

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO  
PRAHA**

magisterské kombinované studium  
2012 – 2014

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Veronika Pemlová

Řečová výchova jako prostředek komunikace na  
základní škole praktické

**Praha 2014**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Hana Fleischmannová**

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined Full-Time Studies  
2012 - 2014

**DIPLOMA THESIS**

Bc. Veronika Pemlová

Education of speech as a means of communication at  
primary practical school

**Prague 2014**

**The Thesis Work Supervisor:**

**Mgr. Hana Fleischmannová**

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V..... dne .....

*Jméno autorky* .....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Haně Fleischmannové za odborné konzultace, které mi pomohly k vypracování této práce, za její laskavost a trpělivost. Dále děkuji všem, kteří se ochotně zapojili do mého výzkumu: dětem, jejich rodičům i učitelům.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá vzdělávacím oborem Řečová výchova v základní škole praktické, jejím postavením ve výchovně vzdělávacím procesu, kdy řečová výchova slouží jako prostředek k rozvoji komunikačních dovedností žáků této školy. Teoretická část popisuje lidskou řeč, jazyk a komunikaci, dále vzdělávání a komunikační schopnosti mentálně retardovaných jedinců. Poslední část práce obsahuje výzkum zaměřený na zjištění, zda hodiny řečové výchovy mohou pomoci k rozvoji komunikačních dovedností žáků základní školy praktické. Tato část práce zaznamenává strukturu jednotlivých hodin řečové výchovy, efektivitu využitých metod a forem práce a přínos pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. Jejím obsahem je také vytvoření vlastního metodického materiálu a jeho ověření v praxi.

## **Klíčové pojmy**

Jazyk, komunikace, logopedická intervence, mentální retardace, narušená komunikační schopnost, řeč, řečová výchova, vývoj řeči, vzdělávání mentálně retardovaných jedinců, základní škola praktická.

## **Annotation**

This bachelor's work deals with the problem of stammer of preschool and younger age school children. There are described analysis of a progress of preschool and younger age school children such as physical, psychical and speech development in this work. Furthermore, there is defined a problem of stammer - its kinds, forms, causes, prognosis, prevention, prophalaxis and logopedic intervention. The last part of this work is a research oriented on findings from what age it is the most effective to start with the correction of the stammer and to what extend is such correction possible.

## **Key words**

Balbutic (a man impaired by speech impediment), incipient stammer, stammer of children of younger school age, impaired communication ability, preschool age, speech, children's raising, children's development, speech process.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 LIDSKÁ ŘEČ, JAZYK A KOMUNIKACE</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Verbální a neverbální komunikace</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2 Ontogeneze dětské řeči</b> .....	<b>21</b>
1.2.1 Odlišnosti ve vývoji řeči mezi chlapci a dívkami .....	28
1.2.2 Sociální faktory rodinného prostředí působící na jazykový vývoj dítěte.....	28
<b>1.3 Narušená komunikační schopnost</b> .....	<b>30</b>
1.3.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	31
1.3.2 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.....	35
<b>2 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>36</b>
<b>2.1 Klasifikace a stupně mentální retardace</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2 Specifika osobnosti s mentální retardací</b> .....	<b>43</b>
<b>2.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením</b> .....	<b>46</b>
2.3.1 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	49
2.3.2 Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.....	51
<b>3 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA S MENTÁLNÍ RETARDACÍ</b> .....	<b>53</b>
<b>3.1 Narušená komunikační schopnost žáků s mentální retardací</b> .....	<b>54</b>
<b>3.2 Logopedická intervence u žáků s mentální retardací</b> ...	<b>56</b>
3.2.1 Řečová výchova .....	58
<b>3.3 Alternativní komunikační systémy a jejich využití u žáků s mentální retardací</b> .....	<b>60</b>
3.3.1 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace .	69

<b>4. ŘEČOVÁ VÝCHOVA - PROSTŘEDEK K ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Cíle a metody výzkumu.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 Místo šetření.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Výzkumný soubor.....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 Sběr a zpracování údajů .....</b>	<b>76</b>
4.4.1 Hodiny řečové výchovy.....	78
<b>4.5 Závěry šetření .....</b>	<b>99</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>105</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ</b>	<b>108</b>
<b>HYPertextOVÉ ODKAZY .....</b>	<b>113</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>117</b>



## ÚVOD

Mentální retardace přetíná hranice rasy, etnika, společnosti, vzdělání a ekonomického zázemí. Může se objevit v každé rodině po celém světě. Vliv mentální retardace se mezi lidmi velmi liší, stejně jako se odlišuje rozpětí schopností mezi lidmi, kteří mentálně retardovaní nejsou. V závislosti na hloubce mentálního postižení potřebuje člověk s mentálním handicapem určitou míru pomoci a podpory, ale také péči, která pramení z porozumění jeho specifickým potřebám. Jedním z hlavních problémů osob s mentálním postižením je v různé míře omezená schopnost samostatně a bez cizí pomoci zvládat běžné životní situace. Vše je ještě komplikováno tím, že mentální retardace je spojená s narušenou komunikační schopností, vzhledem k omezené schopnosti komunikace je právě u těchto osob porozumění jejich potřebám a přáním někdy velice složité. Mimořádný význam má pro lidi s mentálním postižením podpora v rozvoji jejich schopností a dovedností. Pokud dobře funguje vzdělávací systém, počínaje ranou péčí, vyhovující vzdělání, příprava na zaměstnání a další podpůrné služby v dospělosti, potom může mnoho lidí s mentální retardací vést nezávislý život v běžné společnosti.

Diplomová práce se zabývá lidskou řečí, jazykem a komunikací osob s mentálním postižením. Výzkum je zaměřen na předmět *Řečová výchova v základní škole praktické*, kde má své nezastupitelné místo. Snahou pedagogů je v rámci tohoto předmětu stimulovat rozvoj řeči u dětí s mentálním postižením, částečně kompenzovat rozumové postižení a podpořit rozvoj myšlení.

Práce obsahuje dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola teoretické části této práce se na základě prostudované literatury zabývá lidskou řečí, jazykem a komunikací, verbální a neverbální komunikací a celkovou analýzou etap vývoje řeči dítěte. Zmínka je i o sociálních aspektech, které mohou mít vliv na dětskou řeč. Dále obsahuje podkapitulu o narušené komunikační schopnosti, kde jsou podrobně popsány její druhy a následné vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na samotnou problematiku mentálního postižení. Je zde vymezena její etiologie, klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace a také vzdělávací program pro děti s mentálním postižením všech stupňů. Poslední kapitola teoretické části vychází ze dvou předchozích kapitol, zaměřuje se na mentálně postižené osoby s narušenou komunikační schopností. Popisuje způsoby logopedické intervence i způsoby, pomocí nichž tyto osoby mohou komunikovat.

Závěrečnou, výzkumnou část tvoří kapitola čtvrtá, vlastní šetření. Zaměřuje se na výzkumné šetření dětí s lehkým mentálním postižením mladšího školního věku na Základní škole praktické v Neštěmicích, kde byl samotný výzkum realizován. Tyto děti kromě diagnózy lehké mentální retardace mají ještě další, přidružené diagnózy, které se týkají právě řeči. Cílem výzkumu bylo zjistit rozvoj komunikačních dovedností v rámci vzdělávacího oboru *Řečová výchova*. Parciálním cílem je analýza struktur hodin *Řečové výchovy* a vypracování vlastních pracovních listů pro praxi, sloužící k dalšímu rozvoji komunikačních schopností a dovedností dětí. V této části práce jsou stanoveny cíle, metodologický výzkum, popsáno je místo výzkumného šetření. Vlastní výzkum probíhal metodou pozorování, analýzou dokumentů a odborné literatury. Byly vytvořeny pracovní listy, kde děti zábavnou formou procvičují své znalosti, získávají nové poznatky a zároveň si tak rozšiřují slovní zásobu. Výzkum se zabývá i rodinami dětí, otázkou, zda rodiny usilují o to, aby jejich dítě nemělo problém s komunikací a správnou výslovností. Na základě analýzy zjištěných údajů byly zodpovězeny otázky, zda a nakolik jsou hodiny *Řečové výchovy* přínosné pro žáky této školy. Závěr šetření obsahuje výzkumná tvrzení, která byla stanovena na začátku výzkumu. Tato jsou buď vyvrácena, nebo potvrzena.

Práce se snaží poukázat na to, jak je důležité volit vhodné metody a formy práce u dětí s mentálním postižením, na to, že každé dítě je jedinečné a neopakovatelné a škola by se měla přizpůsobit dítěti tak, aby mu co nejvíce mohla pomoci v jeho rozvoji.

# 1 LIDSKÁ ŘEČ, JAZYK A KOMUNIKACE

„Člověk je bytost mluvící.“

I. P. Pavlov

*„Všechny živé organismy na Zemi jsou propojeny složitými vztahy, jež jsou založeny na vzájemném dorozumívání. Sdělování chápeme jako výměnu informací. Má-li mít informace informační funkci, musí být schopna u příjemce vyvolat po jejím přijetí a vyhodnocení změny v jeho chování i v jeho myšlení. K tomu, aby člověk vytvořil svoje vlastní okolí, musí se stát v průběhu fylogeneze a ontogeneze jedince sociální bytostí, která uskutečňuje svá sociální jednání v převážné míře řečovou činností.“* (Kamiš, 2012, s. 183)

Artikulovaná, spojená řeč je nesporně výlučně lidským projevem. Proměna biologických předků člověka v druh homo sapiens byl proces nesmírně zdoluhavý a jeho trvání se dnes odhaduje na miliony let. V této době si také postupně tvor blízcí se člověku začal osvojovat stále složitější prostředek signalizace mezi druhy svého rodu, až se konečně začal vyjadřovat řečí, kterou lze nazvat lidskou. (Morávek, 1969)

*„Hlavním znakem, jímž se člověk odlišuje od zvířat a jímž stojí ve vývojové řadě na nejvyšším místě, je kromě obratnosti rukou, tj. schopnosti práce a vzpřímené chůze, schopnost řeči.“* (Hála, Sovák, 1962, s. 9).

Nakonečný (1998, s. 341) řeč chápe jako: „soustavu znaků, v nichž je zakódováno nějaké sdělení, znaky zde zastupují nějaké informace, mohou jimi být mluvená a psaná slova, gesta a jiné způsoby chování. V tomto smyslu můžeme hovořit o řeči lidí i zvířat, o verbální a neverbální formě řeči atd.“ Podle Nakonečného (1998) je však zvláštním druhem lidské řeči jazyk, který je složený z formy přirozené a formy umělé. Formou přirozenou jsou národní jazyky (např. čeština, němčina), formou umělou jsou jazyky určitých věd, kde se používá odborná terminologie a symbolika (např. matematika, chemie).

Dle Morávka (1969) lidskou řeč vymezují 3 stánky, které jsou na sobě závislé:

1. řeč v užším slova smyslu – mechanismy v mozku, které umožňují komunikovat jazykem, mluvou a písmem
2. mluva a psaní – konkrétní mluvený či psaný projev jako výraz určité komunikační situace.
3. jazyk (např. čeština, němčina atd.) – relativně stálá lingvistická komunikační struktura s přísnými gramatickými zákony a vlastním vývojem. Uplatňuje se v určitých historických, společenských a kulturních podmínkách.

Aby byla posílena možnost koordinace společné činnosti a předávání již dosažených kulturních výsledků, vyvíjejí se také řečové dovednosti a vzniká jazyk. Jednoduché signály se rozvíjejí do složitějších forem symbolické komunikace. (J. Buriánek, 1996)

## Řeč

Lidé se mezi sebou dorozumívají mluvením neboli řečí. Řeč je prostředkem komunikace. Pojem řeč označuje čistě lidskou schopnost umění dorozumět se. Řeč vznikla jako potřeba lidí žijících a pracujících v kolektivu. Má společenský původ – sociální determinaci. Řeč slouží lidem k udržování a rozvíjení společenských vztahů a k budování lidské kultury. Nejobvyklejším způsobem k lidskému dorozumívání je řeč mluvená. Mluvená řeč je pronášená hlasitě a vnímaná obvykle sluchem. Tvoří základ nedílného celku sdělovacího postupu – tj. součinnost hlasu, řeči a sluchu. Mimo mluvenou řeč jsou další způsoby sdělování, mezi něž patří psaní, čtení, gestikulace, mimika, popřípadě používání jiných, méně obvyklých značek. (Hála, Sovák, 1962)

Řeč lze studovat z těchto základních hledisek:

- nervové mechanismy: jsou uloženy v mozku, umožňují mluvit či psát a slyšenému porozumět či přečíst

- skutečný mluvní projev: mluva
- dorozumivací prostředek konvenční povahy: řeč používaná určitou skupinou lidí – jazyk
- všelidský dorozumivací prostředek: zdroj a počátek lidského dorozumívání i takového, který neoperuje s artikulovanou, mluvenou či písemnou řečí

(Morávek, 1969)

Vnitřní řeč:

Řeč pro sebe sama, např. stručná, nahlas nevyslovovaná, nepsaná, zkratkovitá, složená nejen ze slov, ale i z představ, obrazů a symbolů. (prof. PhDr. Rudolf Kohoutek CSc, Slovník cizích slov, <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/vnitri-rec>, 15. 8.2013)

Vnější mluvená řeč slouží ke styku s okolím, k ujasnění problémů, postupům činností, obecně lze konstatovat, že slouží myšlení. Lidé však užívají ještě další formu řeči, tzv. vnitřní řeč, kdy pohyby mluvních orgánů jsou neznatelné. Touto řečí člověk hovoří sám k sobě, používá ji k sebeinstrukci, užívá se např. při vybavování rozhovoru z paměti, při řešení matematických úloh. Tato řeč je nástrojem řízení vlastní činnosti – autoregulace. (Čechová, Rozsypalová, 1994)

A. N. Sokolov (in Nakonečný, 1998, s. 351): „Z psychofyziologického hlediska může být vnitřní řeč chápána jako projev skrytých pohybových reakcí mluvního aparátu, přičemž v charakteristice vedlejších komponent mohou též vystupovat sluchové a zrakové představy.“

Význam řeči:

*„Řeč je proces, který slouží lidem k vzájemnému dorozumívání (komunikaci), k myšlení, k působení na druhé lidi i na sebe sama. Řeč a myšlení spolu těsně souvisejí. Řeč je nástrojem myšlení, vyjadřuje naše*

myšlenky.“ (Čechová, Rozsypalová, 1994, s. 78)

## **Jazyk**

Pro rozvoj koordinace společné lidské činnosti a předávání již dosažených kulturních výsledků, vyvíjejí se řečové dovednosti a vzniká jazyk. (Buriánek, 1996)

Každý jazyk reprezentuje národní identitu určitého národa tzv. národní jazyk. Národní jazyk obsahuje všechny podoby, kterými se mluví a píše. Kamiš (2012, s. 17) k této problematice píše: *„Jde o jazyk, který je používán pro účely politických, právních, a uměleckých komunikátů. Národní jazyk je obvykle souborem útvarů a podob daného jazyka. Je vymezený územně a rovněž stratifikovaný sociálně.“*

*„Jazyk je souhrn výrazových neboli sdělovacích (slovních i neslovních) prostředků užívaných v tom kterém národě. Zatímco řeč je výkon individua, je jazyk výtvar společenský.“* (Sovák, 1984, s. 15)

Jazykem se zabývá speciální věda, lingvistika, psychologickými aspekty jazyka se věnuje psycholingvistika.

## **Komunikace**

Komunikace je přenos nejrozličnějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka, sdělování. (Petráčková, Kraus, 2001)

*„Jazyk je systém znaků, který slouží k dorozumívání v určitém etnickém společenství. Jazyk v tomto pojetí je jev společenský, sloužící lidské komunikaci.“* (Kamiš, 2012, s. 25)

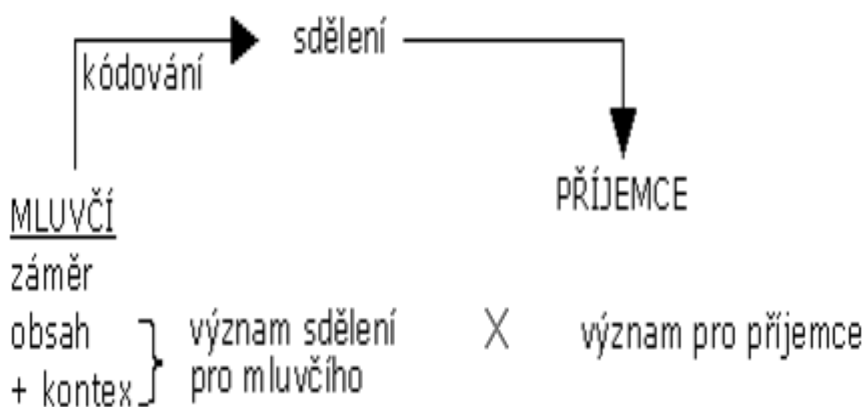
Potřebu komunikovat má každý člověk už od narození, je to základní lidská potřeba. Její trvalejší neuspokojení vede k negativním procesům

v psychice. „Schopnost dorozumívání s ostatními lidmi, úroveň tzv. komunikativní kompetence v rámci sociální komunikace, významně ovlivňuje proces socializace člověka. Komunikativní kompetence zahrnuje ovládání verbálních i neverbálních prostředků komunikace.“ (Zezulková, 2010, s. 9)

E. Řehulka (1997) rozeznává v komunikaci následující prvky:

1. komunikátor – osoba, od které vychází sdělení
2. komunikant – osoba, která přijímá sdělení
3. komuniké – obsah sdělení
4. komunikační kanál – způsob, jakým je komuniké předáváno
5. psychický účinek přijatého komuniké

Obr. 1 Komunikační schéma



Zdroj: Sociální komunikace, [http://sko.topsid.com/index.php?war=komunikace&unit=cile\\_komunikace](http://sko.topsid.com/index.php?war=komunikace&unit=cile_komunikace) (15. 7. 2013)

Vysvětlivky k obrázku č. 1 : Mluvčí = komunikátor

Příjemce = komunikant

Šířejí mluví o komunikaci a jejím významu M. Nakonečný (in Řehulka, 1997, s. 60): „Komunikování je sdělování určitých významů v procesu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu. V tomto smyslu je komunikace základní

složkou mezilidské interakce, která se uskutečňuje tak, že v rámci určité společnosti nebo určité sociální organizace existuje určitý konsensus, tj. sdílený soubor významů. Na základě tohoto konsensu jsou lidé schopni se dorozumívat.“

V dnešní době se rozvíjí nový druh komunikace a to prostřednictvím internetu a e-mailu. Nové technologie umožňují téměř neomezené možnosti kontaktu nezávisle na místě a čase. I když tato komunikace má pro člověka nesporný přínos, je třeba podotknout, že přímou lidskou blízkost jimi nahradit nelze. (Motsching, Nykl, 2011)

Takové formy komunikace znázorňuje obrázek č. 2.

Obr. 2 10 úrovní současné komunikace



Zdroj: Magazín Portiscio <http://www.portiscio.net/10-urovni-soucasne-komunikace>(22.8.2013)



Sandra Ballová-Rokeachová a Melvin De Fleur (in Bednařík, 2011) rozdělují vývoj komunikace člověka do 6 epoch, od jejího počátku až do dnešní doby:

1. epocha znamení a signálů – počátek vývoje člověka
2. epocha mluvení a jazyka – období před 90-40 tisíci lety
3. epocha psaní - období před 5 tisíci lety
4. epocha tisku – začátek v polovině 15. Století
5. epocha masové komunikace – 19. až 20. století
6. epocha počítačů – konec 20. Století

## **1.1 Verbální a neverbální komunikace**

Schopnost člověka dorozumět se s ostatními lidmi významně ovlivňuje proces socializace člověka. Svědčí o tom tzv. komunikativní kompetence, které se vytvářejí postupně po dobu vývoje člověka, jejich úroveň je odrazem postupného zrání a učení. Komunikativní kompetence zahrnují oblast verbálních i neverbálních prostředků komunikace, což je znalost sociálních pravidel, užívání lexikálně – sémantických, gramaticko – syntaktických a zvukových forem jazyka včetně neverbálních kódů. Verbální komunikace je zpravidla projevem, který si člověk uvědomuje, při neverbální komunikaci je tomu naopak. (Zezulková, 2011)

### **Verbální komunikace**

*„Verbální komunikací se rozumí vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. V širším pojetí se do verbální komunikace zařazuje komunikace ústní i písemná, přímá nebo zprostředkovaná, živá nebo reprodukováná.“ (Vymětal, 2008, s. 112).*

„Mluvená lidská řeč nepřenáší informace pouze o předmětu či události, o které se hovoří v podobě slov, ale i o náladě události a náladě mluvícího.“ (Morávek, 1969, s. 81)

Psaná řeč vyžaduje velmi přesné vyjádření, protože není doprovázena mimořečovými prostředky. (Čechová, Rozsypalová, 1994)

Ve verbální komunikaci rozeznáváme: (Vymětal, 2008)

a) 2 komunikační roviny – *racionální a emocionální*

b) 2 druhy komunikace – *formální a neformální*

c) komunikační styl – *konvenční, konverzační, operativní, vyjednávací, vylákávací, osobní apod.*

ad a)

- *Racionální komunikační rovina*: využití rozumové racionální části komunikace, rychleji se tak dospěje k závěru, dohodě. Základem komentování. Bez emocí.
- *Emocionální komunikační rovina*: zabývá se formou sdělení, poskytuje informaci o komunikujícím.

ad b)

- *Formální komunikace*: je plánovaná, má určitý cíl, bývá neveřejná. Např. pracovní pohovor, poradenské služby apod.
- *Neformální komunikace*: častější, nenáročná na přípravu. Např. společenská konverzace, rozhovory apod.

ad c)

- *Konvenční styl*: cílem je dodržení společenských zvyklostí a norem. Např. Jak se máte?, Dobrý den. apod.
- *Konverzační styl*: cílem je udržování dobrých vztahů. Popovídání si, pobavení se apod.
- *Operativní styl*: cílem je řešení a následné vyřešení pracovních záležitostí, např. ve vztahu nadřízený – podřízený, dospělý – dítě. Bez emocí.
- *Vyjednávací styl*: cílem je vyřešení úkolu, ale na rozdíl od stylu

operativního zde jsou obě strany postaveny na stejné úrovni.

- *Vylákavací styl*: cílem je získání informací, které partner nechce nebo nesmí poskytnout. Využití psychologického profilu partnera.
- *Osobní styl*: účelem je sdělení pocitů, problémů, představ...Jsou zde silné emoce pozitivní nebo negativní.

Rozdíly mezi jednotlivými styly, druhy a rovinami komunikace závisí na účelu komunikace, emocích, časovou periodou kontaktů komunikujících, společenským postavením, množstvím kontaktů komunikujících.

### **Neverbální komunikace**

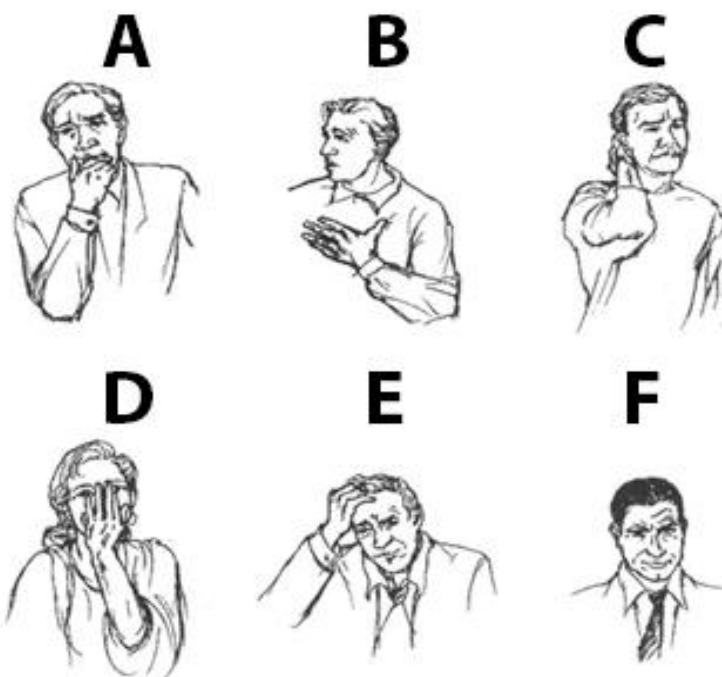
*„V rozhovoru se uplatňují vedle verbálních informací ještě informace mimoslovní, jako jsou gesta, mimika, hlasitost atd. Tuto část sdělení označujeme jak o nonverbální komunikaci a velmi často nese větší množství informace než sdělení verbální.“ (Řehulka, 1997, s. 63)*

Komunikace mimoslovní zvýrazní obsah i formu sdělení. Verbální sdělení je doprovázeno sdělením mimoslovním, taková sdělení bývají krátká a stručná. Nejčastěji jde o pohyby rukou, výraz tváře, pohyb celého těla apod. Do mimoslovní, neverbální komunikace patří: dle Medzihorského (in Řehulka, 1997)

1. - Paralingvistika - patří sem vše, co doprovází slovní projev (např. hlasitost, výška a barva hlasu, dikce, intonace atd.)
2. - Mimika – výraz obličeje, vyjadřují emoční stav řečníka
3. - Pohledy – slouží k navázání kontaktu
4. - Proxemika – fyzické oddálení či přiblížení
5. - Kinestika – komunikace pohyby rukou, nohou, hlavy
6. - Gestika – sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby, postoji, tzn. gesty
7. - Haptika – bezprostřední dotyk (např. pohlazení, podání ruky atd.)
8. - Posturika – sdělení prostřednictvím postoje tj. konfigurací těla
9. - Celkový vzhled – např. upravenost, účes, líčení apod.

10. - Prostředí komunikace – např. pořádek, způsob usazení návštěvy, zařízení apod.

Obr. 3 Neverbální projevy



Zdroj: Kultura projevu a komunikace <http://www.fsps.muni.cz/impact/kultura-projevu-a-komunikace/neverbalni-projevy-rec-tela/> (22. 8. 2013)

Vysvětlivky k obrázku 3: A – zamyšlenost, B – upřímnost, C – váhavost, D – stud, E – bezradnost, F – rozhodnost

Mimoslovní sdělování používá také různé obrázkové znaky nebo symboly – značky na mapě, matematická znaménka, dopravní značky aj. S jejich pomocí se dosahuje rychlého přenosu informací nezávisle na jazyku, ve kterém se hovoří. (Čechová, Rozsypalová, 1994)

Obr. 4 Příklad symbolů pro veřejnou dopravu



Zdroj: MHD Žďár nad Sázavou <http://www.mhd-zr.xf.cz/sdruzeni/zakony/symboly.htm>  
(12. 7. 2013)

## 1.2 Ontogeneze dětské řeči

Je jen málo tak samozřejmých schopností člověka jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. A i přes skutečnost, že osvojování jazyka dětmi je předmětem psychologického a lingvistického zkoumání několik století, dodnes není tento proces úplně probádaný. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Člověk si přináší na svět schopnost, že se může naučit mluvit, jak se naučí mluvit, závisí na prostředí, v němž vyrůstá“ (Hála, Sovák, 1962, s. 168).

Ve vývoji dětské řeči lze najít analogii s vývojem řeči u člověka, s tím rozdílem, že řeč dětí se vyvíjí za odlišných podmínek, vzniká v prostředí už hotové řeči, na podkladě schopnosti naučit se mluvit. Tato schopnost je zděděná. (Vyštejn, 1986)

M. Sovák (1984) popisuje vývoj řeči a celý jeho vývoj dělí na dvě hlavní etapy: první je *Etapa předběžného stadia vývoje řeči*, druhá etapa je *Stadium vývoje vlastní řeči*.

Jiné členění ontogenetického vývoje dětské řeči popsal V. Lechta (2005):

### 1. Období pragmatizace (projevování)

- asi do 1. roku života
- zpočátku pouze reflexní křik
- od 6. týdne emocionální křik (vyjádření pocitů)
- 2. - 3. měsíc reakce úsměvem na úsměv
- 3. měsíc komunikační křik (slouží k dosažení cíle)
- 3. - 4. měsíc odpověď broukáním, dítě hledá zdroj zvuku očima
- 4. - 5. měsíc reakce na zvukové zabarvení hlasu
- 6. - 8. měsíc žvatlání napodobivé, první hlásky
- 10. měsíc „rozumění řeči“ – správná motorická reakce na slovní pokyny
- na konci tohoto období používá 5-7 slov

### 2. Období sémantizace (období významovosti slov)

- zhruba 1. až 2. rok

#### *stádium emociálně volní*

- opakování jednoduchých slov
- uvědomění si, že slova či zvuky mají význam
- používání jednoslovných vět s různou intonací v závislosti na emocionálně volním záměru
- dítě umí asi 70 slov

#### *stádium egocentrické*

- první otázky: Co je to?, Kdo je to?
- umí ukázat části těla
- později používání dvouslovných vět
- dítě umí asi 200 – 300 slov (aktivně užívá 5 – 50 slov), polovina z nich jsou podstatná jména
- kolem 2. roku se zlepšuje srozumitelnost

3. Období lexémizace (období, kdy dítě začíná časovat, ohýbat slova, stavět věty)

- 2. - 3. rok věku
- recitace říkanek, zpěv písniček, tvorba víceslovných vět
- řeč je srozumitelná ze 70%
- popis činnosti druhých, dokáže říci své jméno a příjmení
- chápe pojmy – já, moje, malý, velký
- slovní zásoba je cca 1 000 slov, aktivně používaných je 300 – 1000 slov

4. Období gramatizace (osvojování správné výslovnosti a gramatiky mateřského jazyka)

- 4. rok, pochopení obsahu slov
- osvojuje pravidla lidské komunikace
- rozvoj schopnosti zevšeobecňování
- uvědomění praktického významu řeči
- častá dyslalie
- druhý věk otázek: Proč?, Kdy?, Jak?
- dítě odpovídá na otázky typu Čí?, Kdo?, Proč?, Kolik?
- recitace říkanek, zpěv písniček
- mluva skoro srozumitelná
- 1000 až 1500 slov
- schopnost navazovat a udržovat kontakty

5. Období intelektualizace (období rozumové schopnosti řeči)

- 4. - 6. rok
- správnost verbálního gramatického projevu
- poznávání a pojmenovávání 4 až 8 barev

- možné přetrvávání nesprávně vyslovovaných hlásek – fyziologická dyslálie
- tvoření delších vět se všemi slovními druhy
- pochopení jednoduchých vtipů, jejich vymýšlení
- znalost bydliště a jmen rodičů
- slovní zásoba je cca 2500-3000 slov, aktivně používaných 1500 a více slov

#### 6. Období po 6. roce

- zkvalitňování řeči a řečového projevu
- schopnost přiměřené komunikace v nejrůznějších situacích
- rozpoznávání jemných modulačních odstínů
- osvojování gramatické podoby řeči
- dozrávání fonemického sluchu – končí období prodloužené fyziologické dyslálie

D. Kutálková (2002) dělí ontogenetický vývoj řeči do těchto období:

#### Období křiku

- první zvukový projev dítěte, jde o reflexní činnost, která se však již po několika dnech stává činností účelovou
- kolem šestého týdne se rozsah hlasu i jeho intenzita mění, dítě je schopno pláčem vyjádřit své pocity
- tvrdý hlasový začátek je signál nespokojenosti, bolesti, odporu apod., měkký hlasový začátek je signál spokojenosti
- postupně roste škála zvuků, zatím ale nejde o hlásky – *broukání*

#### Období žvatlání

- dítě používá mluvidla stále více a rozšiřuje tak repertoár zvuků, stále jde o pudovou hru s mluvidly – *pudové žvatlání*



- na začátku šestého měsíce věku se dítě snaží napodobit své okolí – *žvatláni napodobivé*
- dítě dokáže jasně vyjádřit své pocity, používá i gestikulaci
- kolem devátého měsíce věku, před nástupem vlastní řeči nastává období *porozumění řeči*, dítě spojuje předměty se slovy, situace se slovy
- toto období je mimořádně významné, protože tak dítě vrůstá do kulturního prostředí, učí se jeho zvykům, vřelé vztahy dítěte s rodinou usnadní vznik asociací mezi slovy a předměty

### První slovo

- slovo s porozuměním jeho významu bývá krátké, jedno či dvouslabičné
- první slovo prošlo nejen prahem pochopení, ale i vyslovení, je to zpravidla po prvním roce věku dítěte
- první slovo zpočátku znamená celou větu, postupně slov strmě přibývá a dítě začne tvořit první větu
- věk třech let se považuje za hranici fyziologické nemluvnosti

### Rozvoj řeči

- důležitou roli při rozvoji řeči hraje:

#### 1. Slovní zásoba

- nevyvíjí se rovnoměrně
- slovní zásoba aktivní - slova, která dítě používá
- slovní zásoba pasivní - slova, kterým dítě rozumí – buduje se ještě před tím, než dítě začne mluvit

#### 2. Vyjadřovací obratnost

- vyjadřovací schopnosti dítěte se také postupně rozvíjejí
- nejprve dítě umí věci pojmenovat, později je umí popsat, umí popsat související děj, odpovídat na otázky

### 3. Gramatická struktura jazyka

- tvoří se v době, kdy dítě začne tvořit věty
- gramatice se dítě naučí nápodobou
- v počátku dítě slova neskloňuje, později začíná skloňovat, ještě později časovat
- gramatika se vyvíjí do pěti let věku dítěte

### 4. Vývoj výslovnosti

- v následující tabulce je přehled vývoje výslovnosti a rozvoje slovní zásoby

Tab. 1 Rozvoj slovní zásoby a vývoje výslovnosti dětí

Věk	Rozvoj slovní zásoby	Vývoj výslovnosti
Do 1 roku	Dítě rozumí jednoduchým pokynům a začíná opakovat jednoduchá slova, která slyší	M B P A E I O U D T N J
Do 2,5 let	Tvoří jednoduché věty, od dvou let se ptá „co to je“, rozšiřuje svou slovní zásobu	K G H CH V F OU AU
Do 3,5 let	Mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu vět, ptá se „proč“, rozšiřuje dále slovní zásobu. Začíná se tvořit verbální (slovní) paměť.	Zvládá N D T L (i artikulačně) Bě Pě Mě Vě
Do 4,5 let	Dokončuje se gramatická stavba vět, dítě již chápe děj a umí ho vyprávět.	Ň Ď ť vyvíjí se Č Š Ž
Do 6,5 let	Dítě chápe složité děje, má již velkou slovní zásobu, gramaticky zvládá jednoduchá souvětí.	C S Z R Ř kombinace ČŠŽ a CSZ

**Zdroj:** Vady řeči, <http://www.logopedonline.cz/vady-rci/dyslalie.html> (14. 7. 2013)

Vysvětlivky k tabulce: Tato tabulka je pouze orientační, každé dítě je jedinečné, a proto jsou možné odchylky. Tabulka slouží spíše jako návod, kdy je vhodné navštívit logopedickou ordinaci.

Ontogenetický vývoj řeči dítěte je individuální, kdy a jak dítě začne mluvit či mluví je velmi rozdílné. Pevné hranice lze stanovit jen u počátečních etap vývoje dítěte. V tabulce je podrobný popis vývoje řeči dětí v průběhu prvních měsíců života do jednoho roku. (Průcha, 2011)

Tab. 2 Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte

<b>Receptivní vývoj</b>	<b>Produktivní vývoj</b>
<b><i>0-3 měsíce</i></b>	
Rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků.	Vydává reflexivní zvuky, pláče.
Lokalizuje hlas matky.	Objevuje se broukání (kolem 8. týdne).
Reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty apod.	Směje se při spokojeném stavu, křičí při nespokojenosti, hladu apod.
<b><i>4-8 měsíců</i></b>	
Reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět.	Objevuje se žvatlání, tj. opakování různých hlásek a slabik.
Objevuje se dovednost segmentace: dítě rozpoznává ve větách slova, která předtím slyšelo izolovaná.	Dítě odezírá z tváře mluvícího subjektu a napodobuje pohyby rtů a jazyka.
Komunikuje pomocí gest.	Rozšiřuje se repertoár mimických pohybů tváře a gest rukou.
Rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny.	Je patrná snaha dítěte navazovat i udržovat komunikační kontakt s matkou a blízkými osobami.
<b><i>10-12 měsíců</i></b>	
Rozumí některým výrazům dospělého /např. dej mi, nesmíš, papej, bumbej atd.)	Vyslovuje první slova.
Reaguje na vyslovení svého jména.	Komunikuje s matkou a s jinými dospělými prostřednictvím úsměvu, pláče, gestikulace a jednoduchých řečových signálů.
Je schopno rozpoznávat řeč v mateřském a v cizím jazyce	
Reaguje v rituálních situacích (Udělej pa pa!).	

Zdroj: Dětská řeč a komunikace, Průcha, 2011, s. 45

Slovní zásoba, artikulace, schopnost komunikace a jazyková schémata se zakládají v předškolním věku. Pokud se některá složka nestihne rozvinout, vývoj sice pokračuje dál, ale je pracnější a mnohem náročnější dosáhnout odpovídající úrovně. Po sedmém roce věku dítěte se jen zdokonaluje a doplňuje stavba řeči, která by už měla být v základech hotová. Slovní zásoba nejvíce narůstá do 15 let, patnáctileté děti znají průměrně 30 263 slov. Další nárůst slovní zásoby je už po tomto věku pomalejší. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

*„Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a celá stavba vět i užití gramatických pravidel celkově postupují na vyšší úroveň – jistě také vlivem formálního učení ve škole.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122)

### **1.2.1 Odlišnosti ve vývoji řeči mezi chlapci a dívkami**

V průměru začínají dívky mluvit dříve než chlapci (podle výzkumů např. Česká standardizační studie vývojové škály N. Bayelyové – hodnocení velkého reprezentativního vzorku zdravých dětí od 1 měsíce do 3,5 let). Rozdíly jsou to ale jen minimální a nejsou potvrzeny stoprocentně. Ve věku 11-13 let mají lepší výsledky ve verbálních schopnostech dívky, chlapci v tomto věku mají lépe rozvinutou prostorovou představivost.

U vývoje řeči obou pohlaví ale platí, že rozdíly vznikají na základě individuálních vloh a na stimulaci prostředí, v němž dítě žije. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

### **1.2.2 Sociální faktory rodinného prostředí působící na jazykový vývoj dítěte**

Soubor sociálních faktorů, které působí na vývoj jazykových schopností dětí je pestrý, podle Průchy (2011) jsou důležité zejména tyto faktory:

- *Struktura rodiny* – jazykový vývoj je ovlivněn tím, v jaké rodině dítě

vyrůstá, zda se jedná o rodinu úplnou či neúplnou.

- *Sourozenci a další členové rodiny* – jazykový vývoj je také ovlivněný tím, zda má dítě sourozence nebo nemá. Dále tím, jak často komunikuje s ostatními příbuznými. Zde ale jsou rozporuplné názory, např. jedináčci mohou mít více příležitostí ke komunikaci s dospělými. Obecně se ale soudí, že starší sourozenci jazykovému vývoji svých mladších sourozenců prospívají.
- *Socioekonomické postavení a profese rodičů* – tento vývoj je dále ovlivněn i socioekonomickým statusem rodiny. Prokázány jsou odlišnosti v komunikačním chování rodičů podle jejich majetkového a profesního postavení.
- *Úroveň vzdělání rodičů* – jde zřejmě o nejdůležitější faktor, který působí na jazykový vývoj dětí. Podle různých studií (např. studie D. McCarthyho z roku 1930, studie Jerhotovové z roku 1970, studie B. Bernsteina z let 1960, 1971, 1972 a další) je prokázáno, že děti, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání, mají větší slovní zásobu a lepší prospěch ve škole.

Katrňák (in Průcha, 2011, s. 148) o tomto problému říká: „*Schopnost používání rozvinutého jazykového kódu zajišťuje dětem pocházejícím ze střední třídy nejen úspěch ve škole, ale v konečném důsledku také dosažení společenského postavení, jaké mají jejich rodiče. Dělnické děti jsou na tom hůře. Kvůli tomu, že byly socializovány k omezenému kódu, jsou ve škole, která očekává používání rozvinutého kódu, v nevýhodě. Nejsou tak úspěšné jako jejich vrstevníci ze střední třídy a končí pak ve stejném typu povolání, jež mají jejich rodiče.*“

### 1.3 Narušená komunikační schopnost

Komunikační schopnost je schopnost uplatnit jazyk v podobě mluvené, čtení i psané. (Ludíková, Kozáková, 2012) Definovat pojem *narušená komunikační schopnost* není snadné. Především jde o určení a následné vymezení toho, co je v daném věku považováno za normu a od této normy potom určit narušení. Normy jsou ale velmi individuální záležitostí, v každém jazyce jsou definovány jinak, proto při hodnocení toho, jestli se u jedince vyskytuje narušená komunikační schopnost, je třeba dávat pozor na to, z jakého pochází jazykového prostředí, jaké má vzdělání a jiné další individuální rysy či zvláštnosti. Velmi důležitý je věk jedince, protože mnoho jevů, které se zdají být narušením komunikační schopnosti, jsou v určitém věku fyziologické a mohou patřit k vývoji. (Klenková in Pipeková, 2010)

Zabývá se jím mnoho současných autorů v rámci vědního oboru logopedie. Logopedie v nejširším slova smyslu je výchova řeči (logos – řeč, paideia – výchova). (Sovák, 1984) V Akademickém slovníku cizích slov je termín logopedie popsán jako: „*Nauka o fyziologii a patologii dorozumivacího procesu, jakož i o prevenci a nápravněvýchovné péči při vadách a poruchách dorozumívání, náprava vad a výslovnosti.*“ (Kraus, Petráčková, 2001, s. 465)

Lechtova definice: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální či pragmatickou rovinu nebo i verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“ (Lechta, 2005, s. 19)

Narušená komunikační schopnost je rušivé působení jazykových projevů vzhledem ke chtěnému sdělení. Člověk se tedy nevyjadřuje přesně tak, jak by chtěl. Jedná se o překážky jazykových projevů v rovině:

(Ludíková, Kozáková, 2012)

a) foneticko-fonologické – zvuková stránka mluvy

fonetické hledisko – dýchání, tvoření hlasu, výslovnost, zvuk řeči, tempo řeči,

melodie atd.

fonologické hledisko – sluchová analýza a syntéza apod.

b) morfologicko – syntaktické – schopnost používat tvarosloví a skladbu jazyka

c) lexikálně – sémantické – slovní zásoba, porozumění významu slov a jejich používání v komunikaci

d) pragmatické – dovednost vyjádřit komunikační záměr a schopnost konverzace

Komunikace je tak narušena v různých podobách, například ve formě verbálního nebo neverbálního projevu, mluvené nebo grafické podobě. Narušení komunikační schopnosti má různý charakter, může být přechodné či trvalé, parciální či totální, vrozené či získané, může být dominantním symptomem nebo může být jen symptomem, případně důsledkem jiného, dominantního postižení. (Lechta, 2005)

Komunikační schopnost podstatně ovlivňuje úspěšnost žáků ve škole, následně volbu učebního nebo studijního oboru i výběr profese. Narušení komunikační schopnosti činí školní vzdělávání těžší. Potíže jsou hlavně v porozumění a zpracování informací, v produkci řeči, v mluvení, čtení a psaní. Tyto potíže se vyskytují v lehké, středně těžké a těžké formě. (Ludíková, Kozáková, 2012)

### **1.3.1 Klasifikace narušené komunikační schopnosti**

V. Lechta (2003) dělí narušenou komunikační schopnost podle symptomů (symptomatická klasifikace) do 10 kategorií:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie, demence)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, surdomutismus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolálie)
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tulmutus sermonis, balbuties)

6. narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)
8. symptomatické poruchy řeči (např. porucha komunikace při mentálním postižení, pervazivních vývojových poruchách)
9. poruchy hlasu (dysfonie, afonie)
10. kombinované vady a poruchy řeči

ad 1) vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie) – jde o specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností až neschopností naučit se verbální komunikaci a to i za předpokladu normálních podmínek pro rozvoj řeči. (Klenková in Kelnarová, Matějková, 2009)

ad 2) získaná orgánová nemluvnost (afázie, demence) – je to centrální porucha řeči, ke které dochází orgánovým poškozením nebo onemocněním centrální nervové soustavy, na základě lokálního poškození mozku. Komunikační dovednosti před úrazem či onemocněním byly u těchto osob v pořádku. (Pipeková in Kelnarová, Matějková, 2009)

ad 3) získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, surdomutismus) – je to neurotická a psychotická porucha řeči.

mutismus (oněmění) - dojde ke ztrátě artikulované řeči, což je psychogenně podmíněno. Mutismus není podmíněný organickým poškozením centrálního nervového systému. (Pipeková in Kelnarová, Matějková, 2009)

surdomutismus - náhlá ztráta schopnosti mluvit i slyšet řeč. Vyskytuje se většinou jako hysterická reakce na duševní trauma (proto bývá též klasifikován jako neuróza řeči). Nápadným příznakem je neobvyklá, s hluchotou kontrastující pohotovost v odezírání řeči (nevědomé slyšení). (<http://encyklopedie.vseved.cz/surdomutismus>. 16.8. 2013)

ad 4) narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolálie) –



rinolalie – porucha zvuku řeči, patologicky změněná nosovost buď sníženou, nebo zvýšenou, což s sebou nese poruchu zvuku jednotlivých hlásek při artikulaci.

palatolalie – porucha komunikační schopnosti, vznikající na základě rozštěpu patra a narušené funkce patrohltanového mechanismu. (Vítková in Kelnarová, Matějková, 2009)

ad 5) narušení fluence (plynulosti) řeči (tulmutus sermonis, balbuties) -

balbuties – syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, projevující se nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení. (Klenková in Kelnarová, Matějková, 2009)

tulmutus sermonis – narušení komunikační schopnosti, které je charakteristické tím, že si ho jedinec neuvědomuje, narušená je percepce, artikulace a formování výpovědi. Je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty – čtení, psaní, rytmus, hudebnost, chování. (Klenková in Kelnarová, Matějková, 2009)

ad 6) narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie) -

dyslálie – nejrozšířenější vada řeči, může být v oblasti fonetické – dítě vynechává, zaměňuje, nahrazuje nebo nepřesně vyslovuje hlásky. Nebo může být v oblasti fonologické, která se projevuje v plynulé řeči. (Lechta in Pešová, Šmalík, 2006)

dysartrie – porucha motoriky, narušení dýchání, polykání a prozodie řeči. (Pešová, Šmalík, 2006)

ad 7) narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) -

dyslexie – porucha čtení, hlavní rys je specifické a výrazné narušení vývoje dovednosti ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům s ostrostí zraku či neadekvátním způsobům výuky. V anamnéze u takto postižených dětí je častý výskyt specifických vývojových poruch řeči a mluvy. V běžné řeči se též vyskytují drobné problémy. (Jošt, 2011)

dysgrafie – jedná se o poruchu psaní, postihující grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu, za předpokladu, že dítě netrpí žádnou závažnou pohybovou nebo smyslovou poruchou. (Kozáková, Ludíková, 2012)

dysortografie – specifická porucha pravopisu, nezvládnutí gramatických jevů mateřského jazyka, často je diagnostikována spolu s dyslexií. Kromě typických chyb (např. měkčení, délky samohlásek apod.) se zde vyskytuje i nedostatečný jazykový cit. (Šauerová et al., 2012)

ad 8) symptomatické poruchy řeči (např. porucha komunikace při mentálním postižení, pervazivních vývojových poruchách) – jsou definovány jako narušení komunikační schopnosti provázející jiné, dominující postižení, nemoc nebo poruchu. (Klenková, 2006)

ad 9) poruchy hlasu (dysfonie, afonie) –

dysfonie – porucha nebo změna hlasu projevující se chraptivostí, v důsledku přepínání hlasivek

afonie – ztráta hlasu způsobená nesprávným používáním hlasu, může být také důsledkem malignity v oblasti krku. Afonie může být příznakem akutní laryngitidy apod. (Kutálková, 2002)

ad 10) kombinované vady a poruchy řeči – narušení komunikační schopnosti se může vyskytovat samostatně nebo s více narušeními současně. Takové postižení je multifaktoriální, multikauzální, multisymptomaticky podmíněný fenomén, manifestující se signifikantními nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální oblasti u jeho nositele. U takových jedinců se setkáváme s narušenou komunikační schopností.

Pro potřeby v rezortu školství se žáci s více vadami člení do 3 skupin:

1. - skupina, jejíž společný znak je mentální retardace, která je považována za vadu dominantní
2. - skupina, kterou tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči.
3. - skupina žáků, kteří trpí autismem či mají autistické rysy (Klenková, 2006)

### 1.3.2 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

Žák s narušenou komunikační schopností je považován za žáka se zdravotním postižením, který většinou může zvládat učivo v intencích RVP ZV (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání). Pro úspěšné vzdělávání je ale předpoklad logopedická péče. Takový žák se může vzdělávat v logopedické třídě, v logopedické škole, nebo může být integrován do běžných základních škol. (Bytešnicková et al. in Bartoňová, Pipeková, 2011)

Podmínky vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností:

(Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 115)

- individuální logopedická péče, která prolíná všemi předměty
- individuální přístup speciálního pedagoga a ostatních pedagogů
- možnost vzdělávání žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů
- informovanost všech vyučujících o problematice řečového postižení žáka
- vhodné sociální klima tříd
- snížený počet žáků ve třídě
- zohledňující přístup ke klasifikaci (ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka)
- spolupráce s rodiči
- spolupráce s SPC
- spolupráce s odbornými lékaři

*„Děti a žáci s narušenou komunikační schopností potřebují zvláštní pomoc pro svoje komunikativní jednání v každodenních situacích a v učebních procesech. Podpora vytváření pozitivního sebekonceptu a rozšíření sociálních a komunikativních kompetencí má zásadní význam.“* (Klenková in Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 105)

## 2 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

*„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.“* (Valenta, Kozáková, 2006, s. 20)

V dřívější speciálněpedagogické, lékařské a psychologické terminologii se pro označování stupňů mentální retardace používaly termíny debilita, imbecilita a idiocie. Dnes se už nepoužívají kvůli pejorativnímu příznaku a mentální retardace se začala dělit na lehkou, střední, těžkou, hlubokou, jinou a nspecifickou mentální retardaci.

Nejasnost je mezi vztahem termínů mentální postižení a mentální retardace. Mnoho odborníků je považují za synonyma, někteří však spatřují rozdíl, který souvisí s rozsahem obou pojmů. Podle Vaška (in Valenta, Müller, 2009) se jako zastřešující termín používá mentální postižení, což je termín širší než mentální retardace. Pojem mentální postižení se používá v pedagogické dokumentaci a orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85. Nejfrekventovanějším termínem v psychopedii je ale mentální retardace. Je to termín poměrně nejednoznačný, volně se vysvětluje jako zpoždění duševního vývoje. V širším měřítku se začal používat po konferenci WHO v Miláně v roce 1959. (Valenta, Müller, 2009)

Psychopedie je společenský vědní obor, úzce spolupracující s dalšími vědami – zejména s pedagogikou, psychologii, sociologií a medicínou. Zabývá se lidmi s mentálním či jiným duševním postižením. Mentálně postižení mají početní převahu nad ostatními klienty psychopedické péče, ale i nad klienty speciálněpedagogické péče (vyjma specifické poruchy učení). Průměrně se udává 3-4% osob s mentálním postižením, což je v české republice cca 300 000 osob. V celém světě se odhaduje jejich počet na 200 miliónů osob. Pokud se budeme zabývat mentálním postižením z hlediska stupně tohoto postižení, platí, že čím hlubší postižení je, tím je jeho četnost nižší. Nejvíce je tedy osob s lehkou mentální retardací (2,6% v populaci), nejméně s hlubokou mentální retardací (0,2% v populaci). (Valenta, Müller in Kozáková, 2005)

## 2.1 Klasifikace a stupně mentální retardace

Intelligence se měří pomocí testů inteligence. V současnosti je inteligenční test normalizovaný test, navržený pro změření lidské inteligence, jako rozdíl dosažených vědomostí. Dnes používaný vzorec pro vyčíslení IQ je práce Williama Sterna. Mentální věk (věk nejsložitějších úloh) : chronologický věk (věk testovaného) \* 100

Nyní by IQ test měl obsahovat co největší počet otázek alespoň z těchto oddílů:

1. Numerický oddíl – Čísla jsou mezinárodně srozumitelná a neobsahují kulturní předpojatost, která by zvýhodňovala jednu skupinu jedinců před druhou.
2. Verbální oddíl – operace se slovy a porozumění slovním sdělením
3. Prostorová představivost – schopnost představovat si tělesa z různých úhlů, či domýšlet si určité znaky
4. Paměťový oddíl – schopnost zapamatovat si množství informací po určitý čas.

(Zdroj: Psycho testy, <http://cz.psychotests.net/iq/> 20. 10. 2013)

Mentální retardaci (MR) lze hodnotit nejrůznějšími kritérii, např. podle příčin - etiologie, symptomů, vývojových období, hloubky postižení, stupně inteligence apod. Pro současnou speciálněpedagogickou praxi se nejvíc používá klasifikace podle stupně mentálního postižení. Žádný z klasifikačních systémů však nemůže být úplně přesný, protože nepracuje se všemi kritérii současně. (Müller, 2001)

Tab. č. 3 Rozdělení hodnot IQ

Výška IQ	Charakteristika
< 20	Hluboká mentální retardace – Dále nevzdelávatelní. Nutnost trvalé ústavní péče.
20 - 34	Těžká mentální retardace – Chudé emoční a sociální uvědomění. Nutnost trvalé péče.
35 - 49	Středně těžká mentální retardace – Vzdělávání ve speciálních ústavech. Opožděná motorika, řeč.
50 - 69	Lehká mentální retardace – Speciální ústavy. Tvoří +- 70% všech retardovaných. Uplatnění v jednoduchých zaměstnáních.
> 70	Nižší stupeň slabomyslnosti – Vhodné vzdělávání ve zvláštních školách.
> 80	Slabě podprůměrná inteligence – Zpravidla uplatnění v manuálních pracích.
> 90	Průměrná inteligence – Většina populace
> 100	Vysoce průměrná inteligence
> 110	Nadprůměrná inteligence
> 120	Vysoce nadprůměrná inteligence
> 130	Výjimečná inteligence
> 140	Inteligence géniů

Zdroj: Psycho testy, <http://cz.psychotests.net/iq/> (14. 7. 2013)

Bartoňová et al. (2007) klasifikuje mentální retardaci:

#### 1.- klasifikace dle etiologie

- dědičnost – intelektové schopnosti dítěte jsou výsledkem průměru intelektu rodičů, retardace vzniká v důsledku zděděné inteligence a vlivů rodinného prostředí
- sociální faktory – snížení intelektu je způsobeno sociokulturní deprivací v rodině nebo institucionální výchově, zde se většinou jedná o lehkou mentální retardaci.
- enviromentální faktory – různá onemocnění matky během těhotenství, výživa matky v těhotenství, infekční onemocnění dítěte, výživa kojence, úrazy, porodní traumata.
- specifické genetické příčiny – dominantně podmíněné, recesivně podmíněné, podmíněné poruchou chromozomů, chromozomální aberace
- nespecificky podmíněné poruchy – neobjasněná příčina mentální retardace, asi 15 – 30 % případů

#### 2. - klasifikace dle symptomů

- zabývá se typickými příznaky vzhledu, osobnostními rysy, somatickými zvláštnostmi, motorickým a psychickým vybavením mentálně postižených

#### 3. – klasifikace podle vývojových období

- vychází ze znalosti vývojových období intaktní populace
- člení se na jednotlivá vývojová období a popisuje zvláštnosti u osob s mentálním postižením

#### 4. – klasifikace podle typu chování

- 3 typy chování nezávislých na stupni mentálního postižení: eretické (neklidné, verzatilní), apatické (netečné, torpidní), nevyhraněné (procesy vzruchu a útlumu jsou v relativní rovnováze)

#### 5. – klasifikace dle stupně mentálního postižení

Tab. č. 4 Stupně mentální retardace podle MKN - 10

Kódová čísla	Název (starší název v současnosti považovaný za pejorativní)	Charakteristika
F70	Lehká mentální retardace (IQ 50- 69) (debilita)	Jde o nejlehčí stupeň MR. IQ se pohybuje v rozmezí od 50 – 69, což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 – 12 roků. Motorický, neuropsychický vývoj a psychické procesy kvantitativně i kvalitativně odlišné od normy. Nejzřetelnější deficit je v myšlení (zejména při abstrakci, dedukci a úsudku). Řeč je po formální i obsahové stránce nerušená. Projevuje se obtížemi v učení, většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti.
F71	Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49) (imbecilita)	Je vymezena pásmem IQ 35 – 49, což u dospělých jedinců odpovídá mentálnímu věku 6 – 9 roků. V dětství je zřetelné omezení v motorickém a neuropsychickém vývoji. Řeč se vyvíjí opožděně a dosahuje roviny konkretizace, slovník je chudý a vyjadřování je na úrovni jednoduchých vět. Mnozí jsou schopni dosáhnout určité úrovně samostatnosti a nezávislosti, zvládají přiměřenou komunikaci a školní schopnosti. Dospělí jsou s různým stupněm podpory schopni pracovat a vykonávat činnosti ve společnosti.
F72	Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34) (idioimbecilita)	Charakteristické je výrazné opoždění psychického (myšlení, paměť, představy atd.) i motorického vývoje (sezení, stání, chůze, nekoordinovanost pohybů). Mentální úroveň se pohybuje v pásmu od 20 do 34 IQ, což odpovídá mentálnímu věku 3 – 6 roků. Řeč je na velmi jednoduché úrovni, bez chápání obsahu, častá je echolálie. Je možné je naučit základní sebeobsluhy, hygienickým návykům a jednoduchým pracím. Jsou trvale závislí na péči jiných.



F73	Hluboká mentální retardace (IQ 20 a méně) (idiocie)	Představuje nejtěžší stupeň MR, vymezený pásmem pod 20 IQ, což odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky. Jde o celkové omezení neuropsychického vývoje a významné zaostávání motoriky (většina osob je úplně imobilní a často celý život leží nebo se plazí). Charakteristické jsou i stereotypní pohyby. Řeč se pohybuje na úrovni hlasových projevů, pudových a afektivních reakcí (skřeky). Stav způsobuje nesamostatnost, klienti potřebují pomoc při pohybu, komunikaci a hygieně.
F78	Jiná mentální retardace	Mentální retardaci nelze přesně určit pro přidružená postižení smyslová a tělesná, poruchy chování nebo autismus.
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	Je určeno, že jde o mentální postižení, ale pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit do žádné z výše uvedených kategorií.

Zdroj: LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z., 2012, s. 11

Tabulka č. 2 uvádí přehled stupňů mentální retardace dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10). Je v ní uvedený rozsah inteligenčního kvocientu, který je pro dané pásmo určující. Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F, oddíl F70 – F79 je potom věnovaný mentální retardaci a toto označení je základním kódem. Dále uvádí názvy jednotlivých stupňů mentální retardace včetně dnes již zastaralých názvů. Popisuje také nejdůležitější charakteristické znaky všech stupňů mentální retardace.

Endogenní a exogenní příčiny mentální retardace dle Blehové, Šubrta (in Müller, 2001) jsou přehledně popsány v následující tabulce. Mluví-li se o příčinách endogenních, rozumí se tím příčiny dědičné, genetické jako mutace či aberace genů, chromozomů a genomu. Mluví-li se o exogenních příčinách, potom jde o faktory působící od početí až do dvou let života dítěte. Dělí se na:

1. prenatalní příčiny MR- od početí do narození dítěte. Abnormality plodu, porodních cest a porodu, infekce, poškození mozku při porodu (novorozenecká

hypoxie), nespecifické prenatální vlivy (vrozený hydrocefalus).

2. perinatální příčiny MR- faktory působící těsně před a těsně po porodu. Jsou to infekce, záření, hypoxie, anoxie plodu, úrazy matky, působení toxických látek.

3. postnatální příčiny MR- faktory působící od narození - infekční onemocnění mozku, traumata, hypoxie, nádory mozku, makroskopické léze mozku způsobené postnatální sklerózou, intoxikace, epilepsie, záněty nervové soustavy, silná deprivace.

Tab. č .5 Endogenní a exogenní příčiny mentální retardace

A.	
Genetické, dědičné (endogenní)	
1. dávné	- způsobené spontánní mutací v zárodečných buňkách předků
2. čerstvé	- spontánní mutace
B.	
Vzniklé vlivem prostředí (exogenní)	
1. v raném těhotenství	- poškození oplozeného vajíčka v časném těhotenství
2. v pozdním těhotenství	- intrauterinní infekce, špatná výživa, inkompatibilita
3. intranatální	- abnormální porod
4. postnatální	- nemoci nebo úrazy v dětství, nepříznivý vliv výchovy

Zdroj: MÜLLER, O., 2001, s. 28

Dalším příkladem je členění mentální retardace S. Langerera (in Müller, 2001), který dělí příčiny vzniku na vrozené a získané – tabulka č. 6:

Tab. č. 6 Vrozené a získané příčiny mentální retardace

Vrozené	Příčiny před porodem	- Dědičné - Chromozomální - V době gravidity
	Příčiny kolem porodu (např. dětská mozková obrna)	
Získané	Biologické během života (např. encefalitida aj.)	
	Sociální	- Rodinná výchova - Školní výchova - Mimorodinná a mimoškolní výchova

Zdroj: MÜLLER, O., 2001, s. 28

## 2.2 Specifika osobnosti s mentální retardací

*„Každý jedinec s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však projevují společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, její hloubce a rozsahu.“* (Kozáková, 2005, s. 29)

U mentální retardace nejde jen o časové zpoždění duševního vývoje, osobu s mentální retardací proto nelze automaticky přirovnat k mladšímu intaktnímu dítěti, protože celkově se jedná o strukturální vývojové změny. (Kozáková, Valenta, 2006)

Determinanty chování mentálně postižených dle Müllera a Valenty (2009, s. 35): zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováhy aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těžká pozornost, porucha vizumotoriky a celkové pohybové koordinace.

Primárním specifíkem mentálního postižení je postižení psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces. Tento proces dělíme na:

a) bezprostřední poznání – smyslové – dle Rubinštejnové (in Kozáková, Valenta, 2006)

- zatímco u intaktního dítěte je proces utváření zkušeností rychlý, u dětí s mentálním postižením je naopak pomalý a probíhá s odchylkami
- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání
- nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev
- inaktivita vnímání
- nedostatečnost v prostorovém vnímání
- snížená citlivost hmatových vjemů
- špatná koordinace pohybů
- opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení
- nedokonalé vnímání času a prostoru

b) zprostředkované poznání – myšlení a řeč – dle Kozákové (2005)

Myšlení

- přílišná konkrétnost, nepřesnost, chyby v analýze a syntéze
- neschopnost vyšší abstrakce a generalizace
- myšlení je nedůsledné, nekritické

- tvoření pojmů je těžkopádné, úsudky nepřesné
- nepromyšlenost jednání, nepředvídání důsledků

#### Paměť

- zapamatovávání probíhá pomalu až po mnohočetném opakování
- rychlé zapomínání, nepřesné vybavování
- vědomosti neumí v praxi použít
- nekvalitní třídění paměťových stop
- používají spíše mechanickou paměť, nejsou schopni větší selekce
- nerozlišují, co je podstatné a co méně podstatné

#### Pozornost

- nízký rozsah sledovaného pole
- nestálost a snadná unavitelnost
- neschopnost pozornost dělit na více činností

#### Vůle

- dysbulie – porucha vůle
- abulie – nedostatek vůle, nerozhodnost

#### Aspirace

- výkyv k nižší aspiraci (podhodnocování se) nebo naopak k vyšší, nereálné aspiraci (nadhodnocování se)

#### Řeč

- narušený řečový vývoj je jedním z nejtypičtějších znaků mentální retardace
- omezený řečový vývoj
- opožděný řečový vývoj
- nejčastější je dyslalie, následuje huhňavost a breptavost
- nedostatečná schopnost rozumění

#### Emoce

- nevyrovnanost, emoční labilita, agresivita

- malá schopnost ovládnání citů
- citová otevřenost
- neadekvátní výkyvy nálad

Dalšími zvláštnosti v oblasti sexuality osob s mentální retardací se zabývají Kozáková, Valenta (2006): Člověk s mentálním postižením má v této oblasti stejné potřeby jako intaktní jedinec. Osoby s lehkou mentální retardací mají sexuální styk stejně často jako jejich „zdraví“ vrstevníci. Je zde ale větší nebezpečí zneužívání, především dívky se stávají obětí incestu, znásilnění nebo svedení. Problémem je také obnažování se a masturbace na veřejnosti.

Odlišná je i socializace jedinců s mentálním postižením. Úspěšnost socializace závisí na mnoha faktorech: (Kozáková, 2005)

- důležitým faktorem v procesu socializace je postoj majoritní společnosti, časté jsou předsudky, stigmatizace, je třeba pracovat na změně společnosti vůči lidem s postižením.
- vnější faktory socializace jsou poskytnuté možnosti, které podporují zapojení do běžného života, prožití plnohodnotného života.
- vnitřní faktory socializace jsou vlastní primární deficit (snížená hodnota IQ) a často i sekundární deficit (negativní sebepojetí apod.)

Na závěr o socializaci jedinců s mentálním postižením píše Z. Kozáková (2005, s. 34): *„Úroveň socializace je primárním kritériem úspěšnosti jak výchovně vzdělávacího působení, tak budoucího uplatnění, partnerských vztahů, samostatného života. Jejím důležitým prostředkem je u osob s mentálním postižením integrace (v nejširším kontextu).“*

## **2.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Od 1.1 2005 nabyt účinnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský

zákon). MŠMT v souladu s tímto zákonem vydalo vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školních zařízeních. (Ludíková, Kozáková, 2012)

Žáci s mentálním postižením jsou považováni za žáky znevýhodněné, mající speciální vzdělávací potřeby, ze kterých vychází jim určená speciálně pedagogická podpora, aby nedošlo k ohrožení jejich vývoje.

V České republice i v celém evropském společenství dochází v posledních desetiletích k výrazným změnám ve společnosti, které ovlivnily i školství, pohled na výchovu a vzdělání. Cíl vzdělání je odvozen z individuálních i společenských potřeb. Již nejde jen o získávání informací, ale i o osvojování sociálních dovedností. Škola a učení jsou nástrojem sociální komunikace.

Současný přístup ke vzdělávání osob nejen s mentálním, ale i s dalšími druhy postižení, směřuje k inkluzi. Inkluze v pedagogickém smyslu je taková interakce, která přispívá k utváření sítě pro podporu sebeurčující sociální účasti osob s postižením do aktivit ve všech společenských oblastech. Inkluzivní pedagogika chápe cestu jako cíl, inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získat širší náhled na svět, učí je přijmout odlišné jedince, přispívá k naplnění sociálních i fyzických potřeb. Smyslem inkluze je rovná šance pro všechny, respektování a oceňování odlišností, boj proti diskriminaci a předsudkům. (Bartoňová, Vítková in Bartoňová, Pipeková)

K zásadám a cílům vzdělávání osob s mentálním postižením se řadí rovný přístup ke vzdělávání, zohlednění vzdělávacích potřeb, bezplatné vzdělávání a možnost vzdělávání po celý život, počínaje ranou intervencí (raná péče, raná podpora). Je to soustava služeb a programů, které jsou poskytovány dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám. Cílem intervence je zlepšení organických funkcí, vybudování sociálního chování a celkový vývoj osobnosti.

Speciální poradenství pro mentálně postižené v České republice je realizováno státními institucemi v rezortech zdravotnictví, školství, práce a sociálních věcí. Na poradenství se v současné době podílí i různé soukromé,

charitativní a svépomocné organizace. V tabulce č. 7 jsou nejdůležitější instituce v poradenské činnosti a poradenské služby přímo ve škole.

Tab. č. 7 Poradenství

SPECIALIZOVANÁ PORADENTSKÁ ZARÍZENÍ
Pedagogicko – psychologická poradna
Speciálně – pedagogické centrum
PORADENTSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE
Výchovný poradce
Školní metodik prevence
Školní psycholog
Školní speciální pedagog

Zdroj: BARTOŇOVÁ, M. et al. 2007, s. 60

Aby byl zajištěn optimální průběh edukačního procesu osob s mentálním postižením, je důležité se seznámit s jejich specifickými zvláštnostmi a jejich funkčním potenciálem. K tomuto účelu slouží diagnostika, která je posléze východiskem pro volbu dalšího postupu při výchově a vzdělávání. Cílem diagnostiky ale není poukázat na nedostatky, ale cílem je vyzvednout silné stránky jedince. (Bendová, Zikl, 2011)

Nejčastěji diagnostikované oblasti diagnostiky – podle Vaška (in Bendová, Zikl, 2011):

- úroveň rozumových schopností a vědomostí
- stupeň a schopnost sociability
- úroveň motoriky a grafomotoriky
- laterarita
- úroveň komunikačních schopností



- úroveň sebeobsluhy
- orientační vyšetření smyslových orgánů
- kvalita zrakové a sluchové percepce
- rodinné prostředí

Podmínkami vzdělávání žáků s mentálním postižením se věnuje M. Bartoňová a J. Pipeková (2011):

- snížený počet žáků ve třídě
- vhodně upravené prostředí
- speciální učební metody
- výběr učiva odpovídající schopnostem žáků
- učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací
- speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků a závažnosti jejich postižení
- učebnice, odpovídající úrovni rozumových schopností žáků

### **2.3.1 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**

- Předškolní vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je zajistit dítěti dostatek podnětů k jeho rozvoji a tím doplnit výchovu v rodině. Předškolní vzdělávání se realizuje v mateřských školách formou individuální integrace, speciální třídě při mateřských školách nebo mateřské škole speciální. Předškolní vzdělávání není povinné. (Bartoňová et al., 2007)

- Základní školské vzdělávání

Pokud se žák s lehkou mentální retardací v rámci integrativního vzdělávání vzdělává v běžném typu základních škol, jsou zde legislativně upraveny podmínky pro vzdělávání. Takové vzdělávání je zajištěno formou individuální

integrace, žák má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Další forma tohoto vzdělávání je skupinová integrace ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením při běžné škole nebo třídě pro žáky s jiným druhem postižení. (Bartoňová et al., 2007)

*„Žáky s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, vzdělává základní škola praktická. Jedná se o žáky v pásmu lehké mentální retardace.“* (Ludíková et al., 2011, s. 9)

Převážná většina žáků s lehkým mentálním postižením je vzdělávána v základní škole praktické. Speciální podpora vychází vždy z potřeb a forem postižení. Žáci se vzdělávají skupinovou výukou, nebo za podpory individuálně vzdělávacího plánu. (Bartoňová, Vítková in Bartoňová, Pipeková)

*„Konečným cílem vzdělávání v základní škole praktické je příprava žáků na zapojení či úplnou integraci do běžného života.“* (Ludíková et al. 2011)

Základní škola praktická je devítiletá, členěná na 1. a 2. stupeň, jako v běžné základní škole. Umožňuje žákům splnit povinnou školní docházku. (Bartoňová et al., 2007)

- Středoškolské a další vzdělávání

Další vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se uskutečňuje na dvouletých nebo tříletých odborných učilištích, která svým obsahem navazují na vzdělávací program základní školy praktické. Důraz je kladen na získání praktických dovedností pro budoucí uplatnění absolventa školy, který posléze může vykonávat pomocné práce např. ve zdravotnictví. Toto vzdělávání je určeno i pro absolventy základní školy speciální dle jejich schopností. (Bartoňová et al., 2007)

V rámci celoživotního vzdělávání se mohou osoby s různým stupněm mentálního postižení dále vzdělávat pomocí speciálních kurzů a večerních škol. Jistou možností, určenou spíše pro osoby s lehkým mentálním postižením, jsou rekvalifikační kurzy. (Ludíková, Kozáková, 2012)

### 2.3.2 Vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením

- Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání u těchto dětí se realizuje ve stejných zařízeních jako u dětí lehce mentálně postižených. Vzdělávání mentálně postižených je upraveno podle stupně postižení dítěte, v rámci výuky se využívají podpůrná opatření: např. kompenzační pomůcky, asistent pedagoga, snížený počet dětí ve třídě. (Ludíková, Kozáková, 2012)

- Základní školské vzdělávání

Tito žáci jsou vzděláváni v základní škole speciální, kde je pro ně zpracován samostatný vzdělávací program. (Bartoňová, Pipeková, 2011)

Učivo je zredukováno na osvojení základních dovedností v jednotlivých oblastech vzdělávání. Tato škola poskytuje vzdělávání žákům, jejichž úroveň rozumových schopností nedovoluje zvládnout požadavky obsažené v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Délka vzdělávání může být v základní škole speciální 10 ročníků, člení se na 1. stupeň (1. - 6. ročník) a 2. stupeň (7. - 10. ročník). Základní vzdělávání se realizuje v rámci povinné školní docházky po dobu devíti let. Prodloužení se umožňuje žákům do 17 let, žáci se zdravotním postižením mohou pokračovat až do 26 let. Vyučovací hodina se má přizpůsobit žákům podle jejich schopností na více úseků, převládá vyučování v blocích. Celé vzdělávání zde navazuje na výchovu v rodině, na speciální předškolní vzdělávání v mateřských školách či na přípravný stupeň základní školy speciální. (Bartoňová et al., 2007)

- Středoškolské a další vzdělávání

Absolventi základní školy speciální nebo základní školy praktické se mohou dále vzdělávat v programu jednoleté praktické školy. Důraz se zde klade na

prohloubení a rozšíření již nabytých vědomostí a především dovedností. Absolventi mohou najít uplatnění v chráněných pracovištích nebo při pomocných pracích různého charakteru. Dalším alternativním způsobem pracovní přípravy pro absolventy základních škol praktických a speciálních jsou zácvikové kurzy. Náplní kurzů je pracovní příprava na výkon pomocného pracovníka např. v zahradnictví. Délka kurzu je jeden rok. Pro postižené, kteří sice prošli profesní přípravou, přesto však nemohou pracovat ani v chráněných dílnách, jsou dílny pracovní terapie nebo chráněné modelové dílny. Zde se dále upevňují pracovní návyky, sociální dovednosti apod. (Bartoňová et al., 2007)

### 3 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKA S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, která u lidí s mentálním postižením bývá deformovaná. U dětí s mentálním postižením je vývoj řeči opožděný nebo omezený. Ve foneticko – fonologické rovině jazyka mají problémy v oblasti fonemické diferenciaci hlásek, nejčastěji znělých/neznělých hlásek a sykavek. Také s vadnou výslovností hlásek je problém, dyslalické projevy přetrvávají často až do dospělosti. Lexikálně – sémantická rovina jazyka se u osob s mentálním postižením projevuje tak, že pasivní slovní zásoba převyšuje zásobu aktivní. Aktivní zásoba se vyznačuje užíváním konkrétních pojmů, převažující jsou podstatná jména, zatímco abstraktní pojmy téměř neužívají. Také plnovýznamová slovesa, přídavná jména a zájmena jsou užívána málo. Pro gramaticko – syntaktickou rovinu jazyka je typické, že jsou často užívány dysgramatismy. V komunikaci je převaha jednoduchých vět, mnohdy s narušením slovosledu. Pragmatická rovina jazyka je narušena tím, že tito lidé špatně vyjadřují své myšlenky a tím špatně formulují obsah sdělení.(Bendová, Zikl, 2011)

Je proto nutné, aby se při komunikaci dodržovalo několik základních zásad. Podle P. Bendové a P. Zikla (2011) jsou to tyto zásady:

1. – respektování osobnosti
2. – empatický a trpělivý přístup
3. – zpětná vazba, ověřování, zda dítě porozumělo
4. – zohledňování deficitů v oblasti fonemické diferenciaci, artikulace a porozumění řeči
5. – používání jasného, stručného, srozumitelného a jednoduchého vyjadřování
6. – vyhýbání se abstraktním pojmům, cizích slov a zkratk, používání standardního slovníku
7. – používání mimiky, řeči těla
8. – využívání alternativní a augmentativní komunikace

9. – vzhledem ke snadné ovlivnitelnosti nepoužívat sugestibilní otázky
10. – poskytnutí dostatku času na odpověď
11. – zohlednění zhoršené orientace v neznámém prostředí – projevuje se i v komunikaci)
12. – s jedinci s mentálním postižením jednáme tak, jak bychom si přáli, aby se jednalo s námi

U dětí s mentální retardací se sluchové rozlišování a vyslovování slov a vět vytváří později. Nedostatky fonemického sluchu se prohlubují pomalým tempem vývoje artikulace. Nedostatečné sluchové vnímání brzdí zdokonalování výslovnosti, nepřesnost výslovnosti ztěžuje zlepšení kvality sluchových vjemů. I slovní zásoba je menší u dětí s mentální retardací než u jejich vrstevníků. Rozdíl je i v aktivní a pasivní slovní zásobě. Aktivní slovní zásoba je chudá, mluvnická stavba řeči nedokonalá. (Bartoňová et al., 2007)

### **3.1 Narušená komunikační schopnost žáků s mentální retardací**

V. Lechta (2008, s. 52) definuje symptomatické poruchy řeči jako: *„Narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění.“* *Narušená komunikační schopnost může v klinickém obraze být dominantní, nebo může být symptomem jiného dominujícího postižení, poruchy nebo onemocnění. Mluvíme o nich jako o symptomatických poruchách řeči. Narušená komunikační schopnost je nejcharakterističtějším symptomem dominujícího postižení, onemocnění nebo poruchy.“*

Podle V. Lechty (2008) vznikají symptomatické poruchy řeči na základě třech modelů:

1. - Primární příčina způsobuje dominující poruchu (postižení). Dominantní postižení provází narušená komunikační schopnost neboli symptomatická porucha řeči.

2. - Primární příčina způsobuje dominující postižení se sekundárně narušenou komunikační schopností. Stejná primární příčina způsobí i paralelní poškození či postižení, které má negativní vliv na komunikační schopnost.
3. - Dvě či více primárních příčin negativně působí svým vlastním mechanismem na komunikační schopnosti jedinců.

M. Sovák (1978) napsal, že příznaky na řeči jsou u mentálně retardovaných závislé na tom, do jaké míry se vyvinuly duševní schopnosti dítěte. Kromě toho záleží ještě na tom, zda jde o typ eretický nebo typ apatický, a v neposlední řadě také výchovných vlivech. Také V. Lechta (2008) říká, že řeč dětí s mentálním postižením bývá výrazně narušena. Narušená komunikační schopnost dětí s mentálním postižením má svou specifickou etiologii, symptomatologii a metody logopedické intervence. U jedinců s mentálním postižením je narušený vývoj řeči jedním z nejcharakterističtějších znaků. Vývoj řeči je narušen do té míry, že nedosáhne úrovně normy. Podle Sovákovy klasifikace poruch vývoje řeči zde můžeme hovořit o omezeném vývoji řeči.

Lechta (2008) hodnotí kvalitu řečového projevu podle stupně mentální retardace:

Lehká mentální retardace: vývoj řeči je opožděný o více než rok oproti normálnímu vývoji. Toto opoždění se nejvíce týká pojmového procesu, schopnosti abstrakce a následné generalizace. Řeč je velmi obsahově chudá s agramatizmy. Charakterizuje jí disharmonie mezi vnitřní a vnější řečí.

Středně těžká mentální retardace: vývoj řeči je omezený. Tito lidé se projevují na prvosignální komunikaci, produkují významné zvuky. Dobrá je oblast napodobování řeči. Z tohoto důvodu se objevují echolálie, které jsou jako rytmické automatizmy. Věty tvoří jednoslovné, v některých případech jsou schopni tvořit jednoduché věty. Časté využívání nonverbálních prostředků.

Těžká mentální retardace: převažující pudová úroveň komunikace a situační reakce na slova.

Hluboká mentální retardace: tato komunikace probíhá na úrovni neartikulovaných výkřiků. Objevují se echolalie, napodobovací a projevací zvuky.

Nejčastěji se vyskytující poruchy v řeči u osob s mentálním postižením (Lechta, 2008):

- *dyslalie* – narušená výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka
- *huhňavost* – narušení zvuku řeči
- *breptavost, koptavost* – poruchy plynulosti řeči
- *dysartrie* – porucha motorické realizace řeči (artikulace)
- *echolalie* - mechanické opakování slyšeného bez pochopení smyslu.

Vývoj řeči je ovlivněný stupněm mentální retardace, její formou a typem. Negativně jsou poznamenány všechny jazykové roviny. Nejčastěji se vyskytuje dyslalie, to je způsobeno nedostatečnou úrovní motorické koordinace a omezené fonematické diferenciací. Následuje huhňavost a breptavost. Pokud je mentální retardace v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou, pak se vyskytují různé formy dysartrie.(Peutelschmiedová in Kozáková, 2005)

### **3.2 Logopedická intervence u žáků s mentální retardací**

Intervence (z latinského *intervenire* – zasahovat, vstupovat do něčeho) představuje vnější zásah do nějakého procesu za účelem ho ovlivnit nebo změnit. Logopedická intervence je tedy proces, způsob a metody aplikace diagnostické, terapeutické a odborné péče o osoby se závadami a poruchami řeči. Logopedická intervence je aktivita s cílem identifikovat, následně odstranit či zmírnit narušenou komunikační schopnost a předcházet takovým narušením. Jde se o složitý multifaktoriálně podmíněný proces, který se v rámci dosažení svých cílů realizuje na těchto úrovních: (Lechta, 2005)



- logopedická diagnostika
- logopedická terapie
- logopedická prevence

Logopedickou intervencí zajišťují odborníci - logopedi, logopedičtí asistenti, kliničtí logopedi, v rezortu školství, zdravotnictví, práce a sociálních věcí. Jejich úkolem v oblasti prevence je předcházení vzniku narušení komunikační schopnosti, v oblasti diagnostiky rozpoznání narušení komunikační schopnosti a v oblasti terapie na eliminace následků tohoto narušení.

Úspěšnost logopedické intervence závisí na těchto okolnostech:

- péče musí být zahájena včas
- postoje rodiny
- zvolené reedukační postupy

Logopedická intervence u osob s mentálním postižením je realizována se stejnými zásadami jako u intaktní populace, opět je ale nutno přihlídnout ke specifickým, která postižení provázejí, ke stupni postižení, volit vhodné metody, přihlídnout k aktuálnímu stavu jedince. Je třeba zdůraznit význam logopedické péče, která je plánovaná podle dosažených individuálních výsledků, formou tzv. individuálních logopedických plánů. (Kozáková, 2005)

U jednotlivých poruch řeči, které jsou nejčastěji se vyskytující u osob s mentálním postižením postupujeme takto:

- *dyslalie*: odstraňuje se stejně, jako u intaktní populace, používá se krátkodobého cvičení, využívá se sluchová kontrola, používají se pomocné hlásky, dodržuje se zásada minimální akce - nacvičování správné výslovnosti. (Klenková, 1998).
- *huhňavost* – prevencí je podpora nosního dýchání, celkové snížení nemocnosti dítěte. Pokud huhňavost způsobuje výrazně zvětšená nosní mandle, je možné jí odstranit. (Kutálková, 2002)

- *breptavost* - úspěch logopedické intervence spočívá hlavně v uvědomění si zvýšeného tempa mluvy a naučení se autokorekce. Protože sebekontrola je pro osoby s mentálním postižením možná jen v malé nebo žádné míře, terapie breptavosti je velice obtížná. Také proto, že si svou vadu neuvědomují. Cílem terapie breptavosti je stabilizace správného tempa řeči, odstranění těžkostí při čtení, rozvíjení hudebních schopností, vyjadřovacích schopností a zvýšení koncentrace pozornosti. (Tarkowski in Lechta, 2002)
- *koktavost* – logopedická intervence spočívá v komplexní péči – spolupráce řady odborníků, kdy se zájem nesoustředí jen na dítě a řeč, ale i na jeho okolí, rodinu atd. Vždy se snažíme, zjistit příčinu vzniku koktavosti a tu se pokusit odstranit. (Kutálková, 2002)
- *dysartrie* – u těchto osob jde potom z logopedického hlediska o mimořádně špatnou prognózu, poněvadž i dysartrické děti s normálním intelektem jsou vážným logopedickým problémem.

### 3.2.1 Řečová výchova

Řečová výchova má svou nezastupitelnou roli v rozvoji komunikačních schopností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z klíčových podmínek pro úspěšný průběh vzdělávání v rámci daného typu školy je přijetí každého žáka s určitým postižením či znevýhodněním spolužáky a zde zaujímá řečová komunikace významné místo. Úroveň řečových schopností je také jedním z důležitých indikátorů psychické a fyzické zralosti dítěte při jeho nástupu do školy. Reedukace je zaměřena na již existující potíže. Cílem není jen odstranění dílčího problému, nýbrž komplexní péče o řeč. V praxi se pedagogové a další odborníci setkávají se vzrůstajícím počtem poruch komunikace u dětí. Příčiny jsou nejen ve vlastním postižení, v nesprávném řečovém vzoru či v nižší sociokulturní úrovni rodiny, ale současná doba navíc nabízí stále širší využívání moderních technologií v oblasti komunikace, což s

sebou nese výhody, ale i určité problémy. Děti dokážou dobře "technicky" komunikovat s počítačem a mobilním telefonem, ale už ne tak dobře mezi sebou, s rodiči, učiteli a širším okolím na úrovni komunikace řečové. Mnohdy si přenáší tuto neúplnou, zkratkovitou komunikaci s malou slovní zásobou do vlastního slovníku. Řečová výchova pak zde významně přispívá ke korekci nedostatečně rozvinuté či narušené řečové komunikace po stránce obsahové i formální. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/504/recova-vychova-pro-zakladni-skoly-vzdelavajici-zaky-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.html/> 16. 8. 2013)

Řečová výchova byla zařazena do oblasti jazykové komunikace spolu se vzdělávacími obory Čtení a Psaní. Zaměřuje se na osvojení si a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě, správné a srozumitelné vyjadřování, rozvíjení komunikačních dovedností žáků, což umožňuje funkční dorozumívání s okolím. Její obsah je upraven tak, aby odpovídal mentální úrovni žáků. Očekávané výstupy jsou pouze orientační, protože není možné přesně předvídat, co žák s mentálním postižením zvládne. (Zezulková, 2011)

Náplň předmětu a hodinové dotace jsou vymezeny Vzdělávacím programem zvláštní školy - nyní ZŠ praktické, který je v platnosti od 1. 9. 1997. Řečová výchova je vyučována na prvním stupni (1. – 5. ročník), s časovou dotací jedna hodina týdně, pro druhý stupeň (6. – 9. ročník) samostatný předmět řečová výchova není, výchova řeči se však promítá do všech předmětů, zejména do českého jazyka, občanské výchovy, hudební výchovy a dějepisu.

Hlavní úkoly logopedické intervence v předmětu řečová výchova patří:

- rozvoj slovní zásoby a mluvní pohotovosti
- nácvik správné výslovnosti a jazykového citu
- užívání spisovného jazyka
- podpora řečové aktivity a rozvoj spontánního řečového projevu žáků
- rozvoj smyslového vnímání a motoriky
- respektování rozdílů v úrovni řečových schopností žáků
- spolupráce s rodinou a SPC, popř. s klinickým logopedem/

Obsah učiva řečové výchovy:

- dechová, hlasová a artikulační cvičení
- rozvoj sluchového vnímání
- rozvoj slovní zásoby
- stavba věty, tvoření vět
- vyprávění podle obrázků a podle otázek
- kultura mluveného projevu
- konverzace
- zdokonalování techniky čtení
- dramatizace
- hudební, pohybová a rytmická průprava

(<http://katerina.sadilkova.sweb.cz/id16.htm>)

### **3.3 Alternativní komunikační systémy a jejich využití u žáků s mentální retardací**

Základním stavebním kamenem demokracie je pluralismus, je samozřejmostí svobody, svobodného světa. Dalším prvkem demokracie je svoboda. Pluralismus a svoboda jsou předpokladem pro vznik alternativy a to v nejrůznějších oblastech lidského života, ať už se jedná např. o medicínu, zemědělství či pedagogiku. (Valenta, Müller, 2009)

Alternativu definuje Akademický slovník cizích slov takto:

*„Výběr, volba mezi dvěma nebo několika vzájemně se vylučujícími možnostmi.“* (Kraus et al., 2001, s. 43)

K alternativním komunikačním systémům se přistupuje tehdy, je-li problém v komunikaci, sdělovací proces je narušený. Narušení sdělovacího procesu nastává v těchto případech – dle Valenty, Müllera, 2009:

1. – komunikanti používají odlišné kódy – např. dva odlišné jazyky
2. – došlo k porušení sociálních vztahů – např. elektivní mutismus
3. – porucha v expresivní části sdělovacího procesu – např. dyslalie, dysartrie
4. – porucha v receptivní části komunikačního procesu – např. poruchy sluchu
5. – duševní poruchy včetně porušení inteligence

Alternativní komunikace nahrazuje orální řeč, snaha je ale o upřednostnění tzv. augmentativní komunikace před komunikací alternativní. Augmentativní (rozšiřující, podporující) komunikace zlepšuje komunikační proces u osob, které mají určité schopnosti či předpoklady ke komunikaci. (Valenta, Müller, 2009)

Alternativní komunikace využívá (Plevová, Slowik, 2010):

- systémy bez pomůcek – cílené pohledy očí, mimika, gesta, gestikulace, manuální znaky např. Makaton
- systémy s pomůckami – předměty, fotografie, systémy grafických symbolů např. Bliss, piktogramy, komunikační tabulky, písmena a psaná slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem, počítače

Rozvojem těchto komunikačních systémů se v České republice zabývá Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci (AAK). Na webových stránkách sdružení je alternativní a augmentativní komunikace popsána takto: „AAK zahrnuje všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč, ať už přechodně nebo trvale. AAK je určena pro osoby se závažným postižením komunikace v důsledku např. mozkové obrny, cévní mozkové příhody, úrazu mozku, mentálního postižení, progresivních neurologických onemocnění, autismu apod.“ (<http://www.saak-os.cz/soubor-letak-saak-ke-stazeni-4-.pdf>, 22. 7. 2013)

Mezi nejstarší prostředky AAK patří využívání nonverbálních prostředků řeči – mimika, gestika..., využívají se u osob se sluchovým postižením (znaková řeč, znakovaná řeč, daktyl), u osob se zrakovým postižením (Brailovo písmo) a u osob trpících hluchoslepotou (Lormova abeceda). Kratší dobu se používají systémy AAK osob s mentálním postižením a osob

s pervazivní vývojovou poruchou. Valenta a Müller (2009) sepsali ucelený přehled nejčastěji využívaných metod AAK v psychopedii:

a) Komunikace facilitovaná referenčními předměty

- vhodné pro jedince s hlubším mentálním postižením popř. pervazivní vývojovou poruchou
- jedná se o zástupné znaky reality symbolizující konkrétní činnost
- abstraktní výrazy nelze takto zastoupit
- výběr předmětů musí vyhovovat konkrétnímu člověku a odpovídat prostředí, ve kterém se pohybuje
- nejčastěji se referenční předměty používají jako prvotní způsob dorozumívání, u osob s kombinací více vad mohou představovat i nejvyšší stupeň komunikace.
- neexistuje ucelená řada těchto předmětů, jsou vybírány podle potřeb a možností konkrétní osoby.

Obr. č. 5 Příklad referenčních předmětů



Zdroj: <http://www.sluch-ol.cz/index.php?nid=6800&lid=CS&oid=2611569> 22.7.2013

Vysvětlivky k obrázku: Ke komunikaci se užívají konkrétní předměty, jejich zmenšeniny nebo části, které zastupují osoby, věci či činnosti. Např. malá bota

může znamenat vycházku, lžička symbolizuje jídlo apod.

#### b) Makaton

- jazykový program postavený na systému standardizovaných znaků
- znaky jsou doplněny orální řečí popř. speciálními symboly
- používá se zejména u dětí s mentálním postižením a autismem nebo kombinovaným postižením
- na rozdíl od znakové řeči neslyšících se zde znakují jen klíčová slova
- může být použit jako primární prostředek komunikace, napomáhá rozvoji schopnosti vyjadřování, podpory nesrozumitelné orální řeči, zraková podpora řeči
- slovník Makatonu obsahuje na 350 znaků řazených do osmi didaktických řad – podle využitelnosti v životě i náročnosti
- výuka pokračuje do doby, kdy se dítě dostane na hranici svých možností

Obr. č. 6 Příklad znaků Makaton



Zdroj: [http://is.muni.cz/th/69918/pedf\\_m/PRILOHY.pdf](http://is.muni.cz/th/69918/pedf_m/PRILOHY.pdf), 22.7.2013

Obr. č. 7 Příklad symbolů Makaton

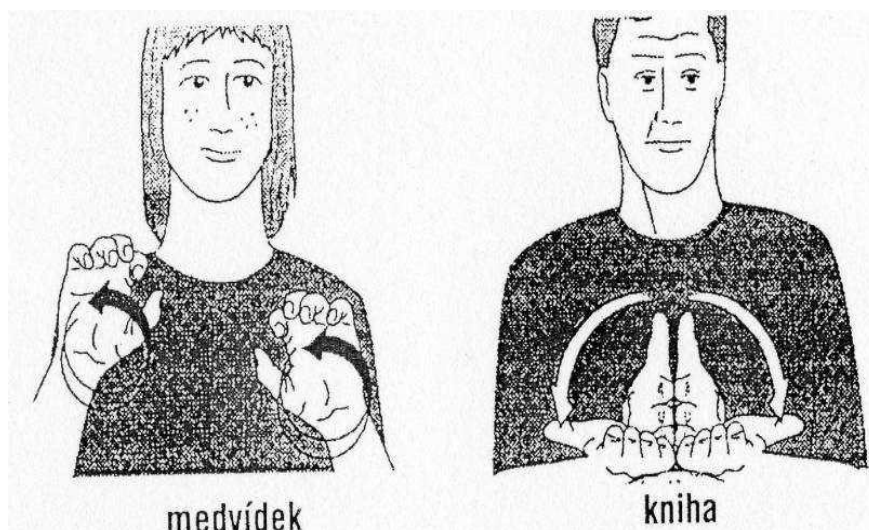


Zdroj: [http://is.muni.cz/th/69918/pdf\\_m/PRILOHY.pdf](http://is.muni.cz/th/69918/pdf_m/PRILOHY.pdf), 22.7.2013

c) TTT systém (znak do řeči)

- tento systém je více flexibilní než Makaton
- jde o systém přirozených znaků, které lze upravovat pro konkrétní potřeby
- znak je simultánním doplněním orální řeči, vizualizuje orální řeč
- rozvíjí se motorika a tím je následně stimulována řeč, pro děti je jednodušší používat znaky než orální řeč
- dítě zažije komunikační úspěch, který je motivací dalšího učení

Obr. č. 8 Příklad znaku do řeči



Zdroj: Valenta, Müller, 2009



#### d) Bliss systém

- používal se hlavně u jedinců s dětskou mozkovou obrnou, jeho použití se rozšířilo i na osoby s mozkovými a duševními poruchami – včetně mentálního postižení
- je ale vysoce abstraktně náročný, proto je jeho využití u osob s mentálním postižením omezený, hlavně u těžších forem tohoto postižení
- pro konkrétního klienta je zpracována tabulka symbolů, která poskytuje vizuální podporu komunikace a procvičuje vnímání klienta, který se při ukazování symbolů snaží i o vokalizaci (Kubová in Valenta, Müller, 200

Obr. č. 9 Věta napsaná Bliss systémem



Zdroj: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bliss-Symbol>, 22.7.2013

Vysvětlivky k obrázku: věta je napsaná mezinárodním systémem Bliss a znamená: *Chci jít do kina.*

#### e) Piktogram systém

Podle Akademického slovníku cizích slov je piktogram: „*grafický znak znázorňující sdělení obrazem, jehož podoba a čtení nejsou pevně stanoveny, neváží se na určitý jazyk.*“ (Kraus et al, 2001, s. 590)

- piktogram je obrázek zastupující jeden věcný význam, který zpodobňuje bez vazby na řeč
- piktogramy jsou konkrétnější než symboly Bliss systém
- jsou použitelnější v komunikaci s osobami, které trpí i těžším stupněm

mentálního postižení, jsou vhodné pro děti s autismem

- výuka piktogramů je provázena orální řečí a znakováním
- v případě obtížného chápání piktogramů se doporučuje spojit ho s obrázkem, fotografií, věcí
- zásadní při práci s piktogramy je spolupráce s rodinou, která musí užívat piktogramy i v domácím prostředí

Obr. č. 10 Ukázka piktogramů



Zdroj: <http://www.autismus-a-my.cz/nahradni-komunikace/1382-rec-obrazku-piktogramy.html>, 22.7.2013

#### f) PCS systém

- z anglického *Picture Communication Symbols*
- jedná se o soubor barevných obrázků

- tyto obrázky více odpovídají realitě než piktogramy

Obr. č. 11 Ukázka symbolů PCS



Zdroj: [http://is.muni.cz/th/69918/pedf\\_m/PRILOHY.pdf](http://is.muni.cz/th/69918/pedf_m/PRILOHY.pdf), 22.7.2013

#### g) Sociální čtení a prvky globálního čtení

- určeno pro osoby, které si běžnými metodami nedokážou osvojit „normální“ technické čtení (ani globální metodou)
- jde o poznávání, interpretaci a reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, bez využívání čtecí technické dovednosti
- rozvíjí slovní zásobu
- jde o součást sociálního učení
- důležitá je i zde spolupráce s rodinou, výuka v rodině je v tomto případě rozhodující
- pokud je to možné, spojuje se s globálním čtením

#### Globální metoda

- slovo se rozpoznává jako obraz
- vhodná na výuku čtení pro jedince s mentálním postižením
- nutné dbát na trojfázovost učení:
  - rozlišování a přičítání identických obrázků
  - vybírání a vyhledávání na slovní pokyn

- samostatné pojmenovávání

#### h) Dosa-metoda a SNOEZELEN

- Dosa – pohybová komunikace
- jedná se o stimulaci dítěte pomocí pohybové komunikace
- komunikace, která respektuje principy bazálního dialogu, kde se na tělo nahlíží jako na nositele výrazu (totální smyslový orgán)
- pomocí nějž lze komunikovat i s osobami s těžkým mentálním postižením
- vychází ze skutečnosti, že tělo každého jedince jako celek je nepřetržitě vnímající a sdělující orgán, v tom je šance na dešifrování takových sdělení

#### SNOEZELEN

- Dosa-metoda má podpůrný charakter a k tomu aby mohla být realizována, je zapotřebí zajistit odpovídající podmínky, které splňuje prostředí SNOEZELENU.
- SNOEZELEN poskytuje optimální podmínky pro navázání bazálního dialogu k osobě s velmi těžkým postižením.
- představuje ho speciálně upravená místnost, klidová zóna určená k rekondici, rekonvalescenci, rehabilitaci, stimulaci smyslů, zklidnění těla a duše.
- základ by mělo tvořit vyhřívané vodní lůžko a další světelné a zvukové efekty.
- zásadou je „nic se nemusí, vše je dovoleno“

#### i) Facilitovaná (usnadňující) komunikace

- napomáhá komunikaci klientů s pervazivní vývojovou poruchou
- jedna z nekontroverznějších metod ve speciální pedagogice
- umožňuje klientům komunikovat pomocí ukazování na písmena (pokud umí číst) nebo na obrázky (když neumí), s pomocí facilitátora

- obrázky nebo písmena mohou být na počítači, tabulce s písmeny, nebo na textovém procesoru

AAK užívá pro podporu dorozumívání:

- gesta, manuální znaky
- předměty
- fotografie
- grafické symboly
- písmena a psaná slova
- komunikační tabulky z fotografií, grafických symbolů nebo nápisů
- přenosné komunikační pomůcky s hlasovým výstupem
- počítače s upraveným ovládním a speciálním softwarem

(<http://www.saak-os.cz/soubor-letak-saak-ke-stazeni-4-.pdf>, 22.7.2013)

### **3.3.1 Výhody a nevýhody alternativní a augmentativní komunikace**

Podstatu a užití speciálních systémů alternativní a augmentativní komunikace by měli vysvětlit příslušní odborníci. Měli by však také uvést výhody a nevýhody navrhovaného komunikačního systému, protože se vždy jedná o závažné rozhodnutí, které ovlivní celý život jedince, kterého se to dotýká. Zpáteční cesta v případě mylného rozhodnutí by byla riskantní a obtížná, téměř neexistuje. (Peutelschmiedová, 2007)

Výhody alternativní a augmentativní komunikace podle Kubové (1996)

- snižují tendence k pasivitě
- zvyšuje zapojení osob s tělesným či kombinovaným postižením i jejich nejbližších do procesu rehabilitace
- napomáhá rozvoji kognitivních jazykových dovedností
- umožňuje se samostatně rozhodovat

- rozšiřuje studijní, pracovní nebo volnočasové příležitosti lidí s tělesným či kombinovaným postižením
- umožňuje aktivně se zapojit do komunikace tam, kde by byl jinak posluchač pouze pasivní a často opomíjen

Nevýhody alternativní a augmentativní komunikace podle Kubové (1996)

- je společensky méně využitelná než mluvená řeč
- vzbuzuje pozornost veřejnosti
- odděluje uživatele od té části veřejnosti, která neovládá jím užívané systémy
- u dětí je někdy zavedení AAK mylně považováno za důkaz, že nikdy nebudou mluvit
- časová prodleva mezi obdobím porozumění systému a nácviku práce s ním a jeho využívání pro komunikaci

## **4 ŘEČOVÁ VÝCHOVA - PROSTŘEDEK K ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE PRAKTICKÉ**

Cílem výzkumného projektu je analýza rozvoje komunikačních dovedností v rámci vzdělávacího oboru Řečová výchova v základní škole praktické. Výzkum se mimo jiné zabývá postavením tohoto oboru, jeho strukturou, efektivitou metod a forem práce. Dále se zabývá výběrem a využitím pomůcek a celkovým přínosem pro rozvoj komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením navštěvujících základní školu praktickou. Výzkum také zjišťuje, na kolik je přínosná spolupráce s rodinou žáků a s klinickým logopedem. Podstatnou částí výzkumu je zjištění, zda se zlepšily komunikační dovednosti zkoumaného vzorku dětí během jednoho školního roku za použití vybraných metod a pomůcek. Hlavním cílem je tedy zjistit, zda je možné, aby žáci udělali v komunikačních schopnostech během použití těchto metod a forem práce pokrok.

Ve výzkumu byly použity materiály a přípravy na hodiny řečové výchovy autorky výzkumu.

### **4. 1 Cíle a metody výzkumu**

Cíl výzkumu byl zaměřen na tyto otázky:

1. Posune se vývoj řeči žáků pomocí metod a forem práce používaných v řečové výchově (za 1 rok)?
2. Stačí žákům pouze hodiny řečové výchovy k odstranění či zmírnění komunikačních nedostatků?
3. Je náprava poruch řeči a komunikace žáků závislá na zájmu a snaze rodiny o jejich zlepšení?
4. Pokud se posune vývoj řeči za pomoci metod a forem práce v hodinách řečové výchovy, posune se více u dívek nebo u chlapců?

5. Dojde k největšímu posunu v komunikačních dovednostech u nejmladších žáků?

Na počátku výzkumu byly na základě dosavadních zkušeností a analýz publikovaných v odborné literatuře, věnující se problematice mentálně postižených osob a jejich problémů v komunikaci, stanoveny pracovní hypotézy. Hypotézy vycházejí ze samotného studia odborné literatury.

**H1.- řečová výchova pomáhá odstranit či zmírnit komunikační nedostatky**

**H2.- při nápravě komunikačních nedostatků nestačí pouze hodiny řečové výchovy**

**H3.- zájem a snaha rodiny přispívá k nápravě komunikačních nedostatků**

**H4.- dívky se ve vývoji řeči za pomoci hodin řečové výchovy posunou více než chlapci**

**H5 – k největšímu posunu komunikačních dovedností dojde u nejmladších žáků**

Pro zpracování údajů ve výzkumné části byly použity tyto techniky:

- **studium a analýza odborné literatury**
- **analýzy dokumentů (ŠVP, tematické plány, IVP, zdravotní dokumentace)**
- **analýza výsledků činností**
- **pozorování – vlastní pozorování dětí při volných i řízených činnostech**
- **tvorba vlastních materiálů**



Analýza a hodnocení záznamů:

Pozorované oblasti v hodinách řečové výchovy byly zaznamenány a následně zapsány do tabulek. Jednalo se o tyto oblasti komunikace:

- správná výslovnost
- samostatné a pohotové vyjadřování
- logické myšlení, myšlení v souvislostech
- slovní zásoba

## 4. 2 Místo šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v Základní škole praktické v Ústí nad Labem. Škola leží v okrajové části města, ve čtvrti Neštěmice. Základní škola praktická (dále ZŠP) Neštěmice vzdělává žáky s lehkým mentálním postižením. Posláním školy je umožnit těmto žákům co možná nejvyšší úroveň znalostí a dovedností za použití speciálních metod a forem práce, jež jsou použitelné především pro jejich další život a uplatnění v něm. Oproti běžnému typu základních škol má ZŠP svá specifika ve výuce: je kladen důraz na individualitu každého žáka, na jeho aktuální psychický a fyzický stav, na jeho schopnosti a dovednosti. To je docíleno pomocí speciálních učebních metod, vhodným výběrem učiva, speciálními učebnicemi, sníženým počtem žáků ve třídě a individuální přístupem.

Celková kapacita školy je 280 žáků. Ve školním roce 2012/2013 měla škola 15 tříd ZŠP od 1. do 9. ročníku, 2 třídy základní školy speciální pro žáky, kteří byli vyučováni podle vzdělávacího programu „pomocná škola“, 1 přípravný ročník pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a 1 oddělení školní družiny – s kapacitou 14 žáků, která sloužila též jako školní klub.

Škola má k dispozici 18 učeben vyhovujících výuce, všechny pro méně než 20 žáků. V 7 učebnách mají vyučující k dispozici interaktivní tabuli. Dále

pak PC učebnu s 15 pracovními místy u počítače a interaktivní tabulí, cvičnou kuchyň s jídelnou, keramickou dílnu, kovo a dřevo dílnu, knihovnu a tělocvičnu. Jako školní pozemek škola využívá atria mezi budovami a prostoru se zelení před školou.

Ve škole pracují 3 asistenti. Logopedická asistentka, která individuálně pečuje o žáky s potížemi v řeči. Zároveň úzce spolupracuje s klinickým logopedem. Další je romský asistent, který pomáhá v kontaktu s rodinami žáků a často rodiny navštěvuje, třetí asistentka je ke sluchově postiženému žákovi, zároveň vypomáhá i v dalších třídách a vede školní družinu.

Za cíl výchovně vzdělávacího procesu této školy je v maximální podpora práce pedagogů, vychovatelů a asistentů. Vzájemnou spoluprací se snaží realizovat řadu nadstandardních akcí včetně projektů, čímž zvyšuje zájem rodičů o vzdělání jejich dětí. Dalším cílem je otevřít školu pro veřejnost. Pozornost je věnována také volno-časovým aktivitám a mimoškolní činnosti žáků, jejich chování, primární prevenci patologických jevů, ochraně obyvatelstva za mimořádných situací, zdravotní výchově, rodinné výchově a přípravě na volbu povolání.

Škola podporuje moderní trendy ve výuce, jako je využívání komunikačních a informačních technologií, snaží se o jejich zavádění do všech předmětů, výuku na počítačích a jejich využívání je nyní již samozřejmostí. Tím chce žákům vytvářet co nejlepší podmínky pro jejich rozvoj a další uplatnění.

Výzkum probíhal během školního roku 2012/2013, a to od září 2012 do června 2013 během pravidelných hodin řečové výchovy. Pozorovány byly tři třídy – 1. A, 2. A a 3. A.

### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo celkem 23 žáků, z toho 8 dívek a 15 chlapců. Byl realizován ve třech třídách základní školy praktické. V tabulce č. 8 je zobrazen přehled tříd a počet žáků, kteří se šetření účastnili.

Tab. č. 8 Výzkumný vzorek žáků

Třída ZŠP	Věk	Počet žáků
1. A	6-7 let	6 – 3 dívky, 3 chlapci
2. A	7-8 let	7 – 2 dívky, 5 chlapců
3. A	8-9 let	10 – 3 dívky, 7 chlapců

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vysvětlivky k tabulce č. 8: Tabulka zobrazuje důležité diagnózy, které se týkají oblasti řeči. Stanovené diagnózy byly čerpány z výsledků logopedického vyšetření klinického logopeda a z dalších vyšetření např. psychologické, psychiatrické vyšetření. Z uvedeného vzorku žáků dochází na klinickou logopedii pravidelně pouze tři děti.

Tab. č. 9 Řečové a další důležité diagnózy výzkumného vzorku žáků

Třída ZŠP	Řečové vady	Další diagnózy
1. A – 6 žáků	1 žák - balbuties 4 žáci - dyslalie	Všichni žáci LMP 1 žák ADHD
2. A – 7 žáků	3 žáci – dyslalie 1 žák - tulmutus sermonis	Všichni žáci LMP 1 žák ADHD
3. A – 10 žáků	3 žáci - dyslalie	Všichni žáci LMP 1 žák oční vada – nystagmus, barvoslepost

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vysvětlivky k tabulce č. 9: Balbuties – koktavost / Dyslalie – patlavost / LMP-

lehké mentální postižení / ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou /  
Tulmutus sermonis – breptavost

Rodiče všech žáků z výzkumného vzorku byli seznámeni s výzkumem, souhlasili s ním a podepsali informovaný souhlas.

#### 4. 4 Sběr a zpracování údajů

Výzkum byl realizován od září 2012 do června 2013. V následující tabulce je přehled důležitých složek řeči, které by děti měly mít zvládnuté ještě před nástupem do první třídy. Protože se však jedná o děti s LMP, je jejich vývoj i v této oblasti opožděný. Stejná kritéria jako v těchto tabulkách budou vyhodnocena i na konci výzkumu, pomocí nich by se mělo ukázat, zda se děti posunuly alespoň v některé ze složek komunikace.

Tab. č. 10 Komunikační dovednosti žáků 1. A – září 2012

1. A	Žák 1/1	Žák 2/1	Žák 3/1	Žák 4/1	Žák 5/1	Žák 6/1
pohlaví	dívky			chlapci		
Správná výslovnost	ne	ne	ano	ne	ne	ne
Samostatné, pohotové vyjadřování	N	N	N	N	N	N
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	N	N	N	N	N	N
Slovní zásoba	N	N	N	N	N	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tab. č. 11 Komunikační dovednosti žáků 2. A – září 2012

2. A	Žák 1/2	Žák 2/2	Žák 3/2	Žák 4/2	Žák 5/2	Žák 6/2	Žák 7/2
pohlaví	dívky		chlapci				
Správná výslovnost	ne	ano	ano	ano	ne	ne	ne
Samostatné, pohotové vyjadřování	N	N	N	N	O	O	O
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	N	O	O	N	N	N	N
Slovní zásoba	N	O	O	N	N	N	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tab. č. 12 Komunikační dovednosti žáků 3. A – září 2012

3. A	Žák 1/3	Žák 2/3	Žák 3/1	Žák 4/3	Žák 5/3	Žák 6/3	Žák 7/3	Žák 8/3	Žák 9/3	Žák 10/3
pohlaví	dívky			chlapci						
Správná výslovnost	ano	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ano	ano
Samostatné, pohotové vyjadřování	O	O	N	O	O	N	O	O	N	N
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	O	O	N	O	N	N	N	O	N	N
Slovní zásoba	O	O	O	O	N	N	N	O	N	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vysvětlivky k tabulkám č. 10, 11, 12: Žáci byli pro větší přehlednost označeni číslem, přičemž první číslo znamená pořadové číslo a číslo za lomítkem vyjadřuje třídu, kterou žák navštěvuje. Hodnota označená „N“ či „ne“ znamená neodpovídající dané složce řeči, hodnota „O“ či „ano“ znamená, že žákovy řečové a komunikační dovednosti jsou odpovídající.

Žáci 1. A - údaje jsou opsány z vyšetření pedagogicko – psychologické poradny (PPP), u žáků z 2. A a 3. A vyhodnotila tato kritéria třídní učitelka s pomocí školní logopedické asistentky, údaje z vyšetření PPP zde byly jen navádějící, protože vyšetření byla staršího data a mezitím již mohlo dojít k posunům v daných oblastech řeči a komunikace. U vyhodnocení byl vždy brán zřetel na LMP žáků, např. je-li slovní zásoba hodnocena jako odpovídající, znamená to, že je odpovídající pro dítě s LMP, nikoli pro dítě intaktní populace.

#### **4. 4. 1 Hodiny řečové výchovy**

K posouzení a analyzování úrovně rozvoje komunikačních dovedností bylo využito pozorování vyučovacích hodin řečové výchovy v základní škole praktické v 1. A, 2. A a 3. A.

Při vzdělávání žáků s LMP je nutné brát v úvahu osobnostní specifika žáků. V současné době si školy vytvářejí školní vzdělávací programy na základě rámcových vzdělávacích plánů, což jim umožňuje upravovat obsah vzdělávání a začlenit takové metody a formy vzdělávání, které v co největší možné míře odpovídají potřebám a možnostem žáků s LMP.

Žáci s LMP, kteří jsou zařazení do základní školy praktické, vyžadují řadu podpůrných opatření. K těmto patří využití speciálně pedagogických metod, forem a postupů při vzdělávání. Velmi důležité je také vytvoření speciálních pomůcek a učebnic, které jsou nezbytné pro efektivní výuku.

Obsahem praktické části diplomové práce je výzkum zaměřený na komunikaci a rozvoj řečových dovedností. Výzkum je rozdělený do čtyř tematických celků - podle ročních období na podzim, zimu, jaro a léto. Ke každému tematicky zaměřenému celku je vytvořený pracovní list, pohádka, básnička či písnička, obrázek, hádanka – některé pracovní listy jsou potom přílohou částí práce. Všechny aktivity vedou k naplnění klíčových kompetencí komunikativních daných v RVP školy. Aktivity jsou zpracovány a obměňovány podle věku žáků, nejnižší třída plní nejjednodušší aktivity,

nejvyšší třída výzkumu aktivity náročnější. Výzkum vychází z očekávaných výstupů, tzn. co má dítě ovládat na konci první, druhé a třetí třídy ZŠP.

Práce v hodinách řečové výchovy probíhá formou her, cvičení, skupinové i samostatné práce, všechny tyto aktivity podporují rozvoj komunikačních schopností žáků. Další aktivity v hodinách se zaměřují na rozvoj sluchové i zrakové percepce, pozornosti, myšlení, paměti, hrubé i jemné motoriky, orientace v prostoru i času, dechová, artikulační, rytmická a relaxační cvičení, rozvoj lexikální složky řeči, cvičení fonemického sluchu, nácvik otázek a odpovědí, doplnění děje, popis tematického obrázku.

V každém tematickém celku jsou zařazeny aktivity, které patří do jednoho z výše jmenovaných okruhů řečové výchovy. Nedílnou součástí hodin řečových výchov je vlastní individuální logopedická péče. Logopedická asistentka se věnuje žákům individuálně. Provádí s jednotlivými žáky korekci výslovnosti narušených hlásek. Logopedická intervence probíhá v rámci hodin řečové výchovy. Logopedická terapie rovněž prolíná celou touto vyučovací hodinou.

Všechny pracovní listy a přípravy na hodiny řečové výchovy jsou prací autorky.

### 1. tematický celek – **PODZIM**

Časová dotace: září 2012 – listopad 2012

#### **Struktura hodiny –**

**příklady jedné hodiny (časová dotace 45 minut týdně) řečové výchovy v každé ze sledovaných tříd:**

**Třída 1. A – 20. 9. 2012**

#### ***a) Dechová cvičení***

Foukání větru, nejprve slabého větříku, silnějšího až nakonec je vítr velmi silný. Motivací je dráček, který lépe létá v silnějším větru. Můžeme přidat i zvuky větru.

## ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

### **Drak**

Koupil si dráček (rozpažení rukou a náznak letu)  
na nový fráček. (ukázání na fráček)  
Na každém knoflíčku (ťukání na břicho, kde jsou knoflíky)  
bude mít pentličku. (ruka naznačí mašličku jako při zavazování tkaniček)  
A teď si drak (rozpažení rukou a náznak letu)  
obletí mrak. (děti obejdou např. židličku)

Děti se během prvních hodin naučí básničku *Drak* nazpaměť (každá básnička se opakuje po celý tematický celek), vytleskávají počet slabik, básničku říkají nahlas, potichu nebo jí šeptají. Rukama naznačují slova v básničce.

## ***c) Cvičení pro rozvoj myšlení, paměti a slovní zásoby***

Žáci dostali pracovní list – viz příloha B. Děti vybarvují obrázky, které se váží k podzimnímu času, snaží se volit správné barvy, které zároveň pojmenovávají. Pracovní list je vhodný na procvičení grafomotoriky.

## ***d) Pohybové hry***

Jedno z dětí si stoupne na židli a do ruky vezme několik archů papíru. Teď představuje strom na podzim, ze kterého padá listí. Zvedne ruku a postupně vypouští jednotlivé archy papíru. Ostatní děti se je snaží zachytit dřív, než dopadnou na zem, avšak pouze mezi palec a ukazovák jedné ruky. Vítězí ten, kdo má na konci hry nejvíce listů.

## ***e) Vlastní individuální logopedická péče***

Logopedická asistentka se věnovala během této hodiny 2 žákům s dyslálií. Oba mají problémy s výslovností hlásky *r* a *ř*.

Procvičování hlásky *r*:

- olizování horní a dolní dásně s co nejvíc otevřenými ústy a alespoň 2 cm velkou mezerou mezi zuby
- zapíchnutí jazyku za horní a hned za dolní zuby



- špička jazyka ťuká o horní patro
- frkání jako koník
- k nácviku je použito logopedické zrcadlo
- slabiky: *DA, DE, DY, DO, DU, TA, TE, TY, TO, TU, NA, NE, NY, NO, NU*
- řazení obrázků dle časové posloupnosti

**Třída 2. A – 17. 9. 2012**

**a) Rytmizace s doprovodným pohybem**

**Ježek**

Kam se ježek v zimě schoval?	<i>(děti si rukama skryjí obličej)</i>
Neklouzal se, nesáňkoval.	<i>(nesouhlasné kývání hlavou)</i>
Zahrabal se do listí,	<i>(ruce naznačují hrabání)</i>
od té chvíle spí a spí.	<i>(zavřené oči, ruce složené pod bradou)</i>
Zahrabal se do země:	<i>(ruce naznačují hrabání)</i>
"Lidičky, vzbud'te mě,	<i>(mírné zatřesení spolužáka)</i>
až zavoní fialky,	<i>(hluboký nádech nosem)</i>
zapískají píšťalky."	<i>(ruce naznačují hru na píšťalku)</i>

Žáci se básničku naučí nazpaměť (každá básnička se opakuje po celý tematický celek, děti tak mají na její naučení dostatečný čas), vytleskávají počet slabik, básničku říkají nahlas, potichu nebo jí šeptají. Pantomimicky básničku ukazují.

**b) Poslech pohádky, grafomotorická cvičení, paměť, pozornost**

Děti poslouchají pohádku, kterou se postupně pokusí namalovat. Potřebují k tomu pastelky a několik menších papírů. Pohádka se žákům nejprve přečte celá, děti následně vyprávějí její děj. Potom se jim pohádka čte po menších úsecích a děti na papír namalují obrázek k jednotlivému úseku přečteného textu. Nakonec si děti mohou všechny obrázky seřadit před sebe dle časové linie a pokusit se pohádku vyprávět právě podle namalovaných obrázků. Pohádka je přílohou C.

Poslechem pohádky u dětí dochází k podněcování jejich představivosti a obrazotvornosti. Zároveň slouží k rozvoji slovní zásoby

### **c) Dechová cvičení**

Foukání na ruce, foukání na kamaráda, na bolístku. Motivace k tomuto cvičení je předešlá pohádka o sluníčku, kdy se ptáček málem popálil.

### **d) Vlastní individuální logopedická péče**

Logopedická asistentka se věnovala během této hodiny 2 žákům s dyslálií. První žák má problémy s výslovností hlásky *r*, druhý žák s výslovností hlásky *ř*.

Procvičování hlásky *r*:

- při vyvozování hlásky *r* musí být vždy otevřená ústa, jazyk vyslovuje hlásku *d* tak, aby se špička dotkla dásní za horními řezáky. Ústa se nesmí zavřít!
- procvičování shluků souhlásek: *Td, Dd, Bd, Pd, Kd, Hd, Vd, Md, atd.*
- dbáme na to, aby u hlásky *d* byla otevřená ústa a špička se dotýkala dásní za horními zuby.
- k nácvičku je použito logopedické zrcadlo
- hra s logopedickým pexesem

Procvičování hlásky *ř*:

- stisknutí zubů na sebe, našpulení rtů a jemně polohlasem nebo šeptem vyslovovat hlásku *r*.
- nácvik slov s hláskou *ř*:
  - slabika *řa*: řada, řádek, řasy, řadí, pořad, pořád, pořádkový, pořádek...
  - slabika *ře*: řepa, řeka, řekla, řekl, Řek, řekne, ředkvička, řečník, řeč...
  - slabika *ři*: říkadlo, říkanka, říká, říjen, řízek, říše, boří, daří, hoří...
- k nácvičku je použito logopedické zrcadlo
- logopedické pexeso

**Třída 3. A – 21. 9. 2012**

**a) Dechová cvičení**

Foukání větru, nejprve slabého větříku, silnějšího až je nakonec vítr velmi silný. Motivací je dráček, který lépe létá v silnějším větru. Můžeme přidat i zvuky větru.

**b) Rytmizace s doprovodným pohybem**

**Draci**

Už tě, větře, draci větří!	(nasávání vzduchu do nosu – čmúhání)
Vzkazují, že zítra ve tři	(ukazování počtu 3 na prstech)
vyrojí se na kopečku	(ruka kreslí kopeček do vzduchu)
malování všelijak :	(ruka čmárá ve vzduchu čmáranice)
malí, velcí, papíroví,	(ukazování malého, velkého)
ale každý přece drak!	(rozpažit ruce a létat)

Žáci se básničku učí zpaměti, opakují ji během celého podzimu, vytleskávají slabiky do rytmu, říkají básničku potichu, nahlas nebo šeptem.

**c) Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby**

Téma pro rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby byly proměny přírody na podzim, co dělají dospělí a děti na podzim, jaké činnosti jsou pro podzim obvyklé. Úkolem učitele je otázkami dovést děti ke správným odpovědím, tedy k charakteristickým znakům podzimu:

- opadává listí
- chladnější počasí, vítr, ranní mlhy
- sklizeň brambor, řepy
- česání ovoce
- sbíráme houby
- ptáci odlétají do teplých krajin
- pouštíme draky

#### **d) Pohybové hry**

Hra na listy – žáci pohybem znázornují, jak padá listí, impulsy dává píšťalka. Např. když se list spustí ze stromu, když si s ním pohrává vánek, když je utržený silným větrem apod.

#### **e) Vlastní individuální logopedická péče**

Logopedická asistentka se věnovala i během této hodiny žákům, kteří trpí dyslálií. První žák má problémy s výslovností hlásky *r*, druhý žák s kumulací sykavek.

Procvičování hlásky *r*:

- při vyvozování hlásky *r* musí být vždy otevřená ústa, jazyk vyslovuje hlásku *d* tak, aby se špička dotkla dásní za horními řezáky. Ústa se nesmí zavřít!
- nácvik slov tak, že se místo hlásky *r* vysloví hláskou *d*: brána – bdána, prší – pdší, beruška – beduška, koruna – koduna, svetr – svetd, drak – ddak, vrata – vdata, hroch – hdoch, mrkev – mrkev, atd.
- k nácviku je použito logopedické zrcadlo
- hra na procvičení hlásky *r*: nejlépe je vycházet z pexesa Zvířátka, kdy si dítě jednotlivá zvířátka otáčí náhodně a říká např.: „Pes má (kočka, slepice...) ťapky, nebo drápy? (dddápy) – ddápy.“
- 

Procvičování sykavek:

- sluchové rozlišování jednotlivých sykavek
- nácvik slov: např. cvičí, cvoček, cvičky, čepec, kočce, babičce, Aničce, holčičce, broučci, hořčice, učebnice, uličnice, červenec apod.
- hra: Hrajeme si se sykavkami – viz příloha D.

## 2. tematický celek – ZIMA

Časová dotace: prosinec 2012 – únor 2013

### **Struktura hodiny –**

**příklady jedné hodiny** (časová dotace 45 minut týdně) **řečové výchovy**  
**v každé ze sledovaných tříd:**

**Třída 1. A – 13. 12. 2012**

#### ***a) Cvičení mluvidel***

Každé dítě dostane bonbon, který pomalu cucá. Snaží se jej obepnout jazykem (nácvik na ruličku), schovají jej pod jazyk, do tváře, před horní i dolní zuby. Pomalu si s ním hrají.

#### ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

##### **Ježíšek**

Neplánuj nic na dnešek,	<i>(kroucení hlavou)</i>
vyzvedne tě Ježíšek.	<i>(ukazování na spolužáka)</i>
Psala jsem mu do nebe,	<i>(naznačení písma ve vzduchu)</i>
ať tě taky přivede.	<i>(chycení spolužáka za ruku)</i>
Chci pod stromkem místo darů	<i>(dupnutí)</i>
každého z mých kamarádů.	<i>(objetí se spolužákem)</i>

Děti se naučí básničku z paměti (každá básnička se opakuje po celý tematický celek), vytleskávají počet slabik do rytmu, rytmus vytukávají na znělých dřívkách nebo ukazují slova v básničce.

#### ***c) Pracovní list***

Žáci dostali pracovní list, kde mají spojit dva stejné vánoční stromečky. Dalším úkolem bylo vybarvit zbylý stromeček. Pracovní list je přílohou E.

Úkol slouží nejmladším žákům k rozpoznávání stejných obrázků, čímž si procvičují pozornost. Vybarvení stromečku potom procvičuje jemnou motoriku.

#### ***d) Hra pro rozvoj zrakového vnímání***

Motivací je známá vánoční pohádka Tři oříšky pro Popelku. Děti se rozdělí do dvou skupinek a hrají si na holoubky, kteří Popelce v pohádce pomáhali roztřídit hrách a čočku. Místo hrachu a čočky třídí předměty na hromádky. Nejprve podle vybraných barev, potom podle materiálu a nakonec podle tvaru. Vítězí skupinka, která věci zařadí správně. Ke hře použijeme korálky, kostky, odřezky dřeva, papírové útržky apod.

#### ***e) Vlastní individuální logopedická péče***

Logopedická asistentka se věnovala žákovi, který trpí koktavostí a dále pokračovala v reedukaci s žákem, který měl stále špatnou výslovnost hlásky ř.

Koktavost:

Protože tento žák trpí koktavostí, která je zřejmě způsobená citovou deprivací, snaží se zde logopedická asistentka navodit pocit bezpečí a přátelství. S žákem si povídá, zkouší s ním opakovat krátké věty a naučit ho správně dýchat - nadechnout se před každou větou a první slabiku vyslovovat s výdechem. Procvičují spolu také vyslovování hlásek pro stabilizaci rytmu: *á-é-í-ó-ú*, postupně doplněné o souhlásky *má-mé-mí-mó-mů*, *pá-pé-pí-pó-pů* atd.

Procvičování hlásky ř:

- k nácviku je použito logopedické zrcadlo
- dítě stiskne zuby na sebe, našpulí rty a jemně polohlasem nebo šeptem vyslovuje hlásku *r*.
- nácvik slov s hláskou *ř* na konci: vař, měř, dař, keř, havíř, kouř apod.
- nácvik slov se shlukem hlásek *řk*: pekařka, kuchařka, mlynářka, malířka, kovářka, opravářka, lékařka, primářka, parukářka apod.
- nácvik slov se shlukem hlásek *dř*: dřevo, dříví, dříme, dřímota, dřívě,

dřív, dřívko, dřevěný, dřevoryt, dřevorytec, dřež, dřevák, dřep apod.

- nácvik básničky: *Řežu, řežu dříví,*

*až jsem celý křivý.*

*Řežu dříví z ořechu,*

*narovnáám je pod střechu.*

*Řežu dříví na polínka,*

*vaří kaši Kateřinka.*

**Třída 2. A – 10. 12. 2012**

**a) Dechová cvičení**

Hra na zvonečky: Žáci stojí, nádech nosem a hluboké *óóóóóóóómmmmmm*, když padají vložky z nebe. *ó* je otevřená samohláska a ústa jsou pěkně otevřená. Na hlásku „*m*“ děti plynule uzavřou ústa, rty k sobě.

Záměrem je hospodaření s dechem, prodlužování dechu, nácvik hlavového tónu, navození stavu čisté mysli a koncentrace.

**b) Rytmižace s doprovodným pohybem**

**To to zebe**

To je zima, to to zebe,	<i>(stoj, ruce hladí tělo)</i>
když padají vločky z nebe.	<i>(dřepy)</i>
Obléknem si rukavice,	<i>(stoj, třít ruce)</i>
bundy, šály i čepice,	<i>(ukazovat na část těla)</i>
vyjdem mezi paneláky,	<i>(chůze)</i>
budem stavět sněhuláky.	<i>(stoj, ruce jako sněhulák)</i>

Žáci se básničku naučí nazpaměť, vytleskávají počet slabik, rytmus vyťukávají na znělých dřívkách nebo ukazují slova v básničce.

### **c) Pracovní list**

Žáci dostali pracovní list, kam namalovali, na co si vzpomněli, když se řekne slovo vánoce. Každý žák potom o jednom ze svých obrázků povídal, hodnotilo se, kolikrát se obrázky opakovaly a proč tomu tak je.

Tento pracovní list je příloha F, dítě si jeho pomocí zdokonalují paměť, slovní zásobu a jemnou motoriku.

### **d) Hra pro rozvoj motoriky**

Děti rozhází své oblečení (boty, bundy, šály, rukavice, čepice, svetry, mikiny) po třídě. Potom všichni žáci hledají svoje věci. Kdo první najde všechno své oblečení a obleče se, vyhrává.

### **e) Vlastní individuální logopedická péče**

V této hodině se logopedická asistentka věnovala nácviku vadně vyslovované hlásky *r* a žákovi, který má diagnostikovanou poruchu řeči *tulmutus sermonis*.

Procvičování hlásky *r*:

- při vyvozování hlásky *r* musí být vždy otevřená ústa, jazyk vyslovuje hlásku *d* tak, aby se špička dotkla dásní za horními řezáky. Ústa se nesmí zavřít!
- procvičování shluků souhlásek: *DdA, DdE, DdY, DdO, DdU*  
*BdA, BdE, BdY, BdO, BdU*  
*PdA, PdE, PdY, PdO, PdU*  
*KdA, KdE, KdY, KdO, KdU*  
*HdA, HdE, HdY, HdO, HdU*  
*VdA, VdE, VdY, VdO, VdU*  
*MdA, MdE, MdY, MdO, MdU*
- k nácviku je použito logopedické zrcadlo
- hra Logopedické deskové hry - viz příloha G.

*Tulmutus sermonis*:

- náprava je zaměřená zejména na navození správného tempa řeči,



asistentka se snaží o maximální soustředění u žáka – tentokrát byl vymezený čas zpestřen výukovým programem na PC *Brepta*. Smyslem programu je rozvíjet samostatnou, zábavnou a přitažlivou formou komunikativní schopnosti.

**Třída 3. A – 14. 12. 2012**

**a) Dechová cvičení**

K dechovému cvičení byla v této hodině použita logopedická pomůcka *Foukací labyrint*. Je vhodný na cvičení koncentrace a techniky dýchání. Tři různé kuličky (pingpongový míček, dřevěná kulička, kovová kulička) znamenají různé stupně náročnosti na techniku dýchání, děti musí regulovat dýchací proud. Foto labyrintu je přílohou H.

**b) Rytmizace s doprovodným pohybem**

**Sněhuláček**

Válím koule sem a tam, (v lehu na zemi válíme sudy)  
na velikou, malou dám, (vztyk, výpon na špičky se vzpažením, prudký dřep)  
a ke kouli nos, (ruce dělají "dlouhý nos")  
sedne si tam kos. (ruce na ramena, máváme s nimi za současných  
poskoků snožmo)

Žáci se básničku učí z paměti, opakují ji během celé zimy, vytleskávají slabiky do rytmu, rytmus vyťukávají na znělých dřívkách, rukama ukazují slova v básničce.

**c) Pracovní list**

Žáci společně s učitelem prošli cvičení v pracovním listě, potom měli čas na jeho vypracování. Poté společně zkontrolovali, zda všechny úkoly splnili správně a zároveň si povídali o vánocích.

V pracovním listě je procvičována orientace v textu, rozvíjí se slovní zásoba, trénuje se paměť. Je přílohou I.

#### ***d) Vlastní individuální logopedická péče***

Logopedická péče byla v této hodině zaměřena na nápravu výslovnosti hlásky r a pokračovala péče o žáka, který má problémy s výslovností sykavek.

Procvičování hlásky r:

- cvičení jazyka: vysouvání a zasouvání jazyku do úst, olizování rtů, mlaskání a říkání „*mňam, mňam*“, zkoušení zašpičatit a povolit jazyk, ovládání hrotu jazyka - špička jazyka hladí přední horní a i spodní řezáky zepředu i zezadu, kmitání ze strany na stranu, ovládání stran jazyka - dítě provádí z jazyka mističku nebo trubičku
- procvičování r na začátku slov: Ráno, racek, radit, radnice, rada, radovat, radovánky, radost, rákos, rakev, rám, rámeček, apod.
- hraní Logopedické deskové hry (příloha G)

Procvičování sykavek:

- společné vypracování pracovního listu na rozlišení sykavek, který je přílohou O.

### **3. tematický celek – JARO**

Časová dotace: březen 2013 – květen 2013

**Struktura hodiny –**

**příklady jedné hodiny (časová dotace 45 minut týdně) řečové výchovy v každé ze sledovaných tříd:**

**Třída 1. A – 8. 3. 2013**

#### ***a) Dechová cvičení***

Žáci pomocí hry na bublající potůček zadržovali dech, učili se správně dýchat, nadechovali se nosem, prodlužovali zadržení dechu. Děti si sedly na židličky

ke stolům. Před sebou měly sklenice do poloviny naplněné vodou a brčka. Na povel se zhluboka nadýchly nosem a vydechly pomocí brčka pomalu do sklenice tak, že se tvořily bublinky.

### ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

#### **Březen**

Březen s sebou jaro nese, *(pomalá chůze)*  
zelená se všechno v lese. *(ruce naznačují strom – smrček)*  
Sněženky si cestu razí, *(děti sedí na bobku a pomalu vstávají)*  
na louce i někde v mlázi. *(jedna ruka ukáže vlevo, druhá vpravo)*

Děti se během prvních hodin naučí básničku o měsíci březnu nazpaměť, vytleskávají počet slabik, básničku říkají jako malé kuřátko, jako máma slepice a jako táta kohout. Snaží se pantomimicky básničku doprovodit.

### ***c) Pracovní list***

Je přílohou J. Každý žák dostal jeden pracovní list a společně s učitelem byl vypracován. Děti při jeho plnění odpovídaly na otázky, které byly tematicky pokládány k jednotlivým úkolům.

Nenásilnou formou si děti vštěpují nové poznatky, orientují se v textu, učí se barvy, trénují paměť a pozornost.

### ***d) Vlastní individuální logopedická péče***

V této hodině byl čas věnovaný žákovi, který trpí koktavostí. Druhá půlhodina logopedických cvičení se věnovala žákovi, se kterým logopedická asistentka stále procvičuje výslovnost hlásky ř.

Koktavost:

Náprava koktavosti je dlouhodobý a nesnadný úkol, logopedická asistentka stále pokračuje v načaté práci, jejímž úkolem je pro začátek navodit u žáka pocit bezpečí a příjemné atmosféry. S žákem si především povídá, vypráví mu, zajímá se o jeho koníčky apod., tak, aby žák nabyl sebevědomí.

Procvičování hlásky ř:

- k nácvičku je použito logopedické zrcadlo
- dítě stiskne zuby na sebe, našpulí rty a jemně polohlasem nebo šeptem vyslovuje hlásku r.
- nácviček hlásky pomocí úzkého proužku papíru, který byl dítěti vložen mezi zuby a tahem se kontroluje, zda neotvírá pusku (hra na pejska, který drží kostičku a nechce pustit)
- hra na ozvěnu: „*Já ti povím slovíčko a ty ho zopakuj.*“
- opakování básničky z předešlých cvičení

**Třída 2. A – 15. 4. 2013**

**a) Dechová cvičení**

V této hodině byla využita Logopedická turbínka, což je pomůcka rozvíjející kontrolu dechu, skvělá pro cvičení s dětmi s logopedickými problémy. Úkolem žáků je roztočení vrtule pomocí dechu a její zastavení v dané chvíli. Foto turbínky je přílohou K.

**b) Rytmizace s doprovodným pohybem**

**Duben**

V dubnu se travička	(předklon k zemi)
tak pěkně zelená,	(v předklonu ťukat do země)
i když je maličká,	(ruce ukazují „maličká“)
pro nás moc znamená.	(ruce obejmou tělo)
Rozkvetou kytičky,	(prstem ve vzduchu namalujeme kytičku)
zavoní háj,	(začichat)
pupence, větvičky,	(ruce nad hlavu a pomalu jimi kýváme)
to je náš ráj.	(radostné povyskočení)

Žáci se básničku *Duben* naučí nazpaměť, vytleskávají počet slabik, básničku říkají jako malé kuřátko, jako máma slepice a jako táta kohout. Snaží se pantomimicky básničku doprovodit.

### **c) Pracovní list**

Pracovní list s názvem *Velikonoce*. Děti pomocí tohoto pracovního listu (viz příloha L) poznaly zvyky velikonoce, povídaly o velikonocích u nich doma. Naučily se novým pojmům a rozšířily si slovní zásobu. Úkoly byly plněny s pomocí paní učitelky.

### **b) Vlastní individuální logopedická péče**

Logopedická asistentka procvičovala s žákem hlásku r, žák si od klinického logopeda přinesl vhodná cvičení.

Procvičování hlásky r:

- procvičování shluků souhlásek, *procvičení z minulých hodin*
- k nácviku je použito logopedické zrcadlo
- procvičování za pomoci logopedického pexesa.

V další části hodiny se i nadále asistentka věnuje žákovi, který trpí tulmutus sermonis:

- u tohoto žáka je důležité, aby si uvědomil, že má zrychlené mluvní tempo, což se zatím nedaří. Logopedická asistentka si s žákem povídá o běžných tématech, usměrňuje jeho řeč
- na závěr hodiny bylo využito logopedické pexeso, které pomáhá dítěti se koncentrovat.

**Třída 3. A – 22. 3. 2013**

### **a) Dechová cvičení**

Žáci si v hodině výtvarné výchovy vytvořili větrníky, které se výborně hodí na dechová cvičení. Na povel děti foukaly silně, slabě, závodily, kdo nejdéle vydrží na jeden nádech foukat.

## ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

### **Malovaná vajíčka**

Zabubnujem na buben,   *(prsty bubnují o lavici)*  
vítáme měsíc duben.   *(děti se pokloní)*  
Malovaná vajíčka,   *(ruce naznačují vajíčka)*  
snese naše slepička.   *(ruce na ramena jako křídýlka)*  
Pojď sem, malá slepičko,   *(prstem zveme slepičku)*  
daruj mi své vajíčko.   *(dlaně třou o sebe – prosíme)*  
Dej mi bílé, červené,  
nebo modře zbarvené!   *(hledání barviček na svém oblečení)*

Žáci se básničku o velikonočních vajíčkách učí z paměti, opakují ji během celého jara, vytleskávají slabiky do rytmu, rytmus vytukávají na znělých dřívkách, rukama ukazují slova v básničce.

### ***c) Pracovní list***

Tématem pracovního listu jsou největší jarní svátky s cílem poznat jejich tradice a zvyky. Pracovní list (viz příloha M) byl vyplňován s dopomocí paní učitelky, děti při jeho vyplňování živě diskutovaly k tématu, opět rozvíjely svou slovní zásobu, obohacovaly se o nové poznatky.

### ***b) Vlastní individuální logopedická péče***

V této třídě převažují žáci se špatnou výslovností hlásky *r*, proto logopedická asistentka tentokrát zkusila procvičovat tuto hlásku současně s dvěma žáky najednou.

Procvičování hlásky *r*:

- opakovalo se procvičování ohebnosti jazyka: vysouvání a zasouvání jazyku do úst, olizování rtů, mlaskání, zkoušení zašpičatit a povolit jazyk apod.
- po procvičení jazyka si žáci zahráli soutěž s obrázky, kde se vyskytuje hlásky *r*. Pokud žák vyslovil daný předmět na obrázku správně, dostal

jeden bod. Kdo měl více bodů, vyhrál. K této hře byli vybráni ti žáci, jejichž výslovnost problémové hlásky je přibližně na stejné úrovni.

#### 4. tematický celek – LÉTO

Časová dotace: červen 2013

##### **Struktura hodiny –**

**příklad jedné hodiny** (časová dotace 45 minut týdně) **řečové výchovy v každé ze sledovaných tříd:**

Níže jsou popsány dvě hodiny – v první a druhé třídě, které proběhly netypicky, žáci šli s paní učitelkou a logopedickou asistentkou na procházku do přírody. Cílem cesty byla vždy louka nad školou, kde všechna popsaná cvičení proběhla. Poslední hodina ve třetí třídě již proběhla běžným způsobem ve třídě.

**Třída 1. A – 13. 6. 2013**

##### ***a) Dechová cvičení***

Motivací pro letní dechové cvičení jsou kytičky, kterých je v létě všude kolem nás mnoho. Děti si na louce utrhy za tímto účelem květiny, každý dle svého výběru a ke květinám čichaly. Cílem tohoto cvičení bylo zjistit, zda děti užívají správného nádechu do břicha bez zvedání ramen, výdech měl být provázen fonací hlásky „a“.

##### ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

##### **Básnička na prázdniny**

Zamykám, zamykám první třídu,	(naznačení otáčení klíče v zámku)
pero, sešit i bílou křídou.	(děti postupně ukazují na prstech 1, 2, 3)
Písmena, háčky, čárky, křížky,	(namalují do vzduchu háček, čárku, křížek)
všechno co jsme četli z knížky.	(ruce nakreslí velký kruh)
jedničky, dvojky, trojky, nuly,	(prstem malují 1, 2, 3, 0)
které jsme psali na tabuli.	(prstem píší do vzduchu)

Sešite, knížko nebojte se,  
na podzim znovu sejdeme se.  
otevřem klíčem naši školu  
a budeme zas všichni spolu!

*(hlavou nesouhlasně pokyvovat)*  
*(podání ruky spolužákovi)*  
*(naznačení otáčení klíče v zámku)*  
*(obejmutí spolužáka)*

Děti se během prvních hodin naučí básničku zpaměti, vytleskávají počet slabik nebo vyřukávají slabiky na lavici. Básničku doprovází pantomimou.

### **c) Pohybové hry**

Protože je v létě hodně sucho, děti se pokusí přivolat déšť. Děti utvořily kroužek, uprostřed stála učitelka a předcvičovala. Nejdříve se louská prsty (kdo neumí louskat na prsty), může lehce tleskat, což znázorňuje lehké kapky (učitel začíná, postupně se přidává další a další, až luská celý kroužek), poté následuje plácání do nohou (déšť houstne), opět se v kroužku postupně přidává každý, pak následuje plácání do nohou s dupáním, též probíhá postupně v celém kruhu (krupobití). Potom se déšť opět umírňuje, takže zase jen plácání do nohou, poté louskání prsty. Je důležité u tohoto úkolu nemluvit.

### **d) Vlastní individuální logopedická péče**

Vzhledem k tomu, že šlo o netypickou hodinu řečové výchovy, logopedická péče probíhala jinak než obvykle. Logopedická asistentka se účastnila všech cvičení, všímala si pokroků jednotlivých žáků. Zpáteční cestu do školy zpestřila dětem jazykolamy:

- *Byl jednou jeden Řek, a ten mi řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek. A já mu řek, že nejsem Řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek.*
- *Já rád játra, ty rád játra, ty rád játra, já rád játra, co nám brání dát si játra?*
- *Na cvičišti čtyři svišti piští.*



**Třída 2. A – 10. 6. 2013**

**a) Dechová cvičení**

V létě se často konají nejrůznější poutě, kde se prodávají nafukovací balonky, což byla motivace pro tento úkol. Žáci se rozdělili do dvojic, každá dvojice dostala jeden nafukovací balonek. Úkolem bylo udržet balonek co nejdéle nad zemí, ale pouze za pomoci foukání, děti se ho nesměly nijak dotknout. Cílem bylo zacílení silného a prudkého výdechu.

**b) Rytmizace s doprovodným pohybem**

**Letní koutání**

Zajíc vlezl do jetele,	(naznačit zajícovy uši)
motýl kytkou houpe,	(naznačit mávání křídel motýlka)
v potoce se voda mele,	(rukou naznačit vlnky vody)
ryba se tam koupe.	(rukama plaveme prsa)
Šneci lezou po pěšině,	(naznačit šnečí parůžky)
veverkám je hej -	(vyskočit)
máme to tu jako v kině,	
jen se podívej.	(udělat z rukou kukátko)

Žáci se tuto básničku naučí, vytleskávají počet slabik, básničku říkají tak, jako by se báli nebo rozverně. Pantomimicky se pokouší jí ukazovat.

**c) Pohybové hry**

Žáci si na louce zahráli hru *Pohlednice*. Paní učitelka s sebou přinesla staré pohlednice, které rozstříhla napůl, každou půlku dala do jiného sáčku. Na louce rozházela jeden sáček plný pohlednic. Děti se shromáždily v místě startu, nedaleko místa, kam pro pohlednice běhaly. Každé dítě dostalo půlku jedné pohlednice (druhá polovina ležela někde na louce). Na smluvený povel děti vyběhly najít druhou půlku pohlednice a co nejrychleji přinést paní učitelce na start. Každý, kdo našel správnou druhou polovinu, hned dostal další půlku jiné pohlednice a vyrazil hledat. Logopedická asistentka dělala u jmenného seznamu dětí čárky, kolik celých pohlednic které dítě přineslo. Když byly

vysbírány všechny pohlednice, hra byla ukončena. Nakonec se spočítaly body a byl vyhlášen *pohlednicový král*.

### ***b) Vlastní individuální logopedická péče***

Tak jako u předchozí vycházky s prvňáčky zpestřila i žákům druhé třídy logopedická asistentka zpáteční cestu jazykolamy.

**Třída 3. A – 7. 6. 2013**

### ***a) Dechová cvičení***

V této hodině si žáci zahráli na střelnici. V předchozí hodině výtvarné výchovy vyrobili střelnici – použili k tomu krabičky od sirek, na něž nalepili obrázky (např. růži, medvídka, autíčko apod.). V hodině řečové výchově potom tyto krabičky byly použity jako pomyslná střelnice, kde si žáci chtěli vystřelit hračku. Místo pušky však použili silný výdechový proud. Úkolem bylo snažit se pomocí výdechového proudu sfouknout vždy krabičku, na kterou ukázala paní učitelka.

### ***b) Rytmizace s doprovodným pohybem***

#### **Léto**

Cupy - hupy,	<i>(cupitání a výskok)</i>
pravda je to,	<i>(souhlasné přikývnutí)</i>
po jaru že máme léto.	<i>(rukou do vzduchu nakreslit sluníčko)</i>
Slunko hřeje, slunko pálí,	<i>(otírat si z čela pot)</i>
ani chvilku nezahálí,	<i>(nesouhlasně pokyvovat hlavou)</i>
všude smíchu je a ruchu	<i>(dupat)</i>
- léto přišlo!	<i>(zvednout ruce ke slunci)</i>
Hejsa! Chuchu!	<i>(výskoky)</i>

Žáci se básničku o létu naučí, vytleskávají počet slabik, básničku říkají tak, jako by se báli nebo rozverně. Pantomimicky se pokouší jí ukazovat.

### ***c) Pracovní list***

Tématem tohoto posledního pracovního listu pro tento školní rok bylo roční období léto (viz příloha N). Žáci se sami snažili vyplnit pracovní list, nejprve si o něm ale povídali. Po vyplnění hodnotili svou práci.

### ***b) Vlastní individuální logopedická péče***

Protože šlo o poslední hodinu řečové výchovy v tomto školním roce ve třetí třídě, logopedická asistentka si postupně zvala všechny tři žáky s řečovými potížemi z dětského kolektivu třídy. Asistentka s každým dítětem procvičila hlásku, která mu dělá potíže a výsledky poté zaznamenala.

## **4.5 Závěry šetření**

Výzkum byl zaměřen na rozvoj komunikačních dovedností žáků první, druhé a třetí třídy za pomoci speciálních metod a forem práce v hodinách řečové výchovy v Základní škole praktické v Něštěmicích za jeden školní rok. Výzkum je založen na metodách pozorování, analýzy výsledků činností, dále byla použita metoda analýzy a studia dokumentů a též odborné literatury, velmi důležitou součástí výzkumu se stala tvorba vlastních pracovních materiálů.

Nesporně velmi důležitou úlohu hraje také spolupráce rodiny a logopeda, rodiče dětí z výzkumného vzorku však většinou odmítají klinickou logopedii navštěvovat, někteří rodiče považují logopedickou péči za zbytečnou, pouze tři děti tam pravidelně docházejí.

Na začátku školního roku byly zpracovány tabulky (viz tab. č. 10, 11, 12), stejné tabulky byly vyhodnoceny i na konci školního roku. Během celého školního roku byli na základě uvedených metod žáci sledováni a jejich výsledky zaznamenávány. Tyto tabulky jsou potom výsledným souhrnem za

celé sledované období.

Tab. č. 13 Komunikační dovednosti žáků 1. A – červen 2013

1.A	Žák 1/1	Žák 2/1	Žák 3/1	Žák 4/1	Žák 5/1	Žák 6/1
pohlaví	dívky			chlapci		
Správná výslovnost	ne	ano	ano	ano	ne	ne
Samostatné, pohotové vyjadřování	N	O	O	N	N	N
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	N	N	N	N	N	N
Slovní zásoba	N	O	O	N	O	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tab. č. 14 Komunikační dovednosti žáků 2. A – červen 2013

2.A	Žák 1/2	Žák 2/2	Žák 3/2	Žák 4/2	Žák 5/2	Žák 6/2	Žák 7/2
pohlaví	dívky			chlapci			
Správná výslovnost	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ano
Samostatné, pohotové vyjadřování	O	O	N	N	O	O	O
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	O	O	O	N	N	N	N
Slovní zásoba	O	O	O	N	O	O	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tab.č.15 Komunikační dovednosti žáků 3. A – červen 2013

3.A	Žák 1/3	Žák 2/3	Žák 3/1	Žák 4/3	Žák 5/3	Žák 6/3	Žák 7/3	Žák 8/3	Žák 9/3	Žák 10/3
pohlaví	dívky			chlapci						
Správná výslovnost	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano
Samostatné, pohotovému vyjadřování	O	O	N	O	O	N	O	O	O	N
Logické myšlení, myšlení v souvislostech	O	O	N	O	N	N	N	O	O	N
Slovní zásoba	O	O	O	O	N	N	O	O	O	N

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Vysvětlivky k tabulkám č. 13, 14, 15: Žáci byli pro větší přehlednost označeni číslem, přičemž první číslo znamená pořadové číslo a číslo za lomítkem vyjadřuje třídu, kterou žák navštěvuje. Hodnota označená „N“ či „ne“ znamená neodpovídající dané složce řeči, hodnota „O“ či „ano“ znamená, že žákovy řečové a komunikační dovednosti jsou odpovídající.

Na základě zhodnocení výsledků, které jsou zaznamenány v tabulkách, byly vyhodnoceny tyto teze:

**Teze č. 1: „Řečová výchova pomáhá odstranit či zmírnit komunikační nedostatky.“**

Tato teze byla potvrzena, ve výzkumném vzorku bylo pozorováno celkem 23 žáků, ze kterých se na počátku výzkumu 12 potýkalo s řečovou vadou. Na konci výzkumu došlo ke zlepšení u 5 žáků. V 1. A klesl počet dětí s řečovou vadou z pěti žáků na tři žáky, ve 2. A se zlepšili dva žáci z původních čtyř žáků. Nejméně žáků, u kterých došlo k pokroku, bylo ve 3. A, pouze jeden žák z původního počtu třech žáků. Je tedy zřejmé, že tato teze byla potvrzena.

**Teze č. 2: „Při nápravě komunikačních nedostatků nestačí pouze hodiny řečové výchovy.“**

Pokud budeme hodnotit výsledky všech dětí a jejich posun ve všech sledovaných oblastech, potom lze konstatovat, že k nápravě komunikačních nedostatků nestačí pouze hodiny řečové výchovy. Ve všech třídách sice došlo u některých žáků k jistému posunu, v některých případech i v několika oblastech, stále ale dle výsledků převažují žáci, kterým jejich komunikační nedostatky zůstaly nebo se zlepšily pouze nepatrně.

Tato teze byla též potvrzena.

**Teze č. 3: „Zájem a snaha rodiny přispívá k nápravě řečových vad.“**

Rodinné klima ovlivňuje dítě víc, než cokoli jiného. Ve sledovaném vzorku dětí dochází pravidelně ke klinickému logopedovi pouze tři děti, ostatní jsou jen v péči školní logopedické asistentky, která ale logopedickou intervenci s klinickým logopedem konzultuje. Péče logopedické asistentky u těchto dětí je spíše péčí doplňkovou či pomocnou v práci klinického logopeda. U všech třech dětí, které navštěvovaly klinickou logopedii, a zároveň procvičovaly nedostatky v řeči s logopedickou asistentkou, se řeč výrazně zlepšila či úplně napravila. Náprava se podařila také u dalších dvou dětí, které sice klinickou logopedii nenavštěvují, ale zadané úkoly logopedickou asistentkou jsou následně trénovány s rodiči. Rodiče těchto žáků se o své děti zajímají, chodí pravidelně na třídní schůzky, zajímá je prospěch i chování jejich dětí. Zbývajícím sedmi dětem, které nechodí na logopedii či s nimi rodiče netrénují zadané úkoly, řečová vada zůstala nebo se pouze málo zlepšila. Tito rodiče se naopak o chování a prospěch dětí nezajímají, školu nenavštěvují, nechodí na třídní schůzky. Ani doporučení pedagogů, aby na logopedii začali s dítětem docházet, nerespektují.

Tato teze je proto verifikována, je zřejmé, že děti rodičů, kteří věnují péči o jejich řeč, vykazují větší pokroky než děti rodičů, kterým je to lhostejné.

**Teze č. 4: „Dívky se ve vývoji řeči za pomoci hodin řečové výchovy  
posunou více než chlapci.“**

Ve vzorku byly zpracovány údaje 23 žáků, 15 chlapců a 8 dívek.

V 1. A bylo celkem 6 žáků, 3 dívky a 3 chlapci. Bylo zjištěno, že v této skupině dětí došlo k pokroku více u dívek, jednalo se o dvě dívky, první z nich se zlepšila ve třech sledovaných oblastech – ve výslovnosti, v samostatném a pohotovém vyjadřování a došlo k rozvoji její slovní zásoby. U druhého děvčete byl zaznamenán pokrok v samostatném a pohotovém vyjadřování a také v rozvoji slovní zásoby. Chlapci jsou v této třídě také tři, u dvou z nich byl také pokrok v řečových a komunikačních dovednostech, ale oproti dívkám pouze ve dvou sledovaných oblastech – u výslovnosti a u slovní zásoby. Zde byla teze potvrzena.

Ve druhé ze sledovaných tříd, kde je 7 žáků – 2 dívky a 5 chlapců, byla teze také potvrzena. Obě děvčata se značně zlepšila v komunikačních dovednostech, první dívka ve všech oblastech, druhá v samostatném a pohotovém vyjadřování. Ve třídě je převaha chlapců, dva chlapci si rozšířili slovní zásobu, každý ale pouze v jedné oblasti. U obou hochů se jednalo o rozšíření slovní zásoby. I zde došlo k většímu pokroku u dívek a i v 2. A byla teze potvrzena.

Poslední třídou je 3. A, má největší počet žáků – 3 dívky a 7 chlapců. Zde ale oproti 1. A a 2. A byla teze vyvrácena, protože zatímco se dívky neposunuly v žádné ze sledovaných oblastí, u třech chlapců došlo k posunu ve čtyřech oblastech a to: správná výslovnost, slovní zásoba, samostatné a pohotové vyjadřování, logické myšlení a myšlení v souvislostech.

Celkově lze ale konstatovat, že tato teze byla potvrzena, a to i přes fakt, že ve sledovaném vzorku je převaha chlapců.

**Teze č. 4: „K největšímu posunu komunikačních dovedností dojde u nejmladších žáků.“**

1. A – Na začátku výzkumného šetření v září 2012 byly výkony ve všech sledovaných oblastech hodnoceny jako neodpovídající. Pouze u jednoho děvčete nebyla shledána žádná závada v oblasti výslovnosti. Na konci tohoto šetření byl zaznamenán posun u třech dětí ze šesti a to hned v sedmi oblastech, přičemž se nejvíce rozvinula slovní zásoba (3 žáci), dále se zlepšila výslovnost (2 žáci) a ke zlepšení došlo i v samostatném a pohotovém vyjadřování (2 žáci).

2. A – V září 2012 bylo v této třídě hodnoceno 7 žáků, pouze u jedné žákyně byly všechny sledované oblasti hodnoceny jako neodpovídající, další žáci měli alespoň jednu oblast hodnocenou jako odpovídající. V červnu 2013 byl zjištěn posun v těchto oblastech: správná výslovnost (2 žáci), samostatné, pohotové vyjadřování (2 žáci), logické myšlení, myšlení v souvislostech (1 žák), slovní zásoba (3 žáci). Komunikační a řečové dovednosti se zlepšily u šesti dětí z celkového počtu sedmi.

3. A – V této třídě bylo pozorováno nejvíc žáků. Na počátku výzkumu byl pouze jeden žák hodnocený jako neodpovídající a tři žáci měli naopak všechny sledované oblasti hodnoceny jako odpovídající. Během školního roku došlo ke zlepšení celkem u třech žáků. Zlepšena byla oblast výslovnosti (1 žák), samostatného a pohotového vyjadřování (1 žák), logického myšlení a myšlení v souvislostech (1 žák) a slovní zásoby (1 žák).

Z předešlé analýzy výsledků sledovaných tříd vyplývá, že teze nebyla potvrzena, protože nejefektivnější byly hodiny řečové výchovy pro třídu 2. A.



## ZÁVĚR

*„To, čím se člověk od hovad dělí, jest rozum a řeč; ( první to pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní maje); protože o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl a z myslí jdoucí všech údů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“*

JAN AMOS KOMENSKÝ

Diplomová práce *Řečová výchova na základní škole praktické* se zabývá dětmi mladšího školního věku ve třech ročnících – v první, druhé a třetí třídě této školy. Práce je zaměřena na rozvoj jejich řeči a komunikačních dovedností za použití speciálních forem a metod práce během hodin řečové výchovy za jeden školní rok.

Celá práce byla rozdělena na dvě hlavní části, na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část má tři kapitoly. V první kapitole je nejprve popsána lidská řeč, jazyk a komunikace. Tato kapitola uvádí definice těchto pojmů, uvádí nejčastější rozdělení komunikace. Je zde také poukázáno na důležitá fakta ve vývoji řeči dítěte, v následující podkapitole je prezentována problematika narušené komunikační schopnosti, její klasifikace a také vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.

Druhá kapitola se zabývá mentálním postižením, uvádí klasifikaci a stupně mentální retardace. Věnuje se podrobně osobnosti člověka s mentálním postižením, popisuje nejčastější specifické znaky v chování a jednání takového jedince. Prostor je dán i vzdělávacímu systému v České republice, který se specializuje na výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením a také možnostem jejich dalšího uplatnění.

Poslední kapitola v teoretické části práce je propojením obou předchozích částí, jejím tématem je komunikační schopnosti žáka s mentální retardací. Popisuje narušenou komunikační schopnost takové osobnosti, možnosti logopedické intervence a také alternativní komunikační systémy, které jsou určené pro lidi s mentální retardací. Je zde také podkapitola, která přibližuje podstatu výuky řečové výchovy.

Teoretická část práce se stala východiskem pro část praktickou. Část praktická se zabývá výzkumem. Cílem práce bylo zjištění, zda řečová výchova za použití speciálních metod a forem práce může být nápomocná k rozvoji komunikačních dovedností žáků základní školy praktické. Výzkum probíhal v Základní škole praktické v Neštěmicích. Na výzkumu se také podíleli pedagogové a školní logopedická asistentka.

Výzkum prokazuje, že hodiny Řečové výchovy v každé ze sledovaných tříd mají svůj smysl, řečová výchova má stěžejní postavení ve výchovně – vzdělávacím procesu, její pomocí se podařilo posunout řeč některých žáků k lepšímu, protože umožňuje žákům rozvoj slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností. To vše je důležité k vnímání a chápání nejrůznějších jazykových sdělení, čímž dochází k rozvoji poznávacích, citových a volních vlastností dětí. Řečová výchova se prolíná s ostatními vyučovacími obory a veškerou činností, je jejich nedílnou součástí.

Výzkum ale také ukázal, že k rozvoji komunikačních nedostatků a řečových potíží je jedna hodina řečové výchovy týdně nedostačující, většina dětí z výzkumného vzorku nezaznamenala rozvoj v žádné nebo jen v některé ze sledovaných oblastí. Ukázalo se také, že logopedická péče, která je dětem poskytována prostřednictvím logopedické asistentky je nedostačující, její práce je sice přínosná, ale měla by být vnímána spíše jako péče pomocná a doplňková, žáci by měli pravidelně navštěvovat klinickou logopedii.

Na rozvoji řeči se velmi podstatně podílí rodina, chování a podpora rodičů je velmi důležitou součástí nápravy řečových vad. I toto výzkum potvrzuje.

Další položenou otázkou bylo, zda se posune řečový vývoj spíše u dívek než u chlapců. Výsledky zde jsou překvapivé, skutečně se prokázalo, že se více posunula děvčata, a to i přes fakt, že ve výzkumném vzorku dětí byla převaha hochů.

Překvapivý byl také výsledek poslední z výzkumných tezí, která zjišťovala, zda dojde k největšímu posunu u nejmladších dětí. Zatímco odborná literatura se shoduje na faktu, že veškerá náprava řečových a komunikačních dovedností se nejlépe zdaří u dětí do sedmi let věku, výzkum tuto skutečnost neprokázal.

V diplomové práci byl zhodnocen pouze malý vzorek dětí, výsledky proto nejsou zcela objektivní. I přes tento fakt je ale patrné, že hodiny řečové výchovy mají své nenahraditelné poslání, mohou pomoci ke zlepšení komunikačních dovedností, k čemuž také přispěly za tímto účelem vytvořené pracovní listy. Nelze ale očekávat, že obor řečová výchova napraví všechny komunikační nedostatky, má být vnímána spíše jako hodina nápomocná, kde se děti nenásilnou formou učí ovládat jednu z nejdůležitějších lidských schopností. Cíl práce byl splněn.

## SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BARTKO, D. *Moderní psycho/hygiena*. Praha: Panorama, 1980. ISBN 11-106-80.

BARTOŇOVÁ, M. et al. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7

BARTOŇOVÁ, M, PIPEKOVÁ, J. *Manuál pro pedagogickou praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5497-4

BEDNAŘÍK, P. et al. *Dějiny českých médií*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3028-8

ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Obecná psychologie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1994. ISBN 80-7013-185-3.

FILCÍKOVÁ, M., KÁBELE, F. *Logopedie*. Praha: SPN, 1966. ISBN 16-091-66.

FITZNEROVÁ, I. *Máme dítě s handicapem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-663-6

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas-řeč-sluch*. Praha: SPN, 1962. ISBN 16-901-62.

HEJCMANOVÁ, L., LEBL, J., PROVAZNÍK, K. et al. *Preklinická pediatrie*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-438-6.

HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

- KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5
- KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2831-5
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0991-7
- KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. et al. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0982-5
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998. ISBN 80-86096-12-2
- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha : Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-1-3
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence – Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- LECHTA, V. et al. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 9788073674335.
- LECHTA, V. et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LUDÍKOVÁ, L. et al. *Výstupy edukace žáků se speciálními potřebami ve vazbě*

*na jejich pracovní uplatnění.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2938-0

LUDÍKOVÁ, L., KOZÁKOVÁ, Z. *Základy speciální pedagogiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8

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

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk.* Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MLČOCH, M. et al. *Komunikační výchova a školská praxe.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3016-4

MORÁVEK, M. *Lidská řeč.* Praha: Orbis, 1969. ISBN 11-046-69.

MOTSCHING, R., NYKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9

MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0207-6

MÜLLER, O., VALENTA, M. *Psychopedie.* Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-1289-3.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie.* Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-1290-7.

PEŠOVÁ, I., ŠMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-1216-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství.* Praha: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2666-3.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř, aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2353-2.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-980.

PLEVOVÁ I., SLOWIK, R. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2968-8

PRUCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3181-0

ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-46-X.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-749-89.

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1981. ISBN 14-248-81.

ŠAUEROVÁ, M. et al. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi*. Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-212-8.

VALENTA, M., KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie 1 pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1187-3

VALENTA, M., KREJČÍROVÁ, O. *Psychopedie – Didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-211-0

VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-113-86.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4

ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-991-9



## **HYPERTEXTOVÉ ODKAZY:**

Název stránek [www.sko.topsid.com](http://www.sko.topsid.com)

Dostupné

na: [http://sko.topsid.com/index.php?war=komunikace&unit=cile\\_komunikace](http://sko.topsid.com/index.php?war=komunikace&unit=cile_komunikace)

[20. 11. 2013]

Název stránek [www.portiscio.net](http://www.portiscio.net)

Dostupné na: <http://www.portiscio.net/10-urovni-soucasne-komunikace> [22. 8. 2013]

Název stránek [www.slovník-cizich-slov.abz.cz](http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz)

Dostupné na: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/vnitri-rec>,

[15. 8. 2013]

Název stránek [www.fsps.muni.cz](http://www.fsps.muni.cz)

Dostupné na: <http://www.fsps.muni.cz/impact/kultura-projevu-a-komunikace/neverbalni-projevy-rec-tela/> [15.8.2013]

Název stránek [www.katerina.sadilkova.sweb.cz](http://www.katerina.sadilkova.sweb.cz)

Dostupné na: <http://katerina.sadilkova.sweb.cz/id16.htm> [15.8.2013]

Název stránek [www.mhd-zr.xf.cz](http://www.mhd-zr.xf.cz)

Dostupné na: <http://www.mhd-zr.xf.cz/sdruzeni/zakony/symboly.htm>

[14. 7. 2013]

Název stránek [www.logopedonline.cz](http://www.logopedonline.cz)

Dostupné na: <http://www.logopedonline.cz/vady-rci/dyslalie.html>

[15. 7. 2013]

Název stránek [www.saak-os.cz](http://www.saak-os.cz)

Dostupné na:

<http://www.saak-os.cz/soubor-letak-saak-ke-stazeni-4-.pdf> [22. 7. 2013]

Název stránek [www.sluch-ol.cz](http://www.sluch-ol.cz)

Dostupné na: <http://www.sluch-ol.cz/index.php?nid=6800&lid=CS&oid=2611569>  
[22. 7. 2013]

Název stránek [www.is.muni.cz](http://www.is.muni.cz)

Dostupné na: [http://is.muni.cz/th/69918/pedf\\_m/PRILOHY.pdf](http://is.muni.cz/th/69918/pedf_m/PRILOHY.pdf), [22. 7. 2013]

Název stránek [www.de.wikipedia.org](http://www.de.wikipedia.org)

Dostupné na: <http://de.wikipedia.org/wiki/Bliss-Symbol>, [22. 7. 2013]

Název stránek [www.autismus-a-my.cz](http://www.autismus-a-my.cz)

Dostupné na: <http://www.autismus-a-my.cz/nahradni-komunikace/1382-rec-obrazku-piktogramy.html> [22. 7. 2013]

Název stránek <http://www.vseved.cz/>

Dostupné na: <http://encyklopedie.vseved.cz/surdomutismus> [16. 8. 2013]

Název stránek <http://rvp.cz/>

Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/504/recova-vychova-pro-zakladni-skoly-vzdelavajici-zaky-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami.html/>  
[16. 8. 2013]

## Seznam obrázků

OBR. 1 KOMUNIKAČNÍ SCHÉMA .....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.</b>
OBR. 2 10 ÚROVNÍ SOUČASNÉ KOMUNIKACE.....	18
OBR. 3 NEVERBÁLNÍ PROJEVY .....	20
OBR. 4 PŘÍKLAD SYMBOLŮ PRO VEŘEJNOU DOPRAVU .....	21
OBR. 5 PŘÍKLAD REFERENČNÍCH PŘEDMĚTU.....	62
OBR. 6 PŘÍKLAD ZNAKŮ MAKATON .....	63
OBR. 7 PŘÍKLAD SYMBOLŮ MAKATON .....	64
OBR. 8 PŘÍKLAD ZNAKU DO ŘEČI.....	64
OBR. 9 VĚTA NAPSANÁ BLISS SYSTÉMEM.....	65
OBR. 10 UKÁZKA PIKTOGRAMŮ .....	66
OBR. 11 UKÁZKA SYMBOLŮ PCS .....	67

### **Seznam tabulek**

TAB. 1 ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOBY A VÝVOJE VÝSLOVNOSTI DĚTÍ .	26
TAB. 2 STÁDIA RANÉHO ŘEČOVÉHO A KOMUNIKAČNÍHO VÝVOJE DÍTĚTE .....	27
TAB. 3 ROZDĚLENÍ HODNOT IQ .....	38
TAB. 4 STUPNĚ MENTÁLNÍ RETARDACE PODLE MKN - 10 .....	40
TAB. 5 ENDOGENNÍ A EXOGENNÍ PŘÍČINY MENTÁLNÍ RETARDACE .....	42
TAB. 6 VROZENÉ A ZÍSKANÉ PŘÍČINY MENTÁLNÍ RETARDACE ...	43
TAB. 7 PORADENTSTVÍ.....	48
TAB. 8 VÝZKUMNÝ VZOREK ŽÁKŮ.....	75
TAB. 9 ŘEČOVÉ A DALŠÍ DŮLEŽITÉ DIAGNOZY VÝZKUMNÉHO VZORKU ŽÁKŮ.....	75
TAB. 10 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 1.A – ZÁŘÍ 2012 .....	76
TAB. 11 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 2.A – ZÁŘÍ 2012 .....	78
TAB. 12 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 3.A – ZÁŘÍ 2012 .....	78
TAB. 13 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 1.A – ČERVEN 2013.	100

TAB. 14 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 2.A – ČERVEN 2013. 100

TAB. 15 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ 3.A – ČERVEN 2013. 101

## Seznam příloh

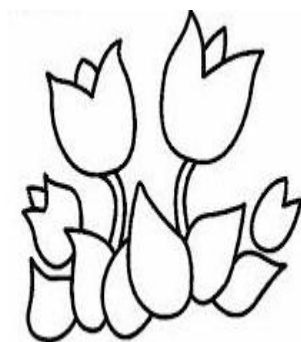
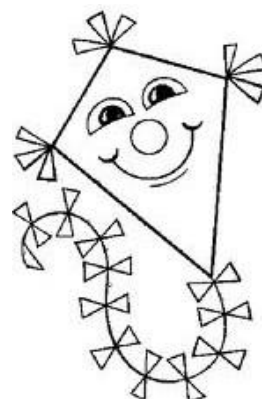
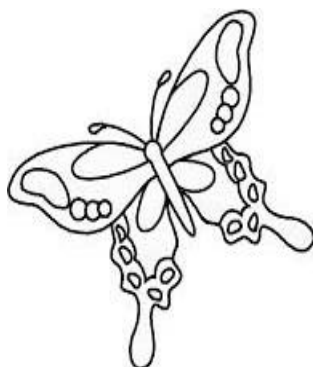
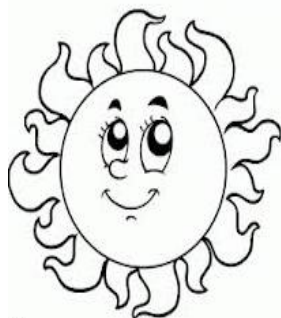
PŘÍLOHA A - FOTO ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ NEŠTĚMICE.....	I
PŘÍLOHA B- PRACOVNÍ LIST PRO 1. A - TEMATICKÝ CELEK PODZIM.....	II
PŘÍLOHA C - POHÁDKA PRO 2. A.....	III
PŘÍLOHA D- HRAJEME SI SE SYKAVKAMI.....	V
PŘÍLOHA E - PRACOVNÍ LIST PRO 1. A - TEMATICKÝ CELEK ZIMA. ....	VI
PŘÍLOHA F - PRACOVNÍ LIST PRO 2. A - TEMATICKÝ CELEK ZIMA.. ....	VII
PŘÍLOHA G - LOGOPEDICKÉ DESKOVÉ HRY.....	VIII
PŘÍLOHA H - FOUKACÍ LABYRINT.....	IX
PŘÍLOHA I - PRACOVNÍ LIST PRO 3. A - TEMATICKÝ CELEK ZIMA. ....	X
PŘÍLOHA J - PRACOVNÍ LIST PRO 1. A - TEMATICKÝ CELEK JARO. ....	XII
PŘÍLOHA K - LOGOPEDICKÁ TURBÍNKA.....	XIV
PŘÍLOHA L - PRACOVNÍ LIST PRO 2. A - TEMATICKÝ CELEK JARO. ....	XV
PŘÍLOHA M - PRACOVNÍ LIST PRO 3. A - TEMATICKÝ CELEK JARO. ....	XIX
PŘÍLOHA N - PRACOVNÍ LIST PRO 3. A - TEMATICKÝ CELEK LÉTO.....	XXII
PŘÍLOHA O - PRACOVNÍ LIST SYKAVKY.....	XXIII

## Příloha A – Foto Základní školy praktické Neštěmice



## PODZIM

### Podzimní obrázky hezky vybarvi



## Příloha C – Pohádka pro 2. A – tematický celek *Podzim*

### O tom, jak bylo sluníčko zase veselé

Sluníčko se usmívalo na nebi a hrálo si s bílými mráčky.

*Ted' děti namalují první obrázek (Co třeba namalovat veselé sluníčko.)*

Najednou sluníčko kouká, jak k němu letí maličký ptáček. Sluníčko se poleká a volá na ptáčka: „Stůj, ptáčku, až ke mně nemůžeš, jsem moc moc horké a mohl by ses popálit o moje paprsky!“

*Děti nyní začínají malovat další obrázek (Můžeme namalovat malého ptáčka.)*

Ptáček odpovídá sluníčku: „Sluníčko, já ti nesu dopis, že na Zem už přišel podzim. A po něm přijde zima.“

*Děti malují třetí obrázek (Může to být třeba dopis.)*

To je teda nadělení, leklo se sluníčko. To už nemůžu tolik svítit, děti se nebudou koupat v rybnících jako v létě a nikdo se nebude opalovat. Sluníčko malinko zesmutnělo.

*Je čas na další obrázek (Už jsme malovali sluníčko veselé, můžeme ted' namalovat sluníčko smutné.)*

Najednou si ale sluníčko vzpomnělo. Vždyť loni to bylo taky tak, asi je to tak správně, tak to příroda zařídila. „A podzim je už připraven?“ ptalo se sluníčko. „Je.“ řekl ptáček. „Už odlétli ptáci do teplých krajin a děti pouští draky.“

*A malujeme obrázek (Můžeme nakreslit draka, ptáčky, kteří letí do teplých krajin..)*

„Co se dá dělat. Alespoň si trochu odpočinu. Na podzim mám přes den méně práce a v noci déle spím. Zato Měsíci začíná víc povinností. Den je kratší a noc se prodlužuje.“ Řeklo si sluníčko a hned mu bylo trochu veseleji.

*Šestý obrázek může být např. měsíček nebo opět veselejší sluníčko.*

„Děkuji, ptáčku, za ten dopis.“ Volalo sluníčko. „Vyříd' na Zemi, že tu ale pořád budu, a pokud mi budou stačit síly, budu svítit a aspoň trochu hrát. Podzim je můj kamarád, tak mu rádo pomůžu.“



*Děti malují obrázek i z tohoto odstavce pohádky. (Může jim být libovolný podzimní motiv)*

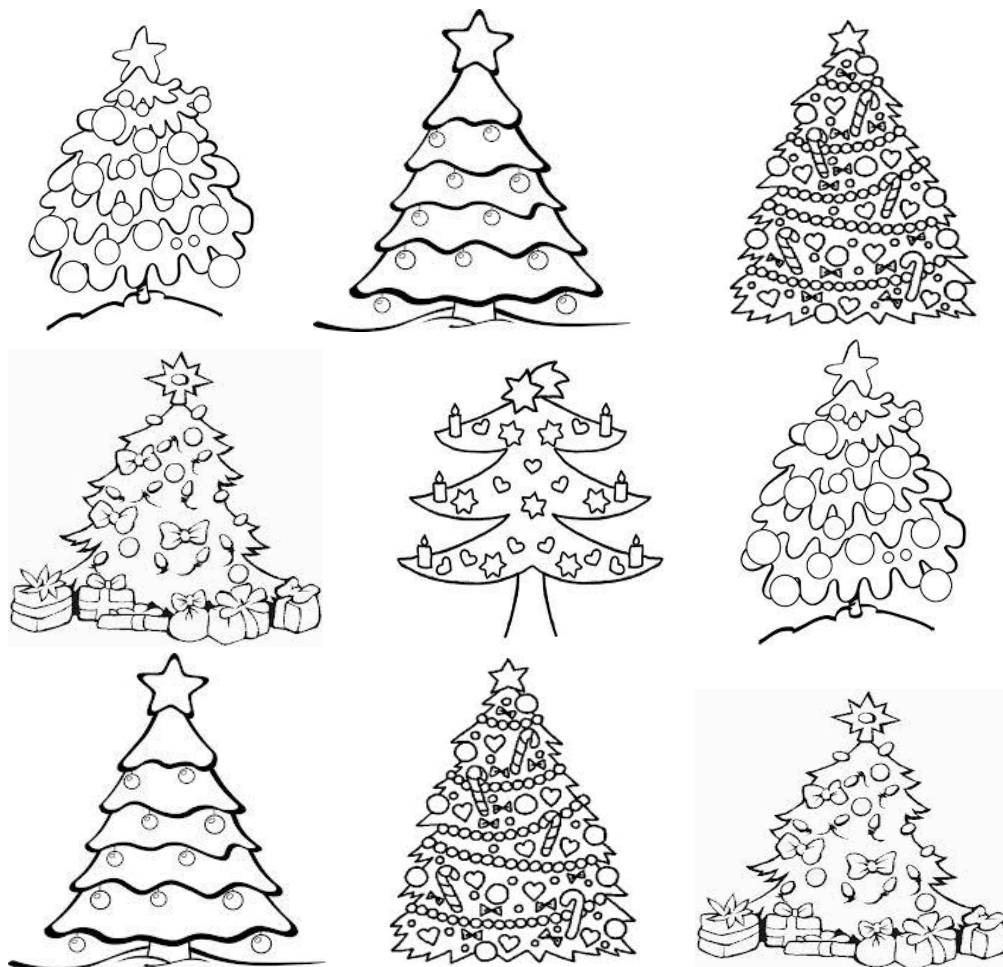
„Sluníčko, já už musím letět za ostatními ptáčky. Budu se na tebe těšit, ale tam, kam poletím, se potkáme. Takže vlastně: Ahoj a na brzkou shledanou.“ loučí se ptáček. Sluníčko se krásně usmálo a ptáčkovi na jeho dlouhou cestu zamávalo.

*A děti namalují poslední obrázek (Úsměv sluníčka, ptáčka nebo celé hejno ptáčků)*



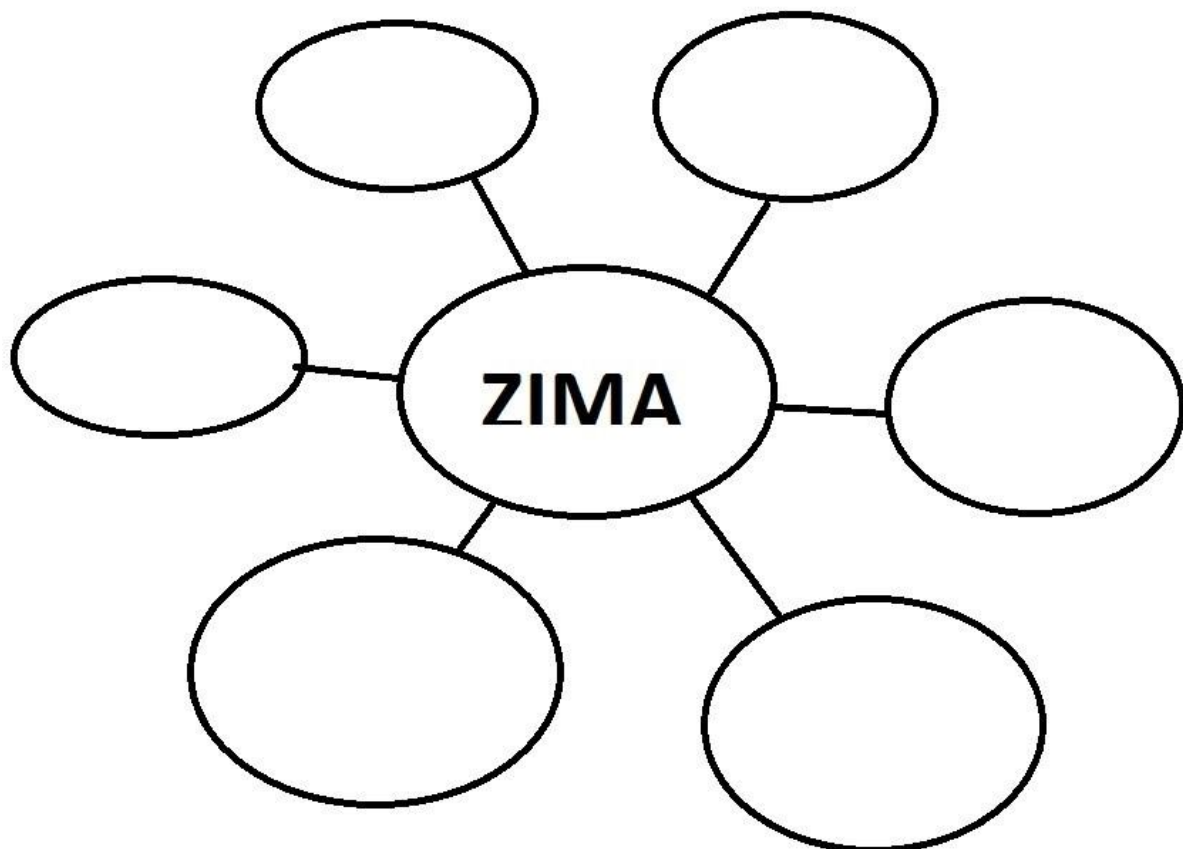
# Vánoce

Najdi stejné stromečky a spoj je čarou

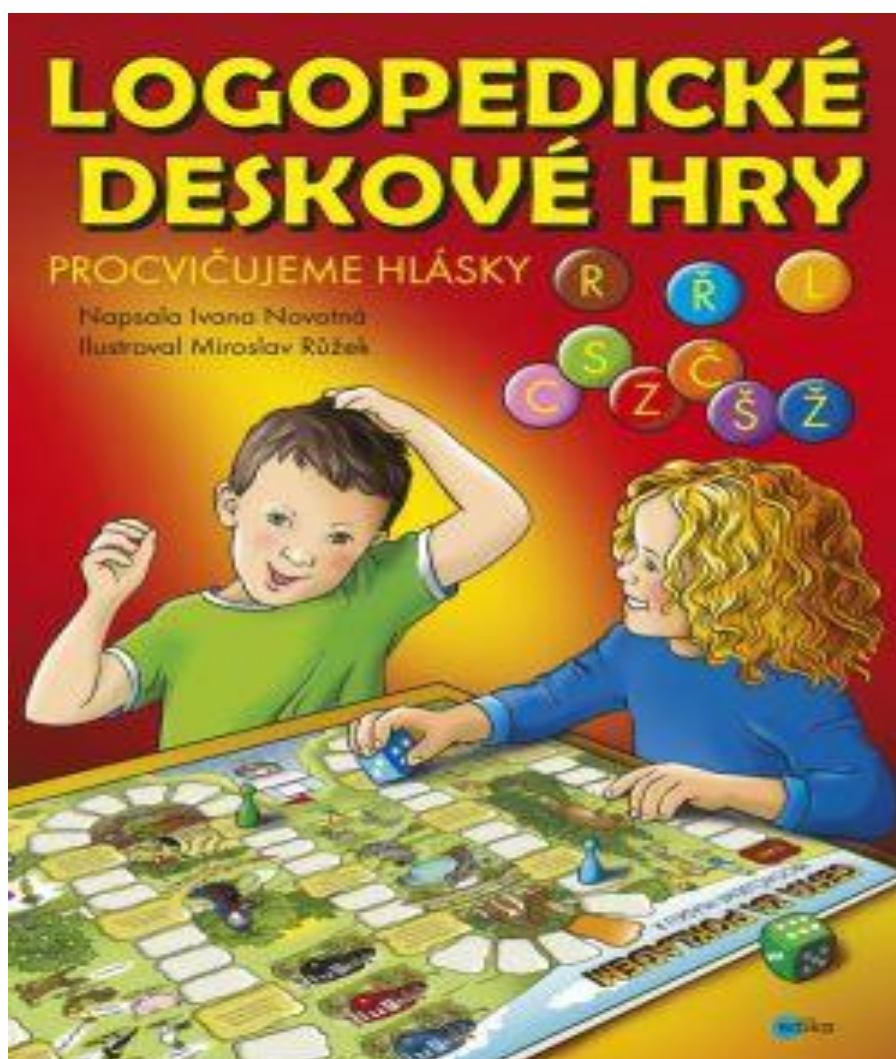


**Zbyl nějaký stromeček? Jestli ano, vybarvi ho.**

**Do bublinek namaluj, co tě  
napadne, když se řekne slovo  
VÁNOCE?**



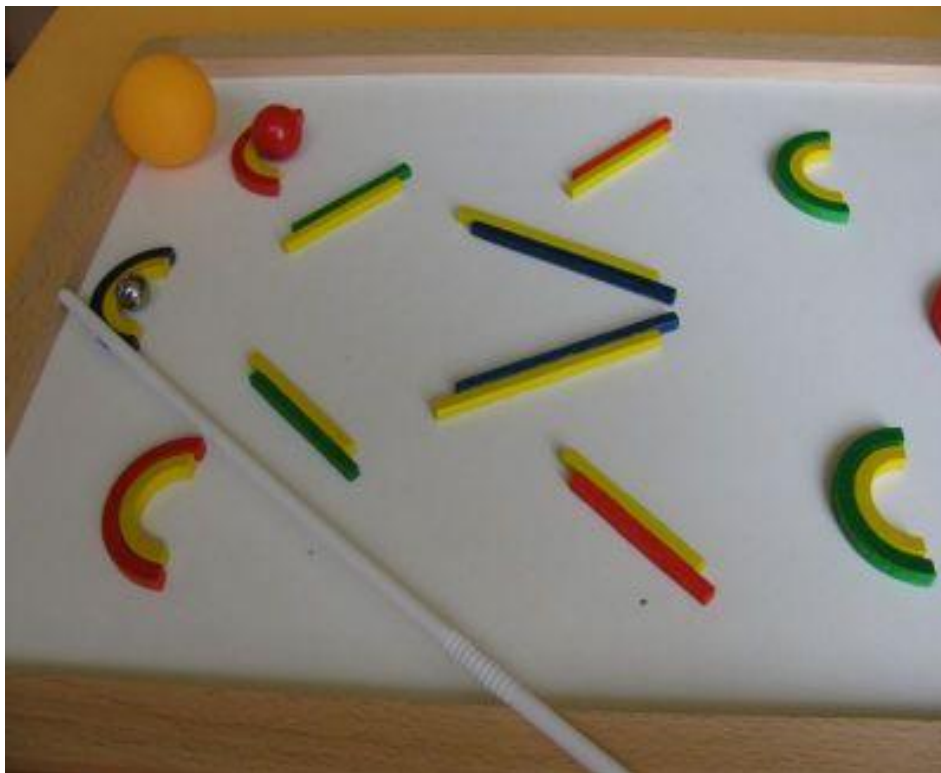
## Příloha G – Logopedické deskové hry



Logopedické deskové hry nabízí celkem čtyři hry velkého formátu na tvrdém kartonu – Výlet do ZOO pro procvičení hlásky L, Návštěva poutě pro procvičení hlásek C, S, Z, Č, Š, Ž, Cesta za pokladem pro procvičení hlásky R a Cesta na maškarní bál pro procvičení hlásky Ě.

Principem zábavných barevných her je postupovat políčko po políčku tak, jak se objevují čísla na kostce s tím, že jakmile si hráč stoupne na barevné políčko, musí splnit úkol, který je na něm uvedený. Vedle běžných úkolů (jako jedno kolo nehraješ, vrať se na start apod.) si děti při hře procvičují danou hlásku konkrétní říkankou nebo vymyšlením vět, obsahující předem stanovená slova apod.

## Příloha H – Foukací labyrint



Dofoukat kuličku brčkem co nejrychleji k cíli vyžaduje šikovnost, koncentraci i vytrvalost. Tři rozdílné typy kuliček (pingpongový míček, dřevěná kulička, kovová kulička) vytvářejí 3 různé stupně obtížnosti. Každý stupeň vyžaduje jinou sílu dechu.

## Vánoce

**Třída:** \_\_\_\_\_

**Jméno:** \_\_\_\_\_

**Datum:** \_\_\_\_\_

### **Cvičení 1: Doplň chybějící slova. Seřaďte obrázky podle textu.**

Na Vánoce peče maminka .....(1)

Na Vánoce si lidé kupují ..... (2.)

Dnes napíšu .....(3) Ježíškovi.

Tatínek už koupil veliký .....(4)

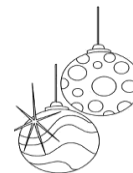
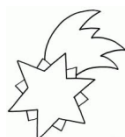
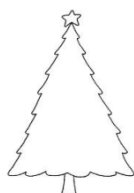
Na stromeček dáváme ..... (5)

Úplně nahoru dáme .....(6)

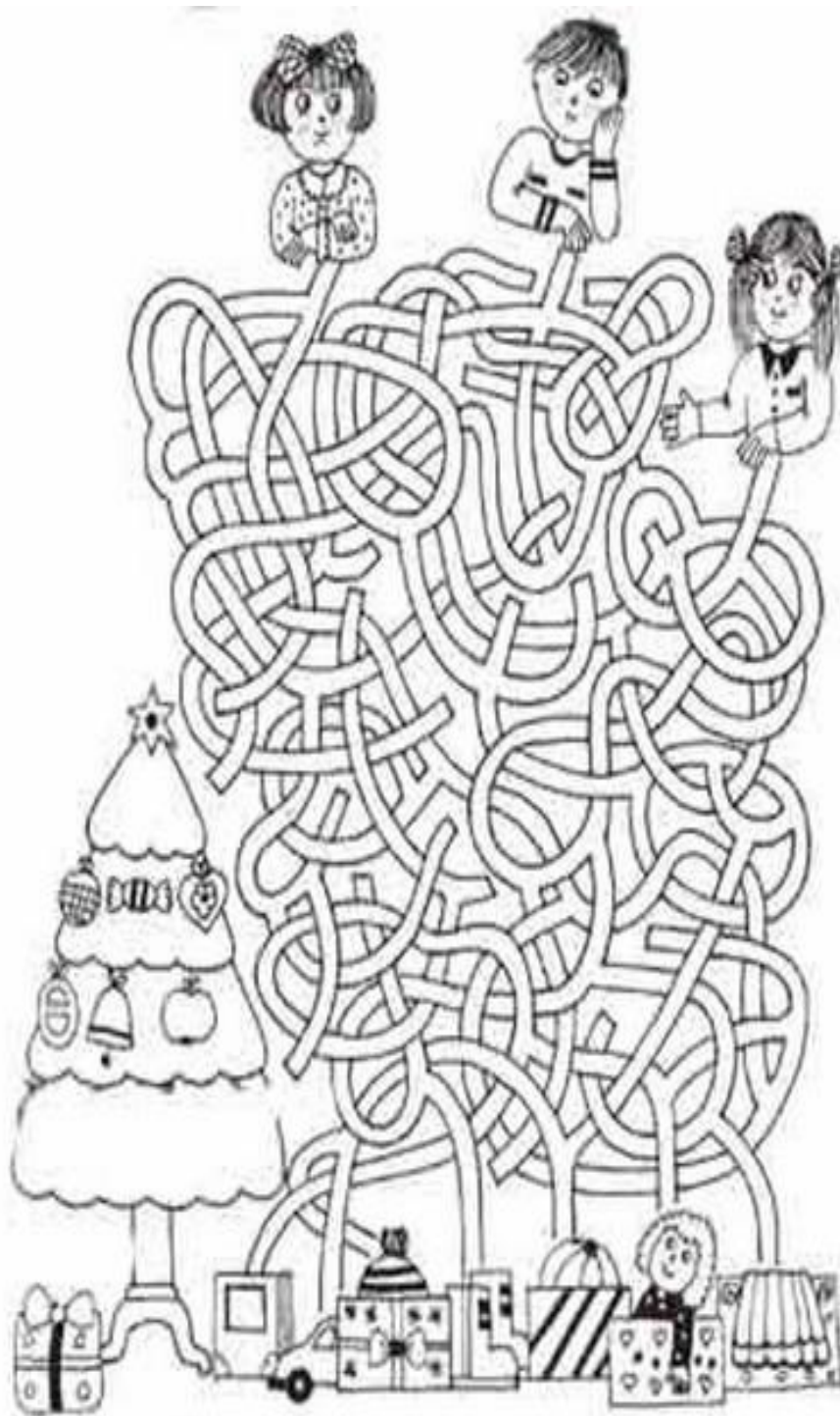
K večeři na Štědrý den jíme salát a .....(7)

Po večeři zazvoní.....(8) a jdeme rozbalit dárečky.

(Nápověda: cukroví, dárky, dopis, stromeček, ozdoby, hvězdu, kapra, zvoneček)



Cvičení 2: Zkusíme najít dětem cestu k dárečkům?





## JARO

Jméno: \_\_\_\_\_

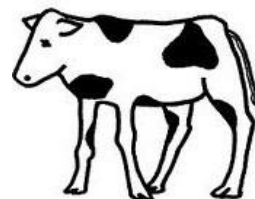
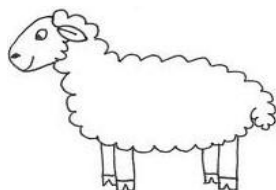
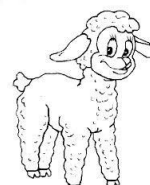
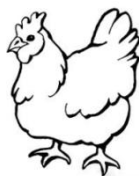
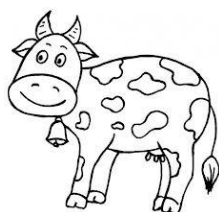
Třída: \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

---

### 1. Dej do kroužku jarní kytičky



### 2. Na jaře se rodí zvířátka. Poznáš maminku a její miminko? Spoj je:



2. Jakou barvičku má : sněženka – do barvičky napiš číslo 1  
travička – do barvičky napiš číslo 2  
zajíček – do barvičky napiš číslo 3  
pampeliška – do barvičky napiš číslo 4



3. Co patří k jaru? Řekni, jak se tyto jarní svátky jmenují a obrázek můžeš vybarvit.



## Příloha K – Logopedická turbínka



# Jaro

Jméno: \_\_\_\_\_

Třída: \_\_\_\_\_

---

1) *Znáš jarní měsíce? Zaškrtni správnou odpověď:*

- a) leden, únor, březen
- b) březen, duben, květen
- c) červen, červenec, srpen

2) *Kdy podle kalendáře začíná jaro?*

- a) 21.března
- b) 24.prosince
- c) 1.září

3) *21.března je den jarní rovnodennosti. Co to znamená?*

- a) den i noc jsou stejně dlouhé
- b) všechny noci na jaře jsou stejně dlouhé
- c) dny na jaře jsou kratší než noci

4) Na jaře začínají kvést květiny. Přiřaď názvy ke květinám: petrklíč, tulipán, sněženka, bledule



5) Jak se jmenuje svátek, který slavíme na jaře?

- a) vánoce
- b) dušičky
- c) velikonoce

6) Poznáš, které obrázky patří k velikonočním svátkům?



Správné obrázky si můžeš vybarvit.

7) Doplnuj správně věty:

Ptáci se na jaře \_\_\_\_\_

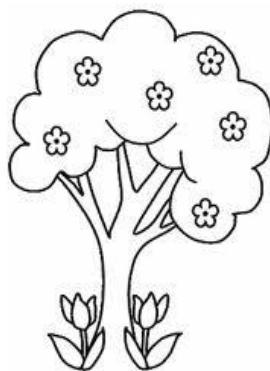
Začínají práce na \_\_\_\_\_  
Zvířatům se rodí \_\_\_\_\_  
Na stromech raší \_\_\_\_\_  
Tráva se \_\_\_\_\_

*Nápověda: zelená, vracejí z teplých krajin, mlád'ata, zahrádce a na poli, pupeny*

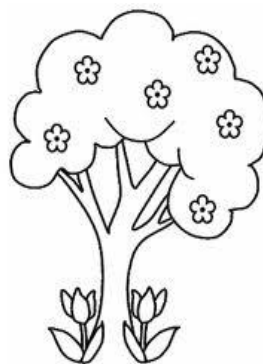
*8) Na jaře se zvířatům rodí mlád'ata. Přiřaď ke každému zvířeti jeho mládě:*

koza	kachňátko
prase	sele
pes	kotě
kočka	kůzle
kachna	štěně

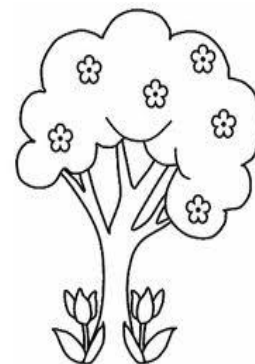
*9) Na jaře rozkvétají stromy. Třešeň kvete bíle, jabloň růžově. Švestka má květy nazelenalé. Vybarvi správně květy stromů:*



švestka



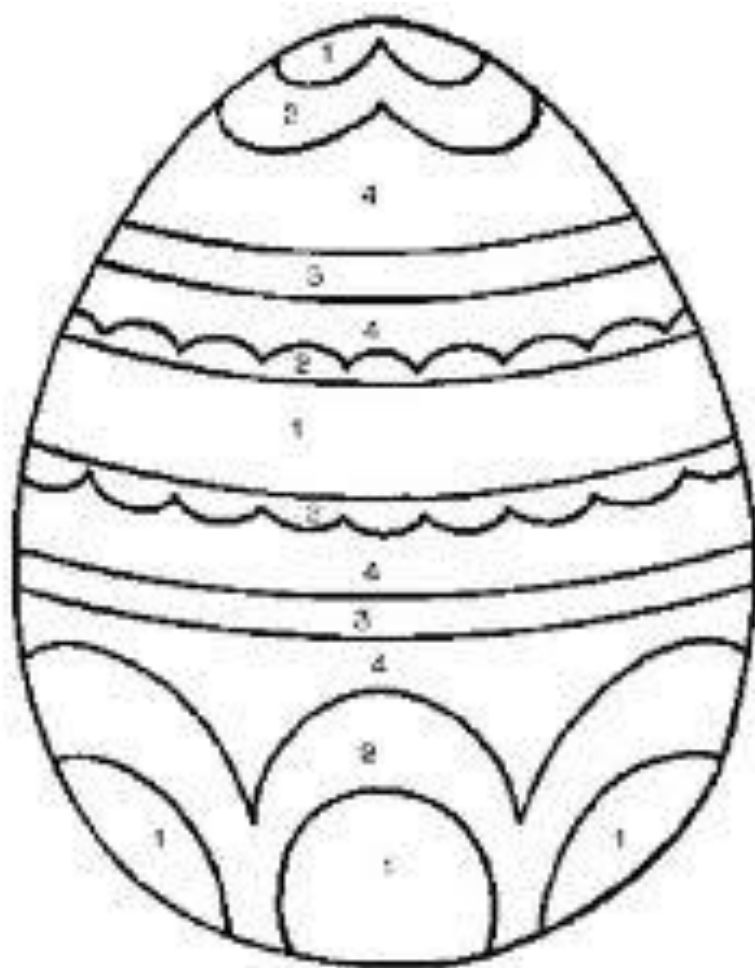
jabloň



třešeň

*10) Nakonec si hezky domaluj kraslici:*

- 1-žlutá
- 2-červená
- 3-modrá
- 4-zelená



## Velikonoce

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_

Třída \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

### 1. Velikonoce jsou:

- a) svátky jara
- b) svátky léta
- c) svátky zimy
- d) svátky podzimu

### 2. Proč slavíme Velikonoce?

- a) narodil se Ježíš
- b) Ježíš vstal z hrobu – zmrtvýchvstání Ježíše
- c) Protože začínají kvést stromy

### 3. Vybarvi jen ty obrázky, které patří k Velikonocím:





**4. Kdy slavíme Velikonoce?**

- a) v březnu nebo dubnu
- b) v listopadu nebo prosinci
- c) v lednu nebo únoru

**5. Chlapci chodí o Velikonocích hodovat. Děvčata jim za to dávají:**

- a) čokoládu
- b) kamení
- c) vajíčka

**6. Jak se říká velikonočním vajíčkům?**

- a) kraslice
- b) mazance
- c) krasavice

**7. Doplně slova velikonočních koled:**

Hody, hody, doprovody,  
dejte vejce \_\_\_\_\_.  
Nedáte-li, malovaný,  
dejte aspoň \_\_\_\_\_,  
slepička Vám snese jiný.

Pani mámo zlatičká,  
darujte nám \_\_\_\_\_,  
nedáte-li vajíčka,  
uteče vám \_\_\_\_\_  
do horního rybníčka  
a z rybníčka do louže,  
kdo jí odtud pomůže?

**8. Každý den velikonočního týdne má svůj název.  
Víš, jak se jednotlivé dny jmenují? Podle hádanek  
to brzy zjistíš?**

Pondělí se jmenuje podle barvy, kterou má nebe.

Úterý se jmenuje podle barvy, která začíná posledním písmenem  
v abecedě. \_\_\_\_\_

Středa začíná na písmenko š a slovo znamená ošklivá. \_\_\_\_\_

Čtvrtek začíná na předposlední písmeno v abecedě a je to také barva. \_\_\_\_\_

Opak malého je \_\_\_\_\_ a tak se také jmenuje pátek.

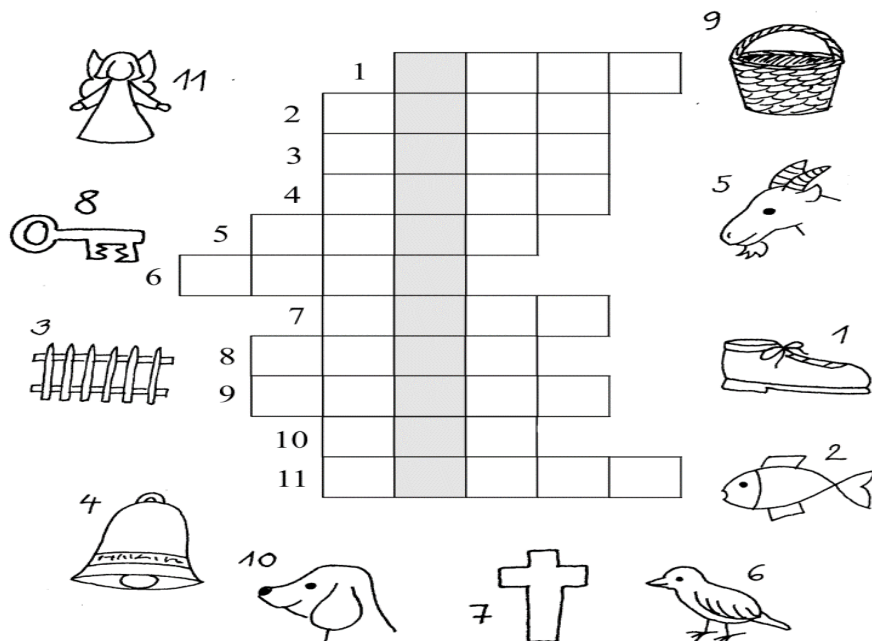
Sobota se také jmenuje jako barva, která začíná na druhé písmeno v abecedě. \_\_\_\_\_

Neděle a další pondělí se jmenují velikonoční.

### 9. Co je zvykem péct na Velikonoce? Podtrhni.

mazanec bábovka beránek jidáše perník vánoční cukroví

### 10. Nakonec vylušti křížovku, kde se dozvíš, co se o Velikonocích stalo Ježíšovi:



# LÉTO

## 1. Odpověz na otázky, vypisuj písmena ze správné odpovědi.

ANO - NE

V létě často svítí slunce.

L M

V létě se koupeme na koupališti.

É U

V létě padá sníh.

S T

V létě jsou prázdniny.

O K

\_\_\_\_\_ začíná 21. června.

## 2. Doplně správná slova do vět, obrázky ti napoví.

V létě svítí \_\_\_\_\_, často bývají \_\_\_\_\_.

Dozrávají \_\_\_\_\_. Děti dostanou ve škole \_\_\_\_\_.



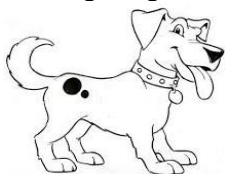
## 3. Vyber, které měsíce jsou letní a podtrhni je žlutě.

Leden, březen, květen, červenec, září, listopad, únor, duben,  
červen, srpen, říjen, prosinec

## 4. Na druhou stranu namaluj, co budeš dělat o prázdninách.

## SYKAVKY

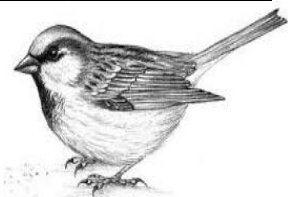
1. - *Doplň správné písmenko*



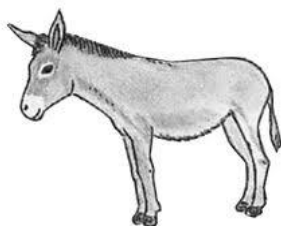
P E



E B R A



V R A B E



O  E L

2. - *Přečti slova a zakroužkuj všechny sykavky (c, s, z)*

**C (jako cibule) – hnědou pastelkou**

**S (jako sluníčko)- žlutou pastelkou**

**Z (jako zelené zelí)– zelenou pastelkou**

podzim, paprsek, sluníčko, slůně, cíp, cedník, kosa, cukr, sůl,  
noc, pes, klec, klíčka, kluci, stůl, mravenec, nos, kost, most,  
úcta, postel, host, vrabec, kosatka, sele, cibule

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Veronika Pemlová

**Obor:** Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Řečová výchova jako prostředek komunikace na základní škole praktické

**Rok:** 2014

**Počet stran textu bez příloh:** 117

**Celkový počet stran příloh:** 23

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 51

**Počet internetových zdrojů:** 14

**Vedoucí práce:** Mgr. Hana Fleischmannová