



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Narušená komunikační schopnost

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Věra Příbylová**
Vedoucí práce: MgA. Zuzana Bubeníčková



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Věra Příbylová**
Osobní číslo: **P10000538**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Narušená komunikační schopnost**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

V teoretické části vysvětlit obecně pojmy - řeč a její vývoj, poruchy řeči, narušená komunikační schopnost, logopedická náprava, prostředky a metody nápravy.

V praktické části zpracovat problematiku narušené komunikace dětí v mladším školním věku, negativa v mluveném projevu dětí v rámci mateřského jazyka v návaznosti na předškolní věk a přehled verbální komunikace dětí v rozmezí od 5 do 11 let.

Zhodnotit postoj rodičů a pedagogů k uvedenému problému na malotřídní škole.

Požadavky:

Prostudovat adekvátní literaturu
pravidelně konzultovat s vedoucím práce

Metody:

pozorování

Reflexe

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

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

VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-387-1

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

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

SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989

LECHTA, V. Terapie narušené komunikační schopnosti. Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-901-9

Vedoucí diplomové práce:

MgA. Zuzana Bubeníčková

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

29. listopadu 2013

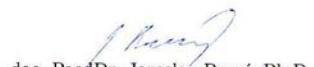
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování:

Tímto děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní MgA. Zuzaně Bubeníčkové, za cenné rady, ochotu a lidský přístup při tvorbě této práce.

Poděkování patří též mému manželovi Janovi, za jeho trpělivost a emoční podporu.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti u dětí. Cílem této práce bylo zpracovat problematiku narušené komunikace u dětí mladšího školního věku.

Předložená diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. V části teoretické jsou obecně představeny a vysvětleny pojmy z oblasti komunikace, kterými jsou řeč a její vývoj, poruchy řeči, narušená komunikační schopnost, logopedická náprava, prostředky a metody nápravy.

Část empirická se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti u dětí mladšího školního věku. Popisuje negativa v mluveném projevu dětí v rámci mateřského jazyka v návaznosti na předškolní věk. Předkládá přehled verbální komunikace dětí v rozmezí od 5 – 11 let a hodnotí postoje rodičů a pedagogů k uvedenému problému na málotřídní škole.

Klíčová slova:

komunikace, vývoj řeči, narušená komunikační schopnost, logopedická intervence, mladší školní věk, verbální projev, pozorování, reflexe

Annotation:

This Master's thesis occupies itself with impaired communication abilities in children. The goal of this paper was to work out the issue of disrupted communication in children of young school age.

The presented thesis consists of two parts, theoretical and empirical. The theoretical part generally introduces and explains terms from the field of communication theory such as speech and its development, speech disorders, disrupted communication skills, logopedic correction or the means and methods of correction.

The empirical part engages itself in the issue of disrupted communication in children of young school age. It depicts the negative aspects of children's speech within the scope of their mother tongue as a follow-up to preschool age, puts forward an overview of verbal communication of children ranging from age 5 to 11 years, and assesses the attitudes of parents and teachers to the given problem at small schools.

Keywords:

communication, speech development, disturbed communication ability, speech therapy, school age, speech, observation, reflection

OBSAH

Obsah.....	7
ÚVOD.....	11
Teoretická část.....	12
1. Vymezení základních pojmů.....	12
1.1 Jazyk a řeč.....	12
1.2 Fáze komunikace mezi lidmi.....	13
1.3 Vývoj řeči.....	14
1.3.1 Emocionálně-volní stadium.....	16
1.3.2 Stadium asociačně-reprodukční.....	16
1.3.3 Stadium logických pojmů.....	17
1.3.4 Stadium intelektualizace řeči.....	17
1.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	17
1.4.1 Morfologicko - syntaktická rovina.....	18
1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina.....	18
1.4.3 Foneticko-fonologická rovina.....	19
1.4.4 Pragmatická rovina.....	19
1.5 Narušená komunikační schopnost.....	20
1.5.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti.....	21
1.5.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	22
2. Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti u dětí.....	23
2.1 Narušený vývoj řeči.....	23
2.1.1 Opožděný vývoj řeči.....	24
2.1.2 Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči.....	25
2.1.3 Mutismus (oněmění).....	25
2.2 Poruchy artikulace řeči.....	26
2.2.1 Dyslalie (patlavost).....	26
2.2.2 Dysartrie.....	28
2.3 Poruchy zvuku řeči.....	30

2.3.1	Rinolalie (huhňavost).....	30
2.3.2	Palatolalie	30
2.4	Poruchy fluence řeči.....	31
2.4.1	Koktavost (balbuties).....	31
2.4.2	Breptavost (tumulus sermonis)	32
2.5	Poruchy hlasu	33
3.	Logopedická intervence.....	34
3.1	Logopedická diagnostika.....	34
3.2	Logopedická terapie	35
3.2.1	Logopedická prevence	35
3.3	Prostředky a metody nápravy narušené komunikační schopnosti	36
	Praktická část	37
4.	Případová studie dítěte s opožděným vývojem řeči	38
4.1	Osobní údaje	38
4.2	Anamnéza	38
4.3	Záznam ze vstupního vyšetření logopeda.....	39
4.4	Postup terapeuta	40
4.5	Zhodnocení úspěšnosti dítěte	40
4.6	Práce s dítětem – navrhovaný postup	40
4.7	Práce s rodinou – navrhovaný postup.....	41
4.8	Prognóza do budoucna	41
4.9	Současný stav dítěte	42
5.	Problematika narušené komunikace dětí v mladším školním věku.....	43
5.1	Charakteristika období mladšího školního věku.....	43
5.2	Charakteristika školy, v níž probíhalo pozorování	43
5.3	Pozorování	44
5.3.1	Jaké děti přicházejí do mateřské školy?	45
5.3.2	Pozorování v mateřské škole v oddělení starších dětí	47
5.3.3	Pozorování v 1. ročníku základní školy	52
5.3.4	Pozorování ve 2. ročníku základní školy	54

5.3.5	Pozorování ve 3. ročníku základní školy	57
5.3.6	Pozorování ve 4. ročníku základní školy	59
5.3.7	Pozorování v 5. ročníku základní školy	62
6.	Plynulý mluvený projev	65
6.1	Hry pro rozvoj řeči dítěte – dechové a artikulační	65
6.2	Hry pro rozvoj slovní zásoby	74
7.	Postoj rodičů a pedagogů k problému narušené komunikace u dětí	77
	ZÁVĚR.....	79
	Seznam použitých zdrojů.....	82

Seznam fotografií:

Fotografie č. 1: Hra na zvířátka

Fotografie č. 2: Soustředění při říkance

Fotografie č. 3 : Nafukování balónek, vypadalo to tak jednoduše

Fotografie č. 4 : Nafukování balónek, zkusíme to jinak

Fotografie č. 5: Záchrana rybek, rychle zpět do rybníka

Fotografie č. 6 : Kdo dál, tak se ukaž

Fotografie č. 7 : Nesmí spadnout

Fotografie č. 8 : Chvilé napětí

Fotografie č. 9: Špičatý jazyk, to nám jde

Fotografie č. 10: Stěrače stírají

Fotografie č. 11 : Boule v puse, copak tam má

Fotografie č. 12 : Špulení rtů, úsměv, prosím

Fotografie č. 13: Ještě jednou, špulení rtů

ÚVOD

Ke zpracování tohoto tématu mě vede fakt, který se v dnešní společnosti vyskytuje stále častěji. Týká se bezproblémového procesu komunikace mezi dětmi. Proto bych se ráda zaměřila na příčiny poruchy komunikace u dětí mladšího školního věku. Ve školách přibývá dětí s narušenou komunikační schopností.

Stále častěji se setkávám s dětmi, které mají nějaký druh narušené komunikační schopnosti a jejichž úroveň řečového projevu je velice nízká. Tyto děti mohou mít problémy jak ve vyučovacím procesu, tak v adaptaci na nové prostředí a začlenění se do kolektivu. Ve vzdělávacím procesu jedince hraje velice důležitou roli vzájemná komunikace, obzvláště u dětí nastupujících povinnou školní docházkou. Nástup do školy je pro každé dítě velkou zátěží. Dítěti s narušenou komunikační schopností může ve skupině nových spolužáků přinést velmi mnoho nepříjemných zážitků. Proto je velmi důležité včasné rozpoznání narušené komunikační schopnosti a zahájení logopedické intervence.

Uvědomuji si důležitost komunikačního procesu, neboť je jednou ze základních potřeb člověka, bez které je fungování v celé lidské společnosti zcela nemyslitelné. Každá komunikace má svůj smysl a účel. Ke komunikaci dochází tam, kde jsou lidé, kteří si potřebují sdělovat své zážitky, sdílet je s druhými a ani sebevětší vzdálenost jim v tom nemůže zabránit. Komunikace ovlivňuje rozumový vývoj člověka, upevňuje společenské vztahy, umožňuje rozvoj a nadále i průběh mezilidských vztahů a styků. Posiluje nebo tlumí emoce, formuje postoje.

Porucha komunikačních schopností se může i u zdánlivě dobře se vyvíjejícího jedince projevit právě v důsledku změny prostředí, zvýšené zátěže a nároků, a v neposlední řadě také v důsledku hodnocení jeho výkonů. Jakýkoliv deficit v této oblasti může být pro dítě v mnoha oblastech velmi limitující a může ho negativně ovlivnit v jeho dalším vývoji.

Cílem mé práce bylo analyzovat a zpracovat problematiku narušené komunikace dětí v mladším školním věku.

Práce zpracovává dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části této práce jsem zpracovala a analyzovala dostupnou odbornou literaturu, část praktickou jsem zpracovávala na základě pozorování a reflexe.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Jazyk a řeč

Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků se schopností vyjádřit vědění a představy člověka o světě, jeho vlastní prožitky. Jazyk je jevem a procesem společenským.

Odlišujeme jazyk jako schopnost ovládat a používat jistý symbolický vyjadřovací systém, jazykovou kompetenci od řeči či promluvy jako skutečného použití. Obojí spolu souvisí: aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk). Je velice důležité, jak se dítě učí mluvit. Uspořádání zkušeností je základní funkcí jazyka.

Řeč, jako prostředek komunikace, se v posledních letech dostává do oblasti věd biologických i společenských. Osvojení mluvené i psané řeči je nutnou podmínkou pro dosažení základního vzdělání a další celoživotní rozvoj osobnosti jako takové.

Je součástí sdělovacího procesu v mezilidské komunikaci a komunikace (*z lat. communis – společný, obecný, communicare – sdělovat*) je výměna neboli přijímání, zpracování informací.

Je charakterizována třemi podstatnými rysy, a to předně „sebezapomněním“, tedy tím, že si jí obvykle vůbec nevšímáme, ale skrze ni se soustředujeme na to, co se v řeči říká. Řeči jako takové si dospělý všimne teprve tehdy, když narazí na nějakou nesnáz v normálním a hladkém fungování jazyka.

Za druhé je pro řeč charakteristické, že není vázána „ke mně“, ale obrací se k jiným, patří tedy do „oblasti my“. Řeč umožňuje rozhovor a vytváří společenství, spojuje „já a ty“.

Za třetí tím, že je „univerzální“, vyjadřuje úplně všechno. Není omezena na žádnou domluvenou oblast významů, ani na to, co je právě přítomné. To, co nedokážeme vyjádřit řečí, nemůžeme ani řádně myslet, a musíme tedy nějaké řečové vyjádření hledat.

Řeč je specificky lidská schopnost. Jde o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží lidem ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.

Schopnost řeči však není vrozená, člověk si na svět přináší určité dispozice, které se rozvíjejí až při verbálním kontaktu s mluvícím okolím. Řeč není jen záležitostí mluvních orgánů – *zevní řeč*, ale především mozku a jeho hemisfér – *vnitřní řeč*.

Zevní řeč, mluvená řeč, mluva, vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků mluvidly.

Vnitřní řeč je chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov nejen verbálně, ale i graficky – písmo, četba. (Klenková 2006, s. 27)

1.2 Fáze komunikace mezi lidmi

Komunikace u člověka – život člověka se váže na dvojí prostředí: vnější a vnitřní.

Prostředí vnější u člověka zahrnuje kromě prostředí přírodního i prostředí společenské. V každém z nich a mezi nimi probíhají přenosy informací. Jako každý organismus je i člověk spjat se svým prostředím, v němž žije. K tomu aby člověk ve svém prostředí obstál, potřebuje informace. Prostřednictvím svých smyslů sbírá podněty, tj. informace o výhodách i nevýhodách, ze svého okolí. Podle toho pak řídí své chování i jednání.

Komunikace ve vnitřním prostředí zajišťuje uspořádání vnitřních orgánů a jejich funkcí. Organismus jako celek se udržuje vzájemnou komunikací všech jeho částí. Poškození organismu se vnitřní komunikací hlásí jako bolest.

Komunikace v prostředí společenském, tj. komunikace mezilidská. Člověk je tvor společenský a společenskými vlivy je přetvářen a dotvářen. Člověk se stal člověkem za podmínek společenského bytí. To se neobešlo, a ani dnes neobejde, bez vzájemné výměny informací. Ukájení hladu po informacích patří nejen k biologickým, ale i ke společenským potřebám jedince. Mezilidská komunikace se uskutečňuje na různých rovinách a různými formami – hovoříme o komunikaci neslovní a slovní.

Neslovní komunikace je jedním z projevů individua, jimiž se navazují mezilidské vztahy. Patří sem výrazné pohyby těla nebo končetin, gesta, mimika obličeje a také

různé neslovní projevy hlasové – váhavost a nerozhodnost, různé odmlky nebo naopak zrychlené tempo řeči, neurčité zvuky vkládané do řeči, aj.

Je známo, že děti v předškolním věku projevují své vztahy k novému prostředí velmi zřetelně právě neslovními formami komunikace: pohled ze strany nebo ze spodu říká víc než odmítavé ne. Proto z hlediska pedagogického nesmíme opomíjet sledovat veškeré formy neslovní komunikace, abychom mohli vhodně výchovně reagovat. (Sovák 1989, s. 23)

Komunikace slovní je buď mluvní, nebo písemná. Zde se uplatňuje hlavně obsahová stránka řeči. V oblasti příjmů a zpracování informací se může stát, že informací je příliš málo nebo příliš mnoho, nebo že jsou deformované. V tomto případě hovoříme o patologii mezilidské komunikace.

Nedostatek mezilidských informací se projevuje v důsledku toho, ve které vývojové fázi je jimi jedinec postižen. Podle množství přijímaných informací se vytváří a rozvíjí psychika dítěte a je zřejmé, že nedostatek informací nejcitelněji postihuje raný dětský věk.

Nadbytek informací z přírodního prostředí např.: hluk, poškozují jak sluchový orgán tak i nervově duševní zdraví. Děti, které vyrůstají v příliš hlučném prostředí, mívají snížené reakce nejen na zvukové podněty, ale i na zvuky řeči. Při opakovaném bezvýběrovém sledování televize, velkém množství zrakových a rychle se měnících obrazových informací dochází u dětí k omezování mezilidské komunikace.

Podle výzkumů děti, které vysedávají u televize, ztrácejí schopnost analytického myšlení. Informace mohou být záměrně nebo neúmyslně deformovány už od osoby, která je vydává, nebo jsou deformovány až u příjemce. Např.: příjemce nestačí svou rozumovou kapacitou chápat informace a zkresluje si je. V tomto případě *hovoříme o deformaci informací*. (Sovák 1989, s. 24)

1.3 Vývoj řeči

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a jeho socializací. Nelze jej specifikovat pouze jediným faktorem. Kdyby dítě vyrůstalo v prostředí, kde by bylo ponecháno svému osudu a nikdo na něj nemluvil, nikdy by si lidskou řeč neosvojilo. Proto je pro

správný vývoj řeči nezbytné, aby dítě vyrůstalo v prostředí, které mu věnuje dostatečnou pozornost a péči.

Křik během prvních týdnů života neznamena, že dítěti něco schází. Je to reflexní činnost, která směřuje k budoucímu používání hlasu. První týdny a měsíce života jsou pokračováním nejtěsnějšího soužití s matkou. Dítě potřebuje slyšet její hlas, vnímat tlukot jejího srdce. Proto křik novorozence nemusí mít žádnou viditelnou příčinu, často jde „jen“ o volání po přítomnosti někoho blízkého. Jeho náruč dává pocit jistoty a dítě tak může postupně objevovat svět.

Koncem druhého měsíce se charakter dětského křiku mění a objevuje se **pláč**. Začíná tvrdě, ostře a kojeneck, ač je bezbranný drobeček, brzo zjistí, že tímto způsobem spolehlivě přivolá pomoc. Křik, který byl původně jen reflexním dějem, se během doby stává nástrojem vůle. Období křiku pak pozvolna přechází do období **broukání**. Dítě si houká a přitom pohybuje mluvidly jako při sání nebo polykání. Časem se naučí měnit i výšku hlasu. Zatím nejde o vědomou činnost, ale o pudovou hru s mluvidly.

Už si nebrouká jen samo pro sebe, ale hlasovými projevy začíná reagovat na své okolí. Přichází období **napodobivého žvatlání**. Další rozvoj řeči závisí na tom, zda využijeme chuti dítěte k dalšímu navazování kontaktů. Měli bychom na něj mluvit klidně, zřetelně a ne příliš nahlas. Kolem prvního roku je obvykle zaznamenáno první slovo, někdy zcela zřetelné, někdy mu rozumí jen matka.

Vývojem řeči a myšlení, vztahem mezi rozvojem řeči a motoriky, řeči a zraku i sluchu se zabývalo mnoho vědců našich i zahraničních, například Becker, Kuric, Böhme, Příhoda, Sovák, Damborská, Vygotskij, Zeller, Lechta a další.

Sovák (1971) v ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stadia vývoje řeči:

- a. období křiku,
- b. období žvatlání,
- c. období rozumění vývoj vlastní řeči, toto období člení na čtyři na sebe navazující stadia:
 - emocionálně-volní,
 - asociačně-reprodukční,
 - logických pojmů,
 - intelektualizace řeči.

1.3.1 Emocionálně-volní stadium

Je to počáteční období vlastní řeči. V tomto období dítě již rozumí mnoha slovům, ale neumí je ještě vyslovit. Proto lze říci, že pasivní slovník převažuje nad aktivním. Dítě stále častěji napodobuje dospělé, ale opakuje i samo nová slova a dá se říci, že objevuje mluvení jako činnost. První dětská slova jsou jednoslabičná „pá“ i víceslabičná „haji“. Později začíná chápat celé věty. Ke konci prvního roku dítě rozumí řadě výrazů, které se týkají jeho každodenního života, a reaguje na jednoduché slovní výzvy: „Ukaž, jak jsi veliký.“ Ve 21. měsíci už dítě aktivně používá 20-30 slov. Dítě v tomto období vyjadřuje svoje city, přání, prosby pomocí jednoslovných vět. Na začátku jsou to slova, která se váží na každodenní děje – jídlo, spaní.

Jestliže ve druhé polovině roku dítě přestává žvatlat a nereaguje později na běžné slovní výzvy, je třeba ověřit, zda nejde o poruchu sluchu.

1.3.2 Stadium asociačně-reprodukční

V období mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Nastává stadium *asociačně-reprodukční*, ve kterém mají prvotní slůvka funkci pojmenovavací. V tomto období má dítě „chuť si povídat“ a je třeba toho využít. Při komunikaci s dítětem je důležité pojmenovávat a ukazovat předměty, které dítě obklopují, na které si může sáhnout, které „může ochutnat“. V této době jsou položeny základy mateřského jazyka, základy melodie hlasu, mimiky, gestikulace a používání hlasu.

Kolem druhého roku se objevují první jednoduché věty, jejich gramatický tvar si dítě tvoří analogicky na základě podobnosti (*dám tatínkovi a maminkovi*). Skoro denně přibývají nové výrazy, nové říkanky. Dítě se učí pomocí řeči dosahovat určité drobné cíle, může usměrňovat dospělé, a proto se s dospělými snaží komunikovat stále častěji. Ve 24 měsících je dítě schopno aktivně používat 200-300 slov.

Nastává čas na první knížky, obvykle jsou jimi leporela z tvrdých kartonů nebo omyvatelné skládací knížky. Už se můžeme dítěte ptát na to, co je na obrázku. Odpovědí bývá jednoslovné označení, které zastupuje zatím celou větu. (*Co to je? Haf*).

Kolem 30. měsíce dítě používá všechny typy slov, ale až koncem třetího roku používá spojky a předložky. Mluví ve větách složených, avšak stále ještě přetrvává gramatická nepřesnost. V tomto období slovní zásoba dítěte tvoří 700-900 slov.

1.3.3 Stadium logických pojmů

Třetím stadiem je *stadium logických pojmů*. Je velmi důležité. Označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se pomocí abstrakce, zevšeobecňování, postupně stávají slovem s určitým obsahem. Toto stadium podle Sováka znamená začátek přechodu z 1. do 2. signální soustavy.

Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází v období 3. roku dítěte k vývojovým obtížím v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči, patlavost, komolení slov, atp.

1.3.4 Stadium intelektualizace řeči

Čtvrté stadium, intelektualizace řeči, se týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických norem, rozšiřování slovní zásoby. Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně přesně. Aktivní slovní zásoba v tomto období tvoří 1000 -1200 slov. Toto období pokračuje až do dospělosti člověka (Klenková 2006).

Verbální komunikace dítěte předškolního věku se stále zdokonaluje a to zejména v oblasti výslovnosti. V rozmezí 4. a 5. roku většinou dětská patlavost mizí, to souvisí s vyráním koordinace mluvidel a lepší sluchovou diferenciací. V pěti letech by dítě mělo ovládat v průměru 2000 slov a běžně hovořit ve víceslovných větách, gramaticky i obsahově správných. Slovní zásoba šestiletého dítěte tvoří přibližně 3000 slov, dítě je schopno řeč účinně používat. Ukončený vývoj řeči se v současnosti pohybuje na hranici šesti let, avšak na toto téma jsou stále vedeny diskuze.

Vývoj řeči dítěte závisí a prolíná se právě do vývoje jednotlivých jazykových rovin. V průběhu vývoje se tyto roviny vzájemně prolínají a současně rozvíjejí.

1.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Při hodnocení vývoje dětské řeči, které je významné v diagnostice i reedukaci jeho narušené komunikační schopnosti, se využívají poznatky o vývoji jazykových rovin. V minulosti docházelo k tomu, že se renomovaní odborníci zaměřovali jen na zvukovou stránku jazyka v projevu jedince. Dnes je již známo a dokázáno, že se při posuzování úrovně řečových schopností dítěte musíme zaměřit na všechny čtyři jazykové roviny, žádná z nich nesmí být opomenuta.

Jde o rovinu morfoložicky-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

1.4.1 Morfoložicko - syntaktická rovina

První řečovou rovinou je morfoložicko-syntaktická rovina, která zahrnuje gramatickou oblast řeči. Zaměřit se na ni můžeme až kolem prvního roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Dítě používá první slova v jednoslovných větách zhruba do jednoho a půl až dvou let. Tato slova vznikají opakováním jednoduchých slabik a jsou nesklonná, ve třetí osobě a rozkazovacím způsobu. Lechta (1990) uvádí, jak se v průběhu vývoje mění v projevu dítěte i zastoupení jednotlivých slovních druhů.

Nejprve používá podstatná jména doprovázená onomatopoickými citoslovci. Následují slovesa, citoslovce a mezi druhým a třetím rokem používá přídavná jména a osobní zájmena. Číslovky, předložky a spojky používá až jako poslední.

Během třetího roku začíná dítě skloňovat a mezi třetím a čtvrtým rokem se objevují jednoduchá souvětí (Klenková, 2006).

V tomto období se setkáváme s jevem, zvaným fyziologický *dysgramatismus*, který je způsoben osvojováním pravidel syntaxe pomocí transferu – dítě analogicky přenáší gramatické formy, které slyší v určité situaci i na situace jiné. Gramatické výjimky však nebere v potaz.

1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina

Další řečovou rovinou je lexikálně-sémantická rovina, která se zaměřuje na rozvoj a vývoj pasivní i aktivní slovní zásoby. Pasivní slovní zásoba se začíná u dětí rozvíjet asi kolem desátého měsíce, kdy se objevují známky porozumění řeči. Rozvoj aktivní slovní zásoby začíná zhruba od dvanáctého měsíce. Dítě však stále realizuje komunikaci zejména prostřednictvím pláče, gest, pohledů, mimiky a pohybů celého těla. Později, s postupným zdokonalováním slovníku získává verbální projev v komunikaci převahu nad neverbálním projevem. Typickým jevem pro období prvních slov je hypergeneralizace. Dítě chápe slova všeobecně, „haf“ bývá vše, co je chlupaté a má to čtyři nohy.

Později se však objevuje tendence zcela opačná, hyperdiferenciace, kdy dítě pokládá slova za názvy pouze určité věci, osoby, zvířete „pes“ je „náš pes“.

Okolo 1,5 roku nastává tzv. první věk otázek, kdy se dítě ptá: „*Co /kdo je to?*“, „*Kde je...?*“ Druhý věk otázek se objevuje kolem 3,5 let, otázky se mění z: „*Proč...?*“ nebo „*Kdy...?*“

1.4.3 Foneticko-fonologická rovina

Třetí jazykovou rovinou, je *rovina foneticko-fonologická* (zvuková), velmi významný moment mezi šestým a devátým měsícem věku dítěte. Je to období nástupu žvatlání (u zdravých dětí). Dítě začíná reagovat na zvuky svého okolí a zkouší je napodobit.

Výzkumná šetření určovala odlišně pořadí dítětem vyslovovaných hlásek. Schulze (In: Lechta,1990) již v minulém století vyslovil tzv. pravidlo nejmenší námahy. Dítě vyslovuje nejdříve hlásky, které vyžadují nejmenší námahu – samohlásky, souhlásky retné, hlásky hrdelní. S tímto tvrzením mnozí autoři nesouhlasili a dokazovali, že mnohé děti dávno vyslovují artikulačně obtížnější hlásky a hlásky méně obtížné vyslovit nedokážou.

Žebrowská (1983) uvádí názory Jakobsona a Hallera, podle nichž se fonemická stavba řeči začíná vyvíjet až v období po ukončení žvatlání, ale chybí zde vývojová plynulost. Dítě začíná používat jazyk „labiálním stadiem“, výlučně využívá kontrastu mezi samohláskami a souhláskami (P – A, PA – AP).

Dále následuje stadium opozice závěrové nosní a ústní souhlásky (M – P), opozice retného a dásňového prvku (P – T). Postupně dochází k rozštěpení základního trojúhelníku foném na dva trojúhelníky: samohláskový a souhláskový (Klenková 2006, s. 39).

Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin, jednak je to obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálost fonemického sluchu. Též zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství řečových i psychických stimulů, které mu prostředí poskytuje. Jedním z činitelů, který může mít vliv na úroveň výslovnosti je v neposlední řadě úroveň intelektu.

1.4.4 Pragmatická rovina

Poslední rovinou je *pragmatická rovina*, o níž lze také hovořit jako o rovině sociální aplikace či sociálního uplatnění komunikačních schopností jedince. Do popředí

se dostávají sociální a psychologické aspekty. Podle Grohnfeldta (1982, In: Lechta, Matuška, 1995) se dítě učí ovládnout mateřský jazyk nejen jako systém různých znaků a pravidel, ale současně si osvojuje schopnost používat různé komunikační vzorce, které používá různým způsobem v různých situacích. Dávno před tím, než dítě pochopilo obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celou situaci.

Třileté a starší děti mají snahu a potřebu komunikovat s dospělými ze svého okolí. V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, dítě je možné usměrňovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková 2006, s. 41).

1.5 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů současné logopedie a je též předmětem tohoto vědního oboru. Podle Lechty (1990) lze o narušené komunikační schopnosti mluvit tehdy, pokud je řečový projev jednotlivce odchýlen od normy do takové míry, že během komunikačního procesu působí na komunikačního partnera rušivě. O narušené komunikační schopnosti můžeme mluvit i tehdy, pokud je narušena jedna nebo více řečových rovin současně. Může jít o *lexikálně-sémantickou, morfoložicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou rovinu* nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.

Definovat narušenou komunikační schopnost je samo o sobě dosti složité. Velice komplikované je již samotné vymezení normality – určení, kdy se jedná o normu a kdy už můžeme hovořit o narušení. Platí zde totiž určité jazykové zvláštnosti (odlišné výslovnosti vibrant, jiné tempo řeči). Pro hodnocení, zda je či není u určité osoby narušena komunikační schopnost, vždy zvažujeme, v jakém jazykovém prostředí žije (Praha, Ostrava, jižní Morava). Není možné se při hodnocení orientovat pouze na narušenou formální stránku řeči, ale je nutné si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka.

Za narušenou komunikační schopnost nelze u dítěte považovat určité projevy, které jsou fyziologickými jevy. Mezi 3. a 4. rokem života dítěte se může projevit *fyziologická neplynulost (dysfluence)*, nemusí to být nutně projev narušené komunikační schopnosti, ale je vhodné se poradit s odborníkem.

Asi do 4 let života dítěte se projevuje *fyziologický dysgramatismus*, určité nedostatky v gramatické složce řeči nelze považovat za narušení komunikační schopnosti. Zrovna tak i nesprávnou výslovnost, vynechávání nebo záměnu hlásek při výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický – *fyziologická dyslálie*. Je na odborníkovi aby posoudil, zda tento nedostatek je jevem fyziologickým nebo zda je způsoben například smyslovou poruchou, orgánovým poškozením apod. V tomto období není vhodné o dítěti s těmito nedostatky hovořit jako o „dítěti s vadou řeči“.

1.5.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Při dělení příčin se využívá časové hledisko nebo lokalizační hledisko.

Z časového hlediska mohou být příčiny:

- prenatální (v období vývoje plodu před narozením),
- perinatálním (v průběhu porodu),
- postnatální (po narození).

Z lokalizačního hlediska se k nejčastějším příčinám řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů – *poruchy rozumění řeči*, poškození centrální části – *narušení nejvyšších řečových funkcí*, poškození efektorů – *poruchy řečové produkce*, působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, narušení sociální interakce, což může vést k psychotickým poruchám.

Narušení komunikační schopnosti může být úplné (*totální*) nebo částečné (*parciální*). Osoba, u níž se narušená komunikační schopnost projeví, si svůj nedostatek uvědomuje, ale také nemusí (breptavost). Narušená komunikační schopnost se může promítat jak do oblasti symbolických procesů (dysgramatismus), tak do oblasti procesů nesymbolických (dyslálie). Narušení může být hlavním, dominantním projevem, nebo může být symptomem jiného dominantního postižení. Potom hovoříme o *symptomatických poruchách řeči*.

1.5.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Symptomatická klasifikace narušené komunikační schopnosti podle Lechty (1990):

1. vývojová nemluvnost (*vývojová dysfázie*),
2. získaná orgánová nemluvnost (*afázie*),
3. získaná psychogenní nemluvnost (*mutismus*),
4. narušení zvuku řeči (*rinolalie, palatolalie*),
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (*balbuties, tumulus sermonis*),
6. narušení článkování řeči (*dyslalie, dysartie*),
7. narušení grafické stránky řeči,
8. symptomatické poruchy řeči,
9. poruchy hlasu,
10. kombinované vady a poruchy řeči.

2. NEJČASTĚJŠÍ DRUHY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ

2.1 Narušený vývoj řeči

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a v neposlední řadě jeho socializací. Narušený vývoj řeči jako jedna z kategorií narušené komunikační schopnosti, je chápán široce kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit a velkou řadou symptomů, jimiž se projevuje.

V 80. letech 20. století Sovák (1974, 1978) a poté i Lechta (1990) zpracovali několik kategorií, podle kterých se narušený vývoj řeči klasifikuje:

- hledisko etiologické,
- hledisko stupně,
- hledisko průběhu vývoje řeči,
- hledisko věku.

Hledisko etiologické – narušený vývoj řeči se u dítěte může vyskytovat jako symptom jiných vývojových poruch, deficitů a specifík, takže z tohoto hlediska není samostatnou nozologickou jednotkou, ale je nazýván *symptomatickou poruchou řeči*.

Hledisko stupně – narušený vývoj řeči se může projevovat v mimořádných případech úplnou nemluvností, ale jsou známy i případy lehkých odchylek od normy. Ani v těch nejtěžších případech se však nejedná o úplnou němotu, postižený jedinec vydává určité zvuky s jistým významem, o nichž nemůžeme hovořit jako o skutečné řeči.

Hledisko průběhu vývoje řeči – podle Sovákovy klasifikace (1974) může být narušený vývoj řeči klasifikován jako:

- **Opožděný vývoj řeči**, jehož příčinou může být dědičnost, opožděný vývoj CNS, nedoslýchavost, atp. Prognóza vývoje je dobrá v případě včasného podchycení a správného ovlivňování vývoje řeči dítěte.

- **Omezený vývoj řeči**, příčinou je mentální retardace, těžší poruchy sluchu, patologie sociálního prostředí. V tomto případě bývá prognóza nepříznivá, křivka vývoje řeči nedosáhne normy.
- **Přerušovaný vývoj řeči**, příčinou mohou být úrazy, vážná duševní onemocnění i těžká psychická traumata. Vývoj řeči může pokračovat a může dosáhnout normy v případě odstranění příčiny přerušování vývoje. Podmínkou je však příznivý stav dítěte po vyléčení.
- **Odchylný (scestný) vývoj řeči**, v tomto případě jsou příčinou například rozštěpy patra, kdy se odchylka projevuje pouze v některé z rovin řečového vývoje (artikulace, modulační faktory řeči).

Hledisko věku - zdravé dítě prochází přípravnými stadii vývoje řeči přibližně do jednoho roku života, kdy nemluví, neužívá slova, ale křičí, žvatlá, brouká. Je to období *fyziologické nemluvnosti* a trvá asi do konce 1. roku. To se objevují první slůvka a začíná vlastní vývoj řeči. Mezi 2. a 3. rokem už dítě mluví ve větách. Jestliže se vývoj řeči opozdí a dítě je zdravé, mluvíme o *prodloužené fyziologické nemluvnosti*.

Proces vývoje řeči ovlivňuje mnoho faktorů, které můžeme rozdělit na *vnější* a *vnitřní*. Z *vnitřních faktorů* jsou nejpodstatnější vrozené předpoklady a nadání pro řeč. Zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, dobrý duševní a fyzický stav dítěte, zdravý vývoj intelektu. Mezi *vnější faktory* se řadí takové faktory, které ovlivňují celkové prostředí dítěte, výchovu, ale také podnětnost prostředí, které vede dítě ke komunikaci.

K nejčastějším druhům narušené komunikační schopnosti u dětí v předškolním věku řadíme opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, mutismus, rinolalii a palatolalii, koptavost, breptavost a dyslalii. Tyto druhy narušení jsou asi nejčastější, avšak u dětí v předškolním věku můžeme diagnostikovat i ostatní poruchy, jako jsou poruchy hlasu a afázie.

2.1.1 Opožděný vývoj řeči

„Nemluví-li dítě ve 3 letech anebo mluví méně, než ostatní děti v tomto věku jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči.“ (Klenková, 2006, s. 66)

Patří sem všechny druhy a typy narušené komunikační schopnosti. Dominantním znakem je tedy opoždění v řečovém projevu. Příčinou může být dědičnost, opožděný vývoj centrální nervové soustavy nebo její nevyzrálost, citová deprivace, nedoslýchavost, nepodnětné, nestimulující prostředí dítěte, jež nevěnuje pozornost řečovému a neuropsychologickému vývoji dítěte.

Při diagnostice je nutné vyloučit zrakové a sluchové vady, vady mluvních orgánů, poruchy intelektu a poruchy autistického spektra. V případě včasného podchycení a správného ovlivňování vývoje řeči dítěte, bývá prognóza dobrá.

2.1.2 Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči

Jde o narušenou komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Jedná se o centrální poruchu řeči, postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. Vývojová dysfázie přesahuje rámec nejvyšších řečových funkcí, je možné zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Jedinci s touto vývojovou poruchou jsou lehce unavitelní, mají narušenou i sféru emocionální, zájmovou a motivační.

Příčiny vzniku mohou být rázu genetického, vrozeného a získaného, ale nelze však vyloučit ani jejich kombinace. „*Typickou příčinou je difúzní postižení centrální nervové soustavy, nejedná se o postižení ložiskové. Difúzní postižení zasahuje v podstatě celou centrální korovou oblast a podle vážnosti postižení se projevuje různou hloubkou příznaků.*“ (Klenková 2006, s. 69)

Úkolem diagnostického procesu, který je procesem dlouhodobým, týmovým a komplexním, je vyloučit prostý opožděný vývoj řeči, dyslalii, sluchové vady, mentální retardaci, mutismus, autistické rysy a syndrom Landau-Kleffner (tzv. epileptická afázie).

2.1.3 Mutismus (oněmění)

„*V současné době je v mezinárodní klasifikaci nemocí (MNK-10 z roku 1992) a v Diagnostickém a statistickém manuálu Americké psychiatrické asociace (DSM-IV z roku 1994) zahrnuta pouze jedna forma mutismu, a tou je **elektivní mutismus** (v DSM-IV selektivní mutismus).*“ (Klenková 2006, s. 92)

Jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.

Dítě dočasně nemluví nebo ztrácí řeč jen za určitých okolností a situací. Jde tu o výběrové nemluvení, dítě si vybírá, nevědomky, s kým a kdy promluví (z *lat. eligere- vybírat si, mutus- němý*), (Sovák 1989, s. 134).

„V některých literárních pramenech je prezentován jako porucha sociální adaptace, respektive sociálních vztahů. Nejde však o primární postižení řeči, nýbrž o poruchu jejího používání.“ (Klenková 2006, s. 93)

Elektivní mutismus se nejčastěji vyskytuje u dětí předškolního a mladšího školního věku následkem přechodu z mateřské školy do školy základní. Změna prostředí, strach z neznáma, zažívání pocitů viny, selhání, výsměch spolužáků, zde hrají významnou roli. Většinou se projevuje u dětí přecitlivělých, méně přizpůsobivých nebo příliš stydlivých.

V rámci diagnostiky je nutné vyloučit vývojovou dysfázii, syndrom Landau-Kleffner, dětský autismus, Aspergerův syndrom, mentální retardaci.

Přestože mutismus zasahuje převážně schopnost verbálního vyjadřování, je chápán spíše jako psychická porucha.

2.2 Poruchy artikulace řeči

Do této skupiny narušené komunikační schopnosti patří *dyslalie* a *dysartie*. Tato narušení mají odlišné příčiny, ale společný symptom, kterým je narušená artikulace neboli článkování řeči.

2.2.1 Dyslalie (patlavost)

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

Dyslalie patří mezi nejčastěji se vyskytující poruchu komunikační schopnosti u dětí. Je to vývojová vada, která vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvává do doby, kdy se fixují mluvní stereotypy, což je asi do 6. až 7. roku života dítěte. Dítě během svého vývoje prochází složitým obdobím, ve kterém se snaží správně napodobovat slova, která slyší. Ne vždy se mu to podaří zcela správně a jím vyslovovaná slova procházejí během tohoto vývoje mnohými obměnami.

Příčiny vzniku dyslalie můžeme rozdělit na *vnitřní* – poruchy sluchu, nedostatečná diskriminace zvuků, anatomické vady řečových orgánů, neuromotorické poruchy, kognitivně-lingvistické nedostatky (stupeň mentálního vývoje) a *vnější* – psychosociální vlivy (osobnost dítěte). Důležitými faktory jsou dědičnost, vliv prostředí, narušené sluchové a zrakové vnímání, nedostatek citů, poruchy centrálního nervového systému (Klenková 2006, s. 101).

Dyslalie se dále dělí podle různých hledisek:

- **dělení z vývojového hlediska**

Vynechává-li dítě určitou hlásku ve slovech, nazýváme tuto vadu *mogilalie*.

Pokud dítě hlásku, pravidelně zaměňuje za jinou, hovoříme o *paralalii*. Ta se objevuje v době, kdy dítě, vzhledem ke svému věku ještě tuto hlásku vyslovit neumí. Pokud se ale objeví v období ukončeného vývoje výslovnosti dané hlásky, jedná se o *paralálii*. Je-li hláska tvořena jiným způsobem a na jiném místě než je norma spisovného jazyka, hovoříme se o *dyslalii*. Vadně tvořená hláska se označuje řeckým názvem písmene s příponou – izmus. Je to například: *kappacizmus* – K, *rotacizmus* – R, *rotacizmus bohemicus* – Ř, *lambdacizmus* – L atp. (Klenková 2006, s. 104).

- **dělení podle příčin**

Zde se jedná o dyslalii *funkční* a *orgánovou*.

Funkční dyslalie rozlišuje *typ senzorický*, kdy jde o narušení schopnosti sluchové diferenciaci a *typ motorický*, který se projevuje motorickou, artikulační neobratností způsobenou patologickou artikulační dynamikou.

Orgánová dyslalie bývá podmíněna různými faktory v oblasti neurologických mechanismů řeči.

Podle lokalizace příčiny lze určit dyslalii:

- akustickou – vady sluchu,
- labiální – defekty rtu,
- palatální – anomálie patra,
- lingvální – anomálie jazyka,
- nazální – narušení nazality.

- **dělení podle rozsahu**

Při *dyslalii univerzalis (mnohočetná)* je postižena výslovnost většiny hlásek a řeč se tak stává nesrozumitelnou, jsou-li souhlásky nahrazovány hláskou T.

Dyslalia multiplex (gravis) značí relativně menší rozsah vadně tvořených hlásek, řeč je srozumitelnější.

Dyslalie parciální (dyslalia levis, simplex) se projevuje vadou výslovnosti jedné nebo několika hlásek, při níž však není narušena srozumitelnost.

- **dělení z hlediska kontextu**

Dyslalie hlásková – týká se jednotlivých hlásek.

Dyslalie kontextová – slabiková nebo slovní ve slabikách a slovech jsou hlásky tvořeny chybně, když jsou izolované, jsou správné (Klenková, 2006, s. 105).

Zvláštním typem patlavosti je *specifická asimilace*, též připodobnění. Dítě určité hlásky, které se vyskytují v tomtéž slově, vyslovuje stejně. Jedná se o asimilaci sykavek obojí řady – např. *cvičky vysloví jako čvičky, švestka jako šveštka* nebo *svestka*, a o asimilaci tvrdých a měkkých slabik (d t n, d' t' ň) – *hostiny vysloví jako hostini* nebo *hostyny, nyní jako nyný* nebo *niní* atp. (Sovák 1989, s. 148).

Patlavost nejprve diagnostikujeme a poté se provádí vhodné terapeutické postupy, které by měly probíhat podle určitých zásad. Základem diagnostiky této poruchy je logopedické vyšetření, základní metodou vyšetřování je rozhovor.

2.2.2 Dysartrie

„*Dysartrie je porucha procesu artikulace jako celku při organickém poškození centrálního nervového systému. Kromě poruchy hláskování 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. Úplnou neschopnost artikulovat označujeme jako anartrie.*“ (Klenková 2006, s. 128)

K poškození mozku a mozkových drah může dojít v *prenatálním období* v důsledku úrazu matky nebo jejího infekčního onemocnění, krvácení do mozku plodu při nedostatku vitamínu K, nedonošenosti různého stupně, nitroděložního změknutí mozku, při pokusech o přerušování těhotenství.

V *perinatálním období* může dojít k asfyxii během porodu nebo mohou být motorické oblasti poškozeny krvácením při porodu. Příčinou dysartrie v *postnatálním období* může být meningitida, encefalitida, horečnatá onemocnění nebo intoxikace v prvních měsících života dítěte.

Dysartrii dělíme podle lokalizace postižení centrálního nervového systému na typy, které v naší literatuře uvádějí Kiml (1978), Románek (1977), Sovák (1978) ve spolupráci s neurologem Lesným (Klenková 2006, s. 120).

- **Kortikální (korová) dysartrie** jejíž příčinou je poškození motorických korových oblastí mozku. V řeči se objevují přídatné mlaskavé zvuky, jedinec opakuje první slabiky slova a používá špatně přízvuk. U delších větších celků je artikulace nejasná, hlas je tvořen s velkou námahou.
- **Pyramidová dysartrie** vzniká při poruše pyramidového traktu (centrálního motorického neuronu) a je součástí spastické formy DMO. Právě v důsledku obrny svalstva mluvidel je řeč tvořena křečovitě a tvrdě, jsou patrné poruchy rytmu mluvy a činnosti rtů a jazyka.
- **Extrapyramidová dysartrie** má formu *hypertonickou*, která se projevuje pomalou řečí, poruchami hrudního dýchání a narušenou funkcí hlasivek, a formou *hypotonickou*, při níž díky narušenému dýchání a vyražené artikulaci některých hlásek dochází ke strádání v mluveném projevu a mění se i poloha hlasu.
- **Bulbární dysartrie** vzniká při poškození motorických jader prodloužené míchy a hlavových nervů vedoucích ke svalům řečových orgánů. Vzniká náhle spíše po úrazech nebo operačních výkonech v této oblasti. Tato porucha chabé obrny může být *jednostranná*, porucha lícního nervu, nebo *oboustranná*, při níž bývá často porušeno žvýkání a polykání (Lechta 2005, s. 287).
- **Cerebelární (mozečková) dysartrie** má příčinu vzniku při poškození mozečku a jeho drah. Dochází k poruše dýchání, artikulace hlásek je nepřesná, dochází k jejich prodlužování, řeč bývá nesrozumitelná, častý je výskyt otevřené huhňavosti.

- **Smíšená dysartrie** zahrnuje kombinaci výše uvedených typů a v praxi se vyskytuje poměrně často. Vzniká spíše individuálně a vždy záleží na tom, jaký motorický systém bývá narušený.

„Diagnostika a následná logopedická terapie dysartrie je vzhledem k množství příznaků a příčin složitá. Dysartrikům je poskytována logopedická intervence v rámci komplexní rehabilitace (složka lékařská, fyzioterapeutická, psychologická, logopedická, speciálně-pedagogická).“ (Klenková 2006, s. 128)

2.3 Poruchy zvuku řeči

Do této skupiny narušení zvuku řeči se řadí **rinolalie** a **palatolalie**.

2.3.1 Rinolalie (huhňavost)

Jedná se o sníženou nebo zvýšenou nazalitu (nosovost) v mluvené řeči, poruchu zvuku jednotlivých hlásek při artikulaci, která závisí na činnosti patrohltanového (velofaryngeálního) uzávěru. Huhňavost může být *otevřená*, *zavřená* a *smíšená*.

Při *snížené huhňavosti (hyponazalitě)* jde o patologicky sníženou nosovost, která je podmíněna jednou nebo více mechanickými překážkami v dutině nosní, které se staví do cesty výdechovému proudu. Příčinou může být například zduřelá nosní sliznice.

Otevřená huhňavost (hypernazalita) se projevuje zvýšenou nosní rezonancí a mezi příčiny vzniku můžeme řadit například rozštěpy patra, obrny měkkého patra, vrozené zkrácení měkkého patra.

Kombinací hyponazality a hypernazality vzniká *smíšená huhňavost*. Na základě komplexního vyšetření se zjišťuje, která ze složek tohoto narušení více způsobuje poruchu zvuku řeči a podle toho se pak volí metody terapie.

Všechny tyto druhy huhňavosti vyžadují odbornou lékařskou péči a následnou terapii logopeda.

2.3.2 Palatolalie

Druh narušené komunikační schopnosti, která vzniká na základě orofaciálních rozštěpů a narušené funkce mechanismu. *„Orofaciální rozštěpy řadíme k vývojovým*

vadám, jde o orgánové postižení, které postihuje pevné útvary oddělující dutinu ústní od dutiny nosní, nebo orgány patrohltanového uzávěru.“ (Klenková 2006, s. 151)

Charakteristickými projevy jsou huhňavost, poruchy mimiky, poruchy sluchu, porucha artikulace i opožděný vývoj řeči.

Terapie palatolalie vyžaduje komplexní přístup. Ošetření rozštěpů patra je věcí lékařskou s následnou logopedickou intervencí. Úprava řeči probíhá před operací a pokračuje i po ní.

2.4 Poruchy fluence řeči

Do skupiny narušení fluence řeči patří **koktavost (balbuties)** a **breptavost (tumulus sermonis)**

2.4.1 Koktavost (balbuties)

„Neexistuje jednotná, všeobecně přijímaná definice koktavosti. Každá definice odráží autorovo pojetí a jeho názor na etiologii koktavosti.“ (Klenková 2006, s. 154)

Jde o souhrn příznaků nejednotného původu. Problematika tohoto narušení komunikační schopnosti je rozsáhlá a obtížná. Je předmětem zájmu mnoha vědních disciplín, a to jak oborů lékařských, tak psychologie, logopedie a dalších.

Vyskytuje se ve dvou podobách: první, *tonické* – charakter křečí je napínavý a druhé, *klonické* – charakter křečí je šubavý.

Praxe ukazuje, že existují čtyři základní formy (Sovák 1989, s. 136):

- **Koktavost z napodobení** – je dost neobvyklá a objevuje se u nervově labilních dětí, dá se výchovně dobře zvládnout.
- **Koktavost z přecvičovaného leváctví** – tato forma koktavosti není tak řídká, jak se myslí, ale zase není tak častá, aby se vše svádělo na leváctví. Existují totiž přecvičení leváci, kteří nekoktají, pokud byli výchovně dobře vedeni. A jiní leváci, kteří koktají nikoliv z přecvičení, ale z jiných příčin.
- **Koktavost z orgánového postižení** – poškození CNS se projeví poruchou řeči bez jiných příčin.

- **Koktavost vývojová** – jde o nejčastější formu koktavosti. Vzniká u dětí obvykle mezi 3. až 6. rokem věku dítěte. Toto období je charakterizováno prudkým rozvojem řeči a myšlení, CNS ještě není tak vyzrálá. Zpočátku jde obvykle jen o pouhé zakoktavání. To se většinou projeví jako křečovitě opakování počátečních slabik, nebo ulpění na začátku slov, kdy se dítě „nemůže pohnout z místa“.

Příznaky koktavosti jsou zcela individuální, jelikož se vážou na individuálně prožité situace a zážitky. Důležité je si uvědomit, že koktavost není nemoc, kterou lze vyléčit, ale jedná se o poruchu, kterou lze korigovat. Dítě, které překoná obavy a strach se ze svého projevu, je daleko přístupnější a otevřenější k sobě samému a ke svému okolí (Sovák 1989).

2.4.2 Breptavost (*tumulus sermonis*)

Je narušení komunikační schopnosti, kterým se v naší odborné literatuře mnoho autorů nezabývá, ve starší literatuře tak činí Sovák (1972, 1978) a Lechta (1990).

Jde o poruchu velmi obtížně definovatelnou. Nejčastěji je používaná definice podle Weissové: „*Jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.*“ (Klenková 2006, s. 170)

Tato narušená komunikační schopnost je charakteristická nepřiměřeně rychlým tempem mluvy a jedinec, trpící touto poruchou, má často problémy s pozorností. Breptavý člověk si svou vadu řeči neuvědomuje, proto ani nevyhledává pomoc.

Na rozdíl od koktavosti je tu důležitý příznak: „*Když se breptavému dostane upozornění, aby si dával na řeč pozor, začne mluvit pomaleji a zřetelně.*“ (Sovák 1989, s. 193)

2.5 Poruchy hlasu

„Jde o patologickou změnu individuální struktury hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž se mohou v hlase vyskytnout i různé vedlejší zvuky.“ (Klenková 2006, s. 180)

Hlasové poruchy postihují lidský organismus v každém věku. Mají příčiny *vnitřní, vnější, orgánové, funkční, psychogenní*.

- **Vnitřní příčiny** - vrozené asymetrie hrtanu, chabost hrtanového svalstva, chybějící nebo nedostatečná intonační schopnost, aj.
- **Vnější příčiny** – nesprávná hlasová technika převzatá z nesprávných hlasových vzorů nebo vynucená (nedoslýchavým členem rodiny, hlučným prostředím), dráždění exhaláty, prachem.
- **Orgánové příčiny** – onemocnění hlasového ústrojí, nejčastěji pak záněty hrtanu, záněty dýchacích cest, nádory, poranění při úrazech, hormonální změny a onemocnění.
- **Funkční příčiny** – narušená funkce hlasového ústrojí způsobená přemáháním hlasového orgánu. Projevuje se chrapotem různého stupně.
- **Psychogenní příčiny** – na hlasivkách není patologický nález, hlasivky nekmitají, jsou v postavení jako při šepotu (*psychogenní dysfonie a afonie*). Dále je to křeč hlasivek (*spastická dysfonie*) a nadměrné hlasové zatížení a přetažení (*fonastenie*).

Nezbytnou součástí péče o hlas je hlasová hygiena, která se odvíjí od celkové hygieny organismu, a jejímž základem je otužování, upevňování nervového systému a správná životospráva.

3. LOGOPEDICKÁ INTERVENCE

„Logopedie je v moderním pojetí vědou zkoumající narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence.“ (Lechta 2005, s. 16)

Termín „intervence“ v nejširším možném slova smyslu vysvětluje a podchycuje celý komplex různorodých činností logopeda. V užším slova smyslu vnímáme intervenci jako terapii.

Termín logopedická intervence lze chápat jako specifickou aktivitu logopeda, kterou uskutečňuje s cílem identifikovat, eliminovat, překonat nebo alespoň zmírnit narušenou komunikační schopnost nebo tomuto narušení předejít. Je to složitý proces, který se podle Lechty realizuje na třech úrovních – diagnostika, terapie a prevence.

3.1 Logopedická diagnostika

Lechta vymezuje tři úrovně logopedické diagnostiky. Jedná se o *orientační vyšetření*, realizující se v rámci screeningu a zjišťujeme díky ní, zda má osoba NKS, či ne. Následuje *základní vyšetření*, které nám ukazuje druh NKS. Během *speciálního vyšetření* specifikujeme NKS dle její formy, typu a jejího stupně.

Orientační vyšetření – vše co se realizuje v rámci screeningu, má za úkol určit, zda má vyšetřovaný jedinec narušenou komunikační schopnost, či nikoliv.

Toto vyšetření může provádět každá zkušenější učitelka MŠ, která je schopna na základě srovnání s ostatními dětmi objevit ve své třídě dítě s narušenou komunikační schopností.

Nejvhodnější metodou se jeví *krátký řízený rozhovor* nebo *popis situačních obrázků*. Dnes se již nedoporučuje realizace metodou reprodukování (dítě opakuje předříkávaná slova a věty), neboť neposkytuje obraz o úrovni jejich skutečného používání během komunikačního procesu. Mohlo by docházet ke zkreslení výsledků.

Základní vyšetření – směřuje ke zjištění konkrétního druhu narušené komunikační schopnosti. Cílem tohoto vyšetření je určení základní diagnózy. Jednotlivé kroky se aplikují individuálně dle dané diagnostické situace, od navázání kontaktu,

sestavení anamnézy, vyšetření sluchu, porozumění řeči, vyšetření laterality a motoriky, až po průzkum sociálního prostředí.

Speciální vyšetření – zajišťuje co nejpřesnější identifikaci zjištěné narušené komunikační schopnosti, o jakou formu, typ, stupeň a patogenezi se jedná, jaké jsou její další zvláštnosti a následky. V tomto případě jde o konziliární vyšetření většího počtu odborníků (logoped, foniatr, otorinolaryngolog, audiolog, neurolog, psycholog, psychiatr, atp.), jde o ověřování diagnostické hypotézy (Lechta 1995, s. 29).

3.2 Logopedická terapie

V širokém smyslu lze logopedickou terapii charakterizovat jako specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami ve specifické situaci záměrného učení.

Logopedická terapie zásadně neopravuje špatné návyky, ty nechává logoped vyhasnout, ale právě naopak se snaží o naučení správných komunikačních návyků.

Metody logopedické terapie můžeme rozdělit:

- na stimulující nerozvinuté a opožděné řečové funkce – terapie narušeného vývoje řeči,
- na korigující vadné řečové funkce – terapie dyslalie,
- na redukující ztracené dezintegrované řečové funkce – terapie afázie.

Terapií (ale také všemi součástmi logopedické intervence) prostupuje logopedické poradenství. V moderní logopedii se stále častěji uplatňuje model symetrického poradenství. Rodič, jedinec s narušenou komunikační schopností, či příbuzný jsou partnery logopeda se všemi právy, ale i povinnostmi spoluterapeuta (Lechta 2005, s. 29).

3.2.1 Logopedická prevence

V logopedii rozlišujeme tři metody logopedické prevence:

- primární prevence,
- sekundární prevence,
- terciální prevence.

Primární prevence bývá *specifická* a je zaměřena na předcházení koktavosti, dysfonii, opožděnému vývoji řeči nebo *nespecifická*, která podporuje žádoucí formy chování všeobecně (správná péče o řeč dítěte).

Sekundární prevence se zaměřuje na rizikovou skupinu ohroženou negativním jevem. Například prevence koktavosti u dětí s vývojovou dysfluencí řeči, o předcházení poruchám hlasu u hlasových profesionálů.

Terciální prevence je zaměřena na jedince, u nichž se už narušená komunikační schopnost projevila. V tomto případě je nutná snaha předejít dalšímu negativnímu vývoji, popřípadě dalším negativním následkům narušené komunikační schopnosti.

3.3 Prostředky a metody nápravy narušené komunikační schopnosti

Metody aplikované v logopedické praxi se realizují ve speciálně utvářených situacích logopedické terapie a pocházejí:

- ze všeobecné pedagogiky – *metoda cvičení* a *metoda příkladu* (řečový vzor),
- ze speciální pedagogiky – postupy a metody *reedukace* (úprava či náprava porušených funkcí), *kompensace* (rozvoj náhradní nepostižené funkce) a *rehabilitace* (úprava společenských vztahů), (Lechta 2005, s. 23).

PRAKTICKÁ ČÁST

Pro svoje pozorování jsem si vybrala málotřídní školu, ve které už více než deset let pracuji jako učitelka. Přicházím do kontaktu jak se žáky základní školy, tak i s dětmi ze školy mateřské.

Proto jsem na úvod této praktické části zařadila případovou studii chlapce, jehož vývoj mám možnost pozorovat již od jeho nástupu do mateřské školy. Zaujal mě, jelikož jsem se s takovýmto případem za svou dlouholetou pedagogickou praxi ještě nesetkala. S paní učitelkou z mateřské školy a následně s třídní učitelkou ze základní školy, která chlapce měla v první a druhé třídě, jsem se proto dohodla na spolupráci. V současné době je hoch už druhým rokem mým žákem.

4. PŘÍPADOVÁ STUDIE DÍTĚTE S OPOŽDĚNÝM VÝVOJEM ŘEČI

4.1 Osobní údaje

P. je 5,5 roku. Do MŠ nastoupil poprvé, když mu bylo 3,5 roku, ale jeho pobyt zde byl pouze čtrnáctidenní. Byl velmi fixovaný na matku. Komunikace s ním byla velmi obtížná. Netvořil slova, vydával pouze pisklavé zvuky. Celý den proplakal, proto si ho matka nechala v domácí péči.

Do MŠ znovu nastoupil po dvou letech, spolu s mladším bratrem, který též téměř nemluvil. Řečové projevy P. byly však stejné, stále vydával pisklavé zvuky, nebyla zde patrná žádná změna nebo posun k lepšímu projevu. Mluvil velmi hlasitě, téměř křičel. Ačkoliv byl schopen naučit se jednoduché říkanky, nebylo mu v důsledku špatné výslovnosti téměř vůbec rozumět. Jeho dorozumívací schopnosti byly na úrovni gestikulace a mimiky. Špatně hospodařil s dechem, neudržel oční kontakt. Hygienické návyky byly po příchodu do MŠ spíše primitivní, při stolování nepoužíval lžiči, polévku srkal přímo u talíře. Oblékal se sám s občasnou dopomocí, protože mu značné potíže činilo zapínání knoflíků a zipů, či záměny levé a pravé boty.

Kontakt s dětmi mu činil potíže v důsledku jeho zlostných a neadekvátních reakcí při kolektivních hrách, se svými vrstevníky se nebyl schopen dorozumět. Nerad se s nimi dělil o hračky, záměrně bořil vytvořené stavby z kostek a stavebnic, přitom si velice rád hrál se stavebnicí Lego. Také velmi rád modeloval, a tvořil stavby z písku, grafomotorický projev mu však činil potíže, velice nerad kreslil, nůžkami byl schopen stříhat jen s dopomocí. Od nabízených činností často odbíhal, na pokyny učitelky nereagoval, až po několikerém upozornění a vyžádání si jeho pozornosti, byl ochoten se k činnosti na chvíli vrátit. Hrubá motorika byla na dobré úrovni, byl velmi pohyblivý. Matce bylo doporučeno, aby na základě pediatrického vyšetření navštívila s chlapcem klinického logopeda. Matka tak učinila a s hochem k němu pravidelně docházela.

4.2 Anamnéza

P. se podle slov matky narodil o měsíc dříve, kdy bylo těhotenství ukončeno v důsledku obtočení pupeční šňůry kolem krku. Při porodu u chlapce došlo ke zlomení klíční kosti, lékaři mu museli dávat kyslík na rozdýchání. Jeho sací reflex byl dobrý,

matka ho kojila do osmi měsíců. Lézt začal mezi 7. a 8. měsícem a první krůčky udělal na 11 měsících. První slovo „máma“ řekl, když mu bylo 1,5 roku. Do třech let měl dudlík. Jednoduché věty začal podle matky tvořit ve 3,5 letech. V té době měl také nehodu, kdy ho srazilo auto a on měl poraněný obličej a pusu. Z důvodu velkých bolestí nemluvil.

Ze strany otce je zde patrná rodinná genetická zátěž – koktavost. Tato vada se objevuje i v příbuzenském vztahu. Ani matka není pro chlapce vhodným řečovým vzorem, je Slovenka a na P. mluví střídavě slovensky a česky s patrným přízvukem. Chlapec podstoupil vyšetření sluchu a zraku na ORL, kde nebyla shledána žádná vada, zrak ani sluch nemá poškozen.

4.3 Záznam ze vstupního vyšetření logopeda

Slovní zásoba: je narušena obsahová stránka řeči, malá slovní zásoba, v důsledku toho převažuje pasivní slovník nad aktivním. Aktivní slovní zásoba je spíše průměrná, přetrvává chybná výslovnost některých hlásek nebo jejich skupin.

Porozumění řeči: řeči rozumí, ale jeho negativní přístup a celková nechuť brání ve spolupráci.

Úroveň řeči: objevuje se dysgramatismus (porucha správně používat gramatická pravidla v mateřském jazyce), příčinou je pravděpodobně jiný mluvní vzor matky Slovenky (bilingvismus). Převládá vadná artikulace, malý mluvní apetit. Řeč je tvořena těžkopádně. Časté používání neverbální komunikace – zvuky.

Špatné tvoření hlásek: zcela vynechává hlásky *v, f, h ch* (mogilálie), vynechává *l a r*, nahrazuje sykavky *s, c, z, š, č, ž* hláskou artikulačně snazší *t*. Záměna *ř s t* (paralálie).

Spontánní řeč: vykazuje dvě roviny, jednoduché věty občas gramaticky špatně. Vynechává zvrtná zájmena, dech a řeč spolu nespolupracují.

Diagnóza: opožděný vývoj řeči (dysartrie), motorická porucha s celkovým narušením výslovnosti. To způsobuje disharmonii ve vývoji celé osobnosti dítěte. Rodinnou genetickou zátěží ze strany otce je koktavost, jež se projevila i v příbuzenském vztahu. Balbuites (koktavost), při vyšetření nebyla slyšet. Proto je možné začít s nácvikem výslovnosti. Jde o vývojovou vadu ne o vadnou výslovnost. Problémy s fonematickým sluchem.

Doporučení a závěr: s matkou byla domluvena spolupráce celé rodiny a postup při domácím nácviku. Doporučení pro matku – není to „*opakuj to*“, „*řekni to správně*“, ale „*nadechni se, uvolni křeč, a půjdeš dál*“.

4.4 Postup terapeuta

Paní logopedka vedla na úvod s chlapcem dialog pomocí cílených otázek. „*Víš, proč jsi sem přišel? Jakým dopravním prostředkem jste přijeli? Jakou barvu má auto, kterým jsi přijel? Kolik máš sourozenců? Jak se tvoji sourozenci jmenují?*“ atp.

Dále následovalo:

- Orofaciální rozcvička (rozhýbání mluvidel), dechové cvičení.
- Vyvození hlásky *v* před zrcadlem (horní zuby o trochu víc přikousnou spodní ret), dle ukázky.
- Zařazení hlásky *v* do slabik se zřetkovou kontrolou, šeptem – *va, vi, ve, vo, vu*, poté nahlas.
- Kontrola znělosti hmatem na krku paní logopedky, pak na svém.
- Pojmenování předmětů obrázku – hláska *v*, je na začátku slova – *va-na, va-ta, vo-da, vo-lá, Vě-na*.
- Opakování slov po paní logopedce.
- Zadáni domácí přípravy – okopírované kartičky se slovy s hláskou *v* na začátku slova (vybarvit, rozstříhat na kartičky a používat jako názornou pomůcku při domácím cvičení).

4.5 Zhodnocení úspěšnosti dítěte

P. se snažil, ale byl značně nesoustředěný, při komunikaci občas ztrácel sebekontrolu a sebeovládání. Je nutná domácí příprava a opakování, jelikož chlapec odmítá procvičovat dechová cvičení a výslovnost.

4.6 Práce s dítětem – navrhovaný postup

- dechová a fonační cvičení,
- zaměřit se na motoriku a gymnastiku mluvidel,
- rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby,

- artikulační cvičení – fixace ve zvucích, polohách slov, tvoření jednoduchých vět, fixace v říkadlech,
- rozvoj sluchové paměti – rozeznávání stejných zvuků,
- hlasová cvičení, hudební a pohybové hry,
- popis obrázků,
- práce s dějovými obrázky, správná výslovnost, vyprávění příběhů,
- rozvoj grafomotoriky.

4.7 Práce s rodinou – navrhovaný postup

S matkou byl prodiskutován způsob a postup domácího nácviku s názornou ukázkou logopedky, která apelovala na maminku, aby spolupracovala při nácviku i s ostatními členy rodiny. Paní logopedka se ujistila, zda matka zadanému úkolu rozumí a zda zvládne jeho správné provádění.

Při domácí přípravě je vhodné dodržet tyto zásady:

- důslednost,
- cvičení v přirozených situacích (vycházka, při domácích pracích, při společných hrách),
- pravidelnost,
- maximální délka 10 minut v kuse,
- pochvala, jež je velmi důležitá.

4.8 Prognóza do budoucna

Po konzultaci s klinickým logopedem je prognóza do budoucna následující: stále bude sledována úroveň kokytačnosti, pokud by se zvýšila, museli bychom přestat s nácvikem jednotlivých hlásek a bylo by třeba věnovat se kokytačnosti. Je nutné zaměřit se na celkovou motoriku mluvidel. V rámci MŠ bude probíhat spolupráce s rodiči a s klinickým logopedem. Pokud nedojde ke zlepšení, bude zapotřebí požádat o další vyšetření odborníků pro upřesnění diagnózy. Prozatím lze pokračovat v nácviku hlásek.

4.9 Současný stav dítěte

P. chodí do čtvrté třídy. Jeho stav je uspokojivý. Prošel dlouhou a náročnou cestou, ale vytrvalost jeho i celé rodiny přinesla velmi pozitivní výsledky. Dnes nemá s výslovností jednotlivých hlásek problémy. Ačkoliv je hoch nervově labilní dítě, s přibývajícím věkem se celkem zklidnil, jeho tempo řeči je však i nadále velmi rychlé. Mívá potíže s vyjádřením svých myšlenek. Při mluveném projevu je potřeba ho upozornit na to, aby se zklidnil, nadechl a mluvil pomalu. Také je zde patrný vliv matky, neboť P. je schopen při verbálním projevu přecházet z češtiny do slovenštiny. Např.: „*V televizi jsem viděl jeden pořad o nejjedovatějších hadech, no a oni tie hady chytali holými rukami. To se mi fakt líbilo.*“ Toto používá i v matematice: „*Dvě stě padesát tri.*“ V písemném projevu se tento jev neobjevuje.

Jeho školní prospěch se pohybuje mezi známkami 1-2, je velmi snaživý. Při vyučování je však přihlíženo k jeho obtížím. P. je dysgrafik, pravděpodobně na podkladě dědičnosti a poruše pozornosti ADD. Aktuální intelektový výkon je v pásmu průměru a má též dyslektické rysy. Gramatická pravidla však zvládá celkem dobře, píše zkrácené diktáty, při písemných testech, vzhledem k jeho pomalému tempu psaní, je mu dána možnost ústního doplnění. Měl zpočátku problémy v anglickém jazyce, ale tím jak se na hodiny připravuje spolu s matkou, má výsledky uspokojivé, v úvahu je brán foneticky správně napsaný tvar slova. Svou roli v tomto případě hrají i počítačové hry, které jsou v anglickém jazyce a jež P. rád hraje. V matematice jsou mu poskytnuty úlevy v oblasti rýsování, spíše je kladen důraz na teoretické zvládnutí učiva.

Mezi dětmi ve škole je oblíbený, rád pomáhá. Byly doby, kdy se při kolektivních hrách vztekal, ale dnes se to stane jen velmi zřídka a pouze v případě, pokud zkazí něco on sám.

Je velmi zvědavý, zajímá ho vše kolem teraristiky a chovu těchto zvířat. Navštěvuje kroužek, kde se o ně stará. Zajímá ho fungování jaderné elektrárny, činnost sopek, atp. Velmi rád sleduje dokumentární pořady, které se těmto problematikám věnují. Jelikož je hyperaktivní, zapsali ho rodiče do kroužku KRAV MAGA, kde se děti učí bránit a kde má možnost svou energii vybit.

I nadále je chlapec v péči klinického logopeda, kam s matkou pravidelně dochází a na jejíž popud je též v péči dětského psychologa.

5. PROBLEMATIKA NARUŠENÉ KOMUNIKACE DĚTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

5.1 Charakteristika období mladšího školního věku

Mladší školní věk je vymezen od 6 do 11 let věku dítěte. Je to období, kdy dítě vstupuje do školy. Škola znamená značný zásah do doposud hravého způsobu života. Dítěti nastává období povinností, společných kontrol, začlenění do nového kolektivu, upravuje se a mění režim dne.

Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek k dorozumívání, vyjádření citů, přání a myšlenek, ale z jazyka se stává vyučovací předmět. Šestileté dítě dovede vyjádřit vše, co má na mysli. Do jedenácti let jeho slovní zásoba prudce narůstá a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně.

Až doposud byli pro dítě autoritou a vzorem jeho rodiče, se vstupem do školy tuto funkci přejímá učitel. Dítě v tomto věku přebírá jeho názory, napodobuje jeho chování, způsob mluvy či písma. Toto souvisí se skutečností, že období mladšího školního věku nevyniká příliš velkou fantazií ani tvůrčí inteligencí. Největší váha ve vývoji jazyka a rozšiřování dorozumívacích prostředků spočívá na dítěti v jeho raném dětském věku a dále pak na prvním stupni základní školy.

5.2 Charakteristika školy, v níž probíhalo pozorování

Základní škola, ve které probíhalo moje pozorování je vesnická málotřídní škola, jejíž součástí je i škola mateřská. V současné době tuto základní školu navštěvuje 47 žáků. Vyučování probíhá ve třech třídách. V první třídě se vyučuje samostatně první ročník v počtu dětí 14. Ve druhé třídě je 2. a 4. ročník s počtem dětí 9 + 9, jehož jsem třídní učitelkou. Ve třetí třídě je vyučován 3. a 5. ročník s počtem dětí 10 + 5.

V mateřské škole je v současné době zapsáno 35 dětí, které jsou rozděleny do dvou oddělení. V prvním oddělení je umístěno 16 dětí ve věku od 2,5 do 4 let, ve druhém pak 19 dětí ve věku od 4,5 do 6 až 7 let (děti po odkladu).

Vybavení mateřské školy je moderní, co se nábytku, hraček i pomůcek týče. Děti mají k dispozici velké herny, pěknou velkou lehárnu, jídelnu. Školní zahradu s

prolézačkami učitelky využívají hlavně na jaře a v letním období, jinak podnikají s dětmi vycházky do okolní přírody.

Ve škole jsou žákům k dispozici počítače, které využívají právě žáci pátého ročníku při výuce informatiky, ale také ostatní žáci k procvičování učiva pomocí výukových programů. Odpoledne jsou počítače k dispozici dětem ze školní družiny a školního klubu. Dále je také k výuce hojně využívána interaktivní tabule.

Škola pořádá různé výlety a exkurze do knihovny, muzea, do planetária, do zoo, na divadelní představení, do České televize, prohlídku kozí farmy, zhlédnutí výroby skleněných perli, výroby čokolády a seznámení s její historií, exkurze na letiště Václava Havla a mnoho dalších. Také pořádá každoroční pobyty ve škole v přírodě, jichž se účastní téměř všechny školní děti včetně předškoláků.

Žáci mají možnost podílet se přímo svou činností na ochraně životního prostředí. Spolupracují s místní lesní školkou, odevzdávají lesní plody do Obory, která je proslulá chovem daňků a koz bezoárových. Tyto subjekty pro školu pořádají velice pěkné naučné exkurze. Všem dětem ze školy je k dispozici obecní multifunkční hřiště s umělou trávou i hřiště fotbalové.

Kulturních akcí v obci se pravidelně účastní školní i školkové děti, ať jde o vystoupení pro seniory, vítání občánků, Den matek, ale i vánoční besídku, kterou mohou shlédnout nejen rodiče dětí. Právě spolupráce obce a školy je velice vstřícná. Totéž lze říct i o spolupráci školy s rodiči. Najdou se ovšem i tací rodiče, kteří nejsou této spolupráci přistupní, ale těch je naštěstí jen několik.

5.3 Pozorování

Metoda pozorování patří k základním metodám používaným empirickými společenskými vědami. Podstatou této metody je pozorné vnímání chování lidí. Pozorování je vždy subjektivně přibarvené a z velkého množství podnětů, které na naše smysly právě působí, si vybíráme hlavně ty, které pro nás mají jistý význam. Důležité je vymezení projevů chování, které chceme pozorovat a vymezení jednotek pozorování.

K mému pozorování jsem si vybrala děti z již výše zmíněné základní školy. Jak jsem již též uvedla, patří k této základní škole i škola mateřská. Výhodu tohoto spojení vidím v tom, že děti přecházející z mateřské školy do první třídy, jež pro ně není

neznámým prostředím. Znají své spolužáky a adaptace na nové školní prostředí není tudíž tak obtížná, jako by tomu bylo v případě přechodu na jinou, v tomto případě větší městskou školu.

Hlavním zájmem mého pozorování bylo sledovat úroveň komunikačních schopností v jednotlivých ročnících a v mateřské škole. Spolupracovala jsem při tom s učitelkami, které byly vstřícné a ochotné.

5.3.1 Jaké děti přicházejí do mateřské školy?

Jak jsem již výše zmínila, v tomto oddělení je v současné době zapsáno 16 dětí ve věku 2,5 až 4,5 let. Většina nově příchozích dětí potřebuje čas a prostor, aby se zbavily ostychu a začaly komunikovat, proto se učitelka s dětmi, které komunikaci odmítají, dorozumívá i neverbálními prostředky.

Hodně dětí má narušenou komunikační schopnost a problémy s některou složkou řeči. V takových případech je velice důležité dát dětem čas a prostor k vyjadřování. Učitelka formou hry a vhodnou motivací vede děti k tomu, aby s ní komunikovaly.

Do mateřské školy přicházejí však i děti, které neznají běžné dětské říkanky a písničky (*Jedna, dvě, Honza jde, Kolo, kolo, mlýnský, Skákal pes přes oves, Halí, belí*, atp.) a učí se je teprve během docházky do MŠ. Najdou se zde i děti, které nemají zafixované základní hygienické a samoobslužné návyky.

V této třídě jsem byla přítomna při činnosti, jež zahrnovala nácvik říkanky o šaškovi. Paní učitelka si děti posadila na koberec, tak aby na ni všechny dobře viděly. Jako pomůcku si zvolila obrázek a dřevěnou hračku v podobě klauna. Dětem vysvětlila, kdo je to klaun, co dělá a pak se jich zeptala, jestli ho už někde viděly nebo potkaly. Ze 13 dětí, které v tu dobu byly ve třídě, klauna na živo nevidělo 8 dětí. Na otázky, které učitelka dětem pokládala, odpovídaly vesměs jednoslovně.

Např.: *Co je na obrázku?* Kaun – **P.**, 3 r. *Sasek* – **Ka.**, 4 r. *Co má na krku?* Masi – **E.**, 2,5 r. *Co je na té mašli?* Koleska – **N.**, 3,5 r. *Puntíky* – **A.**, 4,5 r. *Na otázku: Má obě oči otevřené?* 3,5 letá **L.**, odpověděla celou větou: *Ne jedno očičko má zavžený. Má klaun kalhoty?* Jo – **Kr.**, 3 r. *Je klaun veselý?* Jo, má tahe pusinku – **K.**, 3,5 r. *A co boty?* Véký má – **K.**, 3,5 r. *Žiká se velký, to nevíš* – poučila svého kamaráda **E.**, které

jsou 4 roky. *A co má klaun na hlavě?* Sepisi – D., 3 r. *Může to být klobouk?* Mmm – N., 3 r. (kýve hlavou). No jo, je to klobouk – V., 3,5 r. Na otázku: „*Zahrajeme si teď na klauny?*“, všechny děti volaly, *Jóó* a tleskaly ručičkami.

Říkanou je pak učitelka učila po částech. Děti po ní opakovaly, vytleskávaly rytmus, šeptaly, křičely. Dále předváděly různé pohyby, které se v říkance vyskytovaly, to je bavilo ze všeho nejvíc. Nakonec, když zvládly zopakovat celou říkanou, dostaly jako odměnu obrázek klauna.

Žádné dítě během nácvičku neprotestovalo, všechny se snažily, byť po svém, říkanou správně reprodukovat. Některé potřebovaly pomoci v tom, že jim učitelka napověděla začátek a ony pak pokračovaly, ale byly i takové, které začaly samy. Učitelka je během této činnosti dokázala zaujmout a upoutat jejich pozornost střídáním činností.

S touto třídou jsem absolvovala i další denní činnosti jako byly vycházky, oběd, spaní po obědě i odpolední činnosti. Při tomto pozorování jsem se zaměřila i na chování dětí při volných hrách. Našly se děti, které si pěkně hrály, ale i děti, které měly tendenci neustále běhat, bořit ostatním jejich stavby. Když jim byla nabídnuta jiná činnost, tak u ní vydržely jen krátce. Velmi rády se převlékají do různých obleků, kterých mají ve skříni docela hodně. Ať už jsou to sukně, závoje, pláště, každé dítě si vždy vybere to, co zrovna potřebuje.

Z této skupiny dětí, hlavně ty mladší dvou a půl až tříleté, nevydrží sedět u kreslení pastelkami. Při práci s vodovými barvami malují pouze jednou barvou, pokud použijí i jinou barvu, snaží se tu původní přebarvit.

Sebeobslužnou činnost, kterou bylo převlékání na vycházku, děti zvládají přiměřeně ke svému věku, těm mladším dělá problém nazout botu na tu správnou nohu, starší děti už se pletou jen zřídka, jsou tu ale i tři děti, které se neobují vůbec. Zapnout bundu pomocí zipu zcela samo neumí zatím žádné dítě.

Při vycházce do parku neustále „něco vaří“ nebo si hrají na „střílečky“. U děvčat vede hraní na „Ledové království“, mají však problém se dohodnout, která bude „Elza“, tou chtějí být všechny.

Hygienické návyky nemá zafixované necelá polovina dětí, učitelka je musí upozornit, aby si umyly ruce, utřely nos nebo se přišly vysmrkat. Co se týká stravovacích návyků, nebylo mi zcela jasné, co některé děti vůbec jedí, protože za celý

den ve školce snědly třeba jen kousek jablka. Všechny děti z tohoto oddělení jedí lžící a celkem v klidu. Někdy se ovšem stane, že jeden druhému vezme něco z talíře, hlavně při svačince nebo mu vypije pití. V takových případech je po klidu a učitelka má co dělat, aby děti usměrnila a toho, komu bylo „ublíženo“, uklidnila.

Reflexe:

Ani jedno z dětí v tomto věku nemá zcela bezchybnou formu vyjadřování. U každého z nich se najde chybná výslovnost hlásek, jde převážně o hlásky *f, v, ch, h, d', t', ň, k, g, c, z, l, č, š, ž, ale* také o *sykavky*, a též *r, a ř*. Vzhledem k věku dětí, jsou jejich vyjadřovací schopnosti přiměřené a je šance, že během vývoje budou eliminovány. Učitelka dbá při všech činnostech, ve kterých dochází k verbální komunikaci, na správnou výslovnost, děti usměrňuje a provádí s nimi logopedickou prevenci. K této prevenci využívá logopedické publikace: *Logopedické pohádky (Eichlerová, Havlíčková), Šimonovy listy (Charvátová-Kopicová, Boháčová), Pro bystré jazýčky (Vandasová, Mišutková), Žvanda a Melino (Stará, Starý)* a jiné.

V této třídě jsou však i dva tříletí chlapi, kterým není rozumět vůbec, u K. je patrná značná patlavost a druhý chlapec V. téměř nemluví, jen vydává zvuky nebo komunikuje gesty. V případě projevu emocí radosti či vzteku začne štěkat. V jeho případě se zřejmě jedná o opožděný vývoj řeči způsobený nepodnětným rodinným prostředím, neboť jeho starší bratr, kterému je v současné době více než šest let, touto poruchou trpěl také. Během docházky do mateřské školy se tato porucha zlepšila, ne však do té míry, aby mohl nastoupit povinnou školní docházku. Byl mu doporučen odklad. Rodiče s tím však nesouhlasí a proto se čeká na vyjádření logopeda.

5.3.2 Pozorování v mateřské škole v oddělení starších dětí

V tomto oddělení je zapsáno 19 dětí. Této aktivity se zúčastnilo 14 dětí. Z těchto dětí je sedm předškoláků, kteří půjdou v září do první třídy zdejší školy.

Paní učitelka si děti posadila do půlkruhu na koberec a sedla si před ně. Měla připravené obrázky s různými předměty, které ukazovala dětem. Úkolem pro děti bylo jednotlivé obrázky pojmenovat, vytleskat slabiky a říct kolikrát tleskly.

H., 6 let: *Co je na obrázku? ... zvoneček ... Ano a kolikrát jsi tleskl? ... tsikrát*, **A.**, 5 let: *vajíčko ... Dobře a víš, kolikrát jsi tleskla? ...jo, tšiklát*, **Kr.**, 5,5 let: *bota ... dvaklát*, **Ja.**, 6 let 9 měs.: *cíkolka ... cikrát*, **N.**, 6let 3 měs.: *čepiče ... Kolikrát jsi tleskla? ... tsiklát*, **P.**, 6,5 let: *lodiska ... tsikrát*, **L.**, 5 let: *dláček ... dvaklát*, **Ku.**, 6 let, 9 měs.: *vagón ... dvaklát*, **J.**, 5 let.: *slepiska ... dva ... tsiklát*, **V.**, 6 let 8 měs.: *kopesek ... tsikrát* **D.**, 6 let 7 měs.: *sibule ... dva ... tsikrát* – u těchto dětí se projevila vadná výslovnost. **S.** 6,5 let: *žabička ... třikrát*, **Ne.**, 5 let: *košík ... dvakrát*, **K.**, 6 let: *rybička ... třikrát* – tyto děti správně vyslovují všechny hlásky.

Na magnetické tabuli byla napsána čísla 1, 2, 3 a podle počtu slabik děti s pomocí učitelky umisťovaly obrázky pod jednotlivá čísla.

Když byly všechny obrázky rozděleny, děti určovaly první písmeno v názvu zobrazeného předmětu a měly vymyslet další slova začínající stejným písmenem. Tato aktivita jim činila značné potíže. Vymyslet správné slovo nebylo pro některé děti vůbec snadné.

Na písmeno *D* tak začínala slova: *dům, drama, děda*, ale také *babička, táta*. Písmenu *L* přiřadily slova: *lodička, lízátko, lvice*, ale i *meloun, mlíko, plíce, vlak*. Písmeno *K* bylo na začátku slov: *koza na ledě, kuň, kohout, košík, kočička i pejsek*. *V*: *Venouš, Verča, vlasy, vajíčko a slepička*.

Předposlední aktivitou byla dramatizace pohádky „Bouda, budka.“ Učitelka nechala volbu rolí na dětech a tak v pohádce hrálo osm dětí, z toho pět předškoláků P., S., V., K., N. (čtyři chlapci a jedna dívka). Ostatní děti dělaly diváky.

Dramatizace pohádky „Bouda budka“

P.: (vypravěč): v poli stála budka a nikdo tam nebydlel, jednou tam psišlel, psišla myška

N.: (myška): boudo budko, kdo v tobě pseývá

P.: nikdo se neozval ... tak tam vlezla, dlouhý den psišla ... žabička Kuňkalka

Ne.: boudo budko, kdo v tobě přebývá

N.: já myška Hrabalka ... a kdo jsi ty

Ne.: já sem žabka Kuňkalka

N.: tak pod' ke mně ... bydlet

P.: už tam byly dvě, tsetí den psišel klálíček ... zajíček Ušáček

J: boudo budko, kdo v tobě bydlí ... psebývá

Ne.: já žabka Kuňkalka, **N.:** to sem já, myška Hrabalka, a kdo jsi ty

J.: já sem zajíček Usáček

N., Ne.: tak pod' k nám bydlet

P.: tak tam už byli tsi, ctvtý den psišel kozlíček Loháček.

S.: boudo budko, kdo v tobě přebývá

N.: já myška Hrabalka, **Ne.:** já sem žabka Kuňkalka, **J.:** já zajíček Usáček, a kdo jsi ty

S.: já ... já sem kozlíček Roháček

N., Ne., J.: tak pod' k nám bydlet

P.: a byli už tam čtyly, pátý den psišla ... vevelka Čipelka

Kr.: boudo budko, kdo tam cebývá

N.: já myška Hrabalka, **Ne.:** já sem žabka Kuňkalka, **J.:** já zajíček Usáček, **S:** já kozlíček Roháček, a kdo jsi ty

Kr.: já sem vevelka Čipelka

N., Ne., J., S.: tak pod' k nám bydlet

P.: a bylo už jich tam pět, šestý den psišel pejsek

K.: boudo budko, kdo v tobě psebývá

N.: já myška Hrabalka, **Ne.:** já sem žabka Kuňkalka, **J.:** já zajíček Usáček, **S:** já kozlíček Roháček, **Kr.:** a já vevelka Čipelka, a kdo jsi ty

K.: já pejsánek Hafánek

N., Ne., J., S., Kr.: tak pod' s náma bydlet

P.: a bylo jich tam šest, sedmý den psišel medvídek Všechnosněd

V.: boudo budko, kdo v tobě psebývá

N.: já myška Hrabalka, **Ne.:** já sem žabka Kuňkalka, **J.:** já zajíček Usáček, **S.:** já kozlíček Roháček, **Kr.:** a já vevelka Čipelka, **H.:** já pejsánek Hafánek, a kdo jsi ty

V.: já sem meděd Všechnosněd

Všichni v budce společně: ty k nám nemůžeš, jsi moc tlustej a nevejdeš se sem

V.: já k vám ale vlezu

P.: medvěd tam vlez a budku zbozil a zvízátka se lekly a utekly do lesa ... a to je konec

Reflexe:

Z ukázky je patrná nesprávná výslovnost hlásek u většiny dětí. Jde především o hlásky *l, č, š, ž*, ale také o *sykavky*, a též *r*, a *ř*. Některé tyto děti jsou vedeny v ordinaci klinického logopeda, kam pravidelně docházejí. Ne všichni rodiče, však přistupují zcela zodpovědně k tomuto problému svých dětí, většina z nich spoléhá na práci logopedické asistentky v mateřské škole.

Ze sedmi dětí, které půjdou v září o školy, mají zcela správnou výslovnost pouze dva chlapci. U ostatních pěti se projevují potíže hlavně s hláskami *ř, č, š, ž*. Objevila se také specifická asimilace sykavková: *čepiče (čepice)*.

Během celé dramatizace pohádky učitelka dětem vydatně napovídala a usměrňovala je, nebyly totiž schopné udržet pozornost a soustředění po tak dlouhou dobu. Pošťuchovaly se, poskakovaly, vykřikovaly a po skončení pohádky se chtěly rozběhnout po třídě. Učitelka proto zvolila pohybovou aktivitu, během níž děti měly pohybem vyjádřit to, co vidí na obrázku, který jim ukáže: let letadla, jízdu autem, házení míče, protahování kočky, let motýla, atp. Na závěr si děti zazpívaly písničku o veverce.

Po dokončení aktivity s paní učitelkou si některé děti chtěly ještě povídat, proto jsem toho využila a zeptala jsem se jich, co dělaly o víkendu.

Ku., 6 let, 9 měs.: byl jsem u babičky a ta nám psivezla kola... *Kolik kol přivezla?* ... asi tak tsi ... pro nás ... pro mě, pro Verču a pro bráchu ... pak pudeme jezdit, až bude hezky

H., 6 let: my sme sekali trávník ... a pomáhal sem tatínkovi ... *Jak jsi mu pomáhal?* ... podával sem mu věci ... *Jaké?* ... nůž... a taky sme byli předtím na horách ... *Čím jste tam jeli?* ... s lyžema a s hůlkama ... *No a letěli jste tam letadlem?* ... jeli sme autem, všichni ... ale Bětka ještě tam nemůže ona je ještě moc malá ... *A kde byla?* ... u babičky ... *A řekni mi, na které sjezdovce jsi lyžoval?* ... na červený, na

černý a na modrý ... a černá je nejtěší, protože je prudčí ... tatínek jezdil na krátkých lyžích a dělal kárvingový oblouky

Kr., 5 let: když Emička spala, tak, tak ... tak s tátou my sme zezali prkna ... náš táta to cipravit na chatu ... *A co s tím budete dělat na chatě?* ... a my tam budeme s tím ... budeme topit ... *Máte hodně dříví?* ... hmm máme

D., 6 let 7 měs.: ... *Kde jsi byl?* ... u babičky, v. Plaze ... *A bydlí babička v domečku?* ... bydlí v paneláku ... ve dvoje ... *Čím jste tam jeli?* ... autem ... *A kdo řídil auto?* ... děda ... *Kdo všechno jel ještě v autě?* Já, Vojta, babička ... maminka ne ... *Byli jste někde na výletě?* ... jo, u ybníka velkého ... a eště sme byli na výstavě o ňákym lese

Ne., 5 let: my jsme byli na kravíně a na zmrzce a já jsem měla pistáciovou, moje sestra Kája měla eee rybízovou, teda černej rybíz a moje mamka taky černej rybíz ... a v tom kravíně byly telátka a taky kravičky a dokonce i ... bejci a prase divoký tam bylo a ještě ovce a slepice a ... to je všechno

L., 5 let: my jsme dělali dževo ... táta a já a Pavel ... *Čím tatínek řezal dříví?* ... s pilou ... *Co jste s tím dřívím dělali?* ... topili ... *Hned, nebo jste ho někam rovnali?* ... do kůlny ... *Maminka taky?* ... mmm jo

N., 6 let 3 měs.: nevim ... *Co se u vás chystá za událost?* ... přijede k nám kamarádka ... už se těším ... a lidi ... *A jací lidé přijedou?* ... na ubytování ... bude jich hodně ... *A co vše pro ně připravujete?* ... houpačky sme psidělali a klouzačky taky sme nechali psidělat ... a povlíkáme postele a mejem okna ... *Kdo těm lidem u vás vaří?* ... táta ... *A co ti od tatínka nejvíc chutná?* ... knedlíky se šveštka

Reflexe:

V této ukázce jsou patrné chyby hlavně ve výslovnosti hlásky ř. Upevněné hlásky r, c, s, z (šlape si na jazyk) nemá ještě D. Sykavková specifická asimilace: šveštky, se opět projevila u N. Moc hezké vyjadřování má H., rodiče a starší sestra se mu hodně věnují. Pěkný verbální projev předvedla i Ne., které je pět let.

Při této dobrovolné a spontánní aktivitě bylo všech sedm dětí v naprostém klidu, nepřekřikovaly se, vždy počkaly, až kamarád domluví. Bylo to moc příjemné povídání a

na dětech se projevovala chuť si povídat, podělit se o své zážitky. Někteří sice potřebovali návodné otázky, ale nikdo neodešel a řekl to, co měl zrovna na srdíčku.

5.3.3 Pozorování v 1. ročníku základní školy

Tento ročník navštěvuje 14 dětí, z toho je 8 děvčat a 6 chlapců. Narušenou komunikační schopnost mají 2 chlapci, jedná se o dyslálii v různém rozsahu, u jedné dívky se projevují rysy ADD.

Rozhovoru v kruhu se účastnilo 11 dětí, měly za úkol odpovědět na mnou položenou otázku. Rozhovor v kruhu probíhá tak, že mluví vždy to dítě, které drží plyšovou sovičku. (Většina těchto dětí je ve školní družině do 16 hodin. Jen zcela výjimečně si pro ně rodiče chodí dříve).

Otázka zněla: „Co jste dělali včera, když jste přišli ze školy?“

A.: my jsme přijeli domů a táta mi připravil tenis tak jsme jeli na tenis ... pak jsme přijeli domů Indouš skákal to je pes ... *Co jsi měla k večeři?* ... měla jsem rohlík s to... s tou ... jak se to jmenuje ... s rajčátkem ... pak jsme šli na zuby do pyžama eště pak nás ... pak nás mamka nechala chvíli vzhůru tak jsme si malovali, hráli jsme si žolíky ... to jsou karty a pak jsme šli spát

M.: tak já jsem přijela domů a pak jsem si eee převlíkla ... uklidila věci, připravila jsem si na bobíka ... to je taková židle bez toho opěrátko ... pak jsem si vzala tablet a hrála jsem ... *Hry?* No... a hrála jsem ... mimoni a pak jsme si vyčistili zuby u ...česali a šli jsme spát

N.: ke mně včera přišla Bára, tam jsme si hrály s koníkama ... a pak jsme si šly, protože my máme doma tři akvária živý tak jsme si šly podívat na všechny ... jedno mám já, pak má táta svoje a... ještě má svoje Adámek ... no a tam máme ty rybičky a taky ty hady ... a ... ještě jsem se to ... a pak mě ještě mamka nechal ... a to se koukat na chvíli na to, na letopisy Narnie

J.: my jsme hráli s tátou a s mámou, jsme hráli Uno, to jsou karty, a měli jsme ... k večeři ty mmm kolínka ... *S čím, s nějakou omáčkou?* ... jó, s omáčkou a s masem ... ale ještě jsme nešli spát ... ještě jsme se koukali na televizi na simsnovy a pak na ... letopisy Narnie a pak jsme si vyčistili zuby a šli jsme spát

J.: já jsem šla ze školy a ... pak jsem šla si koupit sešit s ... tatínkem protože dneska půjdu na klavír a ... pak jsme měli večeři a ... měli jsme rybí polívku s pažitkou ... vyčistili jsme si zuby a šli spát

N.: já jsem přijela domů a ... a potom jsem si četla ... nóó ve slabikáři ... potom jsem se koukala na letopisy Narnie a potom ... a potom jsem se vykoukala, vyčistila jsem si zuby a potom, ... šla jsem spát

V.: já jsem si doma hrála chvíli na tabletu a pak jsem šla taky číst do slabikáře ... potom jsem si ještě chvíli hrála na tablet a potom mamka nám udělala večeři ... vafle s rybičkovým ... medovým tím no ... bylo to ňamka

M.: já jsem byl s babičkou Jiřinkou ... babička Jiřinka ... babička Jiřinka měla svátek ... *Asi jste jí něco dali k svátku?* hmm (souhlasně kýve hlavou) ... *A co jste jí dali?* Já už nevím ... *Měli jste u babičky nějaký dort?* Hmm (opět souhlasně kývne hlavou) ... ne měli jsme rohlík s nugetou

Š.: já sem psišel domů ... pak jsem se psevlík a pak jsem šel na počítač a pak jsem tam psišel a hlál jsem hly... já to, já to umím sám zapnout ... máma tam dala heslo ňáký

T.: já jsem přijela domů, ... nejdřív eee jsem eee ... nejdřív, Ron ... nejdřív utek Ron, takže jsme ho hledali a ... vlastně byl na kraji rybníku ... takže se tam vlastně i koupal (smích) potom jsme přišli domů a já jsem si taky koukala na ... letopisy Narnie a potom jsem šla na počítač ... chvíli jsem si zahrála angličtinu, protože to tam máme ve hrách ... tak jsem si tam zahrála ... potom jsem šš potom máma uvařila večeři a ... šli jsme spát

S.: nepamatuju si us vubes so sem zcela delal ... so asi ... nevím, ... s, ň, t, d

Reflexe:

V projevu dětí jsou patrné rušivé momenty, opakování některých slov: tak, to, potom, a, a potom, a pak, pak, vlastně, nejdřív, hlavně v souvislosti s časovou posloupností, ale také jako náhrada spojovacích výrazů, někdy postrádají zcela svou funkčnost, dítě je použilo jen jako jakýsi výplněk ve svém vyjádření. Některé děti při hledání správných slov dělaly delší nebo i opakované pauzy nebo pauzy nahrazovaly slovem to, tou. Také se v projevech objevuje informace, která má vysvětlovací funkci

(to je pes, to jsou karty, to je židle bez opěrátko), dítě považuje danou informaci za důležitou a má potřebu ji vysvětlit.

Čtyřem dětem jsem položila návodné otázky, aby byly schopné pokračovat dál, některé na ně odpovídaly jednoslovnou větou. Děti v rozhovoru používaly věty jednoduché, ale i jednoduchá souvětí. V rozhovoru se v některých případech vyskytuje špatný slovosled, děti se však snažily své chybné formulace opravovat. Všechny děti používaly hovorový jazyk.

Největší nedostatky v mluveném projevu vykazuje S., některé hlásky úplně vynechává, projevuje se u něj *rotacismus* (matka i jeho tři starší bratři) a hlásku *ř* ještě neumí vůbec. Také slovosled ve větách mu dělá potíže. Do hovoru se zapojit nechtěl, dělá většinou jen to, co baví jeho. (Nepodnětné rodinné prostředí, chlapce vychovává otec, který je v důchodovém věku a má potíže se zvládnutím jeho chování i s přípravou do školy, ta téměř neexistuje, S. ho neposlouchá, dělá si, co chce).

Problémy s výslovností má též Š., ačkoliv navštěvuje klinického logopeda již od 4 let hlásku *r* a *ř* ještě nezvládá. Tady se projevila nedůslednost ze strany jeho matky.

Oba chlapci jsou po odkladu školní docházky, mají starší sourozence, pohybují se v prostředí, které není na verbální podněty chudé, ba naopak, takže mluvní vzor jim bezpochyby neschází.

5.3.4 Pozorování ve 2. ročníku základní školy

Tito žáci si měli vybrat úryvek z pohádky, který je nejvíce zaujal a ten převyprávět.

S.: ... kolem chaloupky šel myslivec ... říkal si, kdo to v tom domečku tak chrápe ... tak vešel dovnitř do chaloupky a mrknul se do postele a místo babičky tam byl vlk ... když šel kolem té chaloupky, vzpomněl si, že tam byly nějaký kameny ... tak se šel vrátit před chaloupku a vzal si s sebou ty kameny ... vlkovi rozříznul břicho ... a nejdřív vytáhnul Karkulku a babičku a pak vlkovi tam dal ty kameny a pak se všichni schovali za skříň a vlk se probudil, měl velkou žízeň, tak se šel napít do studny ... ale když se tam šel napít, tak tam spadnul

J.: ... Ládínek byl ve svém pokoji a začínal se nudit, řekl svému kamarádovi, který byl pes, že si jde na střechem zalívat ... tak šel ... po schodech do ... na střechem a

v ruce měl ... pouzdro od houslí, na střeše otevřel pouzdro a vytáhl ... gumovou, gumovou plachtu, potom se ukázalo, že to je raketa

A.: ... pejsku, naše podlaha je špinavá, řekla kočička, tak kočička ... pejsek řekl ... kočičce, kdy pujdou něco koupit ... koupili mýdlo, koupili kartáč a začli drbat, pak ... dyš byli unavený ... večer šli si lehnout a ... třemýšleli kdy si něco koupí ... tak zavola, tak zavolali kamarádi a pak se ... začali, a pak se začalo pracovat na domečku ... pejsek začal barvit domeček, kočička začala domeček upraovat a kamarádi začali ... dělat novou střechu

T.: ... pohádka o čedvené Kadkulce ... byla jednou jedna Kaukulka ... ta měla v ko ... šla k babičce domů ... měla v košíčku víno, kytky, buchty a ... než se zastavila, tak vlk ji psedběhl ... a ... a vlk ... vlez ... do ... k babičce do chaloupky a babičku sněd a ... v tom psišla Kaukulka a vešla dovnitř a podívala se na babičku a ziká, babičko, poč máš tak velké oči a ... babička, abych lépe viděla a Kaukulka se ptá babičko, poč máš tak velkou pusou, abych tě mohla lépe sníst

E.: ... tři oříšky pro Popelku ... *Tak o čem je tato pohádka?* ... o Popelce ... *Kdo byla Popelka?* ... jedna velká holčička ... *Viš, kde žila?* ... v takovém ... vypadalo to jako takovej malinkej zámeček ... *S kým tam žila?* ... se svojí macechou a ... se svojí nevlastní sestrou ... *Jak se k ní chovaly?* ... hnusně ... musela jim nosit věci ... uklízet ... nosit náhrdelníky na ples ... vlečku donýst její nevlastní sestře ... *Když jim tak pěkně pomáhala, tak ji za to asi pěkně poděkovaly.* ... ne ... ji nechaly doma a šly na ples ... *Popelka chtěla jít taky na ples?* ... ano

K.: ... byl jednou jeden domeček, ve kterým žily dvě děvčata, jedno děvče se menovalo Karkulka a ... druhé bylo její maminka ... a ta maminka poslala to ... Karkulku, aby něco donesla babičce a ... a Karkulka maminku vůbec neposlechla a šla lesem a ... předběh ji vlk ... a ptal se jí ... Karkulko, kam deš a Karkulka odpověděla, k babičce ... a vlk se ptal ... a kde bydlí babička ... Karkulka, babička bydlí za lesem

El.: ... já začnu od prostředka, tak teda ... nepotřebuju přítele, nepotřebuju, protože mi co, ne-chy-bí a ne-chy-bí a pak se to stalo, pod kuchyňským stolem se, se objevilo, objevil nazelenalý proužek světla a objevil se Šiflík a Šiflík se zatím držel ... kuchyňského stolu a říká, nekoukejte a pomozte mi ... za prvé na přání se nepokřikuje nebo se vám vyplaší, za druhé, když se vyplaší, zmizí vám a už se nikdy nevrátí a za

třetí, pomůžu vám, když mě o to pěkně poprosíte, no tak prosíím, poprosil ho Šiflík ... Šiflík mu podal pracičku

To.: ... já nic neumím ... já si žádnou pohádku nepamatuju ... no ale, tak já to zkusím ... byli dva kamarádi a ... a jeden se menoval ...Karlík a ten druhý se ... menoval ... Lukáš a Lukáš se ... chodili do školy ... a přišli do školy ... *Chodili do stejné třídy?* ... chodili do stejné třídy a začli si hrát ... *A jak si hráli?* ... mmm ... pexeso, hráli to v klidu a neřvali ... *Bavilo je to?* ... ano ... a pak přišla paní učitelka ... a šli si připravit ... *Co si šli připravit?* ... na hodinu a začali se pak učit ... *To ale není pohádka.* ... no není ... to sem zkusil něco vymyslet

P.: ... já nevím, já nic neumím vyprávět, žádnou pohádku. *Nechceš to alespoň zkusit?* ... mmm, ne, já nic neznám ... *Tobě maminka nečte pohádky?* ... moc ne, vůbec ... *Tak nám řekni, kam si chodíte se sestřičkou hrát, když jdete ven.* ... my chodíme, když deme ven, tak chodíme na hřiště ... *Na které?* ... k poště ... tam na ty prolezký ... *Chodíte tam sami?* ... chodíme tam s mamkou a s taťkou ... *Proč tam nemůžete jít sami?* ... mmm ... *Kudy se tam jde?* ... podle silnice ... *Je tam chodník?* ... ne... *No tak to proto nemůžete jít sami, že?* ... no ... *Co děláte na hřišti?* ... mamka nám tam občas koupí tak něco ... limonádu nebo kofolu

Reflexe:

Žáci si v tomto případě mohli vybrat libovolnou pohádku a převyprávět tu část, která je nějakým způsobem zaujala nejvíce, nebo si ji nejlépe pamatují. Úryvky z pohádek vyprávělo sedm dětí z devíti přítomných, čtyři dívky a tři chlapci, další dva chlapci, si žádnou pohádku nepamatovali, a proto měli možnost hovořit o jiném tématu.

V těchto verbálních projevech se děti potýkali se spisovností a nespisovností některých slov (menovalo, deš, pomocte, prolezký, donýst, apod.). Dalšími rušivými momenty v projevech jsou dlouhé pauzy a často opakovaná spojka a, která v některých vyjádřeních zcela postrádá svou funkčnost. Spíše slouží k vyplnění pauzy, srovnání myšlenek. Může být ale také způsobeno tím, že děti ještě neumí používat i jiné spojovací prostředky. Dále slova: pak, tak, a pak se vyskytují poměrně často. V některých případech slovosled neodpovídal zvukovým a gramatickým pravidlům češtiny. I zde se objevila vysvětlovací informace: který byl pes.

Z projevu T je patrná jeho vada výslovnosti hlásky r, jež v některých slovech nahrazoval hláskou d a někdy ji zcela vynechal, stejně tak vynechává i hlásku ř. Chlapec dochází ke klinickému logopedovi od pěti let.

Své vyprávění přednesl A. velmi klidně a pomalu, hodně se soustředil na správnou výslovnost hlásek, potíže mu dělá slovosled. Také tento hoch dochází ke klinickému logopedovi od pěti let.

Rychlé tempo řeči se projevilo ve vyprávění El., v jejím vyprávění se pauzy téměř neobjevily. Z jejího projevu je zřejmé, že má pohádku dobře naposlouchanou z CD, jak sama potvrdila.

Některé děti měly trému z vystoupení před celou třídou a nebyly schopné samostatně hovořit. Pomohla jsem jim proto návodnými otázkami.

5.3.5 Pozorování ve 3. ročníku základní školy

Děti v tomto ročníku povídaly o tom, kam by se chtěly jednou podívat nebo o tom, kde už byli a zda je důležité umět cizí jazyk.

Ka.: ...já si myslím, že je důležité umět anglicky, protože všechny národy, skoro všechny národy, se učí anglicky, tak abychom se s nimi domluvili, kdybychom byli v cizí zemi ... já jsem byla ve dvou letech přímo ve Skotsku a říkala jsem, to si pamatuju, for bajsikl, jako že tam byla cesta pro kola ... já bych chtěla vidět ajfelovku a taky sochu svobody, ale to nevím, kde to je, ale strašně bych to chtěla vidět

B.: ... já jezdím k moři a tam mluvíme anglicky, a když třeba něčemu nerozumím, tak oni mi to zopakují...teda maminka se vždycky na něco zeptá ... třeba jestli je ta ryba jedovatá, protože tam byla jedna ryba jedovatá a taky jsme se ptali, jestli si můžeme pučit nějakou ... loďku ... já bych chtěla jet, podívat se na ajfe ... lovku ...

K.: ... mě tat'ka říkal, že až vyrostu a budu pořádně umět anglicky, tak pojedeme do, někam na moře a budeme tam chytat ryby ... a taky třeba když nebudeme mít háčky, tak se budeme muset umět na to anglicky zeptat... a taky bych se chtěl podívat na to moře někam, to je jedno ... mě baví chytat ryby ... už sem to zkoušel u táty na rybníku, ale nic sem nechyt a taky táta říkal, že sou náký asi přežraný

J.: ... já jsem byl v Řecku a tam nás vedoucí učila, když se chceme na něco zeptat ... třeba když chceme poděkovat, tak to sem říkal anglicky tenk ju ... nebo dobrý

den a to už si nepamatuju, jak to říkali, ale umím prosím, plís ... a taky bych chtěl vidět ajfelovku ... to je asi ve ... Francii, ale nevím přesně kde a je to taková jakoby ... věž nebo jakoby rozhledna

M.: ...já sem byl v Itálii a ... a ... potom sme tam jezdili ... taťka mluvil italsky ... a ... potom tam taky na něco se ptal, když sme byli ve městě ... taky bych chtěl jet se podívat na to ... na ajfelovku ... ani nevím jak to ... jak vypadá ...

D.: ... k nám jezdí jeden chlap a te ... a ten chlap mluví ... teda umí asi pět nebo několik řečí, ale já už nevím jaký ...a to ... já jsem ještě nikde nebyl, ale chtěl bych se podívat na to ... na ajfelovku ... to je myslím v to ... v Paříži ... můj táta tam už byl ... ale ne na tý na tý věži ... jenom s kamionem v tý Paříži

N.: ... já si myslím to samý co Ka. ... ale my teprve pojedeme v září ... ne v srpnu do Bulharska k moři a tam ... ale nevím, jak se tam mluví ... já jsem ještě neviděla moře, tak se tam těším, až ho uvidím, to moře ... a jinak nevím, kam bych chtěla jet, já nic neznám ... asi všude bych se chtěla podívat, ale to bych musela mít hodně peněz

V.: ... já bych chtěla jet k moři ... moje teta jezdí k moři pořád a umí anglicky, ale mě to pořádně nejde ... a mě s sebou ani neveme ... a tak my sme taky měli jet ... ale to, že čekáme mimino ... teda máma bude mít to mimino ... a tak nikam zatím jet nemůžeme ... možná by mě ale mohla vzít ta ... babička s dědou, ale to se ještě uvidí ... asi zase pojedeme na chaloupku ... no a taky bych chtěla vidět tu ajlef ... ajle ... jak se to říká ...aj-fe-lov-ku

Reflexe:

Téměř všechny děti by chtěly vidět Eiffelovu věž. Zřejmě to bude známka toho, že nemají povědomí o dalších místech a použily to, co slyšely od spolužačky Ka., která žila s rodinou tři roky ve Skotsku, hodně čte, má širokou slovní zásobu a velkou fantazii. Je pohotová, ráda vymýšlí různé příběhy, učí spolužáky hrát o přestávce divadlo. Její projev je rozvážný, ví, co chce říct.

Často se v projevech vyskytovala nespisovná hovorová slova: zopakujou, ajfelovka, nechyt, přežraný, neveme, sou, sme.

Občas děti nedodržely slovosled, odpovídající gramatickým pravidlům češtiny: bych chtěl jet se podívat, taky na něco se ptal, asi všude bych se chtěla podívat, ale mohlo to být způsobeno také trémou a nepříliš pohotovou reakcí.

Rušivě působí časté používání sloves: budu, budeme, nebudeme, i opakování slov: a taky, a tam. Ve větší míře je dětmi použito ukazovací zájmeno to, a pro zvýraznění některých slov zájmena ukazovací: v tý Paříži, tý věži, ten chlap, ta babička, to mimino. V projevu se objevila příslovečná spřežka potom vystihující časovou posloupnost. Dvěma děvčatům dělalo potíže vyslovit správně slovo „ajfelovka“, musely si ho rozdělit na slabiky.

Tento projev působí stroze a povrchně, žáci jakoby kopírovali svá vyjádření. Postrádá pestrý výběr a využití vhodných jazykových prostředků, což svědčí o malé slovní zásobě a nedostatečných vyjadřovacích schopnostech žáků.

5.3.6 Pozorování ve 4. ročníku základní školy

Žáci 4. ročníku měli vymyslet pokračování příběhu. Tohoto úkolu se zúčastnilo 9 žáků a příběh začínal slovy:

„Stojím v pokoji ve velkém domě. Nevím, proč jsem zrovna tady, a jak jsem se sem dostala. Mám však takový divný pocit, že už jsem tu někdy byla. Toto místo mi není zcela neznámé. Předě mnou je velké okno s těžkými tmavými závěsy. Když je odhrnu, vidím nádhernou zahradu s rozkvetlými stromy a nádhernými barevnými květinami. Uprostřed té nádhery se vyjímá starobylá fontána s tryskající vodou. Je krásný slunečný den. Napadlo mě, že bych mohla otevřít okno a pustit do pokoje trochu toho svěžího vzduchu, když se znenadání za mými zády ozvala rána....“

E.: ...otočila jsem se a spatřila jsem, že spadla skříň, za tou skříní byly dvířka ... otevřela jsem je a ... byla tam dlouhá chodba na té chodbě byly obrazy a jeden z nich ... měl oči a ty oči se na mě podívaly ... rychle jsem dveře zabouchla a řekla jsem si, že se radši půjdu projít po zahradě, abysem na to zapoměla ... na zahradě všechno kvetlo, zelená tráva, tak jsem se šla opalovat k fontánce... podívala jsem se na dům a ten vypadal úplně stejně jako před chvílí, než jsem uviděla ty oči ... tak jsem si řekla, třeba se mi to jen zdálo, půjdu se tam ještě jednou podívat ... tak jsem tam šla ... otevřela jsem dveře a najednou tam byla vidět ... najednou obživly oči i ruce ty ruce se po mě

natahovaly a zase jsem zabouchla dveře ... řekla jsem si ... to je divný ... to přece není možný...

A.: ... když jsem zabouchla ty dveře sedla jsem si na postel a v hlavě jsem si pořád představovala chodbu, kterou jsem spatřila ... vybavovala jsem si ji tak pořádně, že jsem si uvědomila, že na konci té chodby jsou veliké železné dveře, začala jsem být zvědavá a otevřela dveře po třetí ... ruce tam nebyly, ale oči po mě pořád koukaly, šla jsem dál a postupně obživovaly všechny oči, které byly na obrazech, došla jsem k železným dveřím a zkusila je otevřít ... byly zamčený ... vrátila jsem se do pokoje a zavolala jsem kamarádovi ze školy, poprosila jsem ho, aby přišel ... jestli by mi nepomoh s jednou věcí, kamarád se za chvíli dostavil ...

R.: ...a uslyšeli jsme dechání, otočili jsme se a tam ... nikdo nikde, oči se na nás nedívaly, vypadalo to jako normální obraz, tak jsme zase přemýšleli ... jak na ty dveře...

I.: ... najednou jsme si vzpomněli na jeden film, kde, kde vlastně našli za obrazem jednu páku, která otevře dveře, tak jsme prohledávali všechny místa za obrazama, mi a hledali jsme páku ... když jsme ji našli, tak jsme za ni zatáhli a dveře se otevřely ... a tam bylo ... nějaká dimenze...

A.: ... za dveřmi byla prázdná místnost bez, bez nábytku, bez koberců, bez obrazů, ale po zdech visely zrcadla...

R.: ... vypadalo to, jako zrcadlová místnost, prohlíželi jsme se tam a vypadalo to, jako kdyby se ty zrcadla hejbaly ... zkusili jsme do nich šáhnout a byly to brány do jiných světů ...

B.: ... když jsme byli v té zrcadlové místnosti, tak jsme uslyšeli nějaký hlas, ale potom ... vystoupilo ... z té chodby ... z obrazu ... nějaký přízrak a ten nás tam zamknul ...

Pa.: ... a tak jsme zkusili vlít do jednoho ze zrcadel a byli jsme venku najednou ... najednou jsme byli venku a tam bylo plno zrcadel, které levitovaly a v těch zrcadlách ... zrcadlech visely ... zuby různých monster a tak jsme šli dál, dál a dál a tam byly dřevěné dveře ... a ty jsme otevřely pomocí jednoho tlačítka, které bylo vedle nich, no a jak jsme prošli, tak se hned zavřely ...

R.: ... tam bylo prázdkno a byly tam zase jenom okna, okna se hejbalý ven a zpátky ... vlastně tam a zpátky, jedno jsme otevřeli a říkali jsme si co tam venku asi je ... šli jsme se teda podívat ven ...viděli jsme jenom tmú, ale nic víc ... najednou jsme zahlídli červený oči vyskakující z temné trávy, rychle jsme utekli zpátky, zavřeli ty okna a ... a začali jsme se bát ...

Ma.: ... ale najednou to, jak byly ty oči, tak to ... ty oči ... prostě my jsme viděli a najednou z toho jak tam bylo vidět v tom okně ... tak tam bylo vidět, že je to, to ... nějaký malinký trpaslík ...

M.: ... ten trpaslík na nás zlostně koukal a mračil se, my jsme rychle zavřeli okna, zatahli závěsy a šli jsme ke zdi ...

P.: ... až se tam se najednou objevil ... tam se najednou objevilo další zrcadlo... tak jsme prošli tím zrcadlem a objevili jsme se zase v tom domě a najednou jsme slyšeli, najednou jsme slyšeli melu meluzínu a zatahovalo se, najednou jsme slyšeli obrovskou ránu od hromu ... a začalo pršet a, a ještě začaly padat kroupy a tie roz a tie porozbíjaly okná na střeše, podívali jsme se na zahradu a ta byla celá pokrytá kroupama, kytky byly poničené od kroup ... a stromy byly taky poničené od kroup a fontánka byla vylitá, najednou se hodně moc, zablejsklo jak byla tá bouřka ...

A.: ... a my jsme se najednou ocitli zpátky v pokoji, seděli jsme na posteli a přemýšleli o tom, co se stalo, pak jsme si uvědomili, že to takhle bylo v jednom filmu a taky, že ten film byl hódně starý, a že se natáčel skoro ve stejném domě.

Reflexe:

Všechny tyto projevy žáků byly nepřipravené, a tak je v nich možné sledovat aktuální vyjadřovací schopnosti žáků, jejich komunikační pohotovost a slovní zásobu, ale i trému a nervozitu pramenící z nejistoty. Rušivé momenty se vyskytují už méně často, přesto si nejde nepovšimnout častého výskytu zájmen ukazovacích: to okno, ta bouřka, ty oči, tím zrcadlem, v tom domě, aj. Jsou zdůrazněna právě ta slova, která dítě považovalo ve svém vyprávění za důležité a mělo potřebu jim přidat na důležitosti právě tímto způsobem vyjádření. Některé děti používaly spojku a k vyplnění pauzy a zájmenné příslovce tam místo vhodnějšího podstatného jména: tam bylo prázdkno, tam byly okna.

Na vzniku příběhu se podílely tři dívky A., E., B., a šest chlapců R., I., Ma., M., Pa., P. Z projevu dívek je patrná bohatá slovní zásoba a fantazie získaná z četby knih. Všechny tři hodně a rády čtou. A. a E. jsou velmi sebevědomé dívky, které nemají problém se v kolektivu prosadit, mají i jistou dávku sebereflexe a v kolektivu jsou oblíbené. B. je děvče sice výřečné, ale mezi vrstevníky se drží spíše v pozadí.

Ve vyprávění chlapců se projevuje vliv počítačových her. Aby se dostali do dalšího kola, musí něčím projít nebo splnit nějaký úkol, přičemž na ně všude číhá nebezpečí. Vymyšlení příběhu se účastnil i hoch, jehož jsem zmiňovala ve své případové studii. I tady ve svém vyprávění odbočil do slovenštiny: tie porozbýjali okná na střeše, tá bouřka.

Také mezi chlapci jsou vidět jisté rozdíly. Slušnou slovní zásobu a pohotovou reakci prokázali R., Pa., I., P. V pozadí se spíše drželi M. a Ma., u obou těchto hochů se projevila jejich nepříliš velká slovní zásoba a pomalá reakce k navázání na dějovou linii příběhu. Mohlo to být též způsobeno tím, že se do příběhu příliš zaposlouchali a neuvědomili si, že mají sledovat děj a připravovat si pokračování, Ma. sice navázal na červené oči v trávě, ale úlohu trpaslíka dále nerozvinul. Také jeho projev byl plný nervozity a nejistoty, což se projevilo přemírou zájmen: to, ty, v tom a nefunkčního vyjádření: jak tam bylo vidět ... tak tam bylo vidět.

5.3.7 Pozorování v 5. ročníku základní školy

Žáci pátého ročníku si měli vybrat libovolného zástupce živočišné říše a blíže nám ho představit. Na přípravu a zpracování dostali tři dny.

A.: Panda červená ... výskyt, horské lesy a džungle ... velikost ... délka těla padesát až šedesát čtyř centimetrů, délka ocasu dvacet osm až padesát devět centimetrů ... hmotnost má jo ... a panda váží tři až šest kilogramů ... rozmnožování samice dokáže odložit porod až o týden a samice rodí jeden až dvě mláďata ... výjimečně i čtyři, váží sto gramů, oči otevírají po osmnácti dnech ... soužití s oblastmi ... panda je samotářské zvíře ... potrava ... je všežravec, ale hlavně jí bambusové výhonky a ty ... listy ... je to noční zvíře, je ohrožená lovem pro kožešiny ... hnízda si staví jakoby na stromech ... protoe sem čet, že ona to svoje nemá stálý, že ona chvíli je v těch horskejch a chvíli je v těch džunglích ... na stromech je kvůli ochraně, aby byla jakoby chráněná.

T.: Slon africký, slon africký se vyskytuje eee v tropickém pásu, převážně na savanách v Africe ... velikost, délka těla sedm až devět metrů ... měří čtyři metry ... potrava, převážně jí ty ... listy a různé traviny, býložravec ... mmm věk šedesát ne ... dožívá se šedesát pět až devadesát let ... rozmnožování, rozmnožuje se, samice jsou v říji pět až šest dní ... mládě se většinou rodí ... po mmm dvaceti dvou ... měsíční březosti ... samici ... při porodu chrání její společnice ze stáda ... je rychlý čtyřicet kilometrů za hodinu ... váží šest až sedm tun ... zajímavost ... slon africký je jeden z největších suchozemských savců ... důležité je pro ně stín, dostatek vody a potravy.

M.: Ara ... arové jsou papoušci, kteří mají délku v rozmezí od čtyřiceti šesti až devadesáti centimetrů a váží od dvě stě osumdesáti až tisíc sedm set osm gramů ...nejmenší druh ... z ... rodu arů je Ara malý ... a ... největší je Ara zelenokřídlý ... mmm křídla arů jsou dlouhá a tenká, typická pro druhy papoušků, kteří cestují na velké vzdalování ... výskyt v oblastech od Mexika až po Argentinu ... avšak nejhoj ... nejhojněj ... ší jsou v amazon ... ském pralese v Panamě na kolumbi ... ské hra ... hranič ... ní oblasti ... sedm druhů se pravidelně nachází i v Bolíviji ... asi nejrozšířenějším druhem je Ara arakan ... araka ... nga, na druhé straně je Ara kan ... kani ... nga a Ara červe ... nou, živí se semeny a plody, které si vybírá, na rozdíl od jiných ptáků jí jedovaté plody nevadí.

CH.: Koníček mořský nebo také koníček mořský skvrnitý je druh mořské ryby, která je známá svým netypickým tvarem ... těla a hlavy, hlavy ... jež částečně připomíná hlavu koně, jedná se o malou ryбку o velikosti patnácti centimetrů ... která žije v oblasti sev ... severovýchodního antarkckého oceánu ... vyskytuje se převážně u dna, kde pomocí chápavého ocasu žije ... žije přichycena k řasám ... či rostlinám ... popis ... jeho tělo se suší a prodává se jako suvenýr ... jeví se ... že samice po páření naklade vajíčka do samce vaku ... a ... po několika týdnech se vylíhnou mlád'ata okolo dvanáct centi ... milimetrů ... koníček přijímá potravu ústy umístěnými na rypci, nasává jí do ústní dutiny.

Ma.: Felsuma madagaskarská ... vlastně žije v pralesích ... je to gekon ...vzhled je ... zbarvení má ... je celá zelená, ale samec je více barevnější ... je největší zástupcem rodu Felsuma ... samec dorůstá okolo třicet centimetrů ... samice je o něco menší ... živí se hmyzem a ostatními bezobratlými ... a nějakým ovocem ... jsou přizpůsobené životu na stromech ... většinou žijí v párech a vydrží spolu celý život,

jsou terito ... riální ... samec samici někdy pokouše, udržuje si tak její poslušnost ... rozmnožuje se ... vajíčka samice lepí na kůru stromů nebo na sklo ... teda v zajetí na sklo a ... mláďata se líhnou za šedesát až šedesát pět dnů ... patří mezi nejrozšířenější a na prostředí je nejne ... nejnená ... roč ... nější zástupce rodu.

Reflexe:

Žáci měli při svém verbálním projevu k dispozici své poznámky, většinou stažené z Wikipedie, bohužel k ústní prezentaci zcela nepřipravené. Používali slova, kterým nerozuměli, neuměli je ani přečíst, natož správně vyslovit. Vzhledem k tomu, že tito žáci měli na přípravu svých projevů tři dny, byly jejich výkony spíše podprůměrné.

V této ukázce se projevila nedostatečná slovní zásoba žáků, schopnost pohotové reakce a úsudku při nesprávné formulaci: popis, jeho tělo se suší a prodává jako suvenýr, a výběru důležitých informací. Také působí velmi rušivě udávání míry v rozmezí, 28 cm až 59 cm. V projevech se často vyskytují dlouhé pauzy, nespisovná hovorová slova: čtyry, protoe, osumnáct, horskejch, chyby ve skloňování: důležité je pro ně stín, největší zástupcem, a opakování slovesa je: je barevná, je to gekon, je největší. Informace jsou strohé, postrádají posloupnost, někdy jsou nepodstatné a nedokončené.

V projevu M. jsme se vlastně dozvěděli jen to, kde se ary vyskytují. O tom jak se rozmnožují a jak žijí, se hoch pozapomněl zmínit, navíc měl velké problémy svůj projev prezentovat. Vypadalo to, jakoby informace viděl poprvé, některá slova neuměl ani přečíst.

Myslím, že žáci svou přípravu podcenili, nestačí informace stáhnout z internetu, je potřeba jim porozumět. Bohužel toto je častý jev. Dnešní děti se příliš nezajímají o podstatu věcí, nepřemýšlí nad tím, co je důležité, pokud se to netýká jejich osoby. Jsou povrchní, mají snahu se ze všeho nějak vymluvit.

Samozřejmě existují i výjimky, děti samostatné, vedené rodiči k tomu, aby si dokázaly poradit samy při úkolech a v situacích přiměřených jejich věku. Je jich „jako šafránu“ a snad se v budoucnu nestanou ohroženým druhem. Takové děti v tomto ročníku však nejsou.

6. PLYNULÝ MLUVENÝ PROJEV

K dosažení plynulého mluveného projevu je důležitá dostatečná slovní zásoba. Protože je všeobecně známo, že děti málo čtou, můžeme slovní zásobu rozvíjet pomocí různých her se slovy.

Když dítě, cítí nervozitu například před zkoušením, nebo když chce sdělit nějakou pro něj velice důležitou informaci, mluví většinou velice rychle. Dýchá povrchně a nepravidelně, rychle ztrácí dech a nadechuje se, až když je zcela bez dechu. Důsledkem toho je narušení plynulosti projevu a tempa řeči, které se mění nejen podle nálady, ale i podle situace a podle toho o čem se zrovna mluví.

Pro kultivovanou řeč jsou důležité všechny její složky: obsah, výslovnost, melodie, mluvní takt a tempo. Proto když mluvíme, potřebujeme správně ovládat nejen dýchání, ale i správně používat jazyk a rty. Pokud je pohyblivost mluvidel jakkoliv omezená odrazí se to v kvalitě verbálního projevu.

K tomu, aby dítě správně využívalo všechny složky řeči, nám mohou být nápomocná dechová a artikulační cvičení. Cílem těchto cvičení je dosažení správné výslovnosti hlásek, prohloubení dýchání a zvládnutí fyziologicky správného vdechu nebo výdechu při mluvení. Cvičení napomáhají ke zklidnění dětí a pozitivně ovlivňují samotný verbální projev, rozšiřují vitální kapacitu plic i objem hrudníku. Provádíme je vždy formou hry a dbáme na to, aby byla cvičení pro děti dostatečně přitažlivá.

6.1 Hry pro rozvoj řeči dítěte – dechové a artikulační

Je důležité, aby děti nejprve zvládly správný nádech a výdech. Nacvičujeme správný prodloužený nádech nosem a co nejpomalejší výdech ústy. Procvičujeme dechovou výdrž, usměřujeme výdechový proud a učíme děti hospodařit s dechem.

Dechová cvičení můžeme provádět individuálně nebo ve skupině, v kombinaci s fonačním (hlasovým) cvičením, vleže, vsedě nebo vestoje. Je důležité dodržovat hygienické zásady a cvičení provádět v čisté a vyvětrané místnosti. Děti nesmí mít rýmu, nos musí být průchodný.

Cvičení na úvod - uvolnění

Představte si, že je krásné ráno, právě jsme se vzbudili a chystáme se vstát z postele. Děti sedí na koberci, tak aby měly dostatek místa kolem sebe. Postavíme se,

vzpažíme a pořádně se protáhneme, ospale a dlouze při tom zíváme, pak volně a líně připažíme. Toto cvičení několikrát zopakujeme, děti si nemusí znovu sedat.

Cvičení výdechu – pomalý výdech ústy a prodlužování výdechové fáze

Zahrajeme si na zvířátka, budeme chvíli mluvit jejich řečí.

Děti napodobují zvuky zvířat, můžeme střídat intenzitu hlasového projevu od nejtiššího po nejhlasitější a naopak. Délka zvuku je na jeden nádech a výdech. Například:

Sova houká – húúúú

Koza mečí – méééé

Kráva bučí – búúúú

Ovce bečí – béééé

Husa syčí – ssssss

Včela bzučí – bzzzzz

Čmelák bzučí – bžžžžž

Cvrček cvrčí – cčcčcčc



Foto č. 1 - Hra na zvířátka

Procvičení hospodaření s dechem

Na jeden nádech můžeme zkusit i říkanku, u které je nutné, aby děti mluvily po jednom. Sledujeme, kdy se dítě nadechne.

Desatero šlo, chytilo se devatera, devatero osmera, osmero sedmera, sedmero šesterá, šestero patera, patero čtverma, čtvermo trojma, trojmo dvojma, dvojmo jednera, jednero babky, babka řípky, řípka se přetrhla, babka se převrhla, všichni se svalili na jednu hromadu.



Foto č. 2 - Soustředění při říkance

Foukání do balónku – dlouhý nádech nosem a plynulý výdech ústy

Uděláme si malou soutěž. Komu se podaří nafouknout balónek na jeden výdech?
Děti si vyberou balónek, každý má jinou barvu. Postaví se, přiloží balónek k ústům, dlouze se nosem nadechnou a pomalu vypouští vzduch do balónku. Rukou si balónek přidržují.



Foto č. 3 – Nafukování balónků, vypadalo to tak jednoduše

Obměna: Balónky na brčku – plynulý výdech ústy



Foto č. 4 – Nafukování balónků, zkusíme to jinak

Kolik rybek zachráníš? – zadržení dechu, správné hospodaření s vdechnutým dechem

Po velkém dešti se vylila voda z rybníka a vyplavila rybky. Pomůžeš je dostat zpět do rybníka?

Na lavici jsou papírové rybky, děti mají brčka a úkol, dostat rybky z jedné strany lavice na druhou. Nádech ústy, přisát brčko na papírovou ryбку, zadržet dech a přenést na určené místo. Rybka nesmí z brčka spadnout, jinak pokus se znovu opakuje.



Foto č. 5 – Záchrana rybek, rychle zpět do rybníka

Kdo dál? – síla a usměrnění výdechového proudu

Hluboký nádech ústy, silně fouknout do papírové kouličky tak, aby doletěla co nejdál a správným směrem. Nesmí však spadnout z lavice.



Foto č. 6 – Kdo dál, tak se ukaž

Neposedná koulička – usměrňování výdechového proudu

Nádech nosem, foukáme do brčka a snažíme se dopravit papírovou kouličku na druhý konec lavice tak, aby nespadla.



Foto č. 7 – Nesmí spadnout

Rozfoukání barev – plynulý výdech ústy a usměrňování výdechového proudu

Malovat štětcem už umíme, co takhle zkusit to pomocí brčka a našeho dechu?

Štětec namočíme do vody a nanese na něj dostatečné množství barvy. Na papír uděláme kaňku, kterou pomocí brčka rozfoukáme. Tuto aktivitu můžeme využít ve výtvarné výchově.



Foto č. 8 – Chvilé napětí

Artikulační cvičení slouží k procvičení motoriky mluvidel. Především jde o procvičení mrštnosti jazyka vedoucí ke správné výslovnosti. Ohebný a mrštný jazyk je důležitý i při výuce cizího jazyka, ne jen toho mateřského.

Komu se to povede? - procvičení špičky jazyka

Vyplázneme jazyk do špičky a snažíme se dosáhnout si na nos, na bradu, k levému uchu, k pravému uchu. Půjde to?



Foto č. 9 – Špičatý jazyk, to nám jde

Zahrajeme si na stěrače

Špičkou jazyka olizujeme horní ret sem a tam. Cvičení opakujeme několikrát za sebou.



Foto č. 10 – Stěrače stírají

Boule v puse

Jazykem tlačíme na tvář, nejprve málo a pak více, boule se zvětšuje. Můžeme si ji ohmatat. Střídáme pravou a levou tvář.



Foto č. 11 – Boule v puse, copak tam má

Špulení rtů

Zkoušíme střídatě vyslovovat hlásky O – U, I – U, O – E (střídáme špulení rtů a široký úsměv).



Foto č. 12 – Špulení rtů, úsměv, prosím



Foto č. 13 - Ještě jednou, špulení rtů

6.2 Hry pro rozvoj slovní zásoby

Všeobecný rozvoj

Do této kategorie zařazujeme hry typu:

- „Šla babička do městečka, koupila tam ...“
- „Šel jsem do lesa, viděl jsem tam ...“
- „Co létá, co si oblékáme, co roste v zahradě, na poli,...“

Podle předem zvoleného tématu volíme další slova, procvičujeme tak zároveň i paměť a pozornost.

Hra se slovy

Zde využijeme hry:

- na protiklady – nabídneme slovo a děti hledají nejvhodnější protiklad,
- na přirovnání – děti mohou samozřejmě jako přirovnání použít ustálený výraz (hladový jako vlk), ale uvítáme, když vymyslí něco svého,
- na synonyma, aneb řekni to jinak – nabídnuté slovo děti nahrazují jiným, nejvíce podobným slovem,
- hledání významu: na co to použiju, kdo to potřebuje, co se s tím dá dělat - používáme reálné předměty (lžíce – na jídlo, od bagru, na obuv, na maltu),
- hledání rýmu – použijeme obrázkové pexeso, děti si vylosují obrázek a vymýšlejí další slova, která se rýmují (tužka – puška, muška stužka).

Hry na pohotovost ve vyjadřování

Nejoblíbenější jsou hádanky typu:

- „Kdo jsem?“ nebo „Co dělám?“ - děti předvádí krátkou ukázkou pohybu (pantomimu) na danou činnost a zvolené téma.
- „Co je to?“ – dospělý popisuje vlastnosti předmětu a děti hádají, o co se jedná (je to dřevěné – stůl, židle, visí to na zdi – obraz, hodiny, dávají se na to knihy – polička).
- „Kdo je to?“ – popisujeme nějakého člověka podle vzhledu, vlastností, oblečení a děti hádají, o koho jde.

Také můžeme zařadit hru:

- na řešení situací – „Co bys dělal kdybys...“ – v této hře využíváme především reálné nebo rizikové situace, které mohou nastat a hledáme nejvhodnější řešení (...ztratil klíče, zapomněl domácí úkol, kdyby tě oslovil cizí člověk).

Reflexe:

Všechny děti, které se těchto cvičení zúčastnily, ochotně spolupracovaly. Snažily se všechny cviky zvládnout co nejlépe. Hodně se divily, když jsem jim v úvodu sdělila, k čemu tyto hry slouží a proč jsou důležité.

V této skupině byla dívka, která má problémy s výslovností sykavek. Jazyk vystrkuje před přední zuby. Při hře na řeč zvířat, jí dělalo potíže syčení. Ukázali jsme jí s dětmi několikrát, jak mají vypadat ústa při vyslovování hlásky s: ústa jako při úsměvu, zuby mírně od sebe, špička jazyka se dotýká spodních zubů a jazyk dělá „kopeček“ tak, že se dotýká zlehka hrany horního patra. Snažila se, několikrát se jí to povedlo. Bohužel jen při tomto cvičení (syčení) v běžné komunikaci má tuto vadu silně zafixovanou.

Vyzkoušeli jsme i některé hry na rozvoj slovní zásoby. Ty se dětem též líbily, ale musela jsem je poměrně často usměrňovat, aby si napřed rozmyslely, co chtějí říct.

Hodně jsme vysvětlovali a zdůvodňovali vhodné a nevhodné reakce. Se slovní zásobou má většina dětí opravdu velký problém, stejně jako s používáním správných spisovných výrazů.

7. POSTOJ RODIČŮ A PEDAGOGŮ K PROBLÉMU NARUŠENÉ KOMUNIKACE U DĚTÍ

Rodiče se většinou se k problému narušené komunikace u svého dítěte staví laxně a spoléhají na to, že se jejich dítě vše naučí v mateřské nebo základní škole. Dítě přece právě proto chodí do školy. Neuvědomují si, že tento jejich nezodpovědný přístup nejvíce škodí právě jejich dítěti.

Z rozhovoru s některými maminkami dětí, které mají tento problém, vyplynulo, že si ho sice uvědomují, ale nijak zásadně ho neřeší. Navštěvují přeci s dítětem pravidelně logopeda, nicméně doma moc výslovnost neprocvičují. Děti doma cvičit odmítají a ony je přece nemůžou nutit. Jedna maminka mi řekla, že se její dcera musí napřed sama „vyloupnout“ aby přišla na to, co je správné a jak se má chovat.

Také se velice často setkávám s jevem, kdy rodič místo toho, aby své dítě více kontroloval a byl důsledný, raději omlouvá jeho nedostatky a nesplněné úkoly nebo přenáší vinu na dítě samotné.

Samozřejmě jsou i rodiče, kteří se svým dětem věnují a záleží jim na tom, aby dítě prospívalo co nejlépe, i když jsou za tím nekonečné hodiny těžké dřiny. Ovšem radost, byť i z malého úspěchu, je nepřekonatelná.

Pedagogové se k tomuto problému staví zodpovědně, protože si uvědomují negativní dopady na vývoj dítěte s narušenou komunikační schopností. Pokud dítě špatně mluví, je úkolem pedagoga zvolit správný postup a tuto vadu usměrňovat adekvátně k možnostem, kterými mohou ve školním vzdělávacím procesu disponovat. V rámci hodin českého jazyka se děti účastní čtenářských dílen a se školní družinou navštěvují obecní knihovnu, kde pro ně paní knihovnice připravuje program.

Děti z této školy se také pravidelně účastní kulturních akcí v obci, ať je to vánoční besídka, vítání občánků, vystoupení pro seniory nebo ke Dni matek. Učitelky s dětmi nacvičují pravidelně divadelní představení, která se setkávají s velmi příznivými ohlasy. Děti tančí, zpívají písničky, recitují básně, ale také si vlastnoručně vyrábějí kulisy. Toto vše má velmi příznivý dopad na rozvoj jejich komunikačních dovedností, spolupráce, estetického cítění a empatie.

Každoročně, již několik let, organizuje škola sedmidenní pobyty dětí v přírodě. Tyto pobyty jsou spojeny s řadou naučných a zábavných výletů, sportovních aktivit,

společných her a soutěží. Děti tvoří výrobky z přírodních materiálů, učí se orientaci v krajině a v neposlední řadě poznávají i historii naší vlasti. Nejdůležitější, je však to, že jsou spolu, musí fungovat jako celek, musí se spolu umět dorozumět, tolerovat potřeby a odlišnosti ostatních, musí spolu po tento čas spolupracovat. A děti to opravdu umí, stačí se jim věnovat a naslouchat jim.

Pedagogové mohou rodičům ukázat, čeho všeho jsou jejich děti schopné dosáhnout, pokud se jim věnuje dostatečná péče a pozornost. Někteří rodiče se právem diví, kde se tyto schopnosti v jejich potomkovi berou. Avšak škola nemůže a ani nesmí suplovat funkci rodiny, ale může rodičům i dětem ukázat ten správný směr a je zcela na nich jak se rozhodnou.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zpracovat problematiku a úroveň komunikace dnešních dětí předškolního a mladšího školního věku. Mé poznatky vycházejí nejen z rozboru dětských projevů, které byly pořízeny pomocí diktafonu, ale také z pozorování dětí při výuce a mimoškolních činnostech.

Narušená komunikační schopnost je velmi častým jevem, hlavně při nástupu do mateřské školy. Ve všech ukázkách dětských projevů, ať připravených nebo nepřipravených se odráží nedostatečná slovní zásoba většiny zúčastněných. Děti mají velmi málo vzorů pro správné vyjadřování, málo čtou a často hledají vhodná slova. Některé výrazy prakticky neznají.

Činí jim potíže srozumitelně vyjádřit své myšlenky a než se dostanou k jádru věci, řeknou mnoho zbytečných informací kolem. Uhýbají z kontextu vlivem nepozornosti při komunikaci nebo použitím nesprávné interpretace přijímaného sdělení. Jejich vyjadřování tak často bývá nejasné a nesrozumitelné. Stává se, že nevědí zcela přesně, co vlastně chtějí říct a zda ten, komu informaci sdělují, zrovna o toto sdělení stojí.

Nesouvislý projev je charakterizován používáním výplňkových slov a nadbytečných výrazů, jež jsou typické pro individuální mluvní návyky. Ty jsou samozřejmě u každého dítěte jiné a odráží se v nich nejen vliv matek, které tráví s dětmi většinou více času než otcové (v některých rodinách otec není), ale také kvalita rodinného prostředí, které působí na vyjadřovací schopnosti dětí.

Běžným jevem v komunikaci je používání hovorových či obecných výrazů, forma spisovného projevu ustupuje do pozadí a to i při vyučování. Pro děti je problém mluvit spisovně a správně, i když mnohdy ani vyjadřování pomocí nespisovných výrazů nemusí být vždy vulgární. Je pro ně těžké v tomto věku volit vhodné jazykové prostředky, vždyť mnohdy to nezvládají ani dospělí.

Často mezi sebou hovoří mluvou převzatou z počítačových her, filmů a seriálů. Negativní vliv mají na děti některá média. Dítě v tomto věku nedokáže rozlišit kvalitu informací a jejich důležitost. Časté vysedávání u televize a sledování nevhodných pořadů se nutně musí někde projevit.

Televizní pořady pro děti, v nichž dětské hrdinové mluví ne zrovna ukázkovou mateřštinou, jsou plné násilí. Totéž platí o počítačových hrách, hrdina musí zabít nepřítele nebo použít nějakou lest, aby se dostal do dalšího kola.

Doba je hektická, chaotická, neposkytuje lidem žádné jistoty. Často slýchám větu, že jsou dnešní děti horší, než jsme byli my. Dovolím si s tím nesouhlasit, dnešní děti jsou stejné, jen žijí v jiné době a jsou ovlivňovány jinými faktory, které jim dnešní společnost předkládá a ony je jen přijímají.

Ani rodiče nejsou jiní, v první řadě se snaží zabezpečit rodinu a k tomu jsou zapotřebí finance. V místní obci, je velmi málo pracovních příležitostí a rodiče dětí z této školy, pokud pracují, musí za prací dojíždět. Mnohdy pracují ve třísměnném provozu, což se odráží i na domácí přípravě dítěte do školy. Také jsou zde zcela běžné vícedětné rodiny. Rodina se třemi i více dětmi zde není žádnou výjimkou.

Samozřejmě existují rodiče, kteří svým dětem věnují veškerý svůj volný čas a snaží se být co nejvíce s nimi, užívají si chvíle strávené při společných rodinných aktivitách. Podporují a usměrňují zájmy dítěte, ale co je nejdůležitější, komunikují s ním, jsou schopni vyslechnout jeho názor, podat pomocnou ruku, když je to zrovna potřeba.

Ovšem častějším jevem bývá, že rodiče s dětmi sice tráví čas ve společné domácnosti, ale málo si s nimi povídají, nechtou jim pohádky ani jim je nevyprávějí, neúčastní se společných aktivit. Děti si samozřejmě zvolí činnost pro ně nejvíce příjemnou, jako je sledování televize, hraní her na počítači nebo na tabletu. Jsou tak sice všichni doma, ale vlastně každý sám, a tolik důležitá společná komunikace se vytrácí. A nejen komunikace, ale i úcta k rodičům a ostatním lidem, přírodě i dalším hodnotám.

Děti ztrácí potřebu přímé komunikace, raději si chatují nebo píšou textové zprávy pomocí mobilních telefonů. Když už se sejdou, nemají si o čem povídat. Chybí jim zcela běžné dětské prožitky, které lze získat pouze v přímém kontaktu při aktivních společných hrách. Často slýchám povzdech, že se nudí, nevědí, co mají dělat. Nedokážou se sami zabavit, když zrovna nemají po ruce počítač, tablet nebo alespoň mobilní telefon.

Při vytváření této práce jsem si uvědomila, jak pomalu z běžného života mizí náš krásný a bohatý mateřský jazyk, kterým čeština beze sporu je. Už se ani nepamatuji, kdy jsem naposledy slyšela slovo maminka nebo tatínek, vyslovené dítětem na prvním

stupni základní školy. Dneska je to máma a táta, v horším případě matka a fotr, což mi připadá hodně smutné.

Ale taková je dnešní doba a je na nás dospělých, abychom děti správně vedli, usměrňovali jejich kroky a nenechali je napospas osudu. Jejich budoucnost je v našich rukách, a jak je do života připravíme, tak takový život budou s největší pravděpodobností mít.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9
- KUTÁLKOVÁ, D., 1992. *Slovo za slovem o vývoji a poruchách dětské řeči*. KPK. ISBN 80-85267-34-9
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1026-9
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-056-9
- LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5
- LECHTA, V., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5
- SOVÁK, M., 1989. *Logopedie předškolního věku*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., a kol., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6
- VYBÍRAL, Z., 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367- 387-1