj řeči zastřešuje všechny skupiny poruch, se kterými se ve vývoji řeči setkáváme, je chápán široce kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatství symptomů, jimiž se projevuje. *„Narušený vývoj řeči chápeme jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk.“ (Klenková, 2006, s. 64)*

2.2.1.1 Opožděný vývoj řeči

Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví méně než ostatní děti v tomto věku, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči.

Příčinami mohou být sluchová vada (nedoslýchavost), vada zraku, porucha intelektu, vady mluvních orgánů, akustická dysgnozie (neschopnost zapamatovat si slova, porozumět smyslu slov), autismus, autistické rysy.

Nejčastějšími etiologickými faktory jsou nepodnětné, nestimulující prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost a lehká mozková dysfunkce. (Klenková, 2006)

2.2.1.2 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.“ (Klenková, 2006 s. 67)

Příčiny mohou být dle Klenkové (2006) funkcionální, které vyplývají z nedostatků společenského prostředí (tato příčina je však sporná), a organické, podmíněné nevyzrálostí centrální nervové soustavy. Typickou příčinou je difuzní postižení centrální nervové soustavy, nejedná se o postižení ložiskové. Difuzní postižení zasahuje v podstatě celou centrální korovou oblast a podle vážnosti postižení se projevuje různou hloubkou příznaků v oblasti řečové i v dalších oblastech neřečových a nerovnoměrným osobnostním vývojem dítěte.

Diagnostika a terapie specificky narušeného vývoje řeči vyžaduje komplexní přístup a týmovou spolupráci (pediatr, foniatr, neurolog, logoped, psycholog, pedagogové školských zařízení, rodiče dítěte).

2.2.2 AFÁZIE

Afázie je porucha získaná, vzniká na základě ložiskového poškození dominantní hemisféry mozku, kdy řeč byla již plně vyvinuta.

Nejčastějšími příčinami vzniku afázie jsou cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory, záněty mozku a mozkových blan, intoxikace centrální nervové soustavy (vliv toxických látek – drogy, alkohol apod.) a degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy.

Základní rozdělení afázie:

- senzorická (sluchová, zraková) – postižený slyší, vidí, ale nerozumí nám
- motorická – postižený rozumí obsahu sdělení, ale neví, jak odpovědět
- celková, totální – postižený nepoznává slova, nemůže mluvit, něco sdělit

Afázie vzniká i v dětském věku – **dětská vývojová afázie**. Zde se jedná o postižení řeči ještě nehotové, kdy vývoj řeči nebyl ukončen. Záleží na tom, kdy byl mozek

postižen, v které vývojové fázi řeči, a také na celkové rozumové vyspělosti dítěte. Hlavními etiologickými faktory jsou úrazy hlavy a mozku. Dětská vývojová afázie je charakterizována neschopností naučit se mluvenému i psanému slovu při zachovaném intelektu. V dětském věku je výhodné, že se mohou nezafixované funkce řeči přestěhovat na druhou, zdravou polokouli mozku.

Afatici vyžadují lékařskou (neurologickou) a logopedickou péči. Afázie je ve světě rozdílně klasifikována, diagnostické a terapeutické postupy se liší. (Klenková, 2006)

2.2.3 MUTISMUS

„Mutismus znamená oněmění, jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.“ (Klenková, 2006, s. 92)

Příčinou může být duševní úraz, úlek, velké vzrušení, výjimečně může být důsledkem totálního vyčerpání. Postižený se snaží dorozumět se ukazováním, gestikulací, ale čím je jeho snaha větší, tím u něj nastupuje větší útlum řeči. Přestože mutismus zasahuje převážně schopnost verbálního vyjadřování, je chápán spíše jako porucha psychická, u které je indikována systematická psychoterapie.

V současnosti MKN-10 a Diagnostický a statický manuál Americké psychiatrické asociace mluví pouze o jedné formě mutismu – o elektivním mutismu. Elektivní mutismus (výběrová ztráta řeči) se projevuje útlumem řeči za určitých okolností a vůči určitým osobám. Příčinou je obava nebo nejistota v neznámém prostředí.

Mutistické dítě vyžaduje týmový přístup, prvotně vždy lékařské ošetření – psychiatrické, pedopsychiatrické, foniatrické, případně neurologické. Neměl by chybět logoped, rodiče dítěte a pedagogové školy, kterou dítě navštěvuje. Terapie mutismu i elektivního mutismu je náročná na trpělivost a zdlouhavá. (Klenková, 2006)

2.2.4 NARUŠENÍ ČLÁNKOVÁNÍ ŘEČI

Do této skupiny je řazena dyslalie a dysartrie. Tato narušení mají odlišnou etiologii, ale mají společný symptom – článkování řeči (artikulace) je narušené.

2.2.4.1 Dyslalie

Dyslalie (patlavost) je nejčastěji se vyskytující poruchou komunikační schopnosti, projevuje se v dětském věku, ale v mnoha případech přetrvává až do dospělosti. Jak popisuje Lechta (1990) in Bytešníková (2012), udává se, že tvoří až dvě třetiny ze všech druhů narušené komunikační schopnosti. *„Dyslalie je porucha artikulace, kdy je*

narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“ (Klenková, 2006, s. 99) Dle Klenkové (2006) je nutné rozlišovat vadnou výslovnost (dyslalii) od nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým, přirozeným jevem do určitého věku dítěte tzv. fyziologická dyslalie. S přibývajícím věkem výskyt nesprávné výslovnosti klesá.

Dle Bytešnickové (2012) se v praxi nejčastěji vyskytují tyto druhy dyslalie:

- sigmatismus – nesprávná výslovnost sykavek
- rotacismus – nesprávná výslovnost hlásky r
- rotacismus bohemicus – nesprávná výslovnost hlásky ř

Na vzniku dyslalie se může podílet celá řada endogenních i exogenních faktorů. Jak uvádí Lechta (1990) in Bytešnicková (2012), vysoké procento výskytu dyslalie souvisí s množstvím vlivů, které ji může způsobovat. Mezi ně patří dědičné vlivy, narušení zrakové nebo sluchové percepce, organické nálezy na mluvidlech, poškození dostředivých či odstředivých nervových drah, poškození centrální části nervového systému, negativní vlivy prostředí a další postižení senzorické, mentální nebo jiné související s vývojem výslovnosti a dyslalie.

Při terapii dyslalie není správné užívat termíny *náprava výslovnosti*, *náprava hlásek*, protože hlásky „nenapravujeme“, ale vyvozujeme, tvoříme hlásky nové. Podle současné logopedické terminologie se používá termín *korekce dyslalie*. Průběh korekce dyslalie se dělí do čtyř základních etap:

1. přípravná cvičení
2. vyvozování hlásky
3. fixace hlásky
4. automatizace hlásky

Průběh a délka jednotlivých etap je individuální. Výchova ke správné výslovnosti je pedagogická činnost specialistů – logopedů. Od raného věku dítěte se snažíme ovlivňovat jeho správný vývoj řeči. Rodina by měla poskytovat dítěti vzor správné výslovnosti, na ni by měla později navázat mateřská škola a pokračovat ve stimulaci správného řečového vývoje tak, aby do základní školy přicházely děti se správnou výslovností. Děti, mladiství i dospělí trpící dyslalií mají možnost navštěvovat logopedická pracoviště v rezortu zdravotnictví i školství. (Klenková, 2006)

2.2.4.2 Dysartrie

„Dysartrie je porucha procesu artikulace jako celku při organickém poškození centrálního nervového systému. Kromě poruchy hláskován jsou narušeny v různé míře

i proces respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu), zvuk řeči a taktéž se vyskytuje dysprozódie, tj. narušení prozodických faktorů – melodie, tempa, rytmu, přízvuku apod.“ (Klenková, 2006, s. 128) Úplnou neschopnost artikulace označuje termín anartrie.

Termín dysartrie se používá u vývojových poškození (např. u dětské mozkové obrny), ale může jít i o získané obtíže v průběhu života (např. zánětlivá onemocnění mozku, nádory, metastázy, úrazy hlavy, cévní onemocnění, degenerativní a toxická onemocnění centrálního nervového systému) v dětském věku i u dospělých. Na základě vyvolávající příčiny lze diferencovat různé typy dysartrie – kortikální, pyramidová, extrapyramidová, bulbární, cerebelární, smíšená.

Diagnostika a následná logopedická terapie dysartrie je vzhledem k množství příznaků a příčin složitá a musí být vždy komplexní. Podílí se na ní odborníci z lékařských i nelékařských oborů – logoped, psycholog, pediatr, neurolog, foniatr, rehabilitační lékař, fyzioterapeut a další. (Bytešníková, 2012)

2.2.5 NARUŠENÍ ZVUKU ŘEČI

K těmto poruchám řadíme huhňavost (rinolalii) a palatolalii.

2.2.5.1 Rinolalie

Jedná se o sníženou nebo zvýšenou nazalitu (nosovost) v mluvené řeči, poruchu zvuku jednotlivých hlásek při artikulaci, která je závislá na činnosti patrohltanového uzávěru.

O zavřené huhňavosti hovoříme, je-li nosní rezonance patologicky snižena. Vyskytuje se často jako následek orgánových změn zmenšením prostoru dutiny nosní a nosohltanové. Změny mohou být přechodné či trvalé. Příčinou vzniku může být zduřelá sliznice, dále organické změny v dutině nosní, polypy, vrozené anatomické změny apod.

Termínem otevřená huhňavost označujeme patologicky zvýšenou nosní rezonanci. Příčiny vzniku mohou být různého charakteru – orgánové nebo funkční, vrozené i získané, např. změny patrohltanového uzávěru, obrny měkkého patra, vrozené zkrácení měkkého patra, proděravění patra po úrazech rozštěpy patra apod.

Kombinací zavřené huhňavosti a otevřené huhňavost vzniká huhňavost smíšená.

Ošetření rinolalie se zaměřuje na konkrétní příčinu a vyžaduje odbornou lékařskou péči a následně péči logopedickou. (Klenková, 2006)

2.2.5.2 Palatolalie

Palatolalie je považována za jeden z nejtěžších a nejnápadnějších druhů narušené komunikační schopnosti. Termín palatolalie (z lat. palatum – patro) označuje narušenou komunikační schopnost, která vzniká na základě orofaciálních rozštěpů, konkrétně rozštěpů patra. Orofaciální rozštěpy jsou vývojové vady. Vznikají orgánovým postižením pevných útvarů oddělujících dutinu ústní od dutiny nosní nebo postižením orgánů patrohltanového uzávěru. Příčinou vzniku rozštěpu může být dědičnost, nejrůznější škodliviny (chemické látky, léky, drogy), rentgenové a jiné záření, nedostatečná výživa matky nebo infekční onemocnění v době těhotenství.

Pro palatolalii jsou charakteristické změny nosní rezonance (otevřená huhňavost), porušená výslovnost, poruchy mimiky, časté jsou i poruchy sluchu a opožděný vývoj řeči.

Ošetření rozštěpů je věcí lékařskou s následnou péčí logopedickou. Důležitá je komplexní rehabilitační péče za spolupráce rodiny a pedagogů. (Klenková, 2006)

2.2.6 NARUŠENÍ PLYNULOSTI ŘEČI

2.2.6.1 Koktavost (balbuties)

Koktavost patří k nejtěžším druhům narušené komunikační schopnosti. V současnosti se v naší logopedii používá definice koktavosti, kterou zveřejnil Lechta (1990): *„Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“* (Klenková, 2006, s. 154)

Příčin vzniku koktavosti je velmi mnoho – dědičnost (dispozice), negativní vlivy prostředí, ke kterým patří perfekcionalistická výchova, kladení nadměrných nároků na dítě, násilné přecvičování leváků na užívání pravé ruky, rivalita mezi sourozenci, konflikty v rodině, upozorňování dítěte na neplynulost jeho řeči, nesprávná bilingvistická výchova, psychotrauma (úlek, šok, duševní otřes), koktavost z napodobení, orgánové příčiny (potíže kolem porodu, neurologický nález. Na vzniku koktavosti se většinou nepodílí pouze jedna příčina, většinou je jich více. Kutálková (2002, s. 108) charakterizuje příčiny koktavosti rovnicí: *„Dispozice + trauma = koktavost“* a říká, že polovina koktavostí by se nemusela rozvinout, kdyby rodiče dokázali často rozpoznat a první varovné příznaky, tedy na jejich všímavosti a schopnosti odhadnout situace a zařadit se podle toho.

Při koktavosti se mění postoj k verbální komunikaci, může dojít k logofobii (strachu z řeči). Potíže se projevují v dýchání, fonaci, artikulaci, jsou narušeny prozodické faktory řeči (melodie, tempo, rytmus, přízvuk), dochází k embolofráziím (různé slovní vsuvky), parafrázím (vyhnutí se slovům).

Problém terapie koktavosti není dosud vyřešen, v prevenci má důležité postavení výchova. Důležitá je spolupráce rodiny, logopeda a školy, kterou dítě navštěvuje. (Klenková, 2006)

2.2.6.2 Breptavost

Breptavost je typická nápadným zrychlováním mluvy, které se často stupňuje až k nesrozumitelnosti. Člověk v rychlosti „polyká“ slabiky a často i celá slova, čímž věty ztrácejí smysl. Ve výzkumech posledních let se u breptavosti prokázal organický původ, tedy nález na EEG. Celkově lze tedy považovat breptavost za jeden z projevů lehké mozkové dysfunkce. Jednou z příčin vzniku je i dědičnost. (Kutálková, 2002)

Příznaky mohou být různé, od nejnápadnějšího – patologického tempa řeči, přes chybnou výslovnost až po specifické projevy chování.

Při diagnostice je třeba vycházet z toho, že lidé s breptavostí mají normální intelekt. Diagnostika breptavosti musí být komplexní prováděná týmem odborníků – foniatr, neurolog, psycholog, logoped. Důležitá jsou vyšetření EEG a EMG. (Klenková, 2006)

3 ROZVOJ ŘEČI V MŠ A ZŠ PODLE RVP

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (MŠMT, online, cit. 2015-01-07)

Předškolní vzdělávání je považováno za prvopočátek vzdělávání a zahrnuje přes 80% populace. Jde o otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jakožto s rovnocenným partnerem. (Bartoňová, 2005 in Bytešniková, 2012) Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním možnostem, schopnostem a potřebám. Obecné záměry předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, očekávané výstupy rámcových cílů vyjadřují klíčové kompetence, ty tvoří základ na všech úrovních vzdělávání a dá se z nich vycházet a navazovat na ně v dalším stupni vzdělávání. Jednou z nezastupitelných klíčových kompetencí je kompetence komunikativní. Vzdělávací obsah je strukturován do pěti prolínajících se a doplňujících se oblastí – biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Na základě těchto oblastí byly odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v RVP pro předškolní vzdělávání formulovány jako: „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. Rozvoj komunikačních schopností probíhá ve všech těchto oblastech, stěžejní oblastí je oblast „Dítě a jeho psychika“. V rámci této vzdělávací oblasti lze optimálně využít příležitosti k rozvoji všech jazykových rovin – foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické i pragmatické. Tato oblast je uspořádána do tří podoblastí. V první podoblasti „Jazyk a řeč“ je kladen důraz na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, naslouchání) i produktivních (správná výslovnost, mluvní projev, souvislé vyjadřování). Pozornost je věnována celkovému kultivovanému projevu, verbální i neverbální komunikaci a rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka. Druhá podoblast zvaná „Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, představivost a fantazie“ směřuje k podpoře tvořivosti dítěte. Důležitým cílem je mimo jiné přechod od konkrétně názorného myšlení k slovnělogickému, což je zásadní pro rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. Důraz je kladen i na rozvoj pozornosti, představivosti a fantazie. Ve třetí podoblasti nazvané „Sebepojetí, city a vůle“ je rozvíjena pragmatická rovina řeči,

pozornost je zaměřena na vytváření a rozvíjení citových vztahů k okolí, pozitivních citů ve vztahu k sobě, rozvoj kultivace vnímání. (Bytešnicková, 2012)

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Jedná se o povinnou etapu vzdělávání celé populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Klíčové kompetence shrnují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Nestojí vedle sebe izolovaně, ale prolínají se, lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení směřuje a přispívá veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti probíhající ve škole. Jednou z klíčových kompetencí základního vzdělávání je kompetence komunikativní. (MŠMT, online, cit. 2015-01-07) *„Komunikační kompetence je chápána jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky.“* (Průcha, 2011, s. 112) Vzdělávací obsah základního vzdělávání je RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Rozvoj řeči probíhá ve všech těchto oblastech, nejvíce však ve vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, která je tvořena vzdělávacími obory „Český jazyk a literatura“ a „Cizí jazyk“. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, kterými může vnímat různá jazyková sdělení, porozumět jim, vyjadřovat se a uplatňovat výsledky svého poznávání. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru „Český jazyk a literatura“ jsou potřebné jak pro kvalitní jazykové vzdělání, ale i důležité pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale je pro přehlednost rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě textu k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka, jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. V Literární výchově žáci poznávají

prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, formulovat vlastní názory o přečteném textu, získávají a rozvíjejí si základní čtenářské návyky. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru „Cizí jazyk“ poskytují jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa, pomáhají snižovat jazykové bariéry a přispívají ke zvýšení mobility jednotlivců, umožňují poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich kulturní tradice. (MŠMT, online, cit. 2015-01-07)

3.1 ROZVOJ ŘEČI V MŠ PODLE ŠVP

Školní vzdělávací program mateřské školy v Řepíně nese název „Řepín – můj domov“. MŠ se zaměřuje na rozvoj emocionální inteligence, snaží se vést děti k uznávání správných životních hodnot, k získávání osobnostních postojů. Prostředkem je jim místo, kde žijí, bydlí. Jedná se o malou školu, která pracuje s dětmi na základě vzdělávacího programu „Barevných kamínků“, který byl sestaven týmem odborníků a je v souladu RVP. Jednotlivé barvy kamínků představují vzdělávací oblasti. Mateřská škola je zaměřena na vztah k obci, vztahy mezi lidmi, rodinnou atmosféru, úctu, hodnoty, tradice, dodržování pravidel, návyků, zdravého životního stylu, na získávání co největší samostatnosti dětí.

Rozvoj komunikačních schopností probíhá ve všech pěti vzdělávacích oblastech, nejvíce však v oblasti „Žlutého kamínku“ – „Dítě a jeho psychika“. V této vzdělávací oblasti je záměrem podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti, z nichž jedna nese název „Jazyk a řeč“.

Komunikační kompetence jako výsledek předškolního vzdělávání je v ŠVP formulována takto:

- dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci

- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozlišuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit

(ZŠ a MŠ Řepín, online, cit. 2015-01-07)

3.2 ROZVOJ ŘEČI V ZŠ PODLE ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy v Řepíně klade důraz na přírodu v blízkém okolí školy, na život na vesnici, na to, aby se stali z dětí lidé slušní a ochotní si pomoci, aby k sobě nebyli lhostejní a vážili si života a místa, kde vyrůstali. Škola je zaměřena především na rodinné prostředí, zdravý životní styl, praktické dovednosti, individuální přístup ke všem dětem a práci s výpočetní a komunikační technikou. Při získávání základu všeobecného vzdělávání mají žákům pomáhat klíčové kompetence. Jejich úroveň není konečná, ale tvoří základ pro další celoživotní učení a orientaci v každodenním praktickém životě. K všestranné a účinné komunikaci vede žáky kompetence komunikativní. Díky ní se žáci seznamují, jak vhodně komunikovat se spolužáky, učiteli a ostatními dospělými ve škole i mimo školu. Žáci se učí obhajovat a argumentovat vhodnou formou svůj vlastní názor a zároveň poslouchat názor jiných. Začleněny jsou metody kooperativního učení a jejich prostřednictvím jsou žáci vedeni ke spolupráci při vyučování. Základní škola podporuje komunikaci i s jinými školami.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Oblast „Jazyk a jazyková komunikace“, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, je tvořena obory „Český jazyk“ a „Cizí jazyk“. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání. Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání

- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a rozvíjení emocionálního a estetického vnímání

(ZŠ a MŠ Řepín, online, cit. 2015-01-07)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 POPIS PRŮZKUMU

Praktická část bakalářské práce na téma „Řeč – specificky lidská schopnost“ je zaměřena na průzkum, jehož podstata spočívá zejména v:

- charakteristice průzkumného problému
- definování cíle průzkumu
- stanovení hypotéz průzkumu
- charakteristice metodologie výzkumu včetně popisu zkoumaného vzorku
- zpracování a analýze dat průzkumu
- vyhodnocení výsledků průzkumu
- vyhodnocení stanovených hypotéz průzkumu
- formulaci závěrů a doporučení

Četba, jako forma nenásilného navazování kontaktu s dětmi, je dobře dostupným a uchopitelným prostředkem. Typickému způsobu uvažování a prožívání dětí předškolního a mladšího školního věku odpovídají pohádky. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro zvítězí nad zlem a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout. Pohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny a diferencovány: buď jsou dobré, nebo zlé. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy. Umožní dítěti, aby se akceptovalo i se svými negativními pocity, vlastnostmi, projevy. Štěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, sobectví nevede k úspěchu. Ukazuje se zde, že člověk nemůže žít jen sám pro sebe, ale v lidském společenství. Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný.

Mnoho variant pohádek, zvláště těch určených dětem, má v sobě obsažen morální apel. Jsou jakýmsi návodem pro děti, jak rozlišit dobro a zlo a jak si s nimi poradit. Až některé moderní pohádky se začaly spoléhat jen na barvitý děj. Fantastické motivy pohádek ale v minulosti nebyly pouhou ozdobou – měly svůj symbolický význam, často právě morální.

Právě díky těmto přínosům byla četba pohádky, pozorování při četbě a následná komunikace využita při průzkumu v praktické části bakalářské práce.

4.1 CÍL PRŮZKUMU

Základním východiskem a cílem bakalářské práce je prozkoumat využití pohádky jako nástroj porozumění textu, prokázat sledováním posloupnost a návaznost slovní zásoby s věkem, porovnat zjištěné poznatky s předepsanou úrovní slovní zásoby, popsat a analyzovat zjištěná data.

Konkrétní průzkumné otázky se týkají především těchto okruhů:

- Jak se vyvíjí pozornost vzhledem k věku a jak ovlivňuje zpětnou vazbu v mluveném projevu.
- Jak děti reagují na intonaci hlasu při čtení.
- Jak jsou děti schopny doplňovat informace v rámci mluveného projevu.
- Jak jsou děti schopny reagovat na odpovědi ostatních dětí, zapojit se do diskuse.
- Jak obsáhle se děti vyjadřují, jak bohatá je jejich slovní zásoba a jakou mají schopnost vyjadřovat se.
- Jak jsou děti schopny porozumět textu a jak text vnímají.
- Jaký vliv má četba pohádky na vývoj pozornosti a jazykových dovedností.

4.2 STANOVENÍ HYPOTÉZY

Na základě definování hlavního cíle průzkumu, kterým je zjištění porozumění textu žáků mateřské školy a 1. a 2. ročníku základní školy za pomoci využití pohádky byly stanoveny níže uvedené hypotézy:

Hypotéza č. 1: Dnešní děti mají malou zkušenost se čtením pohádek.

Hypotéza č. 2: Vyjadřovací schopnosti dětí jsou na velmi slabé úrovni.

Hypotéza č. 3: Pozornost při četbě pohádky ovlivňuje zpětnou vazbu v mluveném projevu.

4.3 METODOLOGIE PRŮZKUMU

Výběr průzkumné metody byl ovlivněn především jejím hlavním cílem a charakterem. Pro účely zpracování průzkumu v rámci praktické části bakalářské práce

byla zvolena metoda pozorování zkoumaného vzorku a vytvoření škál a zaznamenávání ústně formulovaných otázek a odpovědí na předem připraveném formuláři. Při pozorování dětí byla posuzována jejich koncentrace, mimika, hlasové projevy, reakce na okolí (vyrušování ostatními dětmi, situace za oknem), reakce na obsah čteného textu a intonaci hlasu předčítajícího. Dále byly pozorovány a vyhodnocovány odpovědi dětí na otázky, jejich správnost, slovní zásoba dětí a reakce na odpovědi ostatních dětí. Získané informace byly zpracovány do tabulek a grafů.

4.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Jako místo průzkumu byla zvolena Základní a mateřská škola Řepín, kde autorka pracuje již 6 let jako učitelka v mateřské a základní škole. Jednalo se o děti z mateřské školy a o děti z 1. a 2. ročníku základní školy této malé obce na Mělnicku.

Mateřská škola má celkový počet 40 dětí. Rozdělení jsou podle věku do dvou tříd po dvaceti dětech. Rozložení dětí je rovnoměrné, co se týče pohlaví i věku. Celkem je tu 10 předškoláků. Mateřská škola je všestranně zaměřena, nabízí taneční a keramický kroužek, plavecký výcvik, dále základy anglického jazyka a logopedickou prevenci vedenou paní učitelkou zdejší mateřské školy.

Žáků 1. a 2. ročníku je celkem 23 (9 žáků 1. ročníku a 14 žáků 2. ročníku). Základní škola je všestranně zaměřena s programem „Řepín – můj domov“. Volnočasové aktivity pořádané školou jsou: taneční kroužek, sportovní a florbalový kroužek, včelařský kroužek, hra na flétnu, keramika, základy angličtiny.

Do této mateřské i základní školy přichází děti z různých rodin, různého prostředí. Objevují se zde také děti více či méně nadané a šikovné. Kolektiv tříd dětí mateřské i základní školy je dobrý, děti jsou kamarádké, nejsou s nimi žádné vážné problémy. Žáci základní školy mají v učení velice pěkný prospěch.

4.5 REALIZACE PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Průzkum probíhal za běžných okolností v průběhu běžného školního dopoledne. Pro potřeby tohoto průzkumu bylo nutné naplánovat si čtyři setkání – zvlášť v mateřské škole a zvlášť v základní škole, tedy čtyři setkání v základní škole a čtyři setkání v mateřské škole.

Po prostudování školního vzdělávacího programu mateřské školy (oblast – „Dítě a jeho psychika“) a školního vzdělávacího programu základní školy (oblast – „Jazyk a

jazyková komunikace“) byly vybrány pohádky, jejichž názvy nejsou ve školním vzdělávacím programu školy uvedeny.

Při každém setkání byly dětem přečteny čtyři klasické české pohádky:

- O Koblížkovi
- O kůzlátkách
- O Palečkovi
- O třech medvědech

První setkání se uskutečnilo v říjnu 2014 a každé další setkání vždy po jednom kalendářním měsíci, tedy v listopadu 2014, v prosinci 2014 a poslední v lednu 2015. Každé setkání probíhalo vždy za stejných podmínek – ve stejném prostředí, ve stejný čas.

Účelem fází bylo porovnání výkonu jednotlivých dětí s počátkem studie. Hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti posunuly nějakým způsobem vpřed, zda byl či nebyl jejich výkon vyšší.

Pro účel bakalářské práce nebylo však třeba prozkoumávat každé dítě třídy. I přes to, že se průzkumu účastnily všechny děti, které ve škole přítomny, byl vybrán vzorek pouze pěti dětí z mateřské školy a pěti dětí z 1. a 2. ročníku základní školy. Děti byly vybrány dle úsudku autorky a dalších vyučujících této školy. Tyto děti nebyly předem na průzkum nikterak připravovány a nikdy se dříve se zadávanými úlohami nesetkaly. Nejsou nikterak nadprůměrně či podprůměrně inteligentní, jedná se o běžné průměrné děti z běžného kolektivu.

V průběhu četby a po ukončení četby byla u žáků pozorována a klasifikována tato kritéria:

- pozornost při četbě
- doplňování do mluveného projevu
- reakce na odpovědi
- jazyková obsahovost
- porozumění textu
- vnímání textu

Výsledky byly vyhodnoceny stupni 1 – 5 (obdobně jako klasifikace ve škole, 1 = nejlepší výsledek, 5 = nejhorší výsledek).

Získané informace byly jednotně analyzovány a zpracovávány dle kritérií, která jsou uvedena v tabulkách 3 – 8.

Tabulka 3: Pozornost při četbě

1	vysoká pozornost, poslouchá a plně se soustředí se zájmem a chutí, nerozptyluje se okolím, pozorně vnímá po celou dobu čtení
2	poslouchá a soustředí se, nerozptyluje se okolím, pozorně vnímá skoro po celou dobu čtení
3	z poloviny se soustředí a poslouchá, z poloviny má problémy se soustředit
4	má velké problémy s koncentrací, se soustředěním se, hýbe sebou, kouká kolem sebe
5	nesoustředí se, nedokáže vnímat, co slyší, rozptyluje se okolím, ruší ostatní, vykřikuje

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 4: Doplnování do mluveného projevu

1	je schopen doplnit všechna slova
2	je schopen doplnit tři čtvrtiny slov
3	je schopen doplnit jednu polovinu slov
4	je schopen doplnit jednu čtvrtinu slov
5	Není schopen doplnit žádná chybějící slova

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 5: Reakce na odpovědi

1	poslouchá, co odpovídají ostatní, je schopen je opravit, doplnit, zapojit se do diskuse
2	poslouchá, co odpovídají ostatní, z větší části je schopen je opravit, doplnit, zapojit se do diskuse
3	poslouchá, co odpovídají ostatní, je schopen reagovat pouze na velmi malé množství otázek
4	poslouchá, co odpovídají ostatní, nereaguje na to, nejeví zájem se zapojit do diskuse
5	neposlouchá, co odpovídají ostatní

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 6: Jazyková obsahovost

1	odpovídá celou větou rozvitou nebo souvětím
2	odpovídá holou větou
3	odpovídá více slovy, ne větou
4	odpovídá jedním slovem
5	neodpovídá vůbec

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 7: Porozumění textu

1	porozumí textu bez problémů, vypráví samostatně a spontánně
2	porozumí ději, dokáže reprodukovat podstatné s drobnými chybami
3	dokáže reprodukovat podstatné, ale není si jistý
4	reprodukuje pouze krátký úsek, porozumění je útržkovité
5	reprodukcí tvoří pouze několik slov, kterým porozumí, chybí spojitost

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Tabulka 8: Vnímání textu

1	je jím zaujatý, všimne si různých stránek (nejen hrdiny, ale také příčin a následků, dynamiky, krásy slov), umí se vžít do postavy - proč postava něco udělala, cítila
2	umí se alespoň na požádání nebo občas i sám pozastavit nad textem – co si o něm myslí a vžít se do něj
3	vnímá text povrchově a spíše doslovně, zajímá se o děj, ne o svůj pohled a prožitek
4	nezamýšlí se nad textem, nevyslovuje vlastní názor
5	nedokáže se nad textem na něco souvisejícího zamýšlet, nedokáže vytvořit domněnky podložené textem

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Říjen

V měsíci říjnu se setkání zúčastnilo všech 23 žáků 1. a 2. ročníku základní školy. Děti mateřské školy se zúčastnilo 28.

Základní škola

Z tabulky 9 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných žáků byla pozornost při četbě u jednoho žáka vysoká, plně se soustředil se zájmem a chutí, pozorně vnímal po celou dobu čtení a nerozptyloval se okolím. Jeden žák poslouchal, soustředil se a pozorně vnímal skoro po celou dobu čtení, dva žáci se soustředili a poslouchali

z poloviny a jeden žák měl se soustředěním se velké problémy. Průměr pozornosti při četbě na jednoho žáka byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,6.

Při doplňování do mluveného projevu byl jeden žák schopen doplnit všechna slova, dva žáci doplnily tři čtvrtiny slov, jeden žák jednu polovinu slov a jeden žák jednu čtvrtinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2,4.

Při reagování na odpovědi byl jeden žák schopen opravit ostatní, doplnit je a zapojit se do diskuse, jeden žák byl schopen poslouchat, co odpovídají ostatní, opravil a doplnil je z větší části, jeden žák byl schopen poslouchat odpovědi ostatních, ale reagoval pouze na malé množství otázek, dva žáci poslouchali odpovědi ostatních, ale nejevili zájem se do diskuse zapojit. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jednoho žáka byl 2,8.

Při pozorování jazykové obsahovosti jeden žák odpovídal celou rozvitou větou nebo souvětím, jeden žák odpovídal holou větou, dva žáci odpovídali více slovy, ne větou a jeden žák odpovídal jedním slovem. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2,6.

Jeden žák porozuměl textu bez problémů, vyprávěl samostatně a spontánně, dva žáci dokázali reprodukovat podstatné, ale nebyli si jistí, dva žáci reprodukovali pouze krátký úsek, porozuměli útržkovitě. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3.

Při hodnocení vnímání textu se jeden žák občas dokázal sám pozastavit nad textem a vžít se do něj, jeden žák vnímal text povrchově, zajímal se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, dva žáci se nad textem nezamýšleli ani nevyslovovali vlastní názor, jeden žák se nedokázal nad textem zamýšlet ani vytvořit domněnky podložené textem. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,6.

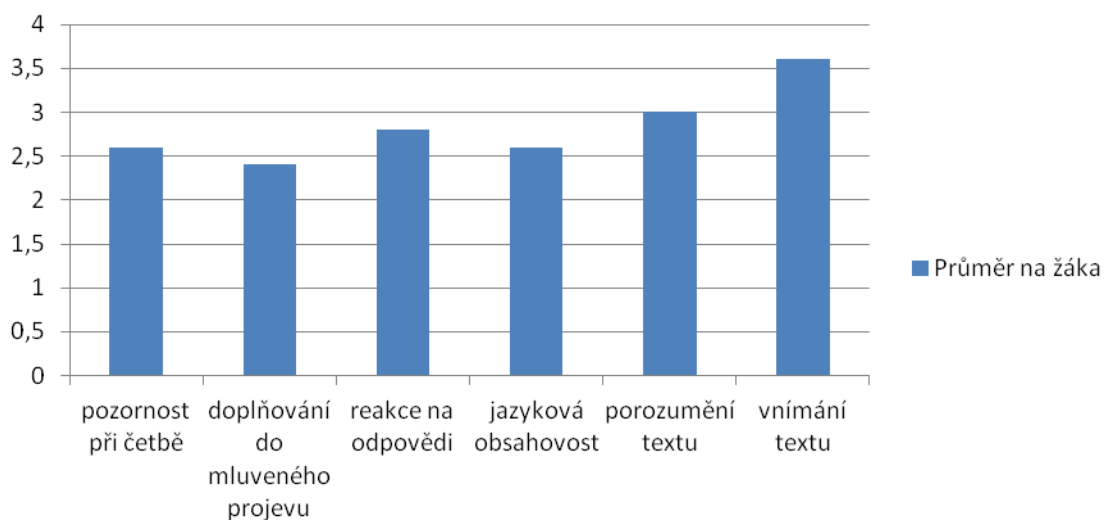
Grafické znázornění tabulky 9 je uvedeno v grafu 1.

Tabulka 9: Žáci základní školy, říjen

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák A	1	1	1	1	1	2
žák B	3	2	4	3	3	4
žák C	2	2	3	2	3	3
žák D	3	3	2	3	4	4
žák E	4	4	4	4	4	5
Průměr na žáka	2,6	2,4	2,8	2,6	3,0	3,6

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 1: Žáci základní školy, říjen



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Mateřská škola

Z tabulky 10 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných dětí byla pozornost při četbě následující: jedno dítě poslouchalo, soustředilo se a pozorně vnímalo skoro po celou dobu čtení, dvě děti se soustředily a poslouchaly z poloviny a dvě děti měly se

soustředěním se velké problémy. Průměr pozornosti při četbě na jedno dítě byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,2.

Při doplňování do mluveného projevu jedno dítě doplnilo tři čtvrtiny slov, dvě děti jednu polovinu slov a dvě děti jednu čtvrtinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 3,2.

Při reagování na odpovědi bylo jedno dítě schopno poslouchat, co odpovídají ostatní, opravit a doplnil je z větší části, jedno dítě bylo schopno poslouchat odpovědi ostatních, ale reagovalo pouze na malé množství otázek, jedno dítě poslouchalo odpovědi ostatních, ale nejevilo zájem se do diskuse zapojit, dvě děti neposlouchaly, co ostatní odpovídali. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jedno dítě byl 3,8.

Při pozorování jazykové obsahovosti jedno dítě odpovídalo holou větou, dvě děti odpovídaly více slovy, ne větou a dvě děti odpovídaly jedním slovem. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 3,2.

Při sledování porozumění textu jedno dítě porozumělo ději a dokázalo reprodukovat podstatné s drobnými chybami, dvě děti dokázaly reprodukovat podstatné, ale nebyly si jisté, u dvou dětí tvořilo reprodukci pouze několik slov, chyběla spojitost. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,6.

Při hodnocení vnímání textu jedno dítě vnímalo text povrchově, zajímalo se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, dvě děti se nad textem nezamýšlely ani nevyslovovaly vlastní názor, dvě děti se nedokázaly nad textem zamýšlet ani vytvořit domněnky podložené textem. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 4,2.

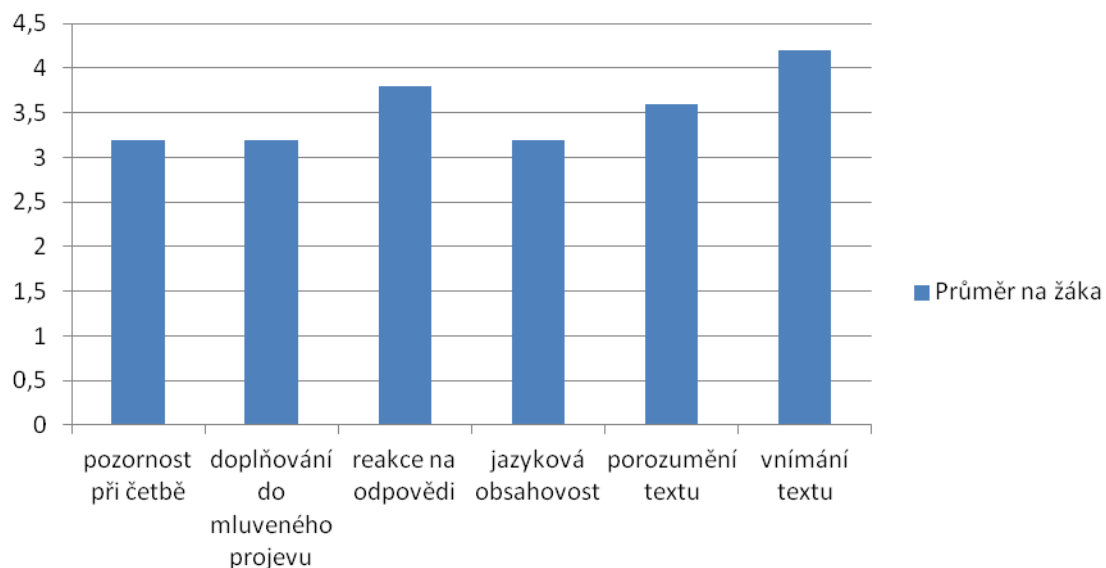
Grafické znázornění tabulky 10 je uvedeno v grafu 2.

Tabulka 10: Děti mateřské školy, říjen

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák F	2	2	2	2	2	3
žák G	3	3	3	3	3	4
žák H	3	4	4	3	3	4
žák I	4	3	5	4	5	5
žák J	4	4	5	4	5	5
Průměr na žáka	3,2	3,2	3,8	3,2	3,6	4,2

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 2: Žáci mateřské školy, říjen



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Listopad

V měsíci listopadu se setkání zúčastnilo všech 23 žáků 1. a 2. ročníku základní školy. Děti mateřské školy se zúčastnilo 29.

Základní škola

Z tabulky 11 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných žáků byla pozornost při četbě u jednoho žáka vysoká, plně se soustředil se zájmem a chutí, pozorně vnímal po celou dobu čtení a nerozptyloval se okolím. Dva žáci poslouchali, soustředili se a pozorně vnímali skoro po celou dobu čtení, jeden žák se soustředil a poslouchal z poloviny a jeden žák měl se soustředěním se velké problémy. Průměr pozornosti při četbě na jednoho žáka byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,4.

Při doplňování do mluveného projevu byli dva žáci schopni doplnit všechna slova, jeden žák doplnil tři čtvrtiny slov, jeden žák jednu polovinu slov a jeden žák jednu čtvrtinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2,2.

Při reagování na odpovědi byl jeden žák schopen opravit ostatní, doplnit je a zapojit se do diskuse, jeden žák byl schopen poslouchat, co odpovídají ostatní, opravil a doplnil je z větší části, dva žáci byli schopni poslouchat odpovědi ostatních, ale reagovali pouze na malé množství otázek, jeden žák poslouchal odpovědi ostatních, ale nejevil zájem se do diskuse zapojit. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jednoho žáka byl 2,6.

Při pozorování jazykové obsahovosti jeden žák odpovídal celou rozvitou větou nebo souvětím, dva žáci odpovídali holou větou, jeden žák odpovídali více slovy, ne větou a jeden žák odpovídal jedním slovem. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2,4.

Jeden žák porozuměl textu bez problémů, vyprávěl samostatně a spontánně, tři žáci dokázali reprodukovat podstatné, ale nebyli si jistí, jeden žák reprodukoval pouze krátký úsek, porozuměl útržkovitě. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,8.

Při hodnocení vnímání textu se jeden žák občas dokázal sám pozastavit nad textem a vžít se do něj, dva žáci vnímali text povrchově, zajímali se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, jeden žák se nad textem nezamýšlel ani nevyslovoval vlastní názor, jeden žák se nedokázal nad textem zamýšlet ani vytvořit domněnky podložené textem. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,4.

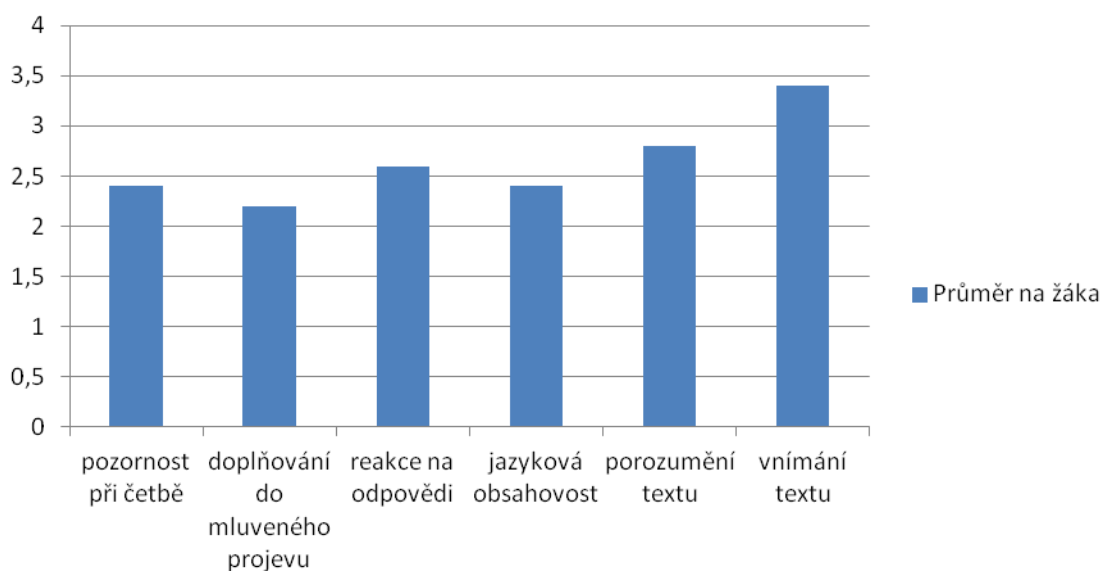
Grafické znázornění tabulky 11 je uvedeno v grafu 3.

Tabulka 11: Žáci základní školy, listopad

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák A	1	1	1	1	1	2
žák B	2	1	3	2	3	3
žák C	2	2	2	2	3	3
žák D	3	3	3	3	3	4
žák E	4	4	4	4	4	5
Průměr na žáka	2,4	2,2	2,6	2,4	2,8	3,4

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 3: Žáci základní školy, listopad



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Mateřská škola

Z tabulky 12 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných dětí byla pozornost při četbě následující: jedno dítě poslouchalo, soustředilo se a pozorně vnímalo skoro po celou dobu čtení, tři děti se soustředily a poslouchaly z poloviny a jedno dítě mělo se soustředěním se velké problémy. Průměr pozornosti při četbě na jedno dítě byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3.

Při doplňování do mluveného projevu jedno dítě doplnilo tři čtvrtiny slov, tři děti jednu polovinu slov a jedno dítě jednu čtvrtinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 3.

Při reagování na odpovědi bylo jedno dítě schopno poslouchat, co odpovídají ostatní, opravit a doplnil je z větší části, jedno dítě bylo schopno poslouchat odpovědi ostatních, ale reagovalo pouze na malé množství otázek, tři děti poslouchaly odpovědi ostatních, ale nejevily zájem se do diskuse zapojit. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jedno dítě byl 3,4.

Při pozorování jazykové obsahovosti jedno dítě odpovídalo holou větou, tři děti odpovídaly více slovy, ne větou a jedno dítě odpovídalo jedním slovem. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 3.

Při sledování porozumění textu jedno dítě porozumělo ději a dokázalo reprodukovat podstatné s drobnými chybami, jedno dítě dokázalo reprodukovat podstatné, ale nebylo si jisté, dvě děti reprodukovaly pouze krátký úsek, porozumění bylo útržkovité, u jednoho dítěte tvořilo reprodukci pouze několik slov, chyběla spojitost. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,6.

Při hodnocení vnímání textu jedno dítě vnímalo text povrchově, zajímalo se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, tři děti se nad textem nezamýšlely ani nevyslovovaly vlastní názor, jedno dítě se nedokázalo nad textem zamýšlet ani vytvořit domněnky podložené textem. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 4.

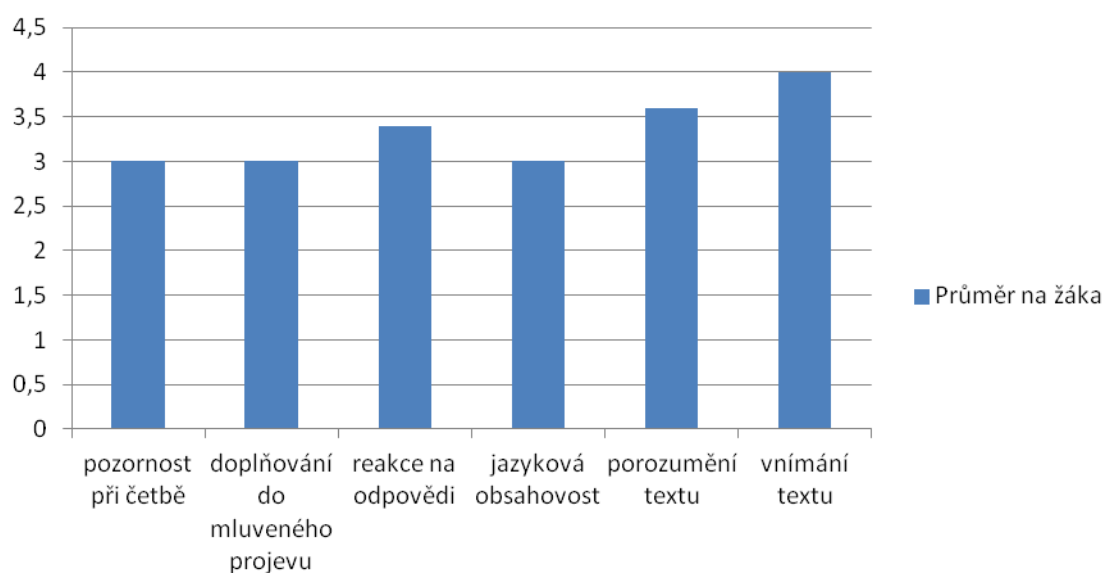
Grafické znázornění tabulky 12 je uvedeno v grafu 4.

Tabulka 12: Děti mateřské školy, listopad

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák F	2	2	2	2	2	3
žák G	3	3	3	3	3	4
žák H	4	4	4	4	4	4
žák I	3	3	4	3	5	4
žák J	3	3	4	3	4	5
Průměr na žáka	3,0	3,0	3,4	3,0	3,6	4,0

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 4: Děti mateřské školy, listopad



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Prosinec

V prosinci se setkání zúčastnilo všech 23 žáků 1. a 2. ročníku základní školy. Děti mateřské školy se zúčastnilo 27.

Základní škola

Z tabulky 13 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných žáků, byla pozornost při četbě u jednoho žáka vysoká, plně se soustředil se zájmem a chutí, pozorně vnímal po celou dobu čtení a nerozptyloval se okolím. Tři žáci poslouchali, soustředili se a pozorně vnímali skoro po celou dobu čtení, jeden žák se soustředil a poslouchal z poloviny. Průměr pozornosti při četbě na jednoho žáka byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2.

Při doplňování do mluveného projevu byl jeden žák schopen doplnit všechna slova, tři žáci doplnili tři čtvrtiny slov a jeden žák jednu polovinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2.

Při reagování na odpovědi byl jeden žák schopen opravit ostatní, doplnit je a zapojit se do diskuse, tři žáci byli schopni poslouchat, co odpovídají ostatní, opravili a doplnili je z větší části, jeden žák byl schopen poslouchat odpovědi ostatních, ale reagoval pouze na malé množství otázek. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jednoho žáka byl 2.

Při pozorování jazykové obsahovosti jeden žák odpovídal celou rozvitou větou nebo souvětím, tři žáci odpovídali holou větou a jeden žák odpovídali více slovy, ne větou. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 2.

Jeden žák porozuměl textu bez problémů, vyprávěl samostatně a spontánně, tři žáci porozuměli ději a dokázali reprodukovat podstatné s drobnými chybami, jeden žák reprodukoval podstatné, ale nebyl si jist. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2.

Při hodnocení vnímání textu se dva žáci občas dokázali sami pozastavit nad textem a vžít se do něj, dva žáci vnímali text povrchově, zajímali se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, jeden žák se nad textem nezamýšlel ani nevyslovoval vlastní názor. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,8.

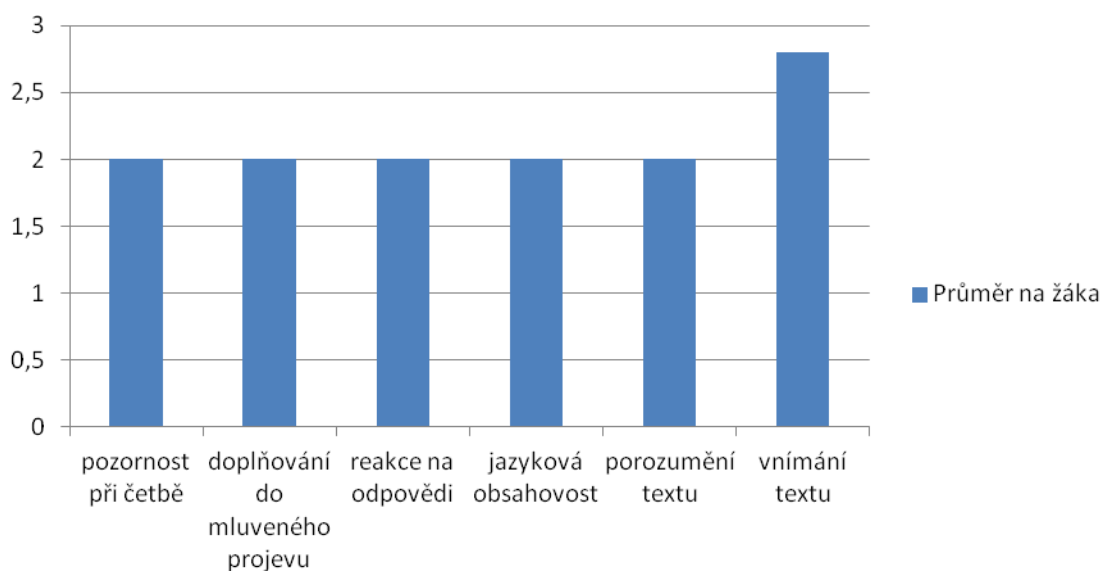
Grafické znázornění tabulky 13 je uvedeno v grafu 5.

Tabulka 13: Žáci základní školy, prosinec

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák A	1	1	1	1	1	2
žák B	2	2	2	2	2	3
žák C	2	2	2	2	2	2
žák D	2	2	2	2	2	3
žák E	3	3	3	3	3	4
Průměr na žáka	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,8

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 5: Žáci základní školy, prosinec



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Mateřská škola

Z tabulky 14 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných dětí byla pozornost při četbě následující: dvě děti poslouchaly, soustředily se a pozorně vnímaly skoro po

celou dobu čtení, tři děti se soustředily a poslouchaly z poloviny. Průměr pozornosti při četbě na jedno dítě byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,6.

Při doplňování do mluveného projevu tři děti doplnily tři čtvrtiny slov a dvě děti jednu polovinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 2,4.

Při reagování na odpovědi bylo jedno dítě schopno poslouchat, co odpovídají ostatní, opravit a doplnit je, zapojit se do diskuse, čtyři děti byly schopny poslouchat odpovědi ostatních, ale reagovaly pouze na malé množství otázek. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jedno dítě byl 2,6.

Při pozorování jazykové obsahovosti jedno dítě odpovídalo holou větou, čtyři děti odpovídaly více slovy, ne větou. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 2,8.

Při sledování porozumění textu jedno dítě porozumělo ději a dokázalo reprodukovat podstatné s drobnými chybami, tři děti dokázaly reprodukovat podstatné, ale nebyly si jisté, jedno dítě reprodukovalo pouze krátký úsek, porozumění bylo útržkovité. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3.

Při hodnocení vnímání textu jedno dítě vnímalo text povrchově, zajímalo se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, čtyři děti se nad textem nezamýšlely ani nevyslovovaly vlastní názor. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3,8.

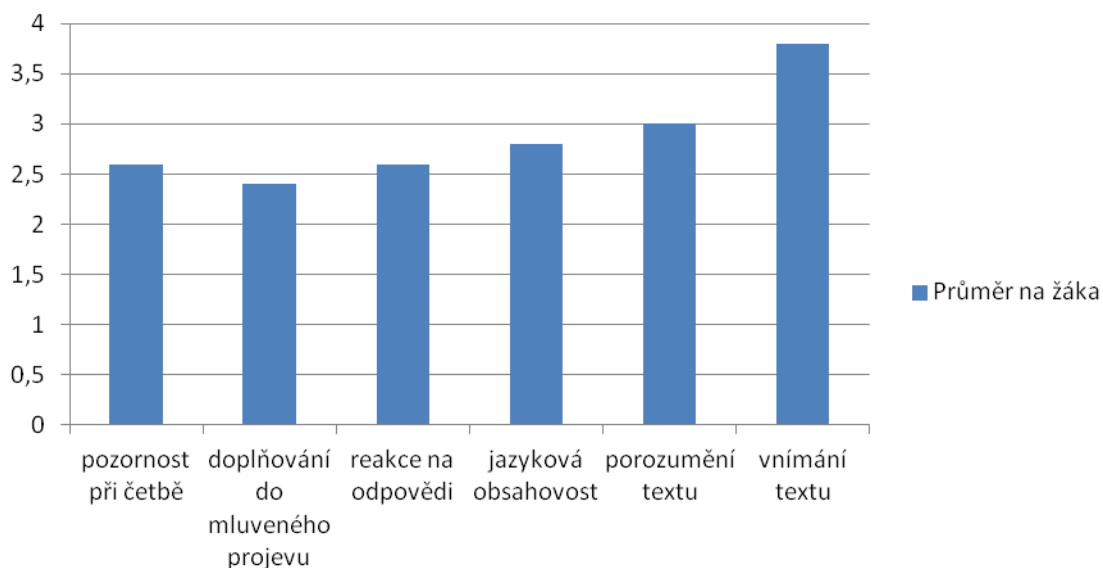
Grafické znázornění tabulky 14 je uvedeno v grafu 6.

Tabulka 14: Děti mateřské školy, prosinec

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák F	2	2	1	2	2	3
žák G	3	2	3	3	3	4
žák H	3	3	3	3	3	4
žák I	3	3	3	3	4	4
žák J	2	2	3	3	3	4
Průměr na žáka	2,6	2,4	2,6	2,8	3,0	3,8

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 6: Děti mateřské školy, prosinec



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Leden

V lednu se setkání zúčastnilo 22 žáků 1. a 2. ročníku základní školy. Děti mateřské školy se zúčastnilo 26.

Základní škola

Z tabulky 15 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných žáků, byla pozornost při četbě následující: jeden žák poslouchal, soustředil se a pozorně vnímal skoro po celou dobu čtení, čtyři žáci se soustředili a poslouchali z poloviny. Průměr pozornosti při četbě na jednoho žáka byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,8.

Při doplňování do mluveného projevu byl jeden žák schopen doplnit všechna slova, čtyři žáci doplnili tři čtvrtiny slov. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 1,8.

Při reagování na odpovědi byli dva žáci schopni opravit ostatní, doplnit je a zapojit se do diskuse, dva žáci byli schopni poslouchat, co odpovídají ostatní, opravili a doplnili je z větší části, jeden žák byl schopen poslouchat odpovědi ostatních, ale reagoval pouze na malé množství otázek. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jednoho žáka byl 1,8.

Při pozorování jazykové obsahovosti jeden žák odpovídal celou rozvitou větou nebo souvětím, čtyři žáci odpovídali holou větou. Průměrný klasifikační stupeň na jednoho žáka byl 1,8.

Jeden žák porozuměl textu bez problémů, vyprávěl samostatně a spontánně, čtyři žáci porozuměli ději a dokázali reprodukovat podstatné s drobnými chybami. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 1,8.

Při hodnocení vnímání textu se dva žáci občas dokázali sami pozastavit nad textem a vžít se do něj, tři žáci vnímali text povrchově, zajímali se o děj, ne o svůj pohled a prožitek. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,6.

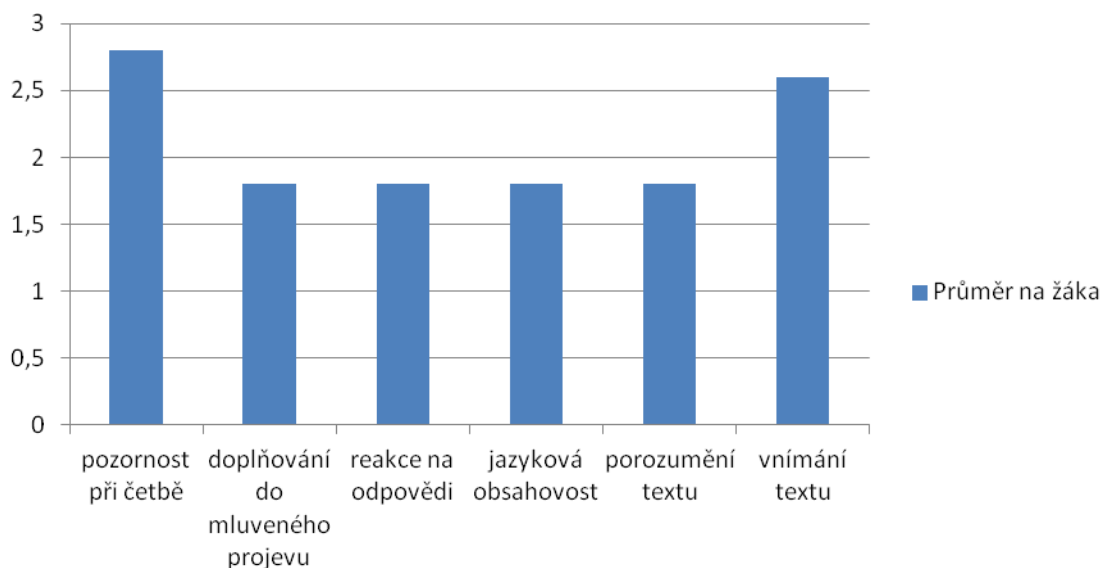
Grafické znázornění tabulky 15 je uvedeno v grafu 7.

Tabulka 15: Žáci základní školy, leden

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák A	2	1	1	1	1	2
žák B	3	2	2	2	2	3
žák C	3	2	1	2	2	2
žák D	3	2	2	2	2	3
žák E	3	2	3	2	2	3
Průměr na žáka	2,8	1,8	1,8	1,8	1,8	2,6

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 7: Žáci základní školy, leden



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Mateřská škola

Z tabulky 16 vyplývá, že z celkového počtu pěti sledovaných dětí byla pozornost při četbě následující: jedno dítě poslouchalo, soustředilo se a pozorně vnímalo skoro po celou dobu čtení, tři děti se soustředily a poslouchaly z poloviny, jedno dítě mělo velké problémy se soustředěním se. Průměr pozornosti při četbě na jedno dítě byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3.

Při doplňování do mluveného projevu čtyři děti doplnily tři čtvrtiny slov a jedno dítě jednu polovinu slov. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 2,2.

Při reagování na odpovědi bylo jedno dítě schopno poslouchat, co odpovídají ostatní, opravit a doplnit je, zapojit se do diskuse, dvě děti poslouchali, co odpovídají ostatní, z větší části je opravily, doplnily a zapojily se do diskuse, dvě děti byly schopny poslouchat odpovědi ostatních, ale reagovaly pouze na malé množství otázek. Průměrný klasifikační stupeň reakcí na odpovědi na jedno dítě byl 2,2.

Při pozorování jazykové obsahovosti dvě děti odpovídaly holou větou, tři děti odpovídaly více slovy, ne větou. Průměrný klasifikační stupeň na jedno dítě byl 2,6.

Při sledování porozumění textu jedno dítě porozumělo ději a dokázalo reprodukovat podstatné s drobnými chybami, čtyři děti dokázaly reprodukovat podstatné, ale nebyly si jisté. Průměr porozumění textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 2,8.

Při hodnocení vnímání textu se jedno dítě občas dokázalo samo pozastavit nad textem a vžít se do něj, tři děti vnímaly text povrchově, zajímaly se o děj, ne o svůj pohled a prožitek, jedno dítě se nad textem nezamýšlelo ani nevyslovovalo vlastní názor. Průměr vnímání textu byl ohodnocen klasifikačním stupněm 3.

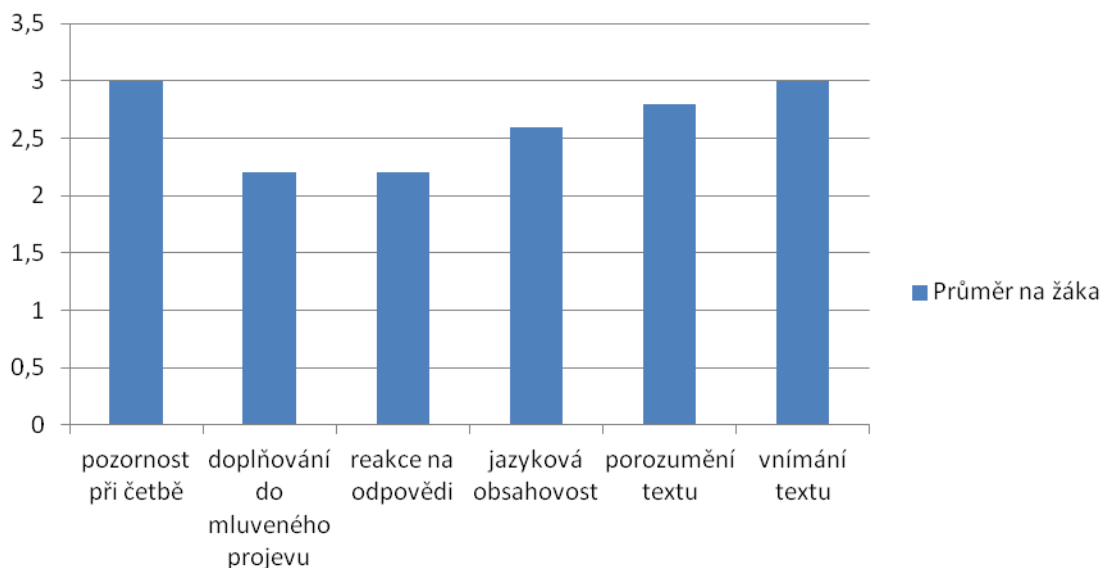
Grafické znázornění tabulky 16 je uvedeno v grafu 8.

Tabulka 16: Děti mateřské školy, leden

	pozornost při četbě	doplňování do mluveného projevu	reakce na odpovědi	jazyková obsahovost	porozumění textu	vnímání textu
žák F	2	2	1	2	2	2
žák G	3	2	3	3	3	3
žák H	4	3	3	3	3	4
žák I	3	2	2	3	3	3
žák J	3	2	2	2	3	3
Průměr na žáka	3,0	2,2	2,2	2,6	2,8	3,0

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 8: Děti mateřské školy, leden

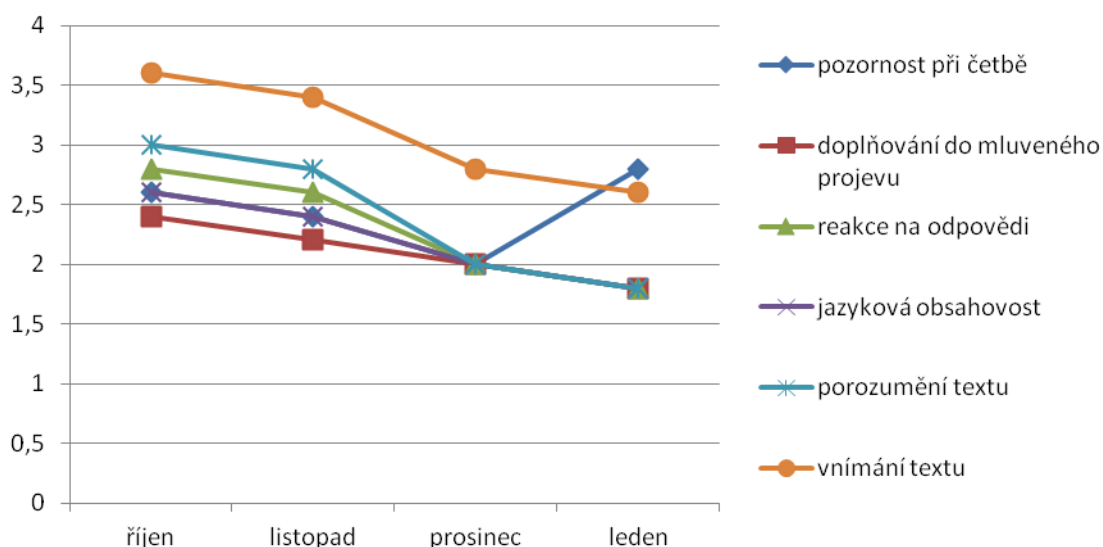


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Základní škola – říjen, listopad, prosinec, leden

V grafu 9 je znázorněno porovnání pozorovaných kritérií v jednotlivých měsících (jejich sestup či vzestup) u žáků základní školy. Pozornost při četbě se v prvních třech měsících zlepšovala, během posledního měsíce se jejich pozornost zhoršila o 0,8 klasifikačního stupně. Doplnění do mluveného projevu se v každém následujícím měsíci zlepšilo o 0,2 klasifikačního stupně. Reakce žáků na odpovědi ostatních žáků se rovněž každý měsíc zlepšovaly, od prvního po poslední čtvrté čtení o 1 klasifikační stupeň. Jazyková obsahovost se také postupně zlepšovala - z 2,6 až na 1,8 klasifikačního stupně. U porozumění textu došlo k největšímu zlepšení ze všech pozorovaných kritérií - celkem o 1,2 klasifikačního stupně. Vnímání textu bylo ze všech pozorovaných kritérií ve všech měsících hodnoceno nejhůře, i když i zde docházelo k postupnému zlepšování – od prvního k poslednímu setkání o 1 klasifikační stupeň.

Graf 9: Žáci základní školy, souhrn

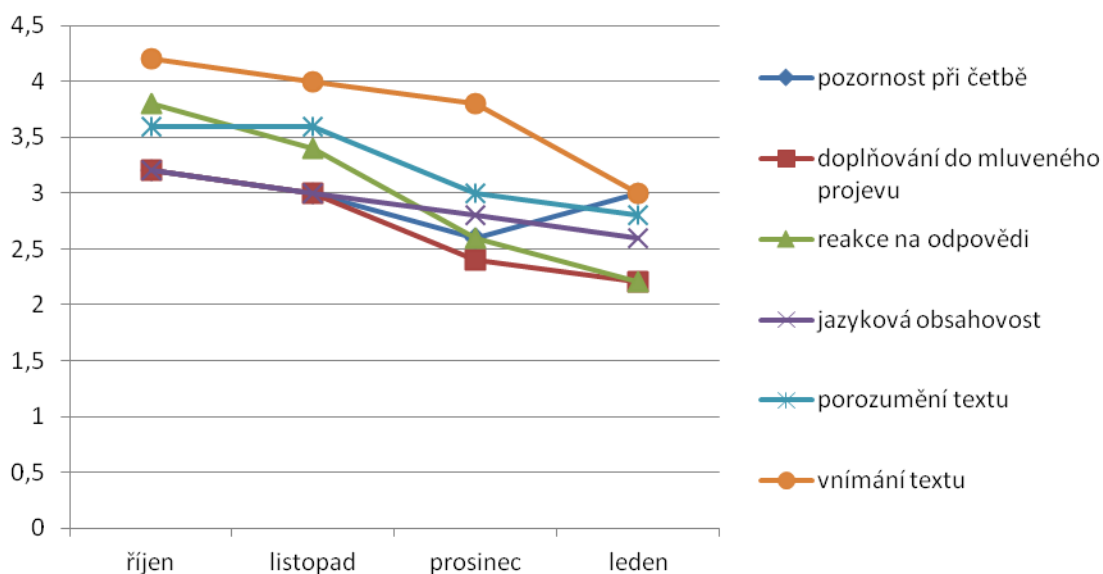


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Mateřská škola – říjen, listopad, prosinec, leden

V grafu 10 je znázorněno porovnání pozorovaných kritérií v jednotlivých měsících (jejich sestup či vzestup) u dětí mateřské školy. Pozornost při četbě se první tři měsíce zlepšovala (z 3,2 na 2,6 klasifikačního stupně), ale během posledního měsíce došlo ke zhoršení o 0,4 klasifikačního stupně. Doplnění do mluveného projevu se v každém následujícím měsíci zlepšilo, celkem o jeden klasifikační stupeň. U reakcí na odpovědi došlo k největšímu zlepšení ze všech pozorovaných kritérií – z počátečních 3,8 na konečné 2,2 klasifikačního stupně. Jazyková obsahovost se ve sledovaných měsících pravidelně zlepšovala o 0,2 klasifikačního stupně – z 3,2 na 2,6 klasifikačního stupně. V měsíci říjnu a listopadu děti porozuměly textu stejně (3,6 klasifikačního stupně), v prosinci a dále v lednu došlo ke zlepšení až na konečných 2,8 klasifikačního stupně. U vnímání textu docházelo k postupnému zlepšování z počátečních 4,2 na konečné 3 klasifikačního stupně.

Graf 10: Děti mateřské školy, souhrn



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

4.6 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Pozornost při četbě se v měsících říjnu, listopadu a prosinci postupně zlepšovala, žáci ZŠ a děti MŠ se na čtení těšili a poslouchali s větším zájmem a chutí. V měsíci lednu se jejich pozornost zhoršila o 0,8 klasifikačního stupně. Autorka práce se domnívá, že tento pokles způsobil návrat žáků a dětí do školy po vánočních prázdninách, kdy přišli do školy roztěkaní a plní zážitků.

Doplňování do mluveného projevu se v každém následujícím měsíci zlepšovalo jak u žáků ZŠ, tak u dětí MŠ. Z toho plyne, že při opakovaném čtení pohádky jsou žáci a děti schopni doplňovat více vynechaných slov do textu. Platí zde přísloví, že „opakování je matka moudrosti“.

Reakce žáků ZŠ a dětí MŠ na odpovědi ostatních se rovněž každý měsíc zlepšovaly. Žáci a děti postupně projevovali větší zájem a s větší chutí se zapojovali do diskuse, opravovali a doplňovali odpovědi ostatních.

Jazyková obsahovost žáků ZŠ a dětí MŠ se také každý měsíc zlepšovala. Po prvním čtení většina odpovídala pouze několika slovy, ne větou. Po posledním čtení byla většina žáků a dětí schopna odpovídat celou holou větou, jeden žák souvětím.

U porozumění textu došlo u žáků ZŠ k největšímu zlepšení ze všech pozorovaných kritérií, u dětí MŠ docházelo také k postupnému zlepšování. I ti žáci,

kteří po prvním přečtení dokázali reprodukovat pouze krátký úsek přečtené pohádky a jejich porozumění bylo útržkovité, dokázali po posledním čtení porozumět ději a reprodukovat podstatné.

Vnímání textu bylo jak pro žáky ZŠ, tak pro děti MŠ nejobtížnější ze všech pozorovaných kritérií, ale i tam docházelo k postupnému zlepšování. Autorka práce se domnívá, že je to způsobeno tím, že se žákům a dětem málo čte, pohádky sledují převážně v televizi a při sluchovém vnímání jim chybí představivost a vcítění se do hrdinů pohádek, text vnímají pouze povrchově.

Vyhodnocení hypotéz průzkumu

Na základě vyhodnocení výsledků pozorovaných kritérií jsou níže vyhodnoceny předem stanovené hypotézy průzkumu.

Hypotéza č. 1: Dnešní děti mají malou zkušenost se čtením pohádek.

Při prvním čtení byla pozornost žáků ZŠ a dětí MŠ nízká, soustředili se a poslouchali pouze z jedné poloviny, druhá polovina měla problémy se soustředit. Někteří koukali kolem sebe, hýbali sebou, vykřikovali a vyrušovali ostatní, pohádkou nebyli zaujati. V dalších dvou měsících se pozornost žáků a dětí postupně zlepšovala, na čtení se těšili, dokázali se lépe soustředit a nevyrušovat ostatní. Z toho vyplývá, že dnešní děti mají malou zkušenost se čtením pohádek a lze tedy hypotézu č. 1 přijmout.

Hypotéza č. 2: Vyjadřovací schopnosti dětí jsou na velmi slabé úrovni.

Pozorováním dětí a žáků po prvním čtení bylo zjištěno, že jim vyjadřování dělá problémy. Převážná část žáků a dětí do mluveného projevu doplnila malé množství slov, reagovala na malé množství otázek. Někteří se nechtěli zapojit do diskuse, nereagovali na odpovědi ostatních, na otázky odpovídali jedním nebo více slovy, ne větou, reprodukovali pouze krátký úsek textu, vyjadřování bylo útržkovité a nejisté, nezamýšleli se nad textem, nevyslovovali vlastní názor, o textu se vyjadřovali pouze povrchově. Na základě tohoto pozorování lze hypotézu č. 2 přijmout.

Hypotéza č. 3: Pozornost při četbě pohádky ovlivňuje zpětnou vazbu v mluveném projevu.

Pozorováním dětí a žáků bylo v prvních třech měsících zjištěno, že pozornost při četbě pohádky skutečně ovlivňovala jejich mluvený projev. Čím tedy byla pozornost žáků a dětí větší, tím lépe byli schopni se vyjadřovat, porozumět čtenému textu a doplňovat a reagovat na odpovědi ostatních žáků a dětí. Při posledním čtení v měsíci lednu došlo k poklesu pozornosti žáků a dětí, kvalita jejich mluveného projevu po čtení

naopak stoupla. Zde zasáhlo časové období vánočních prázdnin, kdy byli sledovaní zahlceni pohádkami z médií, do školy se vrátili roztěkaní a neschopni se plně soustředit. Na základě tohoto pozorování lze hypotézu č. 3 z větší části přijmout.

DÍLČÍ ZÁVĚRY

Cílem průzkumu bylo zjistit, zda čtení pohádek má vliv na pozornost žáků ZŠ a dětí MŠ, na zlepšování slovní zásoby, na porozumění a vnímání textu a na jejich vyjadřovací schopnosti a jazykové dovednosti. K tomuto cíli průzkumu se vztahovaly celkem tři hypotézy. Z realizovaných pozorování lze shrnout tyto uvedené závěry průzkumu:

- Dnešní děti mají malou zkušenost se čtením pohádek.
- Vyjadřovací schopnosti dětí jsou na velmi slabé úrovni.
- Pozornost při četbě pohádky ovlivňuje zpětnou vazbu v mluveném projevu.

Na základě těchto závěrů plynoucích z provedeného pozorování lze uvést určitá doporučení, jejichž cílem by bylo zlepšení pozornosti žáků ZŠ a dětí MŠ, jejich slovní zásoby, vyjadřovacích schopností a jazykových dovedností. Dětem je třeba věnovat ze strany rodičů více času jak na čtení, tak na vypravování, zorganizovat jejich volný čas k tomu, aby více času trávily nad knihou, pobývali v kolektivu svých vrstevníků, kde mají možnost si přirozenou cestou svoji slovní zásobu rozšiřovat a doplňovat. Mateřská škola a základní škola by se rovněž měly podílet na zlepšování vyjadřovacích schopností a jazykových dovedností dětí a žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Řeč – specificky lidská schopnost“ se zabývá jazykovými schopnostmi a dovednostmi dětí předškolního a mladšího školního věku.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na průzkum, který byl realizován v Základní škole a Mateřské škole Řepín. Cílem tohoto průzkumu bylo zjistit, zda čtení pohádek má vliv na pozornost, zlepšování slovní zásoby, porozumění a vnímání textu a na vyjadřovací schopnosti a jazykové dovednosti dětí mateřské školy a žáků základní školy. Průzkumného šetření se zúčastnili žáci 1. a 2. ročníku základní školy a děti mateřské školy. Na základě definování cíle průzkumu byly stanoveny tři průzkumné hypotézy. Součástí průzkumu v rámci praktické části bakalářské práce bylo pozorování stanovených kritérií a jejich následné vyhodnocení a zpracování do tabulek a grafů. Tyto grafické výstupy jsou v bakalářské práci řádně komentovány. Z provedeného pozorování průzkumu vyplynulo, že dnešní žáci a děti mají malou zkušenost se čtením pohádek a jejich vyjadřovací schopnosti jsou na slabé úrovni. Průzkum dále ukázal, že pozornost při četbě pohádky ovlivňuje zpětnou vazbu v mluveném projevu.

Součástí praktické části bakalářské práce je návrh doporučení, jejichž cílem by bylo zlepšení celkové úrovně komunikačních schopností a jazykových dovedností. Díky průzkumu jsem si uvědomila, co je v některých případech příčinou např. špatného pochopení textu a způsobu vyjadřování. Z průzkumu je znatelné, že děti neví jak uchopit a reagovat na určité podněty, nemají a pokud ano, tak minimální zkušenost s vlastním projevem. Žijeme v přetechnizované době, kdy jsou dětem ubírány možnosti běžné komunikace, prostor pro nalezení vztahu k četbě a knížce.

Jako pedagog jsem si potvrdila, jak je velmi důležité v dětech podněcovat vztah ke čtení. Důležitost vidím v pravidelném čtení, které umožňuje a rozvíjí růst dítěte v příjemně navozené atmosféře. Četba se tak pro dítě stává neopakovatelným zážitkem a vlastní projev novou cestou poznání.

Nejen toto pozorování, ale i celá bakalářská práce byla pro mě zajímavá a přínosná. V mnohém byla potvrzena očekávání, která jsem před průzkumem měla. Z uvedených výsledků i aktivní spolupráce dětí a žáků vyvozují, že má práce byla v mnohém přínosná nejen pro mne jako pro učitelku základní a mateřské školy, ale také pro děti samotné a jejich rodiče. Je třeba ukázat rodičům, jak má čtení emocionální význam pro vývoj dítěte, zlepšení řeči, vyjadřování a formování návyku číst i v dospělosti.

Myslím, že průzkum se jeví velmi prospěšný pro děti, které měly možnost opakovaně se vrátit ke stejnému příběhu a tím rozvíjet svoji představivost, prožívat atmosféru při dovídání se nového, najít jistotu při vyjadřování, rozvíjet slovní zásobu, a objevit prostor pro reakce bez jakékoliv pocitu hodnocení, zda to provádí dobře, či špatně.

Pro pedagogy vidím přínos v uvědomění, že kolektivní čtení umožňuje společný zážitek, vzájemné učení, rozvoj slovní zásoby, porozumění, schopnost vyjádření, posílení koncentrace a soustředěnosti s kladenou důležitostí na prožitek. Opakované čtení umožňuje dítěti využít a projevit předchozí znalosti a zkušenosti a rozvíjet sociální komunikaci, která je tak důležitá pro život. U dětí, které ještě číst neumějí, je kolektivní četbou vytvářen zážitek, vztah k četbě, dán prostor pro vnímání obsahu a zpětnou vazbu. Je plně využíván intenzivní a dynamický potenciál dětí předškolního věku a dán prostor k rozvoji slovní zásoby, řeči a komunikace.

Velkým úkolem pedagoga a rodiče je pomoci dítěti na cestě vzdělání, ukázat mu možnosti, jak komunikovat, rozvíjet slovní zásobu, využívat řeč, pochopit a mít rádo čtení.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-080.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902-5362-8.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-859-3188-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 1997, 93 s. ISBN 80-859-3141-9.

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. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8667-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8667-5.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2011, 386 s. ISBN 978-807-3679-019.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium*. Vyd. 1, Bratislava: SPN, 1990, ISBN 80-0800447-9.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003, 361 s. ISBN 80-247-0650-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

Seznam použitých internetových zdrojů

MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2015-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

ZŠ a MŠ ŘEPÍN. *Dokumenty ZŠ. Dokumenty MŠ*. [online]. [cit. 2015-01-07].

Dostupné z:

http://www.skolarepin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=97,

http://www.skolarepin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=101.

SEZNAM ZKRATEK

EEG	- Elektroencefalografie
EMG	- Elektromyografie
MŠ	- Mateřská škola
RVP	- Rámcový vzdělávací program
ŠVP	- Školní vzdělávací program
ZŠ	- Základní škola

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1: Žáci základní školy, říjen.....	44
Graf 2: Děti mateřské školy, říjen.....	46
Graf 3: Žáci základní školy, listopad	48
Graf 4: Děti mateřské školy, listopad	50
Graf 5: Žáci základní školy, prosinec	52
Graf 6: Děti mateřské školy, prosinec	54
Graf 7: Žáci základní školy, leden.....	56
Graf 8: Děti mateřské školy, leden.....	58
Graf 9: Žáci základní školy, souhrn.....	59
Graf 10: Děti mateřské školy, souhrn.....	60

Seznam tabulek

Tabulka 1: Věkové vymezení vývoje artikulace hlásek	21
Tabulka 2: Průměrný počet slov v určitém věku.....	22
Tabulka 3: Pozornost při četbě	40
Tabulka 4: Doplnování do mluveného projevu	40
Tabulka 5: Reakce na odpovědi	41
Tabulka 6: Jazyková obsahovost.....	41
Tabulka 7: Porozumění textu.....	42
Tabulka 8: Vnímání textu.....	42
Tabulka 9: Žáci základní školy, říjen.....	44
Tabulka 10: Děti mateřské školy, říjen.....	46
Tabulka 11: Žáci základní školy, listopad.....	48
Tabulka 12: Děti mateřské školy, listopad.....	50
Tabulka 13: Žáci základní školy, prosinec	52
Tabulka 14: Děti mateřské školy, prosinec	53
Tabulka 15: Žáci základní školy, leden	55
Tabulka 16: Děti mateřské školy, leden	57

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Odstrčilová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Řeč – specificky lidská schopnost

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková