



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova řeči v pedagogické praxi

Eva Zezulková, Jarmila Rakusová

ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07
NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:
OP VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST
PRIORITNÍ OSA: 2
ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 2.2

**KOMPETENCE ABSOLVENTŮ OU ZAMĚŘENÉ NA ROVNOST
PŘÍLEŽITOSTÍ NA TRHU PRÁCE**

REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

OSTRAVA 2011

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Název: Výchova řeči v pedagogické praxi

Autor: Eva Zezulková, Jarmila Rakusová

Vydání: druhé, 2013

Počet stran: 65

ISBN 978-80-7464-322-4

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenze:

PhDr. Jana Swierkoszová

© Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Mgr. Jarmila Rakusová

© Ostravská univerzita v Ostravě

OBSAH PŘEDMĚTU

Úvod.....	3
1. Atributy výchovy řeči.....	7
1.1 Profesní kompetence pedagogů k výchově řeči	7
1.2 Význam výchovy řeči.....	9
2. Žák s lehkým mentálním postižením	13
2.1 Specifické zvláštnosti psychomotorického vývoje žáka s lehkým mentálním postižením	13
2.2 Výchova řeči v kontextu RVP ZV - LMP.....	15
2.3 Vztah mluvené a psané podoby jazyka	16
3. Druhy učení aplikované ve výchově řeči	21
3.1 Těžiště výchovy řeči u žáků s mentálním postižením.....	21
3.2 Druhy záměrného učení	22
4. Principy výchovy řeči u žáků s lehkým mentálním postižením.....	33
4.1 Vybrané principy uplatnitelné u žáků s mentálním postižením	33
5. Specifika vývoje řeči u žáků s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky v kontextu jazykových rovin	45
5.1 Rovina lexikální (lexikálně – sémantická)	45
5.2 Rovina gramatická (morfologicko – syntaktická)	47
5.3 Rovina pragmatická.....	48
5.4 Rovina zvuková (foneticko – fonologická)	50
6. Výchova řeči u žáků s mentálním postižením na 1. stupni ZŠ	53
6.1 Výchova řeči v kontextu ŠVP	53
6.2 Doporučení pro výchovu řeči ve vybraných předmětech RUP	54

Ú V O D

Cílem speciální pedagogiky v oblasti povinného vzdělávání je umožnit většímu počtu žáků se zdravotním postižením vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a to při zachování vysoké míry úrovně speciálního vzdělávání. Školskou integraci žáků se zdravotním postižením lze zároveň chápat jako významný prostředek pozitivního ovlivňování postojů majoritní společnosti vůči osobám se zdravotním postižením. Dosavadní zkušenosti ukazují, že školská integrace žáků se zdravotním postižením probíhá obtížně, neboť vyžaduje podstatnou změnu v současné organizaci a stylu výuky na našich školách. Z těchto požadavků vyplývají vyšší nároky na profesní kompetence pedagogů. Ať chceme nebo ne vždycky se ukáže, že základní činností v učení je komunikace, která je zároveň předpokladem sociální integrace. Rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace je proto stěžejním cílem základního vzdělání.

Proces edukace je v naší školské soustavě založen na přiměřeně rozvinutých řečových schopnostech a dovednostech – řeči mluvené a psané. Školská integrace žáků s mentálním postižením se jeví jako jedna z nejobtížnějších, neboť jedním z projevů mentální retardace jsou výraznější odchylky v komunikaci, přičemž platí vztah přímé úměry – čím těžší stupeň mentální retardace, tím závažnější poruchy řeči. Pouze na základě poznání podstaty, zákonitostí a mechanismů vývoje a výchovy žáků s mentální retardací můžeme uplatňovat vhodné pedagogické prostředky, kterými lze pozitivně ovlivňovat osvojování jejich komunikační kompetence.

Studijní opora Výchova řeči v pedagogické praxi je určena speciálním pedagogům, pedagogům, asistentům pedagoga a vychovatelům, kteří garantují edukační proces žáků na 1. stupni ZŠ.

autorky

Po prostudování textu budete znát:

- základní atributy výchovy řeči v základní škole;
- specifické zvláštnosti psychomotorického vývoje žáka s lehkým mentálním postižením;
- principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Budete schopni:

- vysvětlit, jak je obsažena výchova řeči v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání;
- popsat vztah mluvené a psané podoby jazyka;
- srovnat úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky;
- plánovat výchovu řeči v kontextu školního vzdělávacího programu.

Získáte:

- přehled o druzích učení, které lze aplikovat ve výchově řeči u žáků s lehkým mentálním postižením;
- informace o vybraných specifických principech uplatnitelných ve výchově řeči;
- předpoklady k realizaci výchovy řeči ve vybraných předmětech rámcového učebního plánu na 1. stupni ZŠ.

Čas potřebný k prostudování učiva předmětu:
8 + 10 hodin (teorie + řešení úloh)

1. Atributy výchovy řeči

V této kapitole se dozvíte:

- co je těžištěm profesní kompetence pedagoga;
- jaké jsou příznivé podmínky pro učení;
- proč se zvyšují nároky na kvalitu komunikační kompetence pedagoga.

Budete schopni:

- popsat hlavní cíle výchovy řeči v základní škole;
- vysvětlit vztah řeči a vývoje sociability.

Klíčová slova této kapitoly:

Kompetence pedagoga, komunikabilita, fyziologické zvláštnosti vývoje řeči, sociální význam řeči, žák s narušeným vývojem řeči .



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:

0,5 + 2 hodiny (teorie + řešení úloh)

1.1 Profesní kompetence pedagogů k výchově řeči

Mnohé problémy v chování žáků jsou ve skutečnosti problémy v komunikaci a po nastavení funkčního komunikačního systému často zmizí. Vzrůstající nároky na komunikační kompetenci pedagogů jsou proto zcela opodstatněné.



Na vytváření příznivých podmínek pro vzdělávání je kladen stále větší důraz, proto dochází postupně také k výraznějším změnám v hierarchii učitelských kompetencí. K optimálním vzdělávacím podmínkám řadíme volbu vhodné motivace k poznávání, aktivizaci myšlení, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovní klimatu, dovednost řídit procesy žákova učení¹. Těžištěm profesionálních kompetencí učitele se proto stávají kompetence pedagogické a psychodidaktické. V celku pedagogicko - psychologických kompetencí jsou pak zvýšené nároky kladeny vedle kompetence diagnostické hlavně na kompetenci komunikativní, a to zejména u učitelů v preprimárním a

¹ např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat poznatky vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků apod.

primárním vzdělávání, protože ti pracují s velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí.

Mluvená řeč je základním prostředkem pedagogické komunikace, jehož učitel využívá nejen k předávání poznatků žákům, ale k formování celé jeho osobnosti. Vysoká kultivovanost jazyka by měla patřit k základním profesním dovednostem každého učitele². Významný je také požadavek znalosti procesu ontogenetického vývoje řeči včetně jeho fyziologických zvláštností, aby pedagog dokázal orientačně posoudit případné řečové nedostatky svých žáků. Úroveň odborné kompetence učitele může výchovné působení na žáky významně podpořit nebo v opačném případě oslabit a narušit. Mnohé problémy v chování žáků jsou ve skutečnosti problémy v komunikaci a po nastavení funkčního komunikačního systému často zmizí. Komunikace je základním prostředkem procesu učení, v jehož průběhu se tvoří nový psychologický profil dítěte³, proto je požadavek na kvalitu *komunikativní kompetence učitele* zcela opodstatněný. Navíc kultivovaností vlastního mluveného projevu ovlivňuje učitel vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvním vzorem. Učitel napomáhá vytvářet sociální a emocionální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žakovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Vyrůstající nároky na komunikabilitu⁴ jsou u pedagogů opodstatněné nejen vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje, ale také vzhledem k integračním tendencím, díky nimž se učitel setkává stále častěji se žáky zařazenými do systému speciálního vzdělávání. Zejména děti v předškolním věku a žáci mladšího školního věku jsou často na učitele silně vázáni. Učitel představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve se budujícími vrstevnickými vztahy. Specifické nároky jsou na učitele kladeny rovněž v oblasti komunikace s rodiči. Vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje učitel umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní a snaží se je získat ke spolupráci. Komunikabilita je pilířem v budování důvěry v učitele a jeho práci, založené na

² Pedagog by měl užívat běžně hovorové podoby spisovného jazyka a důsledně dbát jeho normy. Měl by se vyjadřovat jednoznačně, srozumitelně a přesně jak mluveným slovem, tak pohybem a celkovým jednáním.

³ přetvářejí se všechny stránky dětské psychiky - paměť, pozornost a myšlení, utvářejí se schopnosti i osobnostní vlastnosti, které jsou nezbytné pro přechod k pracovní činnosti

⁴ celková komunikativnost v mezilidských vztazích

pozitivním očekáváníí. Vždy je výhodou, když se rodiče zajímají o pokroky svého dítěte jak v mateřské škole, tak v průběhu povinné školní docházky⁵.

1.2 Význam výchovy řeči

Prioritní ve **vztahu k učení** v období předškolního a základního vzdělávání je důraz na rozvoj všestranné, účinné a otevřené komunikace, rozvoj komunikační kompetence u dětí a žáků. Zodpovědnost za tuto oblast se znásobuje s ohledem na skutečnost, že rozvoj řeči v počátečním období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka. Opakovaně je konstatováno, že dítě se v období předškolního věku naučí více než v kterékoliv další vývojové fázi včetně období vysokoškolského studia, které je považováno za dobu nejintenzivnějšího učení. Co si dítě osvojí v jazyce v počátečním, tzv. „otiskovém“ období⁶, sroste s ním tak pevně, že to přetrvává téměř celý život. Týká se to také neverbálních projevů chování⁷. Ostatní jazykové jevy, které si dítě osvojí v procesu intelektualizace řeči, jsou vrchní vrstvou nad tímto základem.

Nedostatky v řečovém projevu mají svůj **sociální význam**. Dítě, které se vyjadřuje dysgramaticky, nesprávně vyslovuje, má menší slovní zásobu, popř. se ostýchá komunikovat, bývá často hůře hodnoceno nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí. Existuje i opačná závislost. Nedostatky v komunikaci a obtížnější srozumitelnost řeči výrazně ovlivňují míru mluvních zkušeností. Méně příležitostí k mluvení zase nedovoluje dítěti přirozeně trénovat a zlepšovat kvalitu mluveného projevu. Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem upevňuje a stabilizuje, ale funkce řeči se dají ještě relativně snadno ovlivnit. Počáteční čtení navíc významně podporuje rozvoj nejen gramatické a lexikální jazykové roviny, ale také fonemickou analýzu a syntézu a konečnou úpravu výslovnosti. Jakmile je vývoj řeči ukončen, snaha o změnu již zafixovaných řečových spojů je pracnější, časově náročnější a méně úspěšnější. V průběhu celé školní docházky a později se pak řečové a jazykové dovednosti zpřesňují, zdokonalují a zkvalitňují⁸.

Učitelé v základních školách se setkávají ve své každodenní praxi nejen s žáky, u nichž probíhá rozvoj řeči přirozeně a bez zjevných odchylek od normy

⁵ srov. Belz, H., Siegrist, M., 2001, Průcha, J. 1997, Průcha, J. 2011, Nelešovská, A. 2005, Gavora, P. 2005

⁶ základ výslovnosti, gramatická pravidla, syntax, jazykový cit

⁷ modulačních faktorů řeči, mimiky, gestikulace apod.

⁸ Intelektualizace řeči je procesem celoživotním.

ale i s takovými, u nichž se projevují patrné nedostatky v komunikaci. Často záleží na učiteli, zda bude využito poslední fáze přirozené fixace řečových spojů a zda upozorní rodiče (někdy bohužel poprvé) na nedostatky v řeči jejich dítěte, které mohou být jak jednou z příčin jeho školní neúspěšnosti, tak závažnou překážkou v procesu sociální integrace. Někdy k „odhalení“ dojde u zápisu, jindy až v průběhu školní docházky. U některých žáků jde „jen“ o prodloužené období fyziologických potíží, u některých žáků však probíhá vývoj řeči odlišně od normy, a to v důsledku narušeného vývoje řeči, který je svým obrazem dominantním či sekundárním projevem⁹.

Speciální pedagog vykonává kontaktní činnosti zaměřené na jedince, skupiny dětí a mládeže se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji. Profese speciálního pedagoga proto klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky v oblasti výchovy a vzdělávání, které vyplývají z rozmanitosti speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů. Úspěšnost práce speciálního pedagoga do značné míry závisí na tom, jak dobře zná své žáky, přičemž poznávání osobnosti je proces dlouhodobý a nesnadný. Obtížnost celého procesu je umocněna v případě, kdy celkové poškození neuropsychického vývoje osobnosti přináší s sebou řadu specifických zvláštností. V důsledku chybění, ztráty či nedostatku v anatomické stavbě organismu a poruch v jeho funkcích je často trvale narušena integrita osobnosti¹⁰. Poškození se dotýká jednak procesů poznávacích, projevuje se ve sféře emocionální a volní, demonstruje se zvláštnostmi v psychomotorice a ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince. V edukaci osob se speciálními vzdělávacími potřebami se v současné době prosazují tendence humanizace, integrace a normalizace. V této souvislosti zcela opodstatněně vzrůstají nároky na kvalifikační i osobnostní předpoklady speciálních pedagogů (Kaleja, M., Zezulková, E., Franiok, P. 2011).

⁹ tzv. symptomatickou poruchou u žáků např. se smyslovým, tělesným, mentálním postižením

¹⁰ Jednota, celistvost autentických vlastností osobnosti (zejména její hodnotové orientace) a chování. (Kohoutek, R. 2001)

Korespondenční úkol č. 1

- Popište fyziologické zvláštnosti v ontogenetickém vývoji řeči ¹¹. Uveďte příklady.

**Kontrolní otázky:**

1. Popište optimální vzdělávací podmínky v ZŠ.
2. Co je těžištěm profesní kompetence pedagoga?
3. Co je komunikabilita?
4. Vysvětlete význam výchovy řeči v základní škole.
5. Kdo je žákem s narušeným vývojem řeči?
6. Popište sociální význam řeči, uveďte příklad.



¹¹ Zezulková, E. *Logopedická prevence v předškolním věku* [online]. Ostrava : PdF, 2007, 2008 [cit. 2011-06-05]. Podpora přirozeného rozvoje řeči v MŠ, s. . Dostupné z WWW: <osu.cz>.

2. Žák s lehkým mentálním postižením

V této kapitole se dozvíte:

- o specifických zvláštnostech psychomotorického vývoje žáků s lehkým mentálním postižením;
- proč má v kurikulárních dokumentech stěžejní postavení vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace;
- o významu fonemické diferenciaci z hlediska rozvoje komunikační kompetence žáků.

Budete schopni:

- popsat zvláštnosti vývoje a utváření osobnosti žáků s lehkým mentálním postižením;
- charakterizovat vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace;
- vysvětlit vztah mluvené a psané podoby jazyka.

Klíčová slova této kapitoly:

Žák s lehkým mentálním postižením, učení, specifika psychomotorického vývoje, mluvená a psaná podoba jazyka, fonemická diferenciaci.



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:
1,5 hodiny (teorie)

2.1 Specifické zvláštnosti psychomotorického vývoje žáka s lehkým mentálním postižením

„Učení je v širším slova smyslu způsob adaptace organismu na prostředí a to formou akomodace - když se prostředí přizpůsobuje, či formou asimilace – jestliže si prostředí přizpůsobuje. Ve smyslu toho je učení vymezováno také jako činnost v níž jedinec mění své chování pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání.“ (Valenta, Müller, 2003)



Ke vzdělávání žáků s mentálním postižením je nutné vytvořit podmínky, které musí ve školách a třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených samostatně pro žáky s mentálním postižením zabezpečovat učitel se speciálně pedagogickou kvalifikací se zaměřením na psychopedii, logopedii a problematiku

vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra¹². Předpokladem funkční individuální integrace žáků s mentálním postižením v běžných třídách základních škol je vysoká úroveň profesionálních dovedností pedagogů zejména v oblasti didaktické, diagnostické a komunikativní (Vítková, M. 2004). Učitel musí rozpoznat specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením a musí být schopen realizovat podpůrná opatření¹³, která jsou dána typem a stupněm postižení a která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Předpokladem zařazení žáka do speciálního vzdělávání je míra speciálních vzdělávacích potřeb, vyplývající z komplexní diagnostiky žáka.

Žáci s lehkou mentální retardací ve smyslu organicky podmíněné prosté oligofrenie budou stejně jako děti z hraničního pásma schopny osvojit si základní vědomosti, dovednosti, návyky a společenská pravidla, která jim umožní se téměř plně integrovat v dospělém věku do společnosti.

Proces učení u žáků s mentální retardací však probíhá jinak, a to v důsledku primárně narušených vnitřních předpokladů. Výrazným symptomem celkového psychomotorického opoždění od samého počátku vývoje je absence verbálních projevů. Tím se zároveň redukuje možnosti pro výchovné působení a stimulaci celkového psychického vývoje prostřednictvím řeči.

V důsledku organicky podmíněné menší pohyblivosti korových procesů se projevuje u žáků s lehkou mentální retardací celkově pomalejší **vnímání**, které je zjednodušené a nediferencované, zatížené poruchami koordinace a krátkodobou pozorností. Obtížně si vybírají z větší nabídky objektů. **Představivost** se vyznačuje omezeností, útržkovitostí a nejasnými souvislostmi, což lze pozorovat ve stereotypní a obsahově chudé hrové činnosti. **Paměť** mechanická převažuje nad logickým zapamatováním. Všechny její složky (zapamatování, uchování i vybavování) jsou však narušeny. **Myšlení** je stereotypní, nedůsledné, má slabou řídící funkci, je ulpívavé a v souvislosti s deficitem v oblasti paměti se projevuje malá schopnost využití vědomostí v praxi. Myšlení zůstává převážně na konkrétní

¹² v základních školách praktických, základních školách speciálních, ve třídách s upraveným vzdělávacím programem

¹³ Podpůrná opatření podrobněji viz vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí žáků a studentů mimořádně nadaných

úrovni, částečně však může dosáhnout úrovně zevšeobecňování a abstrakce. **Řeč** se projevuje rovnoměrným opožděním v receptivní i expresivní složce s výraznějšími projevy ve všech jazykových rovinách. V dospělém věku přesto nemusí být mluvený projev nijak nápadný, protože je založen na jednoduchých řečových stereotypch. Zjevné potíže mohou nastat v nových či neobvyklých situacích, které vyžadují okamžitou reakci. Ke zvláštnostem v kognitivní oblasti se přidávají odchylky v úrovni **motorických schopností**. Pokud je etiologie organická, je pravděpodobnost deficitu v motorickém vývoji větší. Také oblast **emocionální** má u žáků s mentální retardací výrazná specifika, projevující se zejména nediferencovaností citů, egocentrismem, neadekvátními projevy citů apod. Z hlediska volných projevů je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita. Charakteristické jsou **poruchy vůle**, nerozhodnost, nedostatek vůle, neschopnost zahájit činnost apod.¹⁴ Podmínkou edukace je, aby pedagog znal zvláštnosti vývoje a utváření osobnosti žáka s mentálním postižením, a těmto pak přizpůsobil jak podmínky, tak prostředky a metody svého působení. Nemůže spoléhat na prvotní využití některých běžně užívaných metod a forem výuky osvědčených u intaktních žáků.

2.2 Výchova řeči v kontextu RVP ZV - LMP¹⁵

Cílem základního vzdělání je vybavit žáka klíčovými kompetencemi, které představují souhrn vědomostí dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u ostatní populace, je dané skutečnosti přizpůsoben i obsah základního vzdělávání. Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděná z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje. Vzhledem ke specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním postižením je kladen důraz především na klíčové kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale prolínají se, mají mezipředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich vytváření a

¹⁴ srov. Pipeková in Vítková 2004; Švarcová 2000; Valenta, Müller 2003 ad.

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

rozvíjení musí proto směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají¹⁶.

Za stěžejní vzdělávací oblast pro rozvoj komunikační kompetence můžeme považovat vzdělávací **oblast Jazyk a jazyková komunikace**. Výchově řeči proto věnujeme zvýšenou pozornost a široký prostor v předmětu Český jazyk a literatura, který má vzhledem k náročnosti obsahu zcela opodstatněně nejvyšší hodinovou dotaci v rámcovém učebním plánu pro 1. stupeň základní školy praktické (na 2. stupni je hodinová dotace tohoto předmětu srovnatelná s pracovním vyučováním).

Obsah vzdělávacího oboru **Český jazyk a literatura** je rozdělen do tří specifických složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova a Literární výchova*. Ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

Komunikační a slohová výchova vede žáky k rozvíjení slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností, k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Hlavním úkolem je naučit žáky správně a srozumitelně se vyjadřovat, osvojit si správnou techniku psaní, napsat krátká sdělení a číst s porozuměním. Výchova řeči může být realizována v menších časových celcích nebo jako samostatná hodina. Na prvním stupni má složka komunikační a slohové výchovy samostatnou část *Psaní*.

Jazyková výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě. Je nástrojem funkčního dorozumívání žáků.

Literární výchova se zaměřuje na postupné vytváření základních čtenářských dovedností a návyků a na odpovídající reprodukci přečteného. Prostřednictvím četby se žáci seznamují se základními literárními formami a učí se rozlišovat představy od skutečnosti.

2.3 Vztah mluvené a psané podoby jazyka

Výrazem ovládnutí jazyka je funkční jednotka jeho zvukové podoby (mluvení a slyšení) a grafické podoby (čtení a psaní). V základní škole proto působíme na

¹⁶ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007). [online]. In *Výzkumný ústav pedagogický Praha, 126 s. [cit. 2011-05-13]. 2007, http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.*

rozvoj řečových a komunikačních dovedností v obou základních složkách řeči – receptivní¹⁷ a produktivní¹⁸. Ke zvládnutí čtení ve škole musí dítě kromě pochopení vztahu mezi zvukem hlásky a její grafickou podobou mít rozvinuté zrakové a sluchové vnímací a rozlišovací schopnosti, přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku. Jednotlivé psychické, percepční (vnímací) a motorické výkony musí spolu koordinovat.

Z hlediska rozvoje komunikačních dovedností dítěte je nejnáročnější právě první školní rok povinné školní docházky. Tehdy se k ještě nehotové mluvené řeči přidávají další druhosignální funkce, a to osvojování psané podoby řeči. Čtení a psaní je ve vztahu k mluvené řeči dovedností složitější¹⁹. Je optimální, aby dítě nastupující do školy nemělo závažnější problémy se zvládnutím mluvené podoby řeči. Děti se vstupem do školy by měly ovládat zvukový (hláskový) materiál, který je východiskem pro grafický záznam hlásky prostřednictvím symbolu písma. Aby pochopily podstatu a princip grafického záznamu slova, musí se umět orientovat ve zvukové struktuře slova, sluchem rozlišovat jeho jednotlivé zvukové elementy. Vývoj **fonematické diferenciac**²⁰ není ještě v počátcích školní docházky zcela ukončen, stejně jako vývoj a fixace výslovnosti. S touto skutečností musíme počítat a respektovat tak úzkou vzájemnou souvislost mezi hláskou (resp. fonémem) a jeho grafickou podobou. Počáteční čtení zpětně podporuje rozvoj fonematické diferenciac a konečnou úpravu výslovnosti.

Aby se žák naučil číst, musí nejdříve vydělit jednotlivá písmena z celkového obrazu napsaného textu (vizuální diferenciac figury a pozadí), zapojit vizuální paměť a odlišit od sebe tvarově podobná písmena (vizuální diferenciac tvarů, prostorová orientace). Ale to ještě ke čtení nestačí. Nyní si musí vzpomenout na zvuk hlásky, resp. fonému (auditivní paměť). Ještě předtím si ale musí vypočítat hlásky, ze kterých se skládají slova (auditivní diferenciac figury a pozadí) a vzájemně je rozlišit (auditivní diferenciac řeči). Aby mohl přečíst smysluplné slovo, musí ještě správně vnímat pořadí písmen. Podle diktátu se žák naučí psát teprve tehdy, když se mu podaří provést tyto jednotlivé výkony nebo dílčí funkce: naslouchat, zachytit slovo (auditivní paměť),

¹⁷ oblast vnímání – zahrnuje činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů. Spojuje naslouchání a čtení.

¹⁸ oblast vyjadřování – zahrnuje činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným. Je to oblast mluvení a psaní.

¹⁹ na rozdíl od řeči se začíná aktivně rozvíjet až mezi 3.- 4. rokem s rozlišováním kresby od písma

analyzovat sluchem hlásky (auditivní diferenciacie figury a pozadí), rozlišit hlásky (auditivní diferenciacie řeči), vybavit si písmena, rozlišit písmena spojit hlásku s písmenem (vizuální diferenciacie figury a pozadí), koordinovat ruku a oko, dodržet posloupnost hlásek a písmen, uspořádat písmena v prostoru (vizuální diferenciacie tvarů, prostorová orientace) (Sindelar, B. 2007).

Bez náležité přesnosti chápání celého slova, zejména však podobně znějících fonémů, nemůže dítě rozlišit významové odstíny mnohých slov, což zpomaluje osvojení slovní zásoby a gramatické struktury jazyka, ovlivňuje výslovnost a ztěžuje všeobecný vývoj řeči. Uvedené nedostatky auditivní diferenciacie řeči se ještě prohlubují u dětí s lehkou mentální retardací pomalejším vývojem artikulace. Záměrné a cílené působení jak na rozvoj sluchového vnímání obecně, tak na rozvoj fonematické diferenciacie²¹ musí být v popředí zájmu pedagogů, podílejících se na edukaci žáků s mentální retardací. Kvalitnější orientace ve zvukové struktuře mateřského jazyka usnadní žákům porozumění významu jednotlivých slov a zároveň má nemalý vliv na osvojování schopností čtení a psaní. Opomenutí nebo dokonce ignorace diagnostiky a následného rozvoje této oblasti může proto znamenat, že i přes veškerou píli a snahu se nám nedaří u žáka s lehkou mentální retardací dosáhnout očekávané změny (Zezulková, E. 2007).

Opožděný vývoj řeči je zpravidla prvotním symptomem lehkého mentálního postižení. Bez náležité přesnosti chápání celého slova, zejména však podobně znějících fonémů, nemůže dítě rozlišit významové odstíny mnohých slov, což zpomaluje osvojení slovní zásoby a gramatické struktury jazyka, ovlivňuje výslovnost a ztěžuje všeobecný vývoj řeči. Uvedené nedostatky fonematického uvědomování se ještě prohlubují u dětí s lehkou mentální retardací pomalejším vývojem artikulace. Záměrné a cílené působení jak na rozvoj sluchového vnímání obecně, tak na rozvoj fonematické diferenciacie²² musí být v popředí zájmu pedagogů, podílejících se na edukaci žáků s mentálním postižením. Kvalitnější orientace ve zvukové struktuře mateřského jazyka usnadní žákům porozumění významu jednotlivých slov a zároveň má nemalý vliv na osvojování schopností čtení a psaní. Opomenutí nebo dokonce ignorace

²⁰ rozlišování hlásek s významotvornou distinktivní funkcí

²¹ fonematické analýzy a syntézy

²² fonematického vnímání, fonologického a fonematického uvědomování

diagnostiky a následného rozvoje této oblasti může proto znamenat, že i přes veškerou péči a snahu se nám nedaří u dítěte, s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti, dosahovat očekávaného pokroku či změny.

Kontrolní otázky:

1. Definujte pojem učení.
2. Vyjmenujte zvláštnosti psychomotorického vývoje žáků s lehkým mentálním postižením.
3. Charakterizujte cíle vzdělávací oblasti RVP ZV - LMP Jazyk a jazyková komunikace.
4. Vysvětlete vztah mluvené a psané podoby jazyka.
5. Popište význam fonemické diferenciaci.

3. Druhy učení aplikované ve výchově řeči

V této kapitole se dozvíte:

- o nutnosti včasné a komplexní péče o výchovu řeči;
- které druhy učení je vhodné aplikovat ve výchově řeči u žáků s lehkým mentálním postižením;
- proč je využití některých druhů učení u žáků s lehkým mentálním postižením méně efektivní;
- které problémové otázky rozvíjejí myšlení.

Budete schopni:

- vysvětlit těžiště výchovy řeči u žáků s lehkým mentálním postižením;
- vyjmenovat a charakterizovat druhy učení ve výchově řeči;
- aplikovat druhy učení na konkrétních příkladech výchovy řeči.

Klíčová slova této kapitoly:

Druhy záměrného učení, učení podmiňováním, percepčně – motorické učení, verbální učení, pojmové učení, problémové učení, sociální učení .



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:
2 + 2 hodiny (teorie + řešení úloh)

3.1 Těžiště výchovy řeči u žáků s mentálním postižením

Těžiště výchovy řeči spočívá ve stimulaci nerozvinutých či opožděných funkcí nebo v reedukaci vadných řečových funkcí. Výchova řeči v ZŠ musí prolínat celou výchovně vzdělávací činností jako proces záměrný, usměrňovaný a kontrolovaný.



Existence omezeného vývoje řeči a variabilita poruch řeči u dětí s mentálním postižením vyplývá z dominujícího postižení. Současně se objevuje pravděpodobnost vzniku sekundárních a terciárních poškození kromě jiného také v důsledku redukováných možností pedagogicko – psychologického působení prostřednictvím řeči. Primární postižení odstranit nelze, ale je možné kompenzovat jeho negativní vlivy přiměřenou stimulací řečových a jazykových dovedností, a tím předcházet sekundárním, případně terciárním narušením. Důležitost včasné a komplexní péče o výchovu řeči vyplývá z teze Vygotského (in

Lechta 2002), který navrhuje odlišovat základní (jádrové) znaky MR od sekundárních a terciálních navrstvení. Čím je některý znak jako druhotný produkt (např. poruchy řeči) vzdálenější od základních jádrových znaků mentální retardace, tím víc podléhá výchovnému vlivu. Podle Vygotského se mohou děti s mentálním postižením naučit zobecňovat, avšak tento proces probíhá pomaleji a je nezbytné použít jiných prostředků vyučování než u zdravých dětí. Názory Vygotského jsou východiskem pro pedagogickou praxi a zároveň výzvou pro pedagogy k vyhledávání nových metod a uplatňování specifických principů v rámci edukace žáků s mentálním postižením za účelem minimalizace důsledků jejich zdravotního postižení.

Nutnost odborné systematické péče vyvstává vzhledem k vysokému výskytu poruch řeči u dětí s mentálním postižením nejen v mladším, ale i ve starším školním věku. Podle Böhma (in Lechta 2002, s. 98) *„je nejpozdější věk pro osvojení řeči u dětí s mentální retardací věk kolem 14 let.“*

Obsah základního vzdělávání je sice přizpůsoben specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním postižením, dosažení předpokládaných výstupů upraveného vzdělávání je založeno nejen na odpovídající úrovni a rozsahu slovní zásoby (pasivní i aktivní), ale také podmíněno dalšími dílčími jazykovými a komunikativními kompetencemi stejně jako u populace intaktních žáků. Ve výchově řeči žáků s lehkým mentálním postižením proto upřednostňujeme obsahovou stránku řeči před formální. Aplikujeme přitom vyučovací metody s využitím těch druhů učení, které jsou přiměřené jejich rozumovým schopnostem (Zezulková, E., Rakusová, J. 2011).

3.2 Druhy záměrného učení

Významným činitelem ve formování osobnosti, tedy i v rozvoji řeči, je **záměrné učení**. Druhy učení se vzájemně prolínají, kombinují – nekončí a nezačínají přesně v určité době. U dětí s mentálním postižením je možné aplikovat ty druhy učení, které odpovídají především možnostem jejich rozumových schopností.

3.2.1 Učení podmiňováním se realizuje na prvosignální úrovni a je typické např. pro osvojování motorických dovedností (např. úchop hračky, oromotorika při vokalizaci), sebeobslužných návyků, jednoduchých pracovních úkonů. Jde

o typický druh učení uplatnitelný při hrách už od raného období, v rozvoji řeči u dětí s mentální retardací tímto druhem učení stimulujeme nízkou mluvní apetenci a slabou zvědavost. Rozlišujeme dvě formy podmiňování: klasické a instrumentální. Při klasickém podmiňování se dítě učí tím, že je vystavováno působení určitým vlivům, kterým se podvoluje. Dvě události následují za sebou, a to nezávisle na jeho aktivitě. Příkladem klasického podmiňování je situace, kdy se učitel na žáky usmívá, hovoří k nim přívětivě (s měkkým hlasovým nasazením), udržuje oční kontakt, povzbuzuje jejich mluvní apetenci. Žáci reagují pozitivně, mají dobrou náladu, jsou uvolnění a spontánně hovoří. Při operantním (instrumentálním) podmiňování (pokus – omyl) se organismus učí, že po jeho určitém chování bude následovat určitá událost. Příkladem instrumentálního podmiňování je projevená snaha žáka aktivně spolupracovat při výuce. Žák sám reaguje na učitelův dotaz a odpovídá (verbálně či neverbálně), učitel ho pochválí, povzbudí, usměje se a motivuje tak žáka k opakované reakci (srov. Čáp, J., Mareš, J. 2001, Hartl, P., Hartlová, H. 2000).

3.2.2 Percepčně motorickým (senzomotorickým) učením dochází k osvojování adekvátních pohybů pro dosažení určitého cíle. Žák si osvojuje nové vědomosti a dovednosti za pomoci vnímání (percepce) a pohybových reakcí. Adekvátnost pohybů závisí na úrovni vnímání. Nejde zde jen o mechanické řetězení pohybových prvků, ale o spojení pohybu s určitou informací našich smyslů, o vnímání a rozlišování signálů²³. Jedná o učení manuálním zručnostem, návykům a motorickým operacím (pohyby mluvidel, fyzická práce, hry, kreslení, psaní). Tento druh učení si osvojují také žáci s mentální retardací lehkého a středního stupně. Senzomotorické učení probíhá v těchto základních fázích:

- a) poznávací, seznamovací (seznámení žáka s úkolem a podmínkami vykonávání vždy s využitím názorné ukázky)
- b) upevňovací - cvičení (cvik) – opakované vykonávání činnosti, které se žák učí
- c) zdokonalovací (kontrola učení).

Představa pohybu se vytváří výhradně přes zrakový analyzátor, proto je velmi důležité správné předvedení ukázky. Mnohonásobným procvičováním (opakováním) se uskutečňuje fixace dovedností.

Příklady percepčně motorického učení:

- Procvičování motoriky mluvidel (oromotoriky) při úpravě výslovnosti: pohyblivost čelistních kloubů, tváří, jazyka, rtů, posílení patrohltanového závěru apod.
- Osvojování grafické podoby řeči (psaní).

²³ Dosažení cíle pohybové činnosti předpokládá koordinaci organismu s množstvím podmínek prostředí a tomu odpovídající koordinaci uvnitř organismu. (Čáp, Mareš, 2001)



Korespondenční úkol č. 2

- Prostudujte v RVP ZV – LMP vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** se zaměřením na 1. období. Vyberte příklady učiva, které si žáci osvojují perцепčně motorickým učením.

3.2.3 Verbální (slovní, paměťové) učení je nejrozšířenějším druhem učení, při kterém se klade důraz na paměť, ne na propojování vědomostí. Při paměťovém učení²⁴ se vytváří jazyková kompetence žáka k:

- zvládnutí slov v jejich ustáleném významu,
- vnímání řečového projevu druhých lidí a porozumění,
- rozvíjení vlastního řečového projevu dobře srozumitelného druhým.

Verbální učení klade důraz převážně na pamětní funkce, které nejsou u žáků s lehkou mentální retardací tak postižené jako proces abstrahování (nezbytný u vyšších forem učení) a proto má pro žáky s mentální retardací velký význam. Tento druh učení tvoří základnu pro pojmotvorný proces. (Valenta, Müller, 2003) Pamětním učením vzniká asociace (asociační spoje) mezi jednotlivými slovy (symboly, znaky...), která se neslučují na základě pochopení, nýbrž z důvodu styčnosti²⁵. Pamětní učení se tímto vymezením odlišujeme od pojmového učení, kde rozhodující roli má myšlení.

Příklad verbálního učení: říkadla, básničky, definice, ustálené verbální formy společenského styku apod.



Korespondenční úkol č. 3

- Prostudujte v RVP ZV – LMP vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** se zaměřením na 1. období. Vyberte příklady učiva, které žáci osvojují verbálním učením.

²⁴ Paměťový proces podporuje vytváření obrazů, poznávání souvislostí, podobností, vytváření příkladů a asociací.

²⁵ tj. že se slova dostala do prostorového styku buď soustavně či bezprostředně po sobě (Valenta, Miller, 2003)

3.2.4 Pojmové učení se vztahuje k myšlenkovým operacím syntézy, analýzy a generalizace. V pojmovém učení probíhá dvojice návazných procesů – proces tvoření pojmů (žák si uvědomuje pojem) a proces jejich osvojování (žák se zmocňuje slova). Pojem je většinou vyjádřen jedním nebo dvěma slovy²⁶.

V první fázi tvorby pojmů se uplatňuje *syntéza (elementární generalizace)*, kdy žák zevšeobecňuje na základě povrchních a nepodstatných znaků²⁷ (barva – hlavní znak míče - je červený), ve druhé fázi následuje proces *analýzy (diferenciace)*, kdy dítě začíná zřetelněji odlišovat jednotlivé znaky a vlastnosti předmětu, jevu (např. hlavní znak míče - je kulatý, gumový, fotbalový, nafukovací, molitanový ad.).

Podstatou pojmového učení je schopnost abstrakce (operace, při níž dochází k eliminaci nepodstatných a naopak zdůraznění podstatných znaků předmětu, jevu....). Výsledkem abstrakce a generalizace²⁸ je tvorba hierarchicky uspořádaných smysluplných celků.

Pro náročnost abstrakce a generalizace je pojmové učení pro žáky s mentálním postižením obtížné. Vyšší efektivitu lze předpokládat pouze u žáků s lehkou mentální retardací, a to s respektem k těmto principům:

- soustředíme se na nejdůležitější podstatné znaky nového pojmu, redukuje počet nepodstatných znaků
- nový pojem vždy spojujeme s názornými příklady prvků, které do skupiny pojmu patří (pozitivní příklady jako první), a které do skupiny nepatří (negativní příklady redukuje)
- uplatňujeme multisenzoriální přístup
- rozpoznávání podstatných znaků zjednodušujeme (zvýrazňujeme, barevně odlišujeme)
- postupujeme od známých pojmů k neznámým
- ověřujeme si, zda žák pojmu rozumí (i když ho sám aktivně nepoužívá) a poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu (dochází k posilování)

²⁶ např. strom, auto, dopravní prostředek, zvíře, kuchyňské nádobí...

²⁷ – zobecnění nahrubo – povrchní (chybí proces analýzy – schopnost odlišit, objevit rozdíly mezi pozorovanými jevy, děti posuzují jevy na základě vnějších, povrchních znaků, které musí být pro danou skupinu jevů podstatné – výrazem „pes“ označuje i ostatní zvířata – lišku, medvíďe....

²⁸ zevšeobecnění – sjednocení objektů na základě vyabstrahovaných společných znaků

- ověřujeme si, zda žák aktivně užívanému pojmu rozumí (nebo jen opakuje bez pochopení významu pojmu)
- neprobíráme více pojmů najednou
- uplatňujeme individuální přístup



Příklad pojmového učení²⁹:

Žáci si osvojují pojem „zvířata“ a setkávají se s ním v následujících předmětech, kde se s ním seznamují v různých vztazích a souvislostech:

- český jazyk a literatura:
 - *komunikační a slohová výchova*
 - tvorba nadřazených pojmů– výběr zvířat na obrázcích podle pokynů, domácí, lesní a cizokrajná zvířata, pojmenování zvířat....
 - tvorba protikladů (malá a velká zvířata, dospělá zvířata – mláďata)
 - *jazyková výchova (osvojování čtení a psaní)*
 - orientace ve zvukové struktuře slova, převod hlásky do grafické podoby (názvy zvířat – domácích, volně žijících)
 - *literární výchova*
 - poslech příběhu o zvířatech (domácích, volně žijících)
 - krátká básnička o zvířatech (domácích, volně žijících)
- matematika (určování počtu zvířat)
- prvouka (kde žijí zvířata)
- hudební výchova (píseň o zvířatech)
- výtvarná výchova (kreslení na téma Jak bydlí zvířátka)
- tělesná výchova (jak se pohybují zvířata)
- pracovní vyučování (modelování zvířat)

²⁹ podrobněji viz 6. kapitola

Korespondenční úkol č. 4

- Prostudujte v RVP ZV – LMP vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** se zaměřením na 1. období. Vyberte příklady učiva, které si žáci osvojují pojmovým učením.



3.2.5 Učení prostřednictvím řešení problému (problémové učení) řadíme k nejsložitějším způsobům učení, neboť vyžaduje schopnost logického myšlení, schopnost vyšší analýzy a syntézy. Rozvíjíme jím intelektové dovednosti a tvořivost. Při problémovém učení používáme již dříve osvojených znalostí a poznatků, s nimiž pracujeme ve formě principů a vztahů.

Z charakteristiky myšlení žáků s mentální retardací vyplývá, že tento druh učení je pro ně většinou nedostupný, přičemž není vyloučená možnost řešení problémů na nižším stupni. Problémovým učením nerozumíme pouze proces řešení problémových úloh, ale také kladení problémových otázek a řešení jednoduchých problémových situací.

Příklady problémových otázek, které rozvíjejí myšlení nižšího řádu (Kolář, Šikulová, 2007):



- **otázky faktické** vyžadují mechanické vybavení faktů, pojmů, pravidel a opírají se o pamětní procesy: *Jak se jmenuje.....? Co to je.....?*
- **otázky interpretační** zjišťují žákovo porozumění a zaměřují se na vysvětlení vztahů a souvislostí: *Proč.....? Čím se liší.....? Jak bys vysvětlil.....?*
- **otázky aplikační** jsou založeny na vztahu teorie a praxe a vedou žáky k řešení konkrétní praktické situace, ke hledání příkladů: *Kde můžeme vidět v přírodě....? Jak lze použít....? Co byste udělali v podobné situaci? K čemu slouží....?*

Příklady problémových otázek, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu (Kolář, Šikulová, 2007):

- **otázky analytické** jsou zaměřeny na objasňování vztahů mezi prvky nějakého celku: *Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky....? Podle čeho jsou uspořádány....?*

- **otázky evaluační (hodnotící)** dávají žákům možnost vyjádřit svůj názor, představu, mínění. Zaměřují se na stanovení kritérií pro hodnocení určitých událostí, jevů a skutečností: *Co byste ocenili v chování hlavního hrdiny.....? Jaký je základní rozdíl mezi....? Co byste vyzdvihli.....?*
- **otázky tvůrčí** jsou zaměřeny na vyslovování domněnek nebo předpokladů a vyžadují originální tvořivé řešení: *Jak se dá prakticky.....? Co se stane, když.....? Co můžeme udělat, aby....? Co by se mohlo změnit, kdyby....?*



Korespondenční úkol č. 5

- Prostudujte v RVP ZV – LMP vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** se zaměřením na 1. období. Vyberte příklady učiva, které žáci osvojují učením prostřednictvím řešení problému.

3.2.6 Sociální učení lze definovat jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci, jako "učení žít mezi lidmi". Tento termín zároveň zahrnuje i procesy učení senzomotorického, problémového, pojmového atd., a to v závislosti na míře sociálního kontextu. Produktem sociálního učení jsou sociální role, postoje, hodnoty, ideály apod. Sociální učení je prostředkem socializace, neboť obsahuje učení sociální komunikaci, interakci a percepce, jeho prostřednictvím se osvojují sociální dovednosti, formují motivy a charakter. Za základní formy sociálního učení jsou považovány **sociální posilování, imitace a identifikace**.

*Sociálním posilováním*³⁰ se rozumí aplikace jednodušších forem sociálního učení, při kterém je určité chování či jednání posíleno (odměněno) podnětem sociální povahy, což jsou různé podoby sociální akceptace³¹. Když po nějakém chování přijde odměna, zvyšuje se pravděpodobnost zopakování chování. Pokud následuje trest, snižuje se pravděpodobnost opakování chování. Pokud určité chování je bez odezvy, chování postupně vyhasíná.

³⁰ také podmiňování, operantní učení

³¹ Přístupovat k dítěti bez předsudků, být nápomocní a nabízet mu oporu a vztah, protože jeho nevhodné chování, které nás vzájemně vzdaluje, bývá často sekundárním projevem, vyplývajícím např. z dlouhodobě neuspokojené základní potřeby ocenění, povzbuzení....

*Nápodobou*³² přejímáme chování jiného člověka proto, abychom dosáhli podobných nebo shodných cílů a uspokojení potřeb jako ten, koho napodobujeme.

*Učení identifikací (ztotožněním)*³³ si vybíráme objekt k nápodobě, který přejímáme jako celek, zatímco prostou nápodobou přejímáme určité chování.

Vzhledem ke specifickým zvláštnostem vývoje žáků s lehkou mentální retardací lze považovat sociální učení za efektivní prostředek učení.

Korespondenční úkol č. 6

- Prostudujte v RVP ZV – LMP vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** se zaměřením na 1. období. Vyberte příklady učiva, které žáci osvojují sociálním učením.



Kontrolní otázky:

1. Vysvětlete nutnost včasné a komplexní péče o výchovu řeči.
2. Vyjmenujte a charakterizujte druhy učení.
3. Které druhy učení je vhodné aplikovat ve výchově řeči u žáků s lehkým mentálním postižením?
4. Uveďte příklady méně efektivních druhů učení u žáků s lehkým mentálním postižením. Zdůvodněte.
5. Jakými problémovými otázkami rozvíjíme myšlení nižšího řádu?
6. Jakými problémovými otázkami rozvíjíme myšlení vyššího řádu?



³² Nápodoba nemusí být vždy vědomá, ale často probíhá neuvědomovaně, nebo ne zcela uvědomovaně, protože výběr obstarávají procesy mimo aktuální vědomí.

³³ Identifikace je běžná v období dětství, kdy dítě chce „být jako on“ a identifikuje se s rodičem (pedagogem), ke kterému má citovou vazbu.

4. Principy výchovy řeči u žáků s lehkým mentálním postižením

V této kapitole se dozvíte:

- o vybraných specifických principech uplatnitelných ve výchově řeči;
- co je podstatou akcelerace intelektuálního vývoje;
- jak se navzájem ovlivňují psychické procesy myšlení a řeč;
- jaký význam má teorie „zóny nejbližšího vývoje“.

Budete schopni:

- vyjmenovat a charakterizovat vybrané pedagogické principy;
- popsat konkrétní příklady stimulace rozvoje řeči;
- vysvětlit základní metody rozvoje řeči.

Klíčová slova této kapitoly:

Pedagogické principy, princip komplexnosti, princip týmové péče, princip individuálního přístupu, princip multisenzoriální, princip stimulace, princip preferování obsahové stránky řeči, princip aktivity a uvědomělosti, princip názornosti, princip optimálního prostředí, strukturální princip, princip pozitivního řečového vzoru.



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:
2 hodiny (teorie)

4.1 Vybrané principy uplatnitelné u žáků s mentálním postižením

Školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, kognitivních stylů, učebních strategií a motivovanosti a pile, ale také dílem vyučovací či edukační technologie, vyučovacího stylu a osobnosti učitele a rodiny, respektive součinnosti všech těchto i dalších aktérů. Jde o jev komplexní, multidimenzionální.



Celoročnímu plánování musí předcházet diagnostika řečových a jazykových schopností u žáků ve třídě, ve skupině, popř. u integrovaného žáka. Uplatňujeme individuální i kolektivní formy péče s ohledem na specifické potřeby žáků s mentálním postižením. Struktura hodin věnovaná řečovému rozvoji by měla mít charakter zájmové činnosti s uplatňováním hrových způsobů, při nichž využíváme

základní metody rozvoje řeči a všeobecné pedagogické principy³⁴. Různorodost symptomů a charakteristických vlastností žáků s mentálním postižením si vyžaduje kromě aplikace obecně platných pedagogických principů také uplatňování některých specifických principů³⁵:

4.1.1 Princip komplexnosti

je nutný nejen při specifických aktivitách, které uskutečňujeme s cílem maximálního rozvoje komunikace u dětí s mentální retardací, ale i při diagnostice. Ovládnutí mateřského jazyka je základní životní potřebou člověka a proces učení je na této schopnosti do značné míry založen. Škola by proto měla vybavit žáka dobrou znalostí mateřského jazyka, a to jak osvojením jazykové správnosti³⁶, tak jazykové vytržbenosti³⁷. Základy řečových a jazykových dovedností musí být položeny už v raném a předškolním období, na 1. stupni ZŠ se pak výrazně stabilizují. Cílem intenzivní odborné péče je zprostředkovat dětem s mentálním postižením výměnu informací a interakci s okolím vyhledáváním takových výrazových prostředků, které podporují rozvoj celé osobnosti dítěte. Výchova řeči u žáků mentálním postižením je podmíněna *principem týmové péče* souběžně s uplatňováním *principu holisticko – intervenční stimulace* v rámci výchovné rehabilitace, realizované úzkou spoluprací odborníků a rodičů. Uplatňování tohoto principu předpokládá patřičnou úroveň odborných znalostí a orientace ve specifických zvláštěnostech vývoje osobnosti žáka s mentálním postižením. Oprávněným požadavkem proto je, aby výchova řeči u žáků s mentální retardací probíhala pod garancí speciálního pedagoga, který má magisterskou státní zkoušku z logopedie.

4.1.2 Princip individuálního přístupu

vyplývá z nutnosti respektovat schopnosti a možnosti každého dítěte. Respekt k individuálním zvláštěnostem žáků je vyjádřením souladu mezi stanovením

³⁴ např. principu motivace, principu zpětné informace, principu opakování, principu transferu (přenosu osvojených dovedností při automatizaci) apod.

³⁵ srov. Sovák 1974; Lechta 2002; Svobodová, 2003, Valenta, Miller, 2003 ad.

³⁶ Ovládnutí spisovné normy v rovině lexikální a gramatické, v mluvené podobě pak také v rovině výslovnostní, v psané formě osvojením pravopisu.

³⁷ Důraz je kladen na mluvený projev, který je důležitější z hlediska uplatnění v sociálním kontextu.

koncepce výchovy řeči³⁸ a biologicko – psychologickými zákonitostmi vývoje žáků. Především jde o vztah vývoje řeči a vývoje myšlení. Vývoj myšlení probíhá v procesu učení, a to nejprve prostřednictvím názorných situací (přičemž si žák osvojuje patřičnou slovní zásobu), postupně získává dovednosti vykonávat úkoly bez souvislosti s činností praktickou a myšlení se tak stává pojmovým (k tomu je zapotřebí patřičná úroveň řečových schopností). Dochází tak k přechodu od myšlení konkrétního k myšlení abstraktnímu. Posloupnost průběhu vývoje myšlení je zákonitá, vývoj však postupuje nerovnoměrně, přičemž přechod mezi jednotlivými stupni se urychluje učením. Po počáteční výraznější změně kvality myšlení nadchází delší období pouze mírného vzestupu³⁹. Podstatou tzv. akcelerace intelektuálního vývoje je skutečnost, že v jednotlivých úrovních vývoje myšlení existují všechny stupně myšlení, z nichž jeden je vždy dominující a i v nižší úrovni myšlení se mohou rozvíjet prvky vyšší úrovně myšlení. Např. i v úrovni konkrétního myšlení existují prvky myšlení abstraktního, které lze rozvíjet a podporovat tak přechod k vyšší úrovni myšlení. (Svobodová, 2003)

Myšlení žáka s lehkou mentální retardací je příliš konkrétní, nepřesné, chybné v analýze a syntéze. Za hlavní příčinu považuje řada odborníků nedostatečný rozvoj řeči, který je závislý na kvalitě vnímání. Poruchy vnímání neumožňují dětem nashromáždit si dostatečnou zásobu představ, které by podpořily jejich řečový vývoj. V důsledku toho špatně chápou smysl slovních pokynů, což omezuje jejich aktivní účast při hře, manipulaci s předměty, tedy činnosti, které zpětně podporují a ovlivňují rozvoj řeči jako základního nástroje myšlení⁴⁰.

Akcelerace intelektuálního vývoje je možná díky tomu, že vývoj myšlení není pouze produktem vrozených vloh, ale může být ovlivněna přiměřenou stimulací v průběhu edukačního procesu, která vyplývá z respektování individuálního potenciálu každého žáka.

4.1.3 Multisenzoriální přístup⁴¹

uplatňujeme aktivním zařazováním veškerých činností, mající vztah k rozvoji řeči, např. rozvojem dýchání, smyslového vnímání, fonematické diferenciaci,

³⁸ konkrétní výchovně – vzdělávací cíle, obsah a prostředky

³⁹ zákon retardace vývoje

⁴⁰ srov. Rubinštejnová 1973, Dolejší 1978, Matulay 1986, Valenta, Müller 2003, Vágnerová 2004, Pipeková 2006

⁴¹ současné zapojení více smyslů při vyučování

motoriky (grafomotoriky, oromotoriky) apod. Vědomosti lze získat jak ze slovního materiálu, tak z názorného poznání a vnější činnosti. Využitím multisenzoriálního přístupu je proto pozitivně ovlivněna např. efektivita verbálního učení. Takové poznání je pak trvalejší, neboť aktivizuje více korových oblastí mozku.⁴²

4.1.4 Princip intenzivní stimulace

vyplývá mj. ze skutečnosti, že u žáků s mentálním postižením vzniká v důsledku pozdní diagnostiky, popř. dalších nepříznivých okolností⁴³, nebezpečí nevyužití nejdůležitějšího a nejcitlivějšího období pro stimulaci řečových a jazykových dovedností. Období počátku povinné školní docházky musí být proto maximálně využito k výchově řeči, a to nejlépe prostřednictvím přirozených hrových aktivit, v jejichž průběhu aplikujeme **základní metody rozvoje řeči**:



- Přiměřenými výrazy komentujeme aktuální dění, naše jednání, představy o konkrétní činnosti, k jakému cíli směřujeme, jaké prostředky budeme využívat, co budeme hodnotit apod. Vedeme žáky k pozornému naslouchání⁴⁴, zároveň si ověřujeme porozumění sdělenému, na jehož základě plánujeme obsah a délku tematických celků.
- Verbalizujeme momentální jednání či pocity žáků: *Něčemu jsi nerozuměl? Líbí se ti to? Nemůžeš si vzpomenout? Napadlo tě něco jiného? Zapomněl jsi na to? Chceš to zkusit znovu?*

Schopnost vyjadřovat a formulovat své myšlenky je závislá na kvalitě intelektuálních schopností žáka, na jejich životních zkušenostech. Jejich správná a přesná formulace vytváří subjektivní sebedůvěru (podporuje mluvní apetit) a je podmínkou vzájemného porozumění.

- Uplatňujeme metodu korekční zpětné vazby tak, že zopakujeme žákovo nepřesně formulované sdělení ve správné formě.
 - Na otázku *Co vidíš na obrázku?* Žák odpoví – *leva* (lva). Učitel: *Ano, vidíme lva, který odpočívá.*
- Metodou rozšířené imitace výpověď žáka zopakujeme a v adekvátní míře rozšíříme: Např. při vyprávění podle obrázku: *Co můžeme dělat venku*

⁴² Např. specifický význam hudební výchovy v rozvoji jedinců s mentálním postižením popisuje Franiok (2008).

⁴³ Nepodnětné prostředí, nevyhovující styl výchovy, absence předškolního vzdělávání apod.

v zimě? Žák odpoví: *Sáňkovat*. Učitel: *Když je hodně sněhu sáňkujeme, lyžujeme nebo se kloužeme.*

- Metodou alternativních otázek („Je to x, nebo y....“) aktivizujeme slovní zásobu. Např. Jaký je ten pejsek – malý nebo velký? Hodný nebo zlý?
- Metodou doplňování vět podněcujeme žáka, aby dokončil větu, kterou začneme. Např. Kdo loví ryby? Ryby loví.....(rybáři). Které ryby může rybář ulovit? Rybáři loví.....(kapra, štika, sumce...).

4.1.5 Princip preferování obsahové stránky řeči před formální, zvukovou

Komunikativní funkce řeči spočívá ve sdělování a označování, řeč je prostředkem vyjádření i prostředkem působení. Komunikativní funkce je tedy základní funkcí jazyka, a proto je třeba klást na první místo požadavek naučit žáky aktivně ovládat jazyk primárně v jeho mluvené, sekundárně v psané podobě. Rozvoji slovní zásoby, sémantické i stylistické stránce slov musíme proto věnovat dostatečnou pozornost nejen v předmětech vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Žák užívá zafixované slovní stereotypy, které jsou dány jeho jazykovou úrovní. Aby mohl svoji slovní zásobu využívat plnohodnotněji, musí znát dobře význam slov a musí být záměrně veden k pozornosti významu slov vůbec. Tím se jeho vyjadřování může dostat na kvalitativně vyšší úroveň. Jako efektivní v rozvoji slovní zásoby se jeví využití vztahu slova s určitým lexikálním významem k významům slov jiných, např. k slovům významově totožným nebo blízkým, k slovům významově opačným, k slovům významově nadřazeným či podřazeným atd.⁴⁵

Cílem výchovy řeči u žáků s mentální retardací je dosažení maximální úrovně použití řeči v sociálním kontextu.⁴⁶ Upřednostňování sociálního aspektu podporujeme vytvářením modelových situací, v jejichž průběhu si žáci fixují potřebné jazykové stereotypy uplatnitelné v každodenních situacích.

Máme-li v učebním plánu vytvořeny vhodné podmínky pro úpravu výslovnosti⁴⁷, dodržujeme zásadu simultánního nácviku, tj. zvukovou stránku řeči rozvíjíme

⁴⁴ zároveň cvičíme verbální paměť

⁴⁵ Např. význam slova *drsný* žák pochopí, uvědomí –li si synonymum *hrubý*, antonymum *jemný*. Podobně hlas může být *drsný*, *hrubý*, antonymum v tomto případě může být *tichý*, *milý*, *nevýrazný*....

⁴⁶ tzv. sociálně funkční řeč (Lechta, 2000)

⁴⁷ předmět individuální logopedické péče se zaměřením na speciální činnosti, které by narušovaly plynulost běžného vyučování

současně s obsahovou stránkou. Tento postup je v souladu s moderními trendy výchovy řeči, neboť se zde prolíná podpora rozvoje všech jazykových rovin (zvukové, lexikální, gramatické i pragmatické).

4.1.6 Princip aktivity a uvědomělosti

můžeme uplatňovat pouze za předpokladu aktivní účasti žáka na procesu poznání. Je důležité, aby žák správně vnímal souvislosti a vztahy mezi probíranými jevy a dovedl je správně používat v praktické činnosti (Svobodová, 2003).

Uplatňuje se tím, že žák není ve vyučovacím procesu pouze jeho objektem (žák je učen jazykovým dovednostem), ale i subjektem (žák se učí používat jazykové prostředky k vyjadřování). Žádný pojem si žák nevytvoří a později nevysloví bez vlastní aktivní účasti. Vše, co žák přejímá, prochází skrze jeho dosavadní zkušenosti a vědomosti a právě na úrovni a stupni aktivizace žákova nervového centrálního systému (tedy do jaké míry se stává subjektem procesu poznání) závisí kvalitativní i kvantitativní stránka výsledku (Svobodová, 2003). Proces poznání se odvíjí od kvantity a kvality zkušeností žáka. Předpokladem tohoto oboustranného ovlivňování je vhodná motivace a přímá účast žáka na poznávacím procesu, která klade vyšší nároky na poznávací činnost žáka a aktivizuje jeho duševní schopnosti na vyšší úrovni. Stupeň této aktivizace je jedním z hlavních činitelů určujících kvalitu výsledků poznání žáka.

Prioritní zvláštností vyšší nervové činnosti u dětí s mentální retardací je slabost spojovací funkce mozkové kůry, vyplývající ze slabé orientační činnosti mozkové kůry a zvýšeného sklonu k ochrannému útlumu. Nové podmíněné spoje se vytvářejí nejen značně pomaleji (zvláště inertní jsou jednoduché slovní spoje), ale jsou navíc křehké a nepevné. Poznávací zájmy a potřeby dětí s mentální retardací jsou proto rozvinuty v menší míře, než je v normě. Důsledkem je pomalé tempo učení. Vlivem nedostatečného rozvoje druhé signální soustavy nemá tato řídicí úlohu při vytváření a fixaci nových podmíněných spojů. Děti se řídí při učení více názornými jevy než slovní instrukcí, zatímco u intaktní populace má slovo řídicí úlohu velmi brzy. V důsledku této zvláštnosti převládá u dětí s mentální retardací situační řeč nad kontextovou.

Nezbytným prostředkem umožňujícím realizaci principu aktivity je proto změna metod výchovy řeči. Je nutné maximálně eliminovat některé frekventované vyučovací metody probíhající s vyloučením mluvní aktivity žáků a vyhledávat

nové dialogické metody, kdy je respektován požadavek co největšího prostoru pro verbální projev žáka, který je podporován verbálními aktivitami učitele. Mají – li být v průběhu vyučovacího procesu fixovány nově vyvozené žádoucí řečové spoje, musí mít žák možnost opakování a častokrát je pod odborným dohledem pedagoga procvičovat. Podporovat u žáků mluvní apetit, probouzet jejich zájem osvojovat si jazykové prostředky vyjadřování, je věcí pedagogického taktu a empatie. Příkazy a mentorská poučení jsou zbytečně vynaloženou energií. Respektovat osobnost, individualitu dítěte předpokládá dovednost rozpoznat a zohledňovat řečový typ žáka, akceptovat jeho celkový zdravotní stav, jeho psychické kvality, zvažovat mluvní projevy v závislosti na pohlaví apod. U žáků s mentálním postižením je umocněno oslabení procesu uvědomování přítomnosti zdravotního postižení. Ve výuce proto častěji používají termíny, které neznají vůbec nebo nerozumí jejich významu. Uvědomělost může být také narušována nepřesným výkladem či nesprávným řečovým vzorem.

4.1.7 Princip názornosti

Princip názornosti je chápán podle asociační teorie tak, že si žáci vytvářejí představy a pojmy na základě vnímání předmětů a jevů objektivní skutečnosti nebo jejího zobrazení. Sdružením asociací se vytvoří pojem, který je vyjádřen slovem. Slovo se stává prostředkem vyjádření pojmu. Podle Jelínka (in Svobodová, 2003) není však myšlení pouze asociační proces výsledků smyslového poznání a slova. Myšlení je aktivní činností poznávajícího subjektu činností s předměty, s představami, s pojmy. Žák při činnosti s předměty (nebo zobrazenou) skutečností nezískává pouze vjemy a představy, ale také myslí, protože i vnímání je aktivní činnost subjektu. Činnost první a druhé signální soustavy se vzájemně ovlivňují. Podstata názornosti spočívá tedy v prolínání smyslových vjemů s aktivní myšlenkovou činností, kterou žáci odhalují vlastnosti (znaky) pozorovaných jevů⁴⁸. Princip názornosti je výrazem jednoty smyslového a logického, jedinečného a obecného, konkrétního a abstraktního.

Poruchy vnímání neumožňují dětem s mentálním postižením nashromáždit si dostatečnou zásobu vjemů, představ a zkušeností, které by podpořily vytvoření pojmu a následně jeho verbální podobu. V důsledku toho špatně chápou smysl

⁴⁸ Pozorují a vnímají znaky odlišné od ostatních, všímají si shody, rozdílů.....

slovních pokynů, což omezuje jejich aktivní účast při hře, manipulaci s předměty, tedy činností, které zpětně podporují a ovlivňují vytváření pojmů jako základního nástroje myšlení. Omezená schopnost měnit informace na poznatky, transformovat podněty do symbolických forem, tyto uchovávat a poté s nimi smysluplně nakládat, jsou rovněž příčinami obtížnějšího procesu učení.(Vašek 2003).

Chápání názornosti pouze jako přímočaré ztotožňování s názorem vede často k jeho nadměrnému užívání. Brzdíme tak intelektuální poznání u žáků, které zejména u žáků s mentálním postižením probíhá v důsledku slabosti spojovací funkce mozkové kůry obtížně.

4.1.8 Princip optimálního prostředí

Dítě se může nové věci učit samo spontánně, přirozeně. V takovém učení je mnoho prostoru pro improvizaci, pokus a omyl a v tomto smyslu jde učení krok za spontánním psychickým vývojem. Ve škole probíhá záměrné učení systematickým osvojováním vědomostí, zprostředkováním souboru poznatků aktivitou pedagoga. Záměrné učení v tomto smyslu urychluje, předbíhá psychický vývoj dítěte. Na vzájemném vztahu mezi požadavky a individuálními předpoklady žáka k jejich zvládnutí záleží velmi mnoho.⁴⁹ Stejný úkol je pro jednoho žáka přiměřený, pro druhého nepřiměřeně obtížný a pro dalšího příliš snadný. Při nedostatku požadavků⁵⁰ se osobnost nerozvíjí nebo se rozvíjí slabě, při středních požadavcích⁵¹ a při jejich postupném zvyšování se příznivě vyvíjejí ty vlastnosti, na něž byly požadavky kladeny. Příliš vysoké požadavky se projevují ve vývoji osobnosti nepříznivě. Forma individuální integrace žáků s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy splňuje požadavky na optimální vzdělávací prostředí (srov. Vygotskij, L. S. 2004, Sovák, M. 1990, Belz, H., Siegrist, M. 2001). Optimální prostředí předpokládá:

- redukci předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním,
- eliminaci komunikativních zábran (necitlivého donucování dítěte

⁴⁹ Východiskem L. S. Vygotského teorie je stanovení tzv. zóny nejbližšího vývoje a stupně aktuálního vývoje, což je úsek charakterizovaný jednak časově, jednak způsobilostí dítěte. Je to rozdíl mezi úrovní řešení úloh, kterou dítě dosáhne pod vedením dospělého a za jeho pomoci, a další úrovní, již dosahuje samo, bez této pomoci.

⁵⁰ výraz požadavky lze nahradit v různých souvislostech výrazy překážky, úkoly, zátěž, cíle apod.

k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu)

- kreativitu pedagoga při uplatnění druhů učení ve výchově řeči,
- zprostředkování přístupu ke knížkám, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
- zároveň redukci časově a obsahově nepřiměřeného využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídky nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.),
- zajištění organizačních podmínek (eliminace spěchu a nervozity, omezování možností dítěte vyjádřit se v individuálním tempu),
- eliminaci nepřiměřených nároků na dítě, časté negativní hodnocení, popř. opakované prožívání pocitu selhání apod.

4.1.9 Strukturální princip

ve výchově řeči vyplývá ze zákonitostí ontogenetického vývoje řeči a respektu k psychologickému poznání, že pojmy nelze vytvářet izolovaně, ale pouze pochopením vzájemných vztahů mezi pojmy téže kategorie. Je nutné rovněž respektovat zákonitosti intelektuálního vývoje žáka, specifika jeho poznávací činnosti.

4.1.10 Princip pozitivního řečového vzoru

Podstatným faktorem ovlivňující rozvoj řeči u dětí s mentální retardací je řečový vzor, který je důležitým profesním předpokladem pedagoga v mateřské a základní škole, zvláště pak v nižších ročnících. Dodržovat zásady správného řečového vzoru znamená hovořit s dětmi přiměřeně⁵² jejich věku a úrovni vědomostí. Jestliže žák nepochopí instrukci, pokyn nebo otázku, nemůže na ni adekvátně reagovat. Mluvený projev učitele musí být srozumitelný a stručný. V příliš dlouhých větách a nepřehledných souvětích žáci ztrácejí orientaci, srozumitelnost je ohrožena často nedbalou výslovností učitele, výběr slov musí vycházet ze slovní zásoby přiměřené mentální úrovni žáků. Pokyny pro žáky mají být

⁵¹ které mírně překračují současné předpoklady jedince

⁵² Přiměřenost je podmíněna množstvím faktorů a může být porušena množstvím (i přiměřeného) učiva, přílišnou náročností učiva na intelekt žáků, nebo tím, že se učivo probírá v přílišné hloubce (Svobodová, 2003).

jednoznačné, pojmenování skutečnosti věcně správné a přesné, v opačném, případě mají žáci potíže při pochopení významů slov a osvojování pojmů. Gramatická správnost vyjadřování učitele podporuje u žáků rozvoj a upevňování gramatických struktur jazyka. Přirozený, libozvučný hlas, tvořený měkkým hlasovým začátkem motivuje žáky ke komunikaci.

Zatímco doménou verbální komunikace ve škole je podle Gavory (2005) přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), neverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy. Neverbální projevy jsou významnou složkou komunikace ve vyučování⁵³ a bez přítomnosti této složky by dorozumívání připomínalo komunikaci se strojem, který citové stavy nemá. Dodržovat zásady správného řečového vzoru znamená využívat také prvků neverbální komunikace. Přízvuk člení řeč pedagoga do logických celků, zdůrazňuje podstatné, přispívá ke srozumitelnosti, nápodobě, zvyšuje emocionální účinek. Pravidelný rytmus řeči uklidňuje, naopak nepravidelný působí rušivě. Dynamika a intonace vychází z vnitřního zaujetí pro obsah, který sdělujeme a přispívá ke zvýraznění projevu, upoutání pozornosti, srozumitelnosti. Měli bychom se vyvarovat monotónního hlasu, který je příliš vysoký nebo hluboký. Tempo musí být adekvátní obsahu i mentální úrovni žáků apod. Podstatný význam mají rovněž neverbální prostředky komunikace, které se nevyjadřují zvukem, ale tělem (tzv. „řeč těla“). Při jejich absenci působí projev člověka nepřirozeně, mdle, jsou-li přeexponované, často narušují proces komunikace. Přiměřené a kultivované používání gestikulace učitelem podporuje efektivní komunikaci, zvyšuje učební motivaci žáků. Důležitým mimickým projevem učitele je úsměv, který podobně jako dotyk vzbuzuje důvěru, povzbuzuje, přináší radost, a tím nastoluje příjemnou atmosféru ve třídě. Naopak grimasa, vyjadřující nespokojenost a pohrdání je deformovanou mimikou. Nejdůležitějším nonverbálním nástrojem učitele k řízení třídy je pohled (řeč očí), kterým sděluje žákovi, jaký k němu má vztah. Učitel by nikdy neměl hovořit k žákům otočen zády a jeho oblečení by nemělo být výrazem nevkusy.

⁵³ mimikou, gestikulací, tónem hlasu může učitel projevovat radost, spokojenost, sympatie nebo naopak nesympatie, nepřátelství, hněv

4.4 Metody výchovy řeči

Intenzivní stimulace rozvoje řeči v počátcích povinné školní docházky by měla probíhat prostřednictvím přirozených hrových aktivit s uplatněním vhodných metod:

- **Metodou podpory mluvního apetitu** probouzíme zájem žáků osvojovat si jazykové prostředky vyjadřování.
- **Metodu korekční zpětné vazby** uplatňujeme tak, že zopakujeme žákovo nepřesně formulované sdělení ve správné formě.
- **Metodou rozšířené imitace** výpověď žáka zopakujeme a v adekvátní míře rozšíříme.
- **Metodou alternativních otázek** („Je to x, nebo y...“) aktivizujeme slovní zásobu.
- **Metodou doplňování vět** podněcujeme žáka, aby dokončil větu, kterou začneme.
- **Metodou modelových situací** upřednostňujeme sociální aspekty ve výchově řeči.
- **Metoda homonymizace, synonymizace, antonymizace** je založena na využití vztahu slova s určitým lexikálním významem k významům slov jiných (např. k slovům významově totožným nebo blízkým, k slovům významově opačným, k slovům významově nadřazeným či podřazeným atd.) Příklad: Význam slova *drsny* žák pochopí, uvědomí –li si synonymum *hrubý*, antonymum *jemný*. Podobně hlas může být *drsny*, *hrubý*, antonymum v tomto případě může být *tichý*, *milý*, *nevýrazný* apod.
- **Dialogickou metodou** naplňujeme požadavek co největšího prostoru pro verbální projev žáka, který je podporován verbálními aktivitami učitele⁵⁴.

⁵⁴ Zároveň časově minimalizujeme některé frekventované vyučovací metody probíhající s vyloučením mluvní aktivity žáků.

- **Metodou opakování** uplatňujeme za účelem fixace nově vyvozených řečových spojů. Žák musí mít možnost opakovaně a častokrát je pod odborným dohledem pedagoga procvičovat.



Kontrolní otázky

1. Vyjmenujte a charakterizujte specifické principy uplatnitelné ve výchově řeči.
2. Vysvětlete termín akcelerace intelektuálního vývoje.
3. Jak se navzájem ovlivňují psychické procesy myšlení a řeč?
4. Popište teorii „*zóny nejbližšího vývoje*“.
5. Uveďte příklady metod rozvoje řeči.

5. Specifika vývoje řeči u žáků s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky v kontextu jazykových rovin

V této kapitole se dozvíte:

- čím jsou charakterizovány konkrétní jazykové roviny ve vývoji řeči;
- o specifických projevech verbální komunikace u žáků s lehkým mentálním postižením na počátku povinné školní docházky.

Budete schopni:

- srovnat úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině lexikální;
- srovnat úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině gramatické;
- srovnat úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině pragmatické;
- srovnat úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině zvukové.

Klíčová slova této kapitoly:

Lexikální jazyková rovina, gramatická jazyková rovina, pragmatická jazyková rovina, zvuková jazyková rovina.



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:
2 hodiny (teorie)

5.1 Rovina lexikální (lexikálně – sémantická)

Lexikální jazyková rovina vyjadřuje úroveň a šíři slovní zásoby, pochopení sémantických vztahů ve větách a souvětích a také například orientaci v ustálených slovních spojeních, příslovích a metaforách.



Žák si běžně osvojuje pojmy jednak tvořivým myšlenkovým zpracováním osobních zkušeností a jednak přebíráním obsahu pojmů vytvořených společností. Nejdříve se obsah pojmu formuje na podkladě primárního osvojení obecného znaku, k němuž se jednotlivé vlastnosti předmětů postupně přiřazují, jednak na podkladě zobecňování. Slovo zůstává pro dítě po určitou dobu pouze „názevem“,

pojmenováním pro několik předmětů, nikoliv pojmem⁵⁵. Odlišnosti v lexikální rovině pozorujeme hned od počátku vývoje řeči u dětí s lehkým mentálním postižením nejen proto, že se první slova objevují často s více než s ročním zpožděním⁵⁶, ale zřídka si osvojují slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětů⁵⁷, v jejich slovníku převládají názvy běžných předmětů. Většinu slov znají pouze pasivně a poměrně těžce je aktivizují, charakteristická je proto výrazná převaha pasivního slovníku nad aktivním. Osvojená slovní zásoba je dlouho neplnohodnotná, protože význam slov často neodpovídá skutečnému významu slov. Tato skutečnost se projevuje i u intaktní populace, u dětí s mentální retardací však přetrvává mnohem déle. Přechod od „slov – názvů“ ke „slovům – pojmům“ je velmi dlouhý a obtížný. Děti s mentální retardací přiřazují jedno a totéž slovo celé řadě víceméně podobných nebo i úplně nepodobných věcí a jevů, naproti tomu se ke generalizaci jako k zevšeobecnění významu a diferenciaci jako rozlišovacímu odstínění pojmů často vůbec nedostanou (Lechta, 2002). Ještě dlouho ve školním věku používají zvukové nebo vizuální asociace, které patří k typickým rysům dětského způsobu pojmenování⁵⁸.



Shrnutí:

žák intaktní populace	specifika žáka s LMP
klade mnoho otázek	ještě dlouho ve školním věku používá zvukové nebo vizuální asociace
každý den se naučí 5-10 nových slov	reprodukuje (případně čte) slova chybně, bez porozumění významu
používá významová slova v přiměřeném rozsahu	nejeví zájem o čtení a psaní pasivní slovník výrazněji převažuje nad aktivním

⁵⁵ Např. výrazem „mňau“ může nazývat domácí kočku, medvídku, kožešinu apod. Zpočátku je strýčkem každý muž kromě otce, teprve postupně si dítě osvojuje přesný význam slova strýček, který vyjadřuje určitý stupeň příbuzenských vztahů (Rubinšteinová, 1973). Vygotskij (2004) tento jev nazývá „řetězovým komplexem“.

⁵⁶ Dítě se učí rozumět slovům, když pochopí shodu mezi slovem a předmětem, osobou, činností apod. Poté je začíná teprve aktivně užívat.

⁵⁷ je to i jeden z důvodů, proč dlouho nepoužívají přídavná jména

⁵⁸ pro nový výraz, který slyší nebo vidí poprvé, použijí výraz známý, který je bezprostředně spjat s jeho jazykovým okolím, např. pro neznámý výraz „polínka“ použijí „Olinka“ nebo „kolínka“. Tyto staré zvukové, popř. vizuální obrazy způsobují, že dítě reprodukuje (případně čte) slova chybně. Sémantické asociace také ovlivňují reakce dítěte : na otázku „Co je to kalendář?“ odpoví: „V kanceláři (= kalendáři) jsou dny“ apod.

5.2 Rovina gramatická (morfologicko – syntaktická)

Gramatická jazyková rovina souvisí se schopností vystihnout správně větnou skladbu a její strukturu s použitím různých slovních druhů, jejich skloňování a časování a odráží poměrně přesně celkovou úroveň duševního vývoje jedince.



Rozdíly v úrovni osvojování gramatické stránky mateřského jazyka mezi mentálně retardovanými a intaktními dětmi jsou velmi nápadné (Lechta 2002). Jednoslovní věty u dětí s mentální retardací jsou často zkomolené a nesrozumitelné, je proto obtížnější postřehnout jejich skutečný komunikační záměr, vcítit se do situace dítěte, jednoduchými větami reagovat na jeho projevy a zároveň tak stimulovat rozvoj gramatických forem řeči. Děti „netrénují“ praktické užívání různých mluvnických tvarů, protože neslyší rozdíly v koncovkách slov v důsledku nediferencovaného vnímání řeči nebo to může souviset s malou pohyblivostí procesů a s jejich útlumovostí. Správné používání gramatických tvarů začíná u nich později než u intaktní populace a fyziologický dysgramatismus je patrný a často nápadný i v období školní docházky. Je zároveň jedním z nejcharakterističtějších projevů mentální retardace. Gramatické formy jazyka zvládne jen dítě s lehčím stupněm mentálního postižení. I v období předškolního věku děti s lehkým mentálním postižením produkují dlouho jednoslovní věty s výraznou převahou podstatných jmen nad slovesy. Ve starším předškolním věku pak 2-3 slovní věty. Rozvitě věty s přítomností častých dysgramatismů tvoří až před vstupem do školy, přičemž krátké věty v jejich mluvnickém projevu převažují. Charakteristickým projevem omezeného vývoje řeči u dětí s mentální retardací je nízká schopnost dokončit větu pomocí spojky „protože“, což je vysvětlitelné nedostatky v chápání kauzality. Dochází k selhání přenosu (transferu) a přestože řeč u dětí s lehkou mentální retardací dospívá až ke schopnosti zobecňování a abstrakce, projevuje se výrazně nedostatek úsudku. Dítě začíná větu, chce něco sdělit, ale mezitím jej upoutá jiná myšlenka, větu proto nedokončí a snaží se sdělit novou myšlenku, která nemá přímou souvislost s jejím začátkem. Přitom analogicky použije gramatický tvar z první části věty. Výskyt ostatních slovních druhů je omezený, což souvisí mj. se skutečností, že si zřídka osvojují slova, která vyjadřují např. vlastnosti a kvalitu předmětů. Na první místo ve větě kladou často

to, co má pro ně subjektivně největší význam, což narušuje pravidla stavby vět. Ještě v době školní docházky žáci s mentální retardací používají formy řeči, které dominují u 3-4 letých intaktních dětí. Jde zejména o situační řeč, která plně nevystihuje obsah myšlenky, a proto je srozumitelná jen pro toho, kdo situaci zná.



Shrnutí:

žák intaktní populace	specifika žáka s LMP
se vyjadřuje gramaticky správně	časté projevy dysgramatismu ⁵⁹
si osvojuje grafickou podobu řeči bez větších potíží	používá gramatické tvary analogicky
je schopen naučit se cizímu jazyku	v mluvním projevu převažují krátké věty
	vynechává části vět
	výskyt slovních druhů je omezený
	schopnost dokončit větu pomocí spojky „protože“ je nízká
	porušuje pravidla větné stavby

5.3 Rovina pragmatická



Představuje rovinu sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Jejím obsahem je prosté oznámení, umění vyžádat si informace, vyjádřit vztahy a pocity. Zahrnuje schopnost udržet téma rozhovoru či adekvátní výměnu rolí hovořícího a posluchače atd.

U žáků s mentálním postižením je pragmatická jazyková rovina prozkoumána nejméně. Dochází zde ke střetu způsobu myšlení a jednání intaktní společnosti a dětí se zdravotním postižením obecně. Je patrné, že děti s mentální retardací mají se způsobem komunikace, který je výhodný pro majoritní společnost, značné problémy. Ty pramení jednak z úrovně jejich rozumových schopností (z odlišného způsobu myšlení a jednání), jednak z obtíží logopedického charakteru. Děti jsou obecně v současném světě znevýhodněny přemírou kontaktů a informací, v nichž

⁵⁹ dlouho ve školním věku používají formy řeči, které dominují u 3-4 letých intaktních dětí

se obtížně orientují, což můžeme označit za celkově nepříznivé podmínky pro rozvoj řečových a jazykových dovedností. U žáků s mentálním postižením se negativní důsledky tohoto jevu přirozeně znásobují. I přestože znají (zejména žáci lehkého stupně mentálního postižení) slova užívaná v běžném hovoru, problém je v procesu porozumění prostřednictvím jazyka. Nedokážeme mnohdy vnímat to, jaké obsahy svého myšlení nám sdělují a předpokládáme, že pouze náš způsob jednání a myšlení je platný pro všechny a jiný neexistuje. Tím redukuje frekvenci mluvních zkušeností žáka, které jsou z hlediska uspokojování hlavní lidské sociální potřeby nenahraditelné. Zároveň tak tlumíme přirozenou touhu po odezvě v rámci sociální komunikace. Ten, kdo neovládá způsob komunikace majoritní společnosti, se postupně vyčleňuje, stojí stranou společnosti.

Děti mají silnou potřebu najít někoho, kdo je schopen jim naslouchat. Máme ale dost trpělivosti vyslechnout názory, přání a potřeby, které nám žáci s mentálním postižením sdělují „jinak“? Ten, kdo se svěřuje, potřebuje povzbuzení, pochopení a porozumění. K hodnocení úrovně pragmatické roviny u žáků s mentální retardací musíme proto přistupovat jak z hlediska verbálních, tak neverbálních vyjadřovacích prostředků.

Shrnutí:

žák intaktní populace	specifika žáka s LMP
používá řeč k regulaci dění okolo sebe	nedokáže se opakovaně řídit jednoduchými pokyny a dokončit dané úkoly
regulační funkce řeči se stále zdokonaluje	nedaří se usměrnit jeho chování verbálně, ale častěji nápodobou
komunikuje přiměřeně dané situaci (ví, co se patří)	s obtížemi prezentuje svůj komunikační záměr (dotaz, sdělení, přání...) má problémy s pochopením své role komunikačního partnera specificky reaguje v závislosti na konkrétní komunikační situaci



5.4 Rovina zvuková (foneticko – fonologická)



Zvuková jazyková rovina je reprezentována výslovností⁶⁰ a orientací ve zvukové struktuře slova.

Tak jako ve všech ostatních jazykových rovinách, také ve vývoji zvukové roviny je patrný rozdíl mezi intaktní populací a žáky s lehčími stupni mentální retardace. Logicky tento stav vyplývá se skutečností, že jedním z průvodních jevů mentální retardace je opožděný vývoj řeči. Děti s tímto postižením mají proto méně verbální praxe a podstatně kratší čas k překonání fyziologických potíží, k zautomatizování koordinace artikulačních orgánů. Celou situaci ztěžují ještě další faktory, jako motorická neobratnost, častá nedoslýchavost, narušená schopnost fonematické diferenciaci apod. Proces fixace hlásek mateřského jazyka se tedy u dětí s mentální retardací posouvá až do školního věku a v průběhu školní docházky ještě dlouho přetrvávají nepřesnosti, které jsou typické pro vývoj výslovnosti u intaktních dětí předškolního věku⁶¹ (Lechta, 2002). S klesající úrovní IQ stoupá i počet dětí s nesprávnou výslovností⁶². Snížený intelekt však nemusí automaticky determinovat i úroveň výslovnosti (zejména v lehčích případech). Některé děti vyslovují velmi přesně, bez ohledu na to, zda chápou význam nebo dokonce obsah slova. Bývá tomu u dětí s neporušenou motorikou a se silně vyvinutou napodobovací schopností. Přesně dovedou napodobit a reprodukovat i modulaci řeči, obdobně dovedou reprodukovat i melodii celých písniček. Naproti tomu jsou děti s lehkou mentální retardací, které nesprávně vyslovují většinu hlásek a jejich řeč je téměř nesrozumitelná. U těchto dětí pravděpodobně selhává napodobovací schopnost pro celkové oslabení analyticko – syntetické činnosti nebo se z různých příčin zvlášť opoždí jeden z analyzátorů ve svém vývoji např. v oblasti kinestetické, akustické, v oblasti fonematické diferenciaci apod. Negativně působí na zvukovou stránku řeči také organické změny na mluvních orgánech.⁶³

⁶⁰ artikulační a akustickou realizací hlásek dle jazykových norem

⁶¹ až 1/3 chybně vyslovovaných hlásek patří do skupiny tzv. „lehčích hlásek“, které se fixují u intaktní populace v předškolním věku

⁶² statistické údaje uvádějí asi 40% intaktních žáků s vadnou výslovností, zatímco u žáků s mentální retardací se vyskytují poruchy výslovnosti až v 96,2%

⁶³ např. rozštěpové vady, anomálie čelistí a chrupu, jazyka i měkkého patra, zvětšená nosní mandle ad.

Shrnutí:

žák intaktní populace	specifika žáka s LMP
<p>pozná jemné modulační odstíny v řeči</p> <p>má diferencováno fonémické uvědomování⁶⁴</p> <p>vyslovuje většinu hlásek správně (někdy s výjimkou r, ř)</p>	<p>má výrazné nedostatky v oblasti fonematické diferenciaci</p> <p>fyziologická dyslalie přetrvává až u 96% žáků i v průběhu školní docházky</p>

**Kontrolní otázky:**

1. Charakterizujte konkrétní jazykové roviny ve vývoji řeči.
2. Srovnajte úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině lexikální.
3. Srovnajte úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině gramatické.
4. Srovnajte úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině pragmatické.
5. Srovnajte úroveň vývoje řeči intaktní populace a žáků s lehkým mentálním postižením v rovině zvukové.



⁶⁴ rozvíjí se složitější manipulace s fonémy ve slovech

6. Výchova řeči u žáků s mentálním postižením na 1. stupni ZŠ

V této kapitole se dozvíte:

- jak lze realizovat výchovu řeči v základní škole;
- o principech plánování výchovy řeči.

Budete schopni:

- orientace ve vybrané očekávaných výstupech vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura za 1. období (1. – 3. ročník);
- přiřadit ke stanoveným úkolům ve výchově řeči konkrétní obsah ;
- vysvětlit jak prolíná výchova řeči předměty RUP;
- sestavit přípravu vyučovací hodiny se zaměřením na výchovu řeči.

Klíčová slova této kapitoly:

Vzdělávací obory, vzdělávací oblasti, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), školní vzdělávací program (ŠVP), rámcový učební plán (RUP), český jazyk, prvouka, hudební výchova, výtvarná výchova.



Čas potřebný k prostudování učiva kapitoly:
0,5 + 6 hodiny (teorie + řešení úloh)

6.1 Výchova řeči v kontextu ŠVP

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů RVP ZV-LMP je přizpůsoben schopnostem a možnostem žáků a tvoří očekávané výstupy a učivo na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. První stupeň je členěn na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník).



Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo k získávání klíčových kompetencí. Na rozdíl od RVP ZV jsou v RVP ZV–LMP formulovány odlišně, neboť není možné předem předvídat ani definovat, co je žák s lehkým mentálním postižením schopen v určitém věku zvládnout tak, aby daný výstup byl ověřitelný. Proto mají očekávané výstupy v RVP ZV–LMP podmíněnou formulaci a vyjadřují záměr pedagogického působení.

Učivo v RVP ZV–LMP je v rozsahu, který odpovídá snížené rozumové kapacitě žáků. Je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako *prostředek k dosažení očekávaných výstupů*. Učivo takto vymezené je *doporučeno* školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazné.

Při tvorbě školních vzdělávacích programů si školy vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozpracují tak, aby odpovídal konkrétním potřebám a schopnostem žáků. Rozčlenění jej do vyučovacích předmětů, zapracují a případně doplní v učebních osnovách. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout *integrací* vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů nebo jejich částí (integrováný vyučovací předmět). Mezipředmětové dovednosti nejsou vázány na konkrétní předměty, ale prolínají celým vzdělávacím procesem

6.2 Doporučení pro výchovu řeči ve vybraných předmětech RUP

Výchova řeči u žáků s lehkým mentálním postižením musí prolínat celým výchovně vzdělávacím procesem s cílem dosáhnout výstupů daných RVP ZV–LMP⁶⁵. Školní vzdělávací programy poskytují široký prostor pro zařazení aktivit podporujících rozvoj řečových a jazykových dovedností žáků do všech předmětů rámcového učebního plánu⁶⁶.

Obsah výchovy řeči plánujeme:

- pro „své“ žáky a důvěrně známé podmínky,
- na základě toho, co dobře zvládáme,
- způsobem, který si sami stanovíme a který dál budeme rozvíjet,
- s vědomím upřednostňování obsahové stránky řeči před formální stránkou
- společně s pedagogy, kteří participují na výchově „našich“ žáků a propojíme, co jsme možná dosud dělali každý zvlášť a s různými záměry,

⁶⁵ Je nutné připomenout, že výchovu řeči realizují v základní škole vedle pedagogů a asistentů pedagoga také vychovatelé.

⁶⁶ RVP ZV–LMP

- s cílem zkvalitnit nejen komunikační kompetenci žáků, ale vzdělávací činnost obecně, protože realizovat a obhajovat jde vždy lépe u materiálů vlastních než „přejatých“.

Dosažení předpokládaných výstupů RVP ZV LMP je založeno na odpovídající úrovni slovní zásoby. Lexikální jazykovou rovinu proto ve výchově řeči upřednostňujeme s důsledným dodržováním principů, uvedených v kap. 3.2.4. Zároveň aplikujeme druhy učení podle individuálních potřeb žáků.

6.2.1 Výchova řeči v Českém jazyce

Český jazyk má ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Rozvíjí u žáků osvojení a správné používání ústní a písemné podoby spisovného jazyka. Žáci se učí vnímat různá sdělení, rozumět jim a reprodukovat je. Jazykový rozvoj žáků s lehkou mentální retardací probíhá paralelně s rozumovým a emocionálním zráním. Výchova řeči přirozeně prolíná učivem zaměřeným na rozvoj smyslového a citového vnímání, vyjadřovacích schopností, čtení s porozuměním, práci s literárním textem a psaní.⁶⁷

Korespondenční úkol č. 7

- Sestavte podle doporučeného vzoru⁶⁸ vyučovací hodinu zaměřenou na výchovu řeči v Českém jazyce. Přípravu odevzdejte na navrženém formuláři.⁶⁹



6.2.2 Výchova řeči v Prvouce

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět rozvíjí základní poznatky žáka o životě společnosti, o živé a neživé přírodě a jejich významu pro člověka. Vychází z prvotních zkušeností, znalostí a vědomostí žáka, ze specifík místa, kde žije. Žák se učí nově nabyté znalosti a dovednosti uplatňovat v běžném životě. Ze vzdělávacích oborů oblasti **Člověk a jeho svět** proto čerpáme např. přiměřený rozsah slovní zásoby nutné k porozumění obsahu daných tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme
- Lidé kolem nás

⁶⁷ viz příloha 1

⁶⁸ viz příloha 2

⁶⁹ viz příloha 3

- Lidé a čas
- Rozmanitost přírody
- Člověk a jeho zdraví

Propojováním tematických okruhů se mohou tvořit v ŠVP různé varianty a obsahy vzdělávacích předmětů⁷⁰. Vzdělávací obor **Český jazyk a literatura** je tak přirozeně propojen se vzdělávacími obory oblastí Člověk a jeho svět, a to ve vzdělávacích předmětech Český jazyk a Prvouka.



Příklad:

V tematickém okruhu **Rozmanitost přírody** se žáci seznamují se změnami v přírodě v průběhu roku. Učí se při praktických činnostech sledovat, jak změny v přírodě ovlivňují činnost lidí a jejich život a jaký vliv má činnost lidí na přírodu. Vytvářejí si vztah k přírodě. Žáci musí mít patřičný rozsah slovní zásoby (nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat) ke zvládnutí doporučeného učiva tematického okruhu Rozmanitost přírody⁷¹, např.:

- příroda v ročních obdobích
- živočichové
- ochrana přírody



Korespondenční úkol č. 8

- Sestavte podle doporučeného vzoru⁷² část vyučovací hodiny zaměřené na výchovu řeči v Prvouce. Přípravu odevzdejte na navrženém formuláři.⁷³

6.2.3 Výchova řeči v Hudební výchově

Hudební výchova vytváří u žáků kladný vztah k hudbě. Hudební činnosti podporují u žáků rozvoj hudebních schopností a individuálních hudebních dovedností – sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně tvořivých, poslechových a pohybových. Zde je na místě poukázat na význam rytmických a hudebních činností, které jsou pojítkem mezi motorikou a

⁷⁰ Je možné vytvářet předměty Prvouka (1.-3. roč.), Vlastivěda a Přírodověda (4.-5. roč.) nebo jen jeden předmět (1.-5. roč.)

⁷¹ viz RVP ZV-LMP – učivo vzdělávacího okruhu Rozmanitost přírody.

⁷² viz příloha 2

⁷³ viz příloha 3

řeči⁷⁴. Na řečové a rytmické činnosti se zúčastňují stejným způsobem motorické pyramidové a sluchové dráhy, jádra motorických a senzorických mozkových oblastí, a to při receptivní i produktivní činnosti. Rytmické zvukové projevy spojované s rytmickými pohyby, které dítě realizuje buď vstojí celým tělem nebo rytmickými pohyby rukou za doprovodu rytmického řečového projevu proto podporují rozvoj artikulace.

Příklad:

Cílený rozvoj slovní zásoby (nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat) můžeme podporovat v předmětu hudební výchova⁷⁵:



- vokálními činnostmi a instrumentálními činnostmi:
 - rytmizací říkadel, zpěvem lidových i umělých písní (*Spadla moucha do komína, Já mám koně, vraný koně...*)
 - hrou na tělo, na nástroje Orfeova instrumentáře
- poslechovými činnostmi :
 - výška, síla, délka tónu (*vrabčák x medvěd.*)
 - rozpoznání tempa a rytmu (*koně – chůze, klus, běh*)
 - zpěvní hlasy (*zpěvní ptáci*)
 - slavné melodie a skladby (N. Rimskij - Korsakov Let čmeláka z opery Pohádka o caru Saltánovi)
 - zvuk hudebních nástrojů (*přirovnávání: basa – medvěd; pikola – vrabčák*)
- hudebně pohybovými činnostmi
 - pohybové hry s říkadly (*Had leze z díry..., Na zajíčka....*)

Korespondenční úkol č. 9

- Sestavte podle doporučeného vzoru⁷⁶ část vyučovací hodiny zaměřené na výchovu řeči v Hudební výchově. Přípravu odevzdejte na navrženém formuláři.⁷⁷



⁷⁴ Souvislost hudby a řeči je založena na společných akustických a výrazových elementárních základech - rytmus, tempo, melodie, harmonie, dynamika a přízvuk (srov. Lechta 2002, Trojan 2001, Franiok 2008).

⁷⁵ viz RVP ZV-LMP – učivo vzdělávacího oboru Hudební výchova

6.2.4. Výchova řeči ve Výtvarné výchově

Prostřednictvím výtvarné výchovy se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Dále pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci, zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti.



Příklad:

Cílený rozvoj slovní zásoby (nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat) můžeme podporovat ve výtvarné výchově⁷⁸:

- postupy pro vyjádření emocí, pocitů, nálad a fantazijních představ:
 - pohyb těla v prostoru (pohyby a projevy zvířat)
 - tematická malba a kresba – domácí zvířata
- vnímání, porovnávání a hodnocení výsledků tvůrčích činností :
 - vlastní i ostatních
 - pojmenovat tvary, detaily, barvy (s dopomocí učitele)
 - sdělování výsledků své činnosti spolužákům
 - výsledků běžné a umělecké produkce
 - vyjadřovat se ke kresbám, malbám, plastikám se zvířecí tematikou



Korespondenční úkol č. 10

- Sestavte podle doporučeného vzoru⁷⁹ část vyučovací hodiny zaměřené na výchovu řeči ve Výtvarné výchově. Přípravu odevzdejte na navrženém formuláři.⁸⁰

⁷⁶ viz příloha 2

⁷⁷ viz příloha 3

⁷⁸ viz RVP ZV-LMP – učivo vzdělávacího oboru Výtvarná výchova

⁷⁹ viz příloha 2

⁸⁰ viz příloha 3

Příloha 1

Principy rozvoje slovní zásoby v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura:

Výchova řeči v českém jazyce Rozvoj slovní zásoby na téma: nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat	
učivo⁸¹: koncentrační cvičení; základy techniky mluveného projevu (dýchání; tvoření hlasu, výslovnost.....) rozvíjení fonetického sluchu; sluchové rozlišení hlásek; rozvoj zrakového a sluchového vnímání; poslech předčítaného textu; rozšiřování pasivní a aktivní slovní zásoby; porozumění pokynům přiměřené složitosti;	
Úkoly podporující rozvoj slovní zásoby	Obsah (příklady)
splní dva zadané úkoly, dva pokyny	Komunikační a slohová výchova: Nácvik hrudního dýchání: <i>správná poloha těla, nádech – výdech (motivace: Jak dýchají zvířata - plíce, žábry...)</i> <i>Procvičování motoriky mluvidel (zaokrouhlení rtů, koutky přiblíženy k sobě – špulení- kapřík)</i> Jazyková výchova: Členění slov na slabiky a hlásky: <i>rytmizace názvů zvířat (vytleskej slovo kapr a graficky znázorni)</i> Literární výchova: Poslech říkanky o zvířatech: <i>zaujetí vhodné polohy těla, soustředění na poslech</i>
vybírání obrázků dle pokynů - pasivně	Komunikační a slohová výchova: Nácvik koncentrace pozornosti: <i>Vyber obrázky zvířat, která létají, žijí ve vodě, jsou chlupatá, mají srst, drápy, zobák, rohy, kopyta, ploutve.....</i> Jazyková výchova: Členění slov na slabiky a hlásky: <i>k symbolickému znázornění (např. dva čtverce) přiřad' obrázků zvířete podle počtu slabik – Ko – za, hu – sa.....</i> <i>Vyber obrázek zvířete, jehož název začíná slabikou (hláskou).....</i> Literární výchova: Poslech říkanky o zvířatech: <i>vyhledej v knize obrázek zvířat z říkanky (nebo nabídneme pestrou škálu zobrazení)</i>

⁸¹ viz RVP ZV-LMP, obsah učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

tvorba podřazených, nadřazených pojmů	<p>Komunikační a slohová výchova: Co to je? jak se jmenuje? Jak vypadá? Jak se chová? Jaké vydává zvuky? Kde žije? Kdo se o ně stará, čím se živí? Kde se můžeme s ním setkat? Čtení obrázků se zvířaty.</p> <p>Jazyková výchova: Fonematická analýza a syntéza – použijeme názvy již známých zvířat.</p> <p>Literární výchova: Poslech delšího textu převážně o již známých zvířatech s ověřením porozumění obsahu.</p>
třídění známých zvířat podle podstatného znaku	<p>Komunikační a slohová výchova: Která zvířata jsou domácí.....? Proč se tak nazývají? <i>Čím se liší zvířata?(domácí x volně žijící (v lese, ve vodě) kráva x pes, had x kočka.....)</i></p> <p>Jazyková výchova: Fonematická analýza a syntéza – použijeme názvy již známých zvířat.</p> <p>Literární výchova: Poslech delšího textu převážně o již známých zvířatech s ověřením porozumění obsahu. Reprodukce, dramatizace.</p>

Příloha 2

Ukázka písemné přípravy na hodinu výchovy řeči			
Předmět	Český jazyk		
Ročník	1.		
Jazyková rovina	Lexikální		
Tématický okruh	Nejběžnější druhy domácích a volně žijících zvířat		
Téma hodiny	Nejběžnější druhy domácích zvířat		
Očekávané výstupy RVP ZV - LMP	Rozumět pokynům přiměřené složitosti; Poznat nejběžnější druhy domácích zvířat		
Školní výstup	Poznat a pojmenovat dospělá domácí zvířata: kráva, kůň, prase, kohout, slepice, ovce, koza, holub, králík, kočka, pes		
Výchovně vzdělávací strategie	druhy učení ⁸²	principy ⁸³	metody stimulace řeči ⁸⁴
	podmiňováním senzomotorické verbální	individuální multisenzoriální názornosti	verbalizace korekční zpětné vazby rozšířené imitace doplňování vět alternativních otázek
kompetence	komunikativní		
Zajištění hodiny (pomůcky)	obrázky domácích zvířat, výukový program na interaktivní tabuli		
Průběh hodiny			Čas.harmonogram
	1. Úvod (Motivace)- vyprávění pohádky O koťátku, které zapomnělo mňoukat		4´
	2. Opakování každé dítě dostane pokyn, aby si vybralo obrázek domácího zvířete, které zná a řekne všechno, co o něm ví (nebo zazpívá)		10´ (14´)
	3. Nové učivo Znovu budu vyprávět pohádku O koťátku, ale zvířata budou děti pojmenovávat kolektivně.		6´ (20´)
	4. Procvičování Která domácí zvířata jsou na obrázcích? <i>Kráva, kůň.....</i> O kterých domácích zvířatech byla pohádka? <i>O krávi, o koni, o praseti.....</i>		20´ (40´)

⁸² viz kap. 3.2 Druhy záměrného učení⁸³ viz kap. 4.1 Vybrané principy⁸⁴ viz kap. 4.1.4 Princip intenzivní stimulace

	<p>Kterou hlásku slyšíš na začátku slova? <i>Kráva, kůň.....</i> Jak se jmenuje? <i>Děti čtou obrázky.</i> Kde je můžeme potkat? <i>Krávu – v kravíně, koně – v maštali.....</i> Jaký zvuk vydávají?</p>	
	<p>5. Hodnocení, příp. domácí úkol (<i>zajděte se podívat na živá domácí zvířata, vyhledejte jinou pohádku o domácích zvířatech a přineste knihu do školy.....</i>)</p> <p>6. Poznámky Koncentrace pozornosti v průběhu vyučování : <i>pohyb – kůň cválá,</i> <i>motorika mluvidel: koník - pohyb jazykem, králík –</i> <i>horní ret, holub – nafukování tváří</i></p>	5´(45´)

Příloha 3			
Písemná příprava na hodinu (část hodiny) výchovy řeči			
Předmět			
Ročník			
Jazyková rovina			
Tématický okruh			
Téma hodiny			
Očekávané výstupy RVP ZV - LMP			
Školní výstup			
Výchovně vzdělávací strategie	druhy učení ⁸⁵	principy ⁸⁶	metody stimulace řeči ⁸⁷
kompetence			
Zajištění hodiny (pomůcky)			
Průběh hodiny			Čas.harmonogram

⁸⁵ viz kap. 3.2 Druhy záměrného učení

⁸⁶ viz kap. 4.1 Vybrané principy

⁸⁷ viz kap. 4.1.4 Princip intenzivní stimulace

L I T E R A T U R A



1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
2. FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
3. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
5. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006.
6. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
7. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4
8. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Bratislava: UK, 2000. 3. vydání. ISBN 80-223-1395-5.
9. LECHTA, V. *Zajakavosť – integratívny prístup*. Liečreh gúth, Bratislava, 2005.
10. MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6
11. OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
12. SVOBODOVÁ, J. a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Počáteční fáze výuky mateřštiny. Ostrava, PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-301-3.
13. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: UK Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
14. VÁGNEROVÁ, M., HADJ –MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum – nakladatelství UK, 2004. ISBN 80-7184-929-4.
15. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha, Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
16. VAŠEK, Š. a kol. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994. ISBN 80-08-01217-X.
17. VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava, Sapientia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.
18. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, Paido, 2004.
19. VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1975.
20. VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. České vydání J. Průcha. Praha: Portál 1970, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
21. ZEŽULKOVÁ, E. *Stimulace řečového vývoje u žáků s lehkou mentální retardací metodou fonematického uvědomování*. Brno: MU, 2007. 259 s. Dizertační práce.
22. ZEŽULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku* [online]. Ostrava : PdF, 2007, 2008 [cit. 2011-06-05]. Podpora přirozeného rozvoje řeči v MŠ, s. . Dostupné z WWW: <osu.cz>.

23. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-06-15]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

24. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. 2. dotisk 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 104 s. [cit. 2011-06-15]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf>. ISBN 80-87000-03-X.

POZNÁMKY

POZNÁMKY