



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDĚM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

EVA ZEZULKOVÁ



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

OSTRAVA, ŘÍJEN, 2014

Studijní opora je jedním z výstupu projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6.2.2012 – 31.1.2015
Řešitel:	PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

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

Název: Logopedická prevence v předškolním věku
Autor: Eva Zezulková

Studijní opora k inovovanému předmětu: *Souvislá logopedická praxe SPXLG/KPXLG*

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: *Mgr. Jarmila Rakusová*
Speciálně pedagogické centrum pro poruchu autistického spektra a vady řeči Kpt. Vajdy 1a, Ostrava - Zábřeh

© doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-691-1

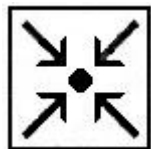
OBSAH

Úvod	6
1 Komunikační kompetence	9
1.1 Komunikace v procesu socializace.....	9
1.2 Pedagogická komunikace	10
1.3 Komunikační kompetence, vymezení pojmu	14
1.4 Komunikační kompetence v kurikulárních dokumentech vzdělávacího systému	16
Shrnutí kapitoly.....	19
2 Logopedická prevence v předškolním vzdělávání	23
2.1 Vymezení základních pojmů	23
2.2 Logopedická prevence v předškolním vzdělávání	26
2.3 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin	28
2.4 Etapy ontogenetického vývoje řeči	31
Shrnutí kapitoly.....	36
3 Aspekty logopedické prevence	39
3.1 Vybrané dovednosti podporující rozvoj řeči	39
3.2 Oblasti logopedické prevence.....	45
3.3 Řečový vzor.....	51
3.4 Rizika řečového rozvoje dětí předškolního věku	54
Shrnutí kapitoly.....	56
4 Význam diagnostiky vývoje řeči v předškolním vzdělávání	59
4.1 Pedagogická diagnostika dítěte předškolního věku	60
4.2 Vybrané diagnostické metody	62
Shrnutí kapitoly.....	64

Vysvětlivky k používaným symbolům



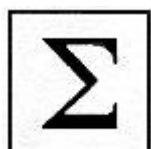
Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

„Řeč necht' souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvícího, aby nevyjadřoval něco jiného než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně“.

J. A. Komenský

Období předškolního věku má pro dítě velký formativní význam a vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka. Vliv prostředí má výrazný podíl na celkovém vývoji dítěte, což znásobuje odpovědnost dospělých, na nichž je dítě předškolního věku prakticky absolutně závislé. Distanční text je určen především učitelkám mateřských škol, které se vedle rodičů výrazně podílejí na rozvoji podstatné části populace dětí předškolního věku.

V předškolním období je řeč především dorozumívacím prostředkem a sehrává výraznou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Bohatě se rozvíjí receptivní, kognitivní i expresivní složka řeči. Dítě dokáže již jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity a prožitky a tohoto vývojového pokroku lze dobře využít při stimulování citového vývoje dítěte. Řeč je užívána také k regulaci chování a v průběhu předškolního období se postupně vyvíjí formální (zvuková) rovina řeči. Větší řečové problémy by měly být řešeny spolu s logopedem, aby bylo maximálně využito optimálního období pro jejich eliminaci či zmírnění. Je velmi cenné, když mateřská škola poskytuje logopedickou pomoc zejména v oblasti primární prevence, což klade zvýšené nároky na profesní kompetence učitelky mateřské školy. Snahou předloženého distančního textu je proto poskytnout podrobnější vhled do oblasti řečového rozvoje dítěte s cílem poskytnout informace, které lze využívat v každodenní praxi při rozvíjení komunikační kompetence u dětí.

Pokud má pedagog pracovat s dítětem tak, aby optimálně podporoval jeho rozvoj (včetně rozvoje řeči) a přizpůsobil vzdělávání jeho individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem, musí dítě znát a rozumět mu. Potřebuje znát jeho potřeby a hranice jeho možností, musí sledovat postup v rozvoji i jeho pokroky v učení a podle toho upravovat vzdělávací nabídku. V textu je věnována pozornost vybraným otázkám diagnostiky dítěte předškolního věku se zaměřením na orientační posouzení úrovně vývoje řeči. Pro všechny záznamy o řečových dovednostech, které jsou uvedeny v přílohách platí, že jejich smyslem je vyústění závěrů do pedagogické činnosti, resp. záměr, aby to, co učitelka zjistí, promítla do obsahu, forem a metod vzdělávací práce i do přístupu k dětem. Práce se záznamovými archy nekončí jejich vyplněním. Na základě analýzy zjištěných dat by měla být dětem poskytnuta včasná a odpovídající podpora a pomoc.

autorka

Po prostudování textu budete znát:

- jaký je obsah pojmů komunikace a komunikační kompetence v širším a užším pojetí,
- hlavní úkoly logopedie v praxi,
- význam logopedické prevence v předškolním vzdělávání,
- vzájemné vztahy mezi oblastmi vývoje dítěte,
- jaká je úloha diagnostiky dítěte předškolního věku;
- které diagnostické metody lze využívat v předškolním vzdělávání.

Získáte:

- přehled o vybraných proměnných v pedagogické komunikaci,
- základní orientaci v zákonitostech ontogenetického vývoje řeči,
- informace o rizikových projevech v osvojování řeči u dětí v předškolním věku,
- poznatky o oblastech logopedické prevence v předškolním věku,
- přehled o dovednostech, které jsou nezbytným předpokladem pro rozvoj řeči,
- schopnost vyjmenovat cíle pedagogické diagnostiky v mateřské škole,
- způsobilost pohovořit o některých diagnostických metodách a možnostech jejich využití v mateřské škole.

1 Komunikační kompetence

V této kapitole se dozvíte:

- o významu komunikace v procesu socializace člověka;
- o smyslu pedagogické komunikace;
- jaký je obsah pojmu komunikační kompetence v širším a užším pojetí

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit pojem komunikace;
- objasnit podmínky komunikačního kontextu v rámci pedagogické komunikace;
- charakterizovat vybrané proměnné v pedagogické komunikaci;
- objasnit pojem komunikační kompetence z pedagogického hlediska.

Klíčová slova kapitoly: *komunikace, pedagogická komunikace, komunikační kontext, vybrané proměnné pedagogické komunikace, komunikační kompetence, kurikulární dokumenty.*

Průvodce studiem

Člověk přichází na svět málo připravený a je zcela odkázán na pomoc ostatních, bez níž by nebyl schopen žít. Řada instinktů s nimiž se narodíme rychle vyhasíná a tělesný i psychický vývoj člověka probíhá ve srovnání s jinými živočichy mnohem pomaleji. Prakticky všem základním činnostem, které jsou pro život nezbytné, se musíme učit. Také schopnost osvojit si řeč je jednou s vrozených dispozic, která by se však nerozvinula bez kontaktu s ostatními lidmi ve společnosti.



1.1 Komunikace v procesu socializace

Původ slova komunikace můžeme nalézt v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Obsah tohoto slova se však dá vysvětlit různými způsoby a vyčerpávající definice, která by zahrнула všechny aspekty mezilidské komunikace, zřejmě ještě nebyla formulována.

Komunikace znamená výměnu informací, tj. předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací. V tomto slova smyslu může zahrnovat i technickou komunikaci mezi dvěma stroji, nebo informace, které člověk přijímá ze svého vnitřního prostředí (uvnitř těla).

Komunikace se odehrává jako vzájemné sdělování obsahu sdělení (komuniké) mezi sdělujícím (komunikátorem, mluvčím, chovajícím se určitým způsobem) a příjemcem (komunikantem, recipientem, naslouchajícím, vnímajícím). Informace se přenášejí pomocí komunikačního kanálu (srov. Vybíral, Z. 2000, 2005; Hartl, P., Hartlová, H. 2004, Gavora, P. 2005 ad.).

Sociální komunikace je specificky lidským znakem, uplatňujícím se ve společné činnosti, vzájemném působení a mezilidských vztazích. Může probíhat verbálním i neverbálním způsobem. Potřeba komunikovat je tedy základní lidskou potřebou, která provází člověka od narození. Od této chvíle každé zdravé dítě také komunikaci efektivně využívá v kontaktu s ostatními lidmi – vstupuje do sociální interakce. Ovládne řeč tím, že má vrozenou potřebu navazovat kontakty s okolím, neosvojuje si ji pouze záměrným učením. Člověk je jediný tvor na této planetě, který výrazně preferuje informaci v abstraktní formě¹. Užívání slovních symbolů je základem pro rozvoj druhé signální soustavy, umožňuje vznik abstraktního myšlení i vytváření nejvyšších lidských kvalit. Jak rychle a jak kvalitně se u něj budou rozvíjet komunikační dovednosti, záleží na jeho vrozených dispozicích a na prostředí, ve kterém žije.

1.2 Pedagogická komunikace

V české a slovenské odborné literatuře se používá pro označení komunikace, k níž dochází při vyučování, **komunikace pedagogická**. Sleduje pedagogické cíle a podílí se na procesu výchovy a vzdělávání, přičemž jedním z cílů preprimárního a primárního vzdělání je *vést děti a žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*, tj. podporovat rozvoj jejich komunikační kompetence.

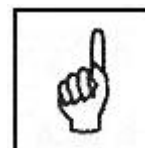
Útvary a funkce, jež tvoří základ konečné struktury každého člověka se vytvářejí jak v nejranějším období života, tak i během prvních let života. Je proto nezbytné poskytovat dítěti podpůrné i rozvíjející činnosti a vytvořit prostor, kde by mohlo naplnit své rozvojové předpoklady.

¹ slovo auto není skutečné auto, ale jen zvukový shluk náhodných hlásek

Význam počáteční etapy v celku lidského života je prokázáný a opakovaně je konstatováno, že dítě se za první čtyři roky svého vývoje naučí více než za kterékoliv další čtyřletí, včetně období vysokoškolského studia, které je považováno za dobu nejintenzivnějšího učení. (Opravilová, E. 2001)

Postupně se komunikační prostředky dítěte zdokonalují, jsou pružnější a komunikace dítěte s dospělým se stává nástrojem socializace – jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost. Dítě se učí chápat své okolí i jeho vztahy, pravidla spoluzití s ostatními, učí se chápat sebe sama. Rozvoj sociability pokračuje v období předškolní a školní docházky, kdy si v průběhu výchovně vzdělávacího procesu osvojuje hodnoty a sociální normy školy jako vzdělávací instituce. Největší váha v osvojování jazyka a v rozšiřování dorozumívacích prostředků na člověku leží v jeho raném věku, předškolním věku a v období mladšího školního věku. Brierley (1996) vyjadřuje v této souvislosti přesvědčení, že vše co do malých dětí dobře a správně vložíme, v nich pravděpodobně celý život zůstane. Týká se to verbálních i neverbálních projevů komunikace². Ostatní jazykové jevy, které si dítě osvojí v procesu intelektualizace řeči, jsou vrchní vrstvou nad tímto základem. Většina dětí prospívá a snáze si osvojuje nejen jazykové, ale i kognitivní a sociální schopnosti, pokud dospělí reagují bezodkladně a pozitivně na to, co dítě správně udělá nebo řekne. Pedagog se navíc musí dobře orientovat v podmínkách **komunikačního kontextu**, které proces učení silně ovlivňují.

Komunikační kontext je celek všech proměnných – vnějších i vnitřních, ve kterém se naše komunikace uskutečňuje, a v němž je důležité: s kým, kde, kdy, o čem, jak, proč a s jakým účinkem komunikujeme. (Vybíral, Z. 2002)



K vnitřním kontextovým proměnným se řadí:

- mentální proměnné (předchozí zkušenost a zážitky, inteligence, vnímání, představivost, myšlení, učení, flexibilita, adaptabilita);

²základů výslovnosti, gramatických pravidel (morfologie, syntaxe), modulačních faktorů řeči, mimiky, gestikulace apod.

- emoční proměnné (optimismus – pesimismus, nálada, intenzita emocí aj.);
- vztahové proměnné (dominance, rivalita, komplementarita – vztah doplňkovosti, kooperace, láska – nenávisť, známý nebo neznámý, přítomnost konkrétní osoby, délka vztahu);
- osobnostní kvality (temperament a charakter, sebedůvěra, hodnotová orientace, potřeby, zájmy, postoje, frustrační tolerance apod.).



Temperament

působí na komunikaci, neboť na jeho základě dítě reaguje na dění kolem sebe. Některé děti jsou živé, jiné zvláště neklidné a nepozorné nebo naopak ukázněné a respektující pokyny, další skupinu tvoří děti mazlivé apod. Tyto vlastnosti často vedou k „nálepkování“ a děti bývají označovány jako „problémové“, „bezproblémové“, popř. „uzavřené“. Reakce učitele se často odvíjí od toho, do jaké „škatulky“ si dítě zařadil. Dítě se postupně začíná s touto rolí ztotožňovat a přístup dospělých pak zpětně ovlivňuje to, jak dítě vnímá samo sebe. Tomu, které je uzavřené, ostýchavé, se může dostávat od učitele méně podnětů (verbálních, citových), což může chápat jako odmítání a o to víc se pak uzavírá do sebe.

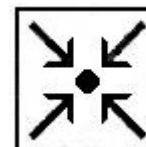


Pohlaví

Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. U chlapců probíhá celkové zrání pomaleji, ale podle Matějčka (1987) dochází častěji k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry (která zajišťuje vnímání prostoru, obrázků, přírodních zvuků a motorickou činnost). Pro chlapce je proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér. (Vágnerová, M. 2000) Děvčata se obecněji vyvíjejí i řečově čileji. Jejich řečové dráhy jsou pevnější, odolnější, neboť jsou dříve opouzdřeny (myelinizovány). Levá hemisféra zajišťující verbální projev je u dívek rovněž pohotovější. Navíc už v raném věku chlapci a děvčata v sobě rozvíjí takové chování a postoje, které jsou přímo či nepřímo pokládány za „mužské“ či „ženské“.

Vztahové proměnné

Každá komunikace utváří vztah mezi komunikujícími³, který ovlivňuje podobu a průběh komunikace. Komunikace je rozdílná, jestliže je vztah soupeřivý, máme-li na druhého zlost, bojujeme-li s ním, žárlíme na něj nebo naopak, jestli cítíme ke druhému sympatie, je nám blízký.



Vnějšími kontextovými proměnnými jsou: čas, prostor, počet zúčastněných, kontinuita (návaznost) – minulost komunikace, vztahový rámec (např. přítomnost nebo nepřítomnost toho, o kom se mluví), momentální souvislosti a vazby navozené tématem apod. (srov. DeVito, J. A. 2001, Vybíral, Z. 2005)

Vnější faktory působí od samého počátku na všechny aspekty vývoje (včetně vývoje řeči):

- a) ekonomické poměry rodiny, přiměřenost stravy a bydlení,
- b) vzdělání rodičů,
- c) způsob výchovy dítěte (laskavé nebo přísné až tvrdé zacházení, míra péče či zanedbávání),
- d) rodinný model (úplná rodina, neúplná rodina, širší rodina, netradiční rodina, pěstounská péče apod.

Neverbální prostředky komunikace

Přestože hlavní roli v komunikaci hraje verbální projev, podstatnou část sebevyjádření nesou prostředky neverbální komunikace, které si osvojujeme podobně jako jazykové schopnosti. Verbální komunikace je komunikace zprostředkovaná slovy (mluvenými, psanými či ukázanými), komunikace neverbální (mimoslovní) je zprostředkována pohyby těla, gesty, mimikou, pohyby očí, kvalitou hlasu apod. Zatímco doménou verbální (slovní) komunikace je přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), neverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy. Naše neverbální projevy jsou do značné míry neuvědomované, přesto někdy působí silněji a přesvědčivěji než verbální vyjádření. Vybíral (2000) dokonce uvádí, že

³byť jen krátkodobý

setkáme-li se s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je až pětinasobně větší pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu.

Některé nonverbální projevy jsou dány biologicky, jsou vrozenou dispozicí a člověk je používá mimovolně (zejména mimiku), většině nonverbálních signálů se však učíme. V rámci socializace si osvojujeme celou řadu ustálených gest, pohybů a postojů (tzv. „řeč těla“). Do oblasti neverbální komunikace patří také prostředky vokální nebo paralingvistické, skrze které zvukově realizujeme slovní vyjádření (přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, barva hlasu). Při jejich absenci působí projev člověka nepřírozeně, mdlé, jsou-li přexponované, často narušují proces komunikace.

1.3 Komunikační kompetence, vymezení pojmu

Při snaze o vymezení pojmu komunikační kompetence se setkáváme s terminologickou nejednotností, jejíž analýzou se zde nebudeme z důvodu tematického zaměření distančního zabývat, zdůrazníme pouze hledisko pedagogické.

Termínem **komunikační kompetence** v širším slova smyslu lze vyjádřit schopnost využívat jazykové prostředky mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. (Vybíral, Z. 2005)

Gavora (2003) komunikační kompetenci chápe jako nenucené, přirozené komunikační chování odpovídající dané komunikační situaci. Jde o nepsaná pravidla, která diktují, co je vhodné anebo možné v dané komunikační situaci sdělit (nebo nesdělit), jak je to třeba říci, jak si partneři v komunikaci předávají slovo, jak se oslovují apod.

Komunikační kompetenci v užším slova smyslu definuje Kohoutek (2013) jako *„přiměřenou úroveň porozumění slovní i mimoslovní interakci, různým typům verbálních projevů i písemných a tištěných textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, mimiky, pantomimiky, zvuků a jiných informačních prostředků, přemýšlení o nich, adekvátní reagování na ně a jejich vhodné a přiměřené využívání k vlastnímu výstižnému a kultivovanému vyjadřování a zapojení se do společenského soužití a dění.“* [cit. 2013-08-21]

Pedagogický slovník definuje komunikační (komunikativní) kompetence jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou výuky mateřského jazyka a cizího jazyka“.

(Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2001: 102)



Lingvistické hledisko staví na předpokladu, že řeč je něco více než jazyk, neboť obsahuje jevy, které nejsou v jazykovém systému zakotveny, a to schopnost mluvčího přizpůsobit jazyk podmínkám, ve kterých se používá. Rozlišuje termíny jazykové kompetence (*linguistic competence*) a jazykové performance (*linguistic performance*) jako promluvy⁴. Jazykovou kompetencí se rozumí intuitivní znalost systému jazyka (především gramatiky), jeho elementů a pravidel, na jejichž základě můžeme generovat „nekonečné“ množství vět a rozumět jim. Jazyková kompetence je schopnost používat určitý jazyk. Aby mohl člověk v určitém jazyce komunikovat, musí jej samozřejmě v určité míře ovládat. Jazyková kompetence je předpokladem promluvy (performance), tedy dovednosti realizovat jazykovou komunikaci. Jazyková performance je konkrétní realizovaná jazyková činnost a její produkty, tj. promluvy, texty. (srov. Belz, H., Siegrist, M. 2001, Průcha, J. 2011) Pozornost se tak postupně přesouvá z idealizovaného nositele jazyka (jež byl středem zájmu generativní gramatiky) na člověka, který jazyk reálně používá a stále častěji se setkáváme s nadřazeným pojmem **komunikační kompetence**.

(Palenčárová, J., Šebesta, K. 2006)

Proces osvojování jazykové kompetence je dodnes předmětem vědeckých diskusí a polemik a je na místě připomenout, že mnozí odborníci u nás i v zahraničí s pokorou připouštějí fakt, že: „Centrální mechanismus jazyka není ani dodnes zcela objasněn a je stále problematické pokoušet se formulovat model normální a abnormální komunikace“. (Love, R. J., Webb, W. G., 2009: 225)

⁴ Rozlišení kompetence čili jazykové způsobilosti a performance jako promluvy zavedl do lingvistiky americký vědec N. Chomsky. Zkoumal zejména vztah kompetence a performance při učení se jazyku u malých dětí. (Černý, J. 1996)

Úplný, vyčerpávající popis pojmu komunikační kompetence neexistuje, protože repertoár komunikačních situací je nekonečný a vytvářet pravidla pro každou z nich je téměř nemožné. S jistotou však můžeme tvrdit, že člověk, jehož vyjadřování v mluvené či psané formě není přiměřené dané komunikační situaci, není „komunikačně kompetentní“ a vzbuzuje svým komunikačním chováním pozornost se všemi negativními důsledky v sociální interakci. (Zezulková, E. 2013)

1.4 Komunikační kompetence v kurikulárních dokumentech vzdělávacího systému



Termín *kompetence* v obecném slova smyslu označuje předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci. Požadavek rozvíjet klíčové kompetence vychází ze strategického záměru, který přijala Rada Evropy na počátku milénia a jehož stěžejním cílem je rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti na základě znalostí principů jejich implementace. Předpokladem naplnění tohoto cíle je identifikace klíčových kompetencí a jejich integrace do kurikulárních dokumentů ve vzdělávacím systému. Rozvoj klíčových kompetencí tak bude přístupný nejširší populaci v celoživotním vzdělávání. Důraz je přitom kladen nejen na pouhé předávání vědomostí a dovedností vedoucích k rozvoji dílčích způsobilostí klíčových kompetencí, ale také na jejich úspěšnou aplikaci. Cestou podpory validity a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti lze dospět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, k jejich lepšímu zařazení do společnosti. Osvojení základů klíčových kompetencí by mělo proběhnout v rámci předškolního a povinného vzdělávání. Systém kurikulárních dokumentů proto stanovuje v povinném vzdělávání stejné klíčové kompetence, které na sebe promyšleně navazují a jejichž úroveň graduje postupně s vyspělostí žáků na jednotlivých stupních vzdělávání. Klíčové kompetence v konkrétních rámcových vzdělávacích programech představují ideální stav, o který budou učitelé u žáků usilovat. Každá škola si může ve svém školním vzdělávacím programu zvolit takové výchovné a vzdělávací strategie, o kterých se domnívá, že k rozvoji klíčových kompetencí povedou. (Zezulková, E. 2013)

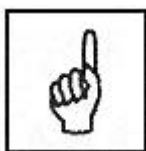
Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu. Poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění. Předškolní vzdělávání navazuje na výchovu dítěte v rodině a v souladu se školským zákonem je pro realizaci předškolního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jehož obsah usiluje o rozvoj základů klíčových kompetencí. Ty jsou však důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započítí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Mateřská škola se v současném školském systému stává nezbytnou součástí specifického vzdělávání, jehož obsahem je kromě přípravy dětí na nelehké životní situace také prevence vzniku možných odchylek osobnostního rozvoje každého dítěte včetně odchylek souvisejících s komunikačními dovednostmi.

Vytvářet pravidla pro každou komunikační situaci jistě není reálné, v obsahu vzdělávání je však tradičně věnována náležitá pozornost tomu, aby byly rozvíjeny a posilovány jazykové a komunikační dovednosti dětí a žáků. Celá naše školská soustava je založena na přiměřeně rozvinutých jazykových a komunikačních schopnostech a dovednostech – řeči mluvené a psané. Učitel předává informace žákům a ti je dále transformují na poznatky, které reprodukují, čtou a píšou. Komunikace prostřednictvím řeči je základním prostředkem učení a její dosažená úroveň je významným kritériem, ovlivňujícím jak vstup dítěte do školy, tak následně jeho školní úspěšnost.

Klíčové kompetence jsou v RVP PV formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Předškolní vzdělávání musí probíhat ve vhodném vzdělávací prostředí, které je pro dítě

vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Dítě se v něm musí cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně. Jen v takovém prostředí má možnost projevat se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

V předškolním vzdělávání je nutné uplatňovat integrovaný přístup, a to na základě tzv. integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dětem vzdělávací obsah v přirozených souvislostech. To znamená smysluplné propojování všeho, co bývalo dříve uměle členěno do „výchovných složek“. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, ale získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě získává skutečné činnostní výstupy = kompetence.



Komunikační kompetence jsou v kurikulárních dokumentech formulovány konkrétními výstupy, jež jsou očekávány od žáků při ukončení daného oboru vzdělávání. Podporovat jejich rozvoj znamená v nejširším slova smyslu rozvíjet vše, co s řečí souvisí ať přímo či nepřímo. V užším vymezení se jedná o orientaci na obsahovou a formální složku řeči v kontextu jazykových rovin⁵. Před zahájením povinné školní docházky se považuje za přiměřené, jestliže dítě:

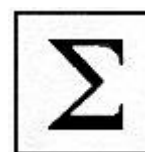
- vyslovuje správně všechny hlásky (včetně sykavek a vibrant),
- mluví ve větách (dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.),
- mluví většinou gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.),
- rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí,
- má přiměřenou slovní zásobu, umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno,
- přirozeně a srozumitelně hovoří s dětmi i dospělými, vede rozhovor, a respektuje jeho pravidla,
- pokouší se napsat hůlkovým písmem své jméno (označí si výkres značkou nebo písmenem),
- používá přirozeně neverbální komunikaci (gesta, mimiku, řeč těla, aj.),
- spolupracuje ve skupině.

⁵ lexikálně – sémantické, morfologicko – syntaktické, pragmatické a foneticko – fonologické

Posilování komunikační kompetence v systému vzdělávání probíhá jednak stimulací a koordinací dílčích způsobilostí jazykové kompetence (znalosti jazyka ve smyslu ovládnutí systému pravidel), jednak stimulací a koordinací dílčích způsobilostí jazykové komunikace, tj. jejich fixací a automatizací promluvami, čtením, psaním. (Zezulková, E. 2013) Aktivita posilující rozvoj komunikační kompetence jsou zároveň obsahem **logopedické prevence** v nejširším slova smyslu.

Shrnutí kapitoly

- Potřeba komunikovat je základní lidskou potřebou, která provází člověka od narození.
- Pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle a podílí se na procesu výchovy a vzdělávání.
- Předpokladem pro rozvoj komunikace v předškolním věku je vytvoření kvalitních podmínek komunikačního kontextu.
- Prostředí mateřské školy musí být dostatečně podnětné, aby podporovalo u dětí rozvoj slovní zásoby a jejího aktivního používání k dokonalejší komunikaci s okolím.
- Na konci etapy předškolního vzdělávání by mělo dítě ovládnout mateřskou řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog. Vedle mluvené řeči má být schopno vyjádřit se také dalšími prostředky (výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vysvětlíte pojem komunikace, komunikační kontext.
2. Popište vnitřní a vnější proměnné v rámci pedagogické komunikace, uveďte příklady.
3. Definujte pojem komunikační kompetence.



4. Charakterizujte komunikační kompetence v kurikulárních dokumentech vzdělávacího systému.
5. Očekávané výstupy komunikační kompetence na konci předškolního vzdělávání.



Úkoly k textu

Zopakujte si teorie vývoje dítěte a pokuste se charakterizovat hledisko vývoje řeči v rámci těchto teorií (viz Allen, K. E., Marotz, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do osmi let*. Praha: Portál 2002).



Citovaná a doporučená literatura

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do osmi let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-484-2.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČUKOVSKIJ, K. *Od dvou do pěti*. Praha: Albatros, 1975.
- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303 X.
- LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990.

-
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia: 1998, 2004. ISBN 80-200-1290-7.
- PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. ISBN 80-7367-101-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-525.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál 2000, 2002, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- ZEZULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

2 Logopedická prevence v předškolním vzdělávání

V této kapitole se dozvíte:

- o hlavních úkolech logopedie v praxi,
- jaký význam má logopedická prevence v předškolním vzdělávání,
- o legislativním zabezpečení logopedické péče ve školství.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit pojmy související s logopedickou prevencí,
- charakterizovat zákonitosti ontogenetického vývoje řeči z hlediska jazykových rovin,
- popsat těžiště logopedické prevence,
- vyjmenovat etapy ontogenetického vývoje řeči,
- charakterizovat rizikové projevy vývoje řeči.

Klíčová slova kapitoly: *logopedie, logopedická péče, logopedická prevence, etapy ontogenetického vývoje řeči, jazykové roviny, rizikové projevy.*

Primárním úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.



2.1 Vymezení základních pojmů

Logopedie (z řeckého *logos* – slovo, *paidea* – výchova = výchova řeči) je speciálně pedagogická disciplína, zabývající se výchovou, vzděláváním, komplexní péčí o osoby s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení, poruchy. Předmětem logopedie jsou jedinci všech věkových kategorií

s narušenou komunikační schopností, která je zkoumána z hlediska jejích příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy. (Lechta, V. 2002)

Logopedická péče představuje vysoce specializovanou činnost v oblasti speciální pedagogiky. Je poskytována žákům s narušenou komunikační schopností, tj. žákům s vadami řeči, včetně žáků se specifickými poruchami učení, v celém komplexu, se zřetelem k jejich potřebám a jejich pedagogické a sociální integraci. Je zahájena co nejdříve od okamžiku zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Do širšího záběru logopedické péče spadá i významná oblast **prevence** vzniku poruch komunikace a čtenářských obtíží, dále také oblast péče o kulturu řečového projevu mladé generace. (Metodický pokyn MŠMT, 2009)

K hlavním úkolům logopedie v praxi patří :

- výchova všech složek sdělovacího procesu s přihlédnutím k faktorům společenským i individuálním;
- předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti vytvářením podmínek správné výchovy řeči;
- odstraňování, popř. zmírňování důsledků vývojových a získaných odchylek ve všech složkách sdělovacího procesu výchovnými prostředky;
- vytváření předpokladů pro dosažení patřičné úrovně socializace u osob s narušením komunikační schopnosti.

Z důvodu tematického zaměření distančního textu se budeme dále věnovat vybraným úkolům logopedie, a to v oblasti **prevence** (předcházení narušení komunikační schopnosti).

Současná logopedie užívá metody primární, sekundární a terciární prevence.



Primární prevence zahrnuje nejširší populaci a jejím cílem je předcházení narušení komunikační schopnosti v nejširším měřítku. Jedná se především o důslednou a široce založenou kvalitní osvětu zasahující od genetického

poradenství (v medicínské oblasti) přes podporu správného vývoje řeči, tvorby hlasu a rozvoje komunikativních dovedností vůbec. Může být:

- nespecifická, podporující všeobecně žádoucí formy výchovy (v logopedii např. propagování správného řečového vzoru, možností stimulace řečového vývoje apod.)
- specifická, která je zaměřená proti konkrétnímu riziku, tedy ohrožení určitým druhem narušené komunikační schopnosti (např. předcházení koktavosti, poruchám hlasu apod.)

Primární logopedická prevence probíhá především osvětovou činností šířenou v tzv. intaktní (nepostižené) populaci. Jejím obsahem jsou především návody pro optimální stimulaci řečového vývoje. Konkrétní cílovou skupinou jsou rodiče, pediatři, učitelé (učitelky) mateřských a základních škol.

Sekundární prevence je orientována na specifickou část populace - rizikovou skupinu zvláště ohroženou negativním jevem. Může jít např. o prevenci retardace řečového vývoje u dětí v kojeneckých ústavech, o děti s vývojovou neplynulostí řeči, u nichž existuje zvýšené riziko incipientní (počínající) koktavosti atd. Prevence se může částečně prolínat i s terapií, např. při koktavosti se hovoří o „preventivní terapii“.

Inspirujícím příkladem je působnost logopedů ve Švýcarsku, kteří přímo na nemocničních odděleních pro nedonošené novorozence přiměřenou masáží mluvidel (orofaciální oblasti) ovlivňují jejich sací reflex. Ten se buď ještě nevyvinul, nebo hrozí jeho vyhasnutí v důsledku umělé výživy při umístění v inkubátoru. Jeho absence může negativně ovlivnit pohyblivost (motoriku) mluvidel.

Terciární prevence je zaměřena na tu část populace, u níž se už narušená komunikační schopnost projevila. Nejde zpravidla o její eliminaci, ale překonávání ve smyslu předcházení jejím důsledkům, které by mohly způsobit jedinci obtíže v procesu socializace (poruchy artikulace, chronická koktavost, poruchy zvuku řeči při rozštěpech patra apod.). (Zezulková, E. 2006)

2.2 Logopedická prevence v předškolním vzdělávání



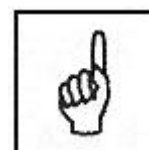
Řeč je složitý psychomotorický výkon, kterého se účastní v těsné součinnosti celá řada orgánů, a to jak v oblasti receptivní (přijímání řečového podnětu a porozumění), tak v oblasti expresivní (realizace odpovědi, mluvní výkon). Ontogenetický vývoj řeči probíhá souběžně v několika vzájemně se **prolínajících jazykových rovinách**. Pro potřeby rozvoje dílčích způsobilostí komunikativní kompetence u dětí v předškolním věku je potřebné, aby se učitelka v mateřské škole dobře orientovala v zákonitostech vývoje řeči za účelem posuzování jeho úrovně a následného plánování specifických aktivit podporujících vývoj řeči v celé jeho šíři. Jen tak se lze vyhnout jednostrannosti a porušení rovnováhy ve vývoji řeči např. upřednostňováním zvukové (vyslovnostní) roviny na úkor ostatních. V předškolním věku je důležité zaměřit pozornost na rozvoj těch funkcí, kterými je ovládnutí řeči podmíněno. Základní řečovou výbavu si přináší dítě bezesporu z rodiny, nemůžeme však spoléhat na to, že rodiče předvídají a znají veškerá nebezpečí a úskalí ve vývoji a výchově dítěte, konkrétně pak ve vývoji řeči. A i když jsme si vědomi významu primární logopedické prevence formou rozumně a přístupně realizované osvěty, není tato oblast uspokojivě realizována (nejen ze strany logopedů, ale i dalších odborníků, kteří mají co říci k vývoji a výchově dítěte). Rodiče mají být informováni nejen prostřednictvím tisku a médií, kde navíc nejsou výjimkou informace zastaralé a zavádějící, ale především odborníky v nejbližším okolí, mezi nimiž existuje vzájemná spolupráce a kteří jsou připraveni včas zasáhnout. Nutnou podmínkou je vztah partnerství mezi rodiči a odborníky, který není vždy samozřejmostí a mnohé rodiče odradí od vyhledávání pomoci. Vedle tradičních metod a technik prevence (osvětové přednášky, články, instrukce, různé letáky, publikace, relace v médiích) se dnes běžně aplikují počítačové programy, informace na internetu apod. (Zezulková, E. 2008)

Logopedická péče v rezortu školství je garantována legislativními dokumenty⁶ a *Metodickým doporučením č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. Doporučení se týká podmínek organizačního

⁶ Školský zákon 561/2004 S. ve znění pozdějších předpisů
 Vyhláška 72/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů
 Vyhláška 73/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů

zabezpečení logopedické péče v resortu školství, její koordinace, kvalifikačních předpokladů a rozsahu kompetencí pracovníků s pracovním označením „logoped“ a „logopedický asistent“, kteří ve školství logopedickou péči o rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) poskytují. Smyslem metodického doporučení je přispět ke zkvalitnění logopedické péče, k efektivnějšímu propojení jejích poskytovatelů a zlepšení přístupu žáků a dalších uživatelů ke kvalitním a odborně zajišťovaným podpůrným speciálně pedagogickým službám.

Těžištěm logopedické prevence je všestranné podněcování dětí ke spontánnímu mluvení, zdokonalování mluvní pohotovosti, rozvoj smyslového vnímání, slovní zásoby, tvořivého myšlení, představivosti a fantazie, jakož i rytmického cítění a motorických schopností. (Klenková, J. 1997)



Vývojové etapy, jimiž shodně prochází většina dětí, se skládají z předvídatelných kroků. Podstatné je při tom pořadí, v jakém si děti tyto schopnosti osvojují, nikoli věk v měsících či letech. Každý další krok ve vývoji je důležitým znamením, že vývoj dítěte postupuje správně a kontinuálně. V jazykovém vývoji např. nezáleží na tom, kolik slov umí dítě ve dvou letech, podstatné však je, aby se řeč dítěte vyvíjela postupně od broukání přes napodobující žvatlání až k vytváření slabik atd. Proces vývoje jen občas probíhá zcela hladce a stejnoměrně. Drobné nepravidelnosti a odchylky, jako např. neplynulost v řeči, nesprávná výslovnost apod. (tzv. fyziologické zvláštnosti), nejsou nic výjimečného. Vývojem dětské řeči se zabývalo mnoho odborníků z oblasti filozofie, medicíny (Seeman, Sedláčková, Damborská, Mašura), psychologie (Rubinštejn, Lurija, Vygotskij, Piaget, Příhoda, Kuric), pedagogiky (Kratochvíl, Synek, Sovák, Lechta), lingvistiky (Chlumský, Hála, Ohnesorg, Pačesová, Liška) a jejich společným cílem bylo vytýčit a charakterizovat stadia, jimiž vývoj řeči prochází. Je však potřeba zdůraznit, že normy představují vždy určité časové rozmezí a nikoli přesnou věkovou hranici, kdy má dítě zvládnout danou dovednost. Určitou schopnost lze očekávat v určitém časovém rámci s přibližně určeným středním bodem.

Podstatné pro hodnocení pokroku dítěte je posloupnost a věk je jedním z dalších kritérií.

2.3 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Prevenici v mateřské škole je třeba chápat v nejširších souvislostech a z hlediska předcházení narušené komunikační schopnosti jde především o vytváření podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči. Rozhodně ji nelze zúžit pouze na péči o správnou výslovnost.

Podmínky správného vývoje řeči

Vývoj řeči je ovlivňován vnitřními (vyplývajícími ze stavu organismu) i vnějšími (vlivy prostředí) faktory.

Z vnitřních podmínek jsou nejdůležitější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů – sluchového a zrakového, řečově motorických zón v mozku, mluvních orgánů a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu. (Klenková, J. 2000)

Z vnějších činitelů je to celkový vliv prostředí a výchovy, které se podílejí na vzniku narušené komunikační schopnosti funkčního charakteru, zatímco těžiště primární prevence narušené komunikační schopnosti organického původu se stále více posouvá do oblasti medicínské.

Charakteristika jazykových rovin v řeči

Ontogenetický vývoj řeči probíhá v několika jazykových rovinách verbálních projevů, které se vzájemně prolínají. V zájmu rozvoje komunikační kompetence dětí v předškolním věku je potřebné, aby se učitelka v mateřské škole dobře orientovala v rozvoji řeči z hlediska jazykových rovin. Jen tak se lze vyhnout jednostrannosti a porušení rovnováhy ve vývoji řeči např. upřednostňováním zvukové (výslovnostní) roviny na úkor ostatních. (Zezulková, E. 2008)

Rovina lexikální (lexikálně – sémantická) vyjadřuje úroveň a šíři slovní zásoby, pochopení sémantických vztahů ve větách a souvětích a také například orientaci v ustálených slovních spojeních, příslovích a metaforách.

Po třetím roce nastává ve vývoji řeči tzv. období logických pojmů. Tento náročný přechod na kvalitativně vyšší úroveň bývá doprovázen jistými komplikacemi. Vedle nedostatečně rozvinuté artikulační obratnosti se projevuje zvýšené úsilí dítěte vyjádřit co nejrychleji i složitější myšlenkové obsahy, což může být jednou z příčin tzv. fyziologických nedostatků v řeči, např. fyziologické neplynulosti (iteraci). Růst slovní zásoby se projevuje např. i osvojováním pojmů pro vyjádření protikladů, dítě dokáže reprodukovat z paměti krátké básničky apod. Začíná pátrat po příčinách jevů, což se projevuje tzv. „druhým věkem otázek“ („Proč?“). Po 4. roce života slovní zásoba dále narůstá, i když už ne tak prudkým tempem jako dosud. Před vstupem do školy je rozsah aktivní slovní zásoby přibližně 2500 – 3000 slov a dítě používá při spontánním vyprávění delší věty a souvětí, dokáže vysvětlit použití předmětů denní potřeby, jeho projev je souvislý a vnímá posloupnost (serialitu) – ve správném pořadí realizuje i poměrně složitější pokyny. Jedná se o funkci, na které je budována tzv. anticipace - předjímání následného kroku na základě znalosti pořadí jednotlivých prvků.

Rovina gramatická (morfologicko – syntaktická) odráží podle Klenkové (1998) poměrně přesně celkovou úroveň duševního vývoje jedince. Souvisí s uměním jednotlivce postihnout správně větnou skladbu a její strukturu s použitím různých slovních druhů, jejich skloňování a časování.

Mezi 2. - 3. rokem začíná dítě ohýbat slova (skloňovat a časovat) a začíná tvořit delší věty. Jejich gramatická struktura je důkazem, že začíná chápat vztahy a souvislosti okolního světa. Proces osvojování gramatiky probíhá velmi intenzivně a vrcholí u intaktní populace mezi 3. - 4. rokem věku, kdy dochází ke zkvalitnění morfologicko – syntaktické jazykové roviny do té míry, že už se nevyskytují žádné nápadné gramatické nesprávnosti. Po 4. roce se už téměř nevyskytuje v běžných komunikačních situacích tzv. fyziologický dysgramatismus (do 4 let je to jev fyziologický). Objevuje se tvorba nových souvětí, jejichž skladbu si dítě odvozuje samo bez speciálního osvojování pravidel a klesá počet vět nerozvitých. Gramatické formy si osvojuje transferem prostřednictvím analogie. Postupně si začíná osvojovat i gramatické výjimky (např. dobrý – lepší místo dobrý – dobřeji apod.) a zvyšuje se frekvence používání ostatních slovních druhů. K podstatně později

osvojovaným druhům slov patří předložky, v dětské slovní zásobě předškolního věku se podle Pačesové (1979) výjimečně uplatňují číslovky a spojky.

Rovina zvuková (foneticko – fonologická) je reprezentována tzv. výslovností a při hodnocení této roviny odborník sleduje např. zda jsou hlásky tvořeny fyziologickým způsobem a na správném místě, nebo zda je jedinec schopen dělit slova na hlásky a věty na slova.

Obecně platné je pravidlo individuálního vývoje výslovnosti, přičemž kolem 3. roku dítě ovládá výslovnost samohlásek a přibližně 2/3 samostatných souhlásek. Kromě toho dokáže vnímat a diferencovat i distinktivní (rozlišovací) znaky některých fonémů z hlediska znělosti, způsobu artikulace a místa artikulace. Kolem 3. roku rozlišuje rýmy, mezi 4. - 5. rokem si dokáže uvědomit jednotlivé segmenty řeči (počet slabik, hlásky na začátku slova apod.), na konci předškolního věku je schopno vyčlenit všechny fonémy ve slově. Složitější manipulace s fonémy ve slovech se rozvíjí ve školním věku. S věkem ubývá nesprávně vyslovovaných hlásek, nejpozději se fixují sykavky a vibranty (r,ř). Nesprávnou výslovnost označujeme jako fyziologickou nebo prodlouženou fyziologickou dyslalií. Pokud ještě po 7. roce přetrvává chybná výslovnost některých hlásek (nejčastěji sykavek a hlásek r, l), jedná se o dyslalií v pravém slova smyslu (patologickou).

Pragmatická jazyková rovina představuje podle Lechty (1990) rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace. Konkrétně to znamená umění vyžádat si informace (činnosti), vyjádření vztahů (pocitů) a prosté oznámení. Taktéž obsahuje schopnost udržet téma rozhovoru či adekvátní výměnu rolí hovořícího a posluchače atd.

V období gramatizace (3. - 4. rok) se zvyšuje úsilí o „konverzaci“ a dítě dokáže stále obratněji navazovat komunikaci, je schopné udržet krátký rozhovor. V jeho řeči lze pozorovat konfabulaci, zvláště při námětových hrách, kdy si vymýšlí různé charakteristiky postav, které neodpovídají reálné skutečnosti. Po 4. roce věku se řečový projev intaktních dětí začíná přibližovat řeči dospělých a kvalitativně (obsahová i zvuková stránka) téměř odpovídá požadavkům

kladeným na běžnou konverzační řeč. Odchyly je možné sledovat ve stylistice. Dochází k rozvoji regulační funkce řeči. Chování dítěte je možné úspěšně regulovat i ve složitějších situacích prostřednictvím řeči a rovněž dítě používá svůj řečový projev k regulaci dění okolo sebe.

2.4 Etapy ontogenetického vývoje řeči

V rámci působení na rozvoj řeči u dětí předškolního věku je potřebné alespoň přibližné posouzení dosažené úrovně ontogeneze řeči. Lechta (2002) uvádí pro potřeby orientačního posouzení řeči vývojové fáze, jejichž názvy vystihují nejtypičtější procesy, které v dané fázi probíhají. Neznamená to, že jednotlivé aktivity si dítě předtím nebo potom neosvojuje (např. gramatizace řeči neznamená, že předtím nebo potom tento proces neprobíhá, ale to, že v dané fázi vrcholí, resp. převládá.)

Etapy ontogenetického vývoje řeči:










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




I. období pragmatizace – asi do I. roku života	
0	reflexní křik
3. týden	reakce sacími pohyby na hlas matky
6. týden	emocionální křik (vyjadřování pocitů)
2. - 3. měsíc	reakce úsměvem na úsměv
3. měsíc	komunikační křik (křik jako přivolávání), pudové žvatlání (babbling), broukání (prefonémy)
3. - 4. měsíc	odpovídání broukáním na promlouvání matky, dítě začíná očima hledat zdroj zvuku
4. - 5. měsíc	reakce na zvukové zabarvení hlasu (zejména matky)
6. - 8. měsíc	napodobující žvatlání (lalling) – fonémy
10. měsíc	„rozumění řeči“ – správná, obvykle motorická reakce na pokyny, instrukce, zákazy apod., experimentování se zvuky

Dítě je v batolecím věku plně neomezené energie, nadšení a zvědavosti. Výrazně se v tomto období zpomaluje růst a předřečové stadium je vystřídáno

bouřlivým obdobím vlastního vývoje řeči, rozvíjí se složitější uvažování a schopnost učit se.

2. období sémantizace (1. - 2.rok)	
	používá jednoslovné věty s různou intonací v závislosti na emocionálně volním záměru (tzv. holofrastická mluva – jedno slovo používá k vyjádření celé myšlenky)
	na požádání ukáže části těla
	objevuje mluvení jako činnost, „hraje si se slovy“: skládá k sobě slova a modulované zvuky tak, že to připomíná skutečnou řeč („řečnění“)
	první věk otázek (kdo je to, co je to)
	dvouslovné věty (telegrafická mluva – „tata papa“, „ještě ham, ham“)
	polovinu verbální produkce tvoří podstatná jména (řeč je srozumitelná z 25 - 50%)
	k upoutání pozornosti dospělých užívá gesta (ukazování, tahání)
	dítě umí asi 200 slov (aktivně užívá 5 – 50 slov)
	ukáže části těla i na panence

Na dvouleté dítě jsou často kladeny nároky, aby si osvojilo mnoho nových schopností a dovedností včetně odpovídajícího chování. Očekává se od něj všeobecné zdokonalování i když leckdy nechápe, co po něm vlastně dospělí chtějí. Výsledkem bývají situace, v nichž se dítě obtížně rozhoduje a často odmítá i to, co ve skutečnosti vlastně chce. Záchvaty vzteku a neschopnost přijmout jakákoliv omezení patří v tomto období k normálním projevům.

3. období lexémizace (2.-3.rok)	
	upřednostňuje verbální komunikaci, tvoří víceslovné věty, většinou mluví srozumitelně
○	mluví o nepřítomných lidech, o předmětech a o událostech, které se neodehrávají bezprostředně
○	mluví o tom, co dělají druzí
○	správně odpovídá na jednoduché otázky („Co děláš?“, „Co je to?“, „Kde?“), pokud se týkají známých činností, předmětů a událostí
○	Klade stále více otázek, při nichž používá větší množství slovních obrátů, které dál rozvíjejí konverzaci („A co udělal potom?“, „Jak to udělal?“ „Jak to bylo dál?“)
○	Přivolává pozornost k sobě, k určitým předmětům nebo

probíhající událostem
○ Organizuje chování ostatních lidí („Pojď se mnou stavět komín.“ „Nakresli mi traktor“)
○ Připojuje se k ritualizované sociální interakci: „dobrý den“, „ahoj“, „prosím“
○ Komentuje různé předměty a právě probíhající události („Letí letadlo.“ „To je naše auto“.)
✚ začíná ohýbat slova, recituje říkanky, zpívá písničky
✚ rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, občas chybuje ve tvarech (ptáček – ptáčky, pes – pesy)
✚ vnímá fonemický rozdíl některých hlásek, ovládá výslovnost 2/3 souhlásek
✚ dokáže říci jméno a příjmení
✚ chápe pojmy: já-moje, malý-velký
✚ chápe pojmenování časových pojmů :den-noc
✚ slovní zásoba se rozšiřuje, aktivně používá 300 - 1000 slov

Z hlediska správného vývoje řeči stojí za zvýšenou pozornost, jestliže dítě ve třech letech:

- neplní jednoduché pokyny, při nichž má vykonat dva úkoly: „Běž za maminkou a dej jí knížku.“
- nevyjadřuje svá přání a neklade otázky
- neukazuje na známé předměty a nepojmenovává je
- nemluví ve větách o dvou nebo třech slovech
- nebaví ho, když mu někdo čte
- nezajímá ho, jak si ostatní děti hrají, nesleduje je ani nenapodobuje
- netřídí známé předměty podle tvaru, barvy nebo velikosti.

4. období gramatizace (3. - 4. rok)
✚ dokáže říct své jméno i příjmení, rozliší pohlaví, ví, jestli je chlapec nebo děvče, zná jména svých sourozenců
✚ mluví skoro zcela srozumitelně, ovládá 80 % konsonantů, nevyskytují se nápadné dysgramatismy
✚ vytváří složitá souvětí, začíná správně používat minulý čas, tvořit antonyma
✚ začíná chápat obsah slov, mluví o událostech, které neprobíhají bezprostředně, o nepřítomných lidech a objektech
✚ užívá předložky „na“, „v“, „pod“
✚ užívá přivlastňovací tvary zájmen „její“, „jejich“, „tátovo“

✚	přetrvává období fyziologických těžkostí
✚	odpovídá na otázky typu „Čí?“, „Kdo?“, „Proč?“ a „Kolik?“
✚	probíhá tzv. druhý věk otázek „Proč?“, „Kdy?“
✚	zpívá jednoduché písničky, recituje říkanky
✚	dokáže navazovat a udržovat kontakty

Z hlediska posouzení správného vývoje řeči dítěte stojí za bližší pozornost, popř. pohovor s rodiči s doporučením kontaktovat další odborníky (dětského lékaře, psychologa, logopeda), jestliže dítě ve čtyřech letech:

- mluví tak, že mu většinou není moc rozumět
- nechápe jednoduché pokyny a neposlouchá je
- neumí říct, jak se jmenuje a kolik je mu let
- nerado si hraje v blízkosti druhých dětí nebo přímo s nimi
- nemluví ve větách ani o třech slovech
- nedává žádné otázky

5. období intelektualizace (5. – 6. rok)	
✚	aktivně umí používat 1500 a více slov
✚	verbální projev je gramaticky správný
✚	reprodukuje delší věty, podle obrázků v knize převypráví známý příběh
✚	dokáže vysvětlit funkci různých předmětů (míč je na házení, postel na spaní)
✚	pozná a umí pojmenovat 4 – 8 barev
✚	chápe jednoduché vtipy, samo si vymýšlí vtipy a říkanky
✚	zná své bydliště a jména rodičů
✚	přetrvává nesprávná výslovnost „těžkých“ hlásek
✚	vyskytují se všechny slovní druhy, správně používá podmíňovací způsob sloves
✚	určí správné pořadí, zapamatuje si krátký vzkaz

Z hlediska posouzení správného vývoje řeči dítěte stojí za bližší pozornost, popř. pohovor s rodiči s doporučením kontaktovat další odborníky (dětského lékaře, psychologa, logopeda), jestliže dítě do pěti let:

- mluví tak, že mu cizí lidé nerozumí,
- nedokáže říct, jak se jmenuje křestním jménem i příjmením,
- nezajímá ho jeho okolí a nereaguje na ně, nereaguje na to, co mu říkáte,
- neustále po vás chce, abyste svá slova opakovali,
- mluví příliš nahlas nebo příliš potichu, příliš vysokým nebo příliš

hlubokým hlasem,

- nedokáže se řídit několika pokyny následujícími po sobě (např. „Jdi do šatny, vezmi si kapesník a vrať se zpátky.“),
- nevydrží v klidu sedět a poslouchat krátký příběh (5 - 7 minut),
- neudrží při řeči oční kontakt,
- nehraje si s druhými dětmi.

po 6. roce :	
✚	zkvalitňování řečového projevu
✚	schopnost komunikovat přiměřeně dané situaci (ví, co se patří), pokládá mnoho otázek
✚	každý den se naučí 5 – 10 nových slov
✚	dysgramatismy se nevyskytují
✚	pozná jemné modulační odstíny
✚	rozvoj regulační funkce řeči – používá řeč k regulaci dění okolo sebe
✚	je schopno naučit se cizímu jazyku
✚	osvojování grafické podoby řeči

Z hlediska posouzení správného vývoje řeči dítěte stojí za bližší pozornost, popř. pohovor s rodiči s doporučením kontaktovat další odborníky (dětského lékaře, psychologa, logopeda), jestliže dítě do sedmi let:

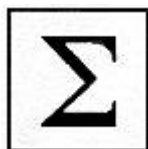
- nejeví zájem o čtení, nezkouší psát,
- nedokáže splnit více jednoduchých úkolů v určitém sledu,
- nedokáže se opakovaně řídit jednoduchými pokyny a dokončit dané úkoly,
- má v řeči určité formální nedostatky (nesprávná výslovnost).

Když zjistíme, že dítě vzhledem k těmto základním mezníkům v daném věku evidentně zaostává, je třeba aplikovat podrobnější diagnostické postupy.

Úkol k textu:

Vypracujte záznamový arch Orientační hodnocení úrovně komunikačních schopností u dítěte před vstupem do základní školy (příloha 1).





Shrnutí kapitoly

- Logopedická péče představuje vysoce specializovanou činnost v oblasti speciální pedagogiky. Do širšího záběru logopedické péče spadá i významná oblast prevence vzniku poruch komunikace a čtenářských obtíží, dále také oblast péče o kulturu řečového projevu mladé generace.
- K profesním předpokladům pedagogů v rámci logopedické prevence zejména v preprimárním a primárním vzdělávání patří kromě znalosti podmínek a zákonitostí ontogenetického vývoje řeči také dodržování pravidel pedagogické komunikace a základní orientace o organizaci logopedické péče u nás.
- Těžištěm logopedické prevence je všestranné podněcování dětí ke spontánnímu mluvení, zdokonalování mluvní pohotovosti, rozvoj smyslového vnímání, slovní zásoby, tvořivého myšlení, představivosti a fantazie, jakož i rytmického cítění a motorických schopností.
- Ontogenetický vývoj řeči probíhá v několika jazykových rovinách verbálních projevů, které se vzájemně prolínají.
- V rámci působení na rozvoj řeči u dětí předškolního věku je potřebné alespoň přibližné posouzení dosažené úrovně ontogeneze řeči podle etap, jejichž názvy vystihují nejtypičtější procesy, které v dané fázi probíhají.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Definujte pojmy logopedie, logopedická péče, logopedická prevence.
2. Hlavní úkoly logopedie v praxi.
3. Kompetence pedagogů v rámci logopedické prevence.
4. Vysvětlete, v čem spočívá těžiště logopedické prevence.
5. Charakterizujte jazykové roviny, prolínající ontogenetickým vývojem řeči.
6. Vyjmenujte etapy ontogenetického vývoje řeči, uveďte konkrétní projevy.
7. Popište rizikové projevy ve vývoji řeči dítěte předškolního věku.

Citovaná a doporučená literatura

- HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch*. Praha: SPN, 1962.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997, 2000. ISBN 80-85931-41-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitóriium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Paido: Brno 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LYNCH, CH., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. [z anglického originálu Early Communication Skills přeložila S. Struková]. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7.
- PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979.
- PAVLOVÁ-ZAHALCOVÁ, A., OHNERORG, K., KANTOR, M. *Prevence poruch řeči*. Praha: SPN, 1980.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN 1972, 1981-a.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989
- ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi (metodická příručka)*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.
- ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. [elektronický zdroj]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.
- ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. [elektronický zdroj]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.

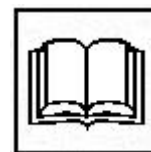
Elektronické zdroje:

Metodické doporučení pro zajištění logopedické péče ve školství. MŠMT, 2011. Dostupné na World Wide Web:

<http://www.msmt.cz/socialniprogramy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve?highlightWords=logopedick%C3%A9>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online].

Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2012-09-19]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.



3 Aspekty logopedické prevence

V této kapitole se dozvíte:

- že mezi oblastmi vývoje dítěte existují úzké vzájemné vztahy,
- o významu sluchu a motoriky pro řeč,
- jaké kompetence se očekávají od pedagogů z hlediska řečového vzoru,
- které vlivy působí v procesu osvojování mateřského jazyka negativně.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- objasnit dovednosti, které jsou nezbytným předpokladem pro budoucí rozvoj řeči,
- charakterizovat oblasti logopedické prevence,
- vysvětlit zásady správného řečového vzoru,
- popsat rizikové faktory osvojování řeči.

Klíčová slova kapitoly: *prevence, oční kontakt, pozornost, napodobování, dýchání, zásady hlasové hygieny, sluchové vnímání, zrakové vnímání, motorika, řečový vzor.*

Mezi oblastmi vývoje dítěte existují úzké vzájemné vztahy a žádná oblast (tělesná, motorická, percepční, kognitivní, osobnostní, sociální, jazyková) se nevyvíjí nezávisle na ostatních. Každá dovednost včetně dovednosti komunikovat je smíšená. Individuální rozdíly mezi dětmi jsou dány nejen geneticky a biologicky, ale také řadou dalších faktorů.



3.1 Vybrané dovednosti podporující rozvoj řeči

Rozvoj řeči dítěte je v mnoha kulturách pro rodiče i vychovatele významnou záležitostí a zásadní událostí v prvních letech života je první dětské slůvko (dítě je obvykle vysloví ve věku 12 – 18 měsíců). Naproti tomu jen zřídka kdy slyšíme rodiče mluvit o tom, kdy jejich dítě poprvé na něco ukázalo, aby o to

požádalo nebo kdy začalo pohybem těla či gestikulací napodobovat sledované pohyby lidí a zvířat. Mimoslovní signály se však objevují ještě dříve, než dítě začne mluvit, a jsou důležitým ukazatelem rostoucího porozumění světu, v němž dítě žije, jsou důležitými signály pozdějšího osvojování jazykových dovedností. Podle Sováka (1981) je „práh porozumění“ předstupněm „prahu proslovení“.



K dovednostem, které jsou nezbytným předpokladem pro budoucí rozvoj řeči řadíme :

- oční kontakt
- pozornost
- napodobování
- střídání v komunikaci
- ovládání dechu

Kontakt očima při komunikaci patří k důležitým sociálním dovednostem, neboť poskytuje informace o sdělovaném také prostřednictvím výrazu tváře, gest a pohybu rtů. U dětí s obtížemi v komunikaci lze pozorovat, že často vytvářejí pouze letmý oční kontakt. Nedostatek očního kontaktu ze strany dítěte může být pro dospělého signálem, že „dítě nemá o komunikaci zájem“. Nezájem o komunikaci může mít mnoho příčin a pokud jde o stav trvalý, doporučujeme vyhledat odbornou pomoc. Společným pozorováním věcí v okolí lze oční kontakt podporovat. Pozoruje-li dítě nějaký předmět, dospělý jeho pohled následuje a komentuje, tím začíná konverzace a střídání v rozhovoru. Snažíme se vytvářet takové situace, aby se na nás dítě samo „chtělo dívat“, neotáčíme jeho tvář směrem k sobě nikdy násilím.

Úroveň **pozornosti** se v průběhu vývoje dítěte mění a je obvyklé, že mladší děti mají menší rozsah pozornosti. Pozornost napomáhá snadnějšímu porozumění řeči a dobrá koncentrace je předpokladem učení ve všech oblastech. Za důležitý krok v rozvoji duševních schopností považují mnozí psychologové navíc společnou pozornost, jejíž význam byl prokázán také v rozvoji řečových schopností. Pokud dítě vidí, na co se díváte, podívá se na to také a vy řeknete „to je hezký pejsek“. Dítě si tak spojí sledovaný objekt s vaší řečí. Tento typ

„sociálních odkazů“ je důležitou součástí učení prostřednictvím sociálních interakcí.

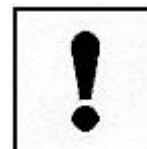
Ve fázi napodobujícího žvatlání (6.- 8. měsíc) dítě při pohybech mluvidel vydává tzv. „zvučky“ a zároveň se slyší. Aby se dítě naučilo napodobit hlásky mateřského jazyka, musí pokus provést mnohokrát. O tomto opakování mluvíme jako o „fyziologické echolálii“. Přechodné formy v dynamických systémech nervové činnosti mají velký význam na vytváření základů řeči.

Napodobování je důležitá dovednost, protože zahrnuje interakci mezi dvěma lidmi, což je pro komunikaci nezbytné. Okolo 10. - 12. měsíce života dítěte nastupuje stádium rozumění řeči, které se projevuje motorickou reakcí, jež je vyvolána modulačními faktory mluvčí osoby a citovými vztahy dítěte a okolí. Obsah slov však ještě dítě nechápe, jde pouze o spojení zvuku s něčím konkrétním, co má v dané situaci pro dítě význam (zvuk významový). Do popředí tak vystupuje významová (sémantická) stránka jeho projevu před fyzikální – zvukovou, která má své vlastní vývojové zákonitosti. Děti si osvojují jazyk prostřednictvím napodobování toho, co slyší a vidí. Dospělý jednak napodobuje zvuky či výrazy tváře dítěte a dodává jim význam, jednak poskytuje dítěti příležitosti k napodobování zvuků, činností apod.

Střídání je jedním ze základních principů komunikace. Tuto dovednost bychom měli podporovat od raného dětství a pomoci tak dítěti porozumět pravidlům střídání v konverzaci, přispějeme tak navíc i k osvojení pravidel slušného chování. Střídání začíná dlouho před tím, než se dítě naučí mluvit. Dospělí reagují na zvuky, které jejich dítě vydává, dítě poté znovu zvuk opakuje a dochází tak ke „konverzaci“, jejíž účastníci zároveň naslouchají a v rozhovoru se „střídají“. Vzhledem ke skutečnosti, že pro mnoho dětí je těžké naučit se dělit, čekat a střídat se, je nutné tyto schopnosti podporovat od časného věku. Jestliže si lidé při komunikaci nenaslouchají nebo hovoří zároveň, komunikace se zhroutí.

Úkol k textu

Proveďte orientační průzkum mezi rodiči (příloha 2). Na základě zjištěných výsledků zařaďte na informační schůzku s rodiči téma „Význam preverbálních



dovedností pro rozvoj řeči“. Pokuste se vysvětlit rodičům, že výše uvedené dovednosti mají z hlediska komunikace trvalou platnost.

Při řeči je **dýchání** řízeno velmi komplexním způsobem a časté kolize mezi rytmem dýchání a mluvení ovlivňují nejen mluvní a pěvecký výkon. Nesprávná dechová technika má vliv i na utváření tělesné konstituce (držení těla, vývoj hrudníku) a celkový zdravotní stav (prokrvení organismu a zásobování kyslíkem). Z hlediska typu dýchání proto usilujeme o navození kombinovaného dechu (žeberně – bráničního). Pro zvládnutí správného řečového dýchání je důležité naučit děti nejenom se dobře nadechnout a vydechnout, ale osvojit si i fázi dechové pauzy (zklidnění) a poté naučit se šetřit dechem a procvičit dechovou výdrž.

Nácvikem správné techniky dýchání podporujeme u dětí prohloubení fyziologicky správného vdechu i výdechu při mluvení. Dýchá – li dítě otevřenými ústy, může to být v důsledku zbytnělé nosní mandle, což se často projevuje také změnami zvuku řeči (huhňavostí). Někdy je nutné její operativní odstranění (adenotomie), zvláště v případech, kdy se kromě narušeného zvuku řeči u dětí začínají projevovat celkové zdravotní potíže. V důsledku povrchního dýchání se nevyvíjí hrudník a začíná se křivit páteř, navíc časté záněty průdušek a katary sluchové trubice mohou vyústit v nedoslýchavost. Děti trpí nechutenstvím, poruchami spánku, celkovou únavou , a to se negativně projevuje na celkové aktivitě dítěte, ovlivněna může být později zejména školní výkonnost. Při zbytnělé nosní mandli dítě dýchá ústy, což neumožňuje vzduchu předehřívání, zvlhčování a očišťování (které probíhá přirozeně při dýchání nosem) a v důsledku toho se mohou projevit poruchy tvorby hlasu. Při podezření na zvětšenou nosní mandli je nutné rodiče upozornit na možné negativní důsledky a doporučit konzultaci s pediatrem, popř. odborné vyšetření na ORL.



Příklad:

Valenta a Krejčířová (1997) doporučují provádět cvičení nejprve vsedě. Děti se aktivně posadí na židli a lehce opřou zády o opěradlo, nohy na zemi, kolena u sebe. Motivací může být vyprávění o moři, mořském břehu, který je plný písku

– posadíme se do písku a snažíme se, aby náš „otisk“ v něm byl co nejhlubší. Volně vydechujeme. Nadechujeme nosem a chvíli po nádechu zůstáváme v klidu, než opět volně vydechneme. Při opakovaném cvičení lehce bzučíme – bzzzz. Tvořený zvuk musí znít plynule, bez chvění. Další cvičení doporučují autoři provádět vleže a posléze ve stoje. Nádech kontrolujeme volně položenou rukou v místech, kde je bránice, děti hledají místo, které se jim na těle nafoukne (např. při zívání).

Z hlediska prevence **hlasových poruch** se nesmí opomenout sledování hlasu, protože u dětí v mateřské a základní škole se nedodržováním hlasové hygieny projevuje často dětská chraptivost. Pokud chrapot trvá u dítěte déle než 3 týdny, musí být provedeno otolaryngologické vyšetření, aby byla vyloučena jeho závažnější příčina, která by mohla ukazovat na vznikající poruchu hlasu. Léčba hlasových poruch je věcí lékařskou. Nezbytnou součástí péče o hlas je dodržování zásad hlasové hygieny, které by měla být věnována dostatečná pozornost v rodině i ve škole. Je třeba rozlišovat péči o hlas mluvní a zpěvní. Děti mají sklon zesilovat a zvyšovat hlas, aby na sebe upozornily. Schopnost měnit charakter hlasu se vyvíjí u dítěte zhruba od druhého měsíce života, kdy libost vyjadřuje měkkým hlasovým nasazením a nelibost tvrdým hlasovým začátkem. Zesilování hlasu se někdy dítěti nařizuje ve snaze zlepšit srozumitelnost jeho projevu, toho se ovšem daleko lépe dosáhne upozorněním na správnou artikulaci. Příčinou dětské chraptivosti jsou také různé hry, při nichž děti křičí nebo tvoří hlas nepřírodným způsobem.

Péče o zpěvní hlas v době předškolní a školní docházky je neméně důležitá. Rozsah písni musí být v souladu s hlasovým rozsahem dítěte, nesmí se přepínat síla hlasu. Skupinový a později sborový zpěv skrývá četná nebezpečí nejen pro dětský či mladistvý hlas. Dítě se ve skupině či ve sboru často snaží vyrovnat ostatním, vyniknout, a proto zesiluje hlas. Přitom necítí hlasovou únavu a nevšímá si jejích prvních příznaků, jako je pálení nebo suchost v krku, zastření hlasu či dráždění ke kašli. (Zezulková, E. 2008)

Jak poznáme normální hlas?

Charakteristikou normálního hlasu je, že nevyvolává negativní pozornost sám o sobě, a tím nepřekáží slovní komunikaci. Obsahuje – tónovou kvalitu (je čistý,

bez příměsí), mluvní výšku, která odpovídá pohlaví a věku, adekvátní hlasitost, schopnost modulace, vyváženou rezonanci. (Lejska, M. 2003)

Hlasovou hygienou se rozumí výchova k užívání správné hlasové techniky a uplatňování zásady hygieny prostředí. Pro děti je nejdůležitější správný hlasový vzor, ze zdravotního hlediska je potřeba vyvarovat se zbytečným zánětům dýchacích cest. Hygiena hlasu se odvíjí od celkové hygieny organismu, jejímž základem je otužování, správná životospráva, zahrnující dostatek spánku, dodržování režimu pracovního dne, v němž je zastoupen také aktivní odpočinek, strava a pitný režim. Pro žádoucí užívání hlasového fondu není nepodstatné celkové vyladění osobnosti dítěte, duševní hygiena, kterou předcházíme neurózám, silně ohrožujícím hlas. Každé i sebemenší negativní rozrušení se projeví záporně i na běžném mluvním hlase.



Hlavní zásady hlasové hygieny (Štěpán, J., Petráš, P. 1995) :

- hovořit ve vyvětrané, klimaticky vyhovující místnosti
- nepřepínat hlas, nepřekřikovat se, šetřit hlasivky (zejména při nachlazení)
- nepřepínat hlasovou výšku
- nepoužívat tvrdých hlasových začátků
- neodkašlávat naprázdno
- v letním období při vysokých teplotách omezit pití příliš studených nápojů; v zimě nemluvit dlouho v mrazivém ovzduší
- nezdržovat se v zakouřené místnosti
- hlasu prospívá :
 - otužování
 - řeč v přiměřené síle
 - spánek
 - zpěv
 - hlasová cvičení

3.2 Oblasti logopedické prevence

Osvojování řeči je podmíněno nejen dynamickým vývojem mozku, jeho struktury a funkce. Podmíněné reflexy se postupně diferencují a specializují a spolu s dědičným základem je tento proces závislý na vnějších podmínkách nutných k osvojování jazykové a komunikační kompetence, a to dostatku podnětů z vnějšího prostředí a schopnosti jejich napodobování. (Lechta, V., Matuška, O. 1995) Základní podmínkou osvojení jazyka (primárně mateřského) je na jedné straně schopnost diferencovat zvuky mluvené řeči a na druhé straně dovednost nejjemnějším způsobem odstupňovat pohyby složitých článků artikulačního systému, aby produkováný zvuk dosáhl tvaru srozumitelné řeči. (Sovák, M. 1989) V pozadí obou těchto mechanismů, které jsou zároveň nezbytnými vnitřními podmínkami osvojování řeči, je diferenciační schopnost mozku, a to především v oblasti sluchu a motoriky.

Sluchové vnímání

Sluch je nejdůležitějším smyslem při rozvoji řeči ve všech jejích složkách – při vnímání, rozumění i při řečové produkci. Poruchy sluchu negativně ovlivňují vývoj řeči a nebezpečím mohou být dosud nepoznané poruchy sluchu (zvláště lehčího charakteru), které se navenek mohou projevovat jako různé odchylky v chování dítěte. Někdy může být dítě dokonce hodnoceno jako mentálně retardované. Je proto důležité si všimnout (Štěpán, J., Petráš, P. 1995):

- zda se dítě při rozhovoru neobrací k osobě, s níž rozmlouvá, stále stejným uchem;
- jestli nápadně nepozoruje ústa osob, s nimiž rozmlouvá;
- jestli se opakovaně nevyptává na instrukce.

Při sebemenším podezření na nedostatky sluchového vnímání, které si můžeme ověřit orientační zkouškou sluchu, je vhodné doporučit rodičům po dohodě s pediatrem odborné vyšetření (na foniatrickém oddělení, popř. ORL). Sluchové oblasti garantují nezbytné *dílčí funkce mozku* pro osvojování řeči, např. auditivní paměť, auditivní pozornost (diferenciace figury a pozadí) a auditivní diferenciaci řeči (fonematická analýza a syntéza).

Sluchová pozornost (diferenciace figury a pozadí) – je schopnost vydělit jednotlivé elementy ze všeho, co současně dítě slyší, tedy rozčlenit slyšené podněty a schopnost vyčlenění hlásky z jeho fonemického pole. (Sindelar, B. 2007)



Příklady:

- izolovat zvuky přírodního a společenského prostředí (štěkot psa)
- izolovat řečové zvuky od zvuků z přírodního a společenského prostředí
- izolovat hlas pedagoga od jiných řečových zvuků
- izolovat slovo v plynulé řeči
- izolovat slabiku ve slově
- izolovat hlásku ve slově.

Sluchová paměť - schopnost naslouchat, zachytit slovo v krátkodobé paměti.

Klíčovou součástí osvojování jazyka je zapamatování informací, které jsou přijímány sluchovými a zrakovými kanály. Některé děti mají se zpracováním a pamatováním toho, co viděly a slyšely, obtíže. Informace o řeči děti získávají prostřednictvím všech smyslů. Uspořádání a pamatování těchto informací je pro řazení představ a myšlenek při používání jazyka nepostradatelné. Zraková a sluchová paměť je zároveň předpokladem dobré orientace ve zvukové struktuře slova. Na podporu této schopnosti proto využíváme hry, popř. pohádky, které souvisejí se zrakovou a sluchovou pamětí a se zapamatováním posloupnosti (O veliké řepě, Budka v poli, Kimovy hry, pexesa, Šel jsem na nákup.....).



Příklady:

- zapamatovat a znovu si vybavit izolované elementy řeči
- zapamatovat a znovu si vybavit pojmy
- udržet v paměti větu o určitém počtu slov
- zapamatovat si básničku v daném sledu slov.

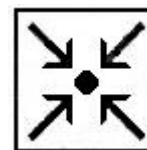
Sluchová diferenciace řeči (fonemická analýza) je schopnost rozlišit hlásky ve slovech, schopnost vědomé manipulace se zvuky lidské řeči na úrovni slabik, hlásek, popř. slov. (Sindelar, B. 2007)

Věrně foneticky slyší jen malé dítě, když začíná mluvit. To pak také dovede přesně napodobit i drobné odstíny ve zvucích řeči svého okolí. Dítě poslouchá zvuky a reaguje na ně určitým způsobem. Osvojuje si symbolické zvuky řeči, které se používají k smysluplné reprezentaci objektů, zejména zvuky vozidel a hlasy zvířat. Častým opakováním poskytují mnoho příležitostí k procvičování. S rozvojem intelektu si však zvykne vnímat řeč tzv. „fonologickým sítem“ jazykového systému svého prostředí tak, jak to dělají dospělí (nepřesně, jakoby obsah překrýval formu).

Mezi 4. - 5. rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě, zvládá jednoduchou slabičnou analýzu (pomáhají mu k tomu říkadla, rozpočítadla – U – po – to – ka – ros – te – kví – tí). Dítě je tedy schopno sluchové analýzy a syntézy slov ve větě a slabik ve slově.

Příklad:

Schopnost rozlišovat slova ve větě můžeme zjišťovat tzv. „Go testem“ (doslova „teď testem“). Dítě čeká, až uslyší slovo „teď“ (postupně můžeme nahradit jinými slovy), a reaguje příslušným způsobem, např. hodí kostku do krabice. Tato hra je u dětí velmi oblíbená a podporuje pozornost a reakci na konkrétní slova. Můžeme tak zároveň zjistit, která slova jsou pro dítě obtížně slyšitelná.



Příklad:

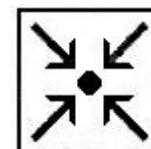
Pro cvičení v rozlišování slabik si musíme vybrat slova na obrázcích, které děti dobře znají, a to podle vzrůstající obtížnosti (příloha 3):

Jednoslabičné slovo versus čtyřslabičné slovo (pes – nosorožec)

Jednoslabičné slovo versus tříslabičné slovo (pes – opice)

Jednoslabičné slovo versus dvojslabičné slovo (pes – kráva)

Rozlišování mezi třemi slovy – jedno-, dvoj-, tříslabičné slovo (pes – kráva – opice) apod.



Dalším stupněm je pak analýza a syntéza hlásek ve slově – kolem 5. roku. Nejprve děti rozlišují, kterou hláskou slovo začíná, později dovedou určit

poslední hlásku slova. Nejobtížnější je určit hlásku uprostřed slova. Výzkumy ukazují, že sluchová syntéza je mírně náročnější než analýza. (Mikulajová, M., Rafajdusová, I. 1993)



Příklad:

K rozlišování hlásek uprostřed slova můžeme použít dvojice slov s minimálním rozdílem, které se liší pouze jednou hláskou (např. sůl – sál; nos – nes, lak – luk apod.) Dítě se musí naučit slyšet či vidět rozdíly mezi těmito hláskami, např. lak – luk.

Postavte na stůl dvě tyče, vedle jedné dejte plechovku s lakem a vedle druhé dětský luk (můžeme nahradit obrázky). Když řeknete „lak“, dítě navlékne kuličku na správnou tyč. Totéž zopakujte s „lukem“. Pokračujte, dokud nenavléknete všechny kuličky.

Vývoj sluchové analýzy a syntézy probíhá po dobu 1. třídy, kdy se pod vlivem výuky dostává do konečného stadia, kdy dítě nejen rozlišuje zvuky lidské řeči, ale uvědomuje si slabikovou a hláskovou strukturu slova.

Jemnější diskriminací zvuků řeči je vnímání délky samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek, které zvládá v 6. - 7. roce.

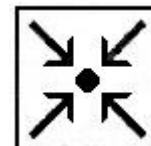
Pokud dítě vyrůstá v přiměřených podmínkách z hlediska rozvoje řeči, nemusíme do čtyř let nijak zvlášť fonematické vnímání cvičit. Je však dobré udržovat povědomí přírodních zvuků, které frekventované hlásky obsahují, a to i ty, které dítě říci neumí (had – ssssss, kukačka – kuku, vítr – fíííí apod.). Výjimku tvoří pouze r a ř, na které se nedoporučuje upozorňovat kvůli „lákavým“ vibracím, díky nimž by se o ně dítě mohlo pokoušet v době, kdy ještě nemá dostatečné motorické schopnosti.

Ukazuje se však, že jen některé děti získají fonematické uvědomění spontánně. Zároveň je nutné uvědomit si fakt, že děti jsou v současném světě znevýhodněny přemírou kontaktů a informací, v nichž se obtížně orientují, což můžeme označit za celkově nepříznivé podmínky pro rozvoj fonematické diference. Zelinková (2003) výstižně stav, kdy se dítě brání slyšení, označuje jako „zavírání uší“. Jde o přirozenou obranu organismu proti nepřiměřenému množství podnětů. Dítě se odnaučuje slyšet. Proto je vhodné

zvláště v předškolním věku schopnost fonemické diferenciaci podporovat a cvičit. Můžeme tak předejít situaci, kdy zdánlivě „z neznámých důvodů“ probíhá vývoj řeči obtížně, popř. se nedostavují adekvátní a očekávané úspěchy odborné logopedické péče.

Příklady rozvoje fonemické analýzy:

- akustické rozlišování významových slov s odlišným fonémem,
- akustické rozlišování nevýznamových slov s odlišným fonémem,
- vynechání nebo přidání části slova,
- analýza a syntéza (rozklad slov na hlásky a skládání slov z hlásek),
- rýmování.



Zrakové vnímání

Význam zraku pro rozvoj řeči spočívá v tom, že upevňuje sluchové vjemy. Zrakem dítě odezírá pohyby mluvních orgánů nejprve při napodobování řečového vzoru, později si kontroluje v zrcadle pohyby vlastní. Schopnost zrakové analýzy (rozlišování obrázků, grafických symbolů, jejich detailů, schopnost vyhledávat shodné a rozdílné znaky, rozlišování figury a jejího grafického pozadí, trénink zrakové paměti) je nutnou přípravou pro budoucí užití řeči v její písemné podobě. Z hlediska prevence je nutné sledovat výkonnost zrakového analyzátoru. Které projevy dítěte nás mohou upozornit na nejčastější zrakovou vadu *krátkozrakost*. Dítě kloní hlavu nápadně blízko ke knize, kresbě, manipulaci s hračkami. Později ve škole „mhouří oči“ při pohledu na tabuli, dělá chyby při opisu z tabule, z knihy apod.

Při podezření na poruchu zraku doporučíme rodičům odborné vyšetření a tím můžeme zabránit pozdějším komplikacím ve škole.

Motorika

Vzájemná souvislost motoriky a řeči vyplývá mj. z toho, že proces mluvení je vlastně precizně koordinovaným procesem jemné motoriky řečového aparátu, s jehož rozvojem se původní neartikulované zvuky přetvářejí ve zvuky koordinovaně artikulované. Součástí komplexní preventivní péče je proto všestranný rozvoj motorických schopností a dovedností dětí v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky a motoriky mluvidel. Pohybová neobratnost se

promítá často i do jemných mechanismů řeči. U dětí se závažnějšími poruchami motoriky zpravidla pozorujeme opožděný vývoj řeči, naopak u dětí s narušenou komunikační schopností často zjistíme sníženou úroveň motorických schopností.

Při rozvoji pohyblivosti artikulačních orgánů se zaměříme na mluvidla v širším slova smyslu – tj. ústrojí artikulační (hláskotvorné), fonační (hlasové) a respirační (dýchací). Pohyblivými částmi ústrojí artikulačního jsou rty, jazyk, dolní čelist (pohybující se díky svalstvu žvýkacímu) a patrohltanový závěr tvořený měkkým patrem. Nedostatečná pohyblivost rtů (dítě málo otvírá ústa) může být příčinou nedbalé, nesrozumitelné řeči. Nejaktivnějším artikulačním orgánem je jazyk, jehož pohyblivost může být omezena zkrácenou nebo přirostlou jazykovou uzdičkou (frenulum linguae). Někdy je možné uvolnit uzdičku cvičením, jestliže je znemožněna výslovnost hlásek alveolárních (t, d, n), je nutný malý chirurgický zákrok, spočívající v prostřížení jazykové uzdičky (provádí se na foniatickém, případně ORL oddělení). Zuby patří k nepohyblivým artikulačním orgánům, ale při artikulaci některých hlásek mají velký význam, vhodné je doporučit odborné ortodontické vyšetření. Jednou z příčin vadné výslovnosti bývá podle Klenkové (2000) nepravidelný skus, někdy zubní a čelistní defekty (prognatie – vysunutí horní čelisti vpřed, progenie – předsunutí dolní čelisti).

Častou příčinou formálních nedostatků v řeči u dětí předškolního věku je nezralost v oblasti motoriky mluvidel (oromotoriky). Dítě hlásku ve slově správně analyzuje, ale nedokáže ji motoricky realizovat (funkční dyslalie motorického typu).

Příklad:

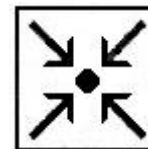
Chlapec vede za ruku mladší sestru a žena se ho ptá, jak se sestřička jmenuje. „To je Andělta“, odpoví chlapec. „Aha, tvoje sestra se jmenuje Andělta“, opakuje žena. „Ne Andělta, ale An – děl – ta“, zdůrazňuje nespokojeně chlapec, protože očekával od ženy správnou výslovnost jména Andělka.



Při zjišťování pohyblivosti řečových orgánů sledujeme nejen stavbu a pohyblivost artikulačních orgánů (rty, zuby, jazyk), ale zároveň také způsob dýchání a tvorbu hlasu.

Doporučené cviky na orientační vyšetření artikulačních orgánů:

- otevřít a zavřít rty – jako při hlásce „a“;
- roztáhnout rty do úsměvu – jako při „i“, vyšpulit jako při „u“;
- pozvednout hrot jazyka k horním dásním, spustit za dolní řezáky;
- přisát jazyk k tvrdému patru, mlasknout jazykem;
- hrot jazyka dát do pravého a do levého koutku rtů;
- udělat řadu pohybů: otevřít rty, vysunout jazyk, pozvednout ho k horním zubům, sešpulit rty do trubičky, roztáhnout do úsměvu, vysunout jazyk.



Požadované pohyby musíme dítěti předvést s vhodnou motivací.

Úkol k textu:

Vyzkoušejte si před zrcadlem doporučené cviky na orientační vyšetření artikulačních orgánů.



Korespondenční úkol:

Vypracujte pro děti předškolního věku pracovní list na podporu hybnosti artikulačních orgánů.



3.3 Řečový vzor

Správný řečový vzor, kvalita úrovně mluvního projevu, patří k důležitým profesním kompetencím pedagogů mateřských a základních škol.

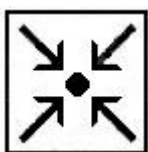
Verbální komunikace

Dodržovat zásady správného řečového vzoru znamená hovořit s dětmi :

- přiměřeně jejich věku a úrovni vědomostí – jestliže žák nepochopí instrukci, pokyn nebo otázku, nemůže na ni adekvátně reagovat;
- srozumitelně a stručně – jednoduchými větami, v příliš dlouhých větách a nepřehledných souvětích žáci ztrácejí orientaci, srozumitelnost je ohrožena také nedbalou výslovností učitele, výběr slov musí vycházet ze slovní zásoby přiměřené mentální úrovni žáků;
- jednoznačně – daný pokyn musí mít reálné a dostupné řešení, položená otázka předpokládá jednoduchou odpověď apod.
- věcně správně a přesně – nesprávné a nepřesné pojmenování skutečností ztěžuje osvojování pojmů a pochopení významů slov
- jazykově správně – čímž podporuje u žáků rozvoj a upevňování gramatických struktur jazyka
- hlasem, tvořeným měkkým hlasovým začátkem (přirozený, libozvučný, vyrovnaný hlas).

Neverbální komunikace

Zatímco verbální komunikace je uvědomělým projevem člověka, při nonverbální komunikaci tomu tak být nemusí. Obvykle nepozorujeme své nonverbální projevy (jsou do značné míry neuvědomované), přesto někdy působí silněji a přesvědčivěji než verbální vyjádření.



Příklad:

Učitel řekne: „Ty jsi ale hrdina!“, přitom zabarvení jeho hlasu naznačuje pravý opak, vyjadřuje spíše „Ty jsi ale zbabělec!“. Dítě v tomto případě uvěří nonverbálnímu významu.

Dodržovat zásady správného řečového vzoru znamená hovořit s dětmi s využitím prvků neverbální komunikace, které se dělí na dvě velké skupiny :

1. Prostředky (tzv. paralingvistické), skrze které se zvukově realizuje slovní vyjádření (verbální komunikace). Při komunikaci s dětmi musíme využívat přiměřených zvukových prostředků řeči (Nelešovská, A. 2005) :

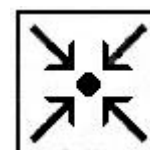
- přízvuk – člení jeho řeč do logických celků, zdůrazňuje podstatné, přispívá ke srozumitelnosti, nápodobě, zvyšuje emocionální účinek
- rytmus – pravidelný rytmus uklidňuje, nepravidelný působí rušivě;
- dynamika – vychází z vnitřního zaujetí pro obsah, který sdělujeme a přispívá ke zvýraznění projevu, upoutání pozornosti, srozumitelnosti
- intonace (změny tónové výšky) – měli bychom se vyvarovat monotónního hlasu, který je příliš vysoký nebo hluboký. Intonace přispívá k udržení pozornosti, srozumitelnosti, nápodobě.
- tempo – optimální je takové tempo, které je adekvátní obsahu i mentální úrovni žáků a signalizuje živost, temperament
- barva hlasu, akustická náplň pauz apod.

2. Prostředky (tzv. extralingvistické), které se nevyjadřují zvukem, ale tělem, tzv. „řeč těla“. Při jejich absenci působí projev člověka nepřírozně, mdle, jsou-li přexponované, často narušují proces komunikace.

- Gestikulace – efektivní komunikaci podporuje používání přiměřených a kultivovaných gest.
- Mimika – nejdůležitějším mimickým projevem učitele je úsměv, který vzbuzuje důvěru, povzbuzuje, přináší radost, a tím nastoluje příjemnou atmosféru. Opakem je grimasa, vyjadřující nespokojenost a pohrdání.
- Pohled – řeč očí – pohledem sdělujeme dítěti, jaký k němu máme vztah.

Příklad:

Řada studií prokázala, že pokud se učitelé často dívají na žáky, žáci se více naučí. Při jedné studii učitelka vyprávěla dětem příběh a občas se na ně podívala. Podruhé se na ně nedívala vůbec. Děti si z příběhu zapamatovaly mnohem více, když se na ně učitelka při vyprávění dívala. Lze tedy usoudit, že sledování pohledu druhých lidí hraje jistou úlohu při učení.



- Dotyk – prostý dotyk a pohlazení mají podobný efekt jako úsměv. Malé děti mají často „dotkový hlad“ a na dotyk nejen čekají, ale samy jej vyhledávají (přitisknou se k učiteli). Dotyky musí být realizovány s

respektováním intimních částí těla. Povolným pásmem je hlava, záda, ramena a ruce.

- Poloha a držení těla – učitel hovoří nejčastěji vestoje, vsedě (někdy polosedě opřen o stůl) a při chůzi. Nikdy by neměl hovořit zády k dětem.
- Vzhled, zevnějšek – je přirozené, že učitel působí jako vzor, a proto by jeho oblečení nemělo být výrazem nevkusy. Vývoj vkusu je však velmi dynamický a co platilo v minulém století, už nyní platit nemusí (např. náušnice v uchu učitele). Podmínkou však je přirozená elegance.



Korespondenční úkol:

Pořídte audiovizuální záznam vlastního řečového projevu v rámci pedagogické komunikace. Analyzujte silné a slabé stránky vlastního projevu (Příloha 4).

3.4 Rizika řečového rozvoje dětí předškolního věku

Veškeré činnosti v mateřské škole je třeba provádět v ovzduší důvěry a pohody. Učení může být účinné pouze tehdy, probíhá – li v atmosféře bezpečí a radosti. Vývojové potíže v řeči musí být usměřňovány taktně a nenásilně s dodržováním zásady, kterou uvádí Sovák (1981): „*Dobré a správné výkony posilovat pochvalou, popř. jinou formou odměny, chybné výkony neupevňovat ani opakováním ani upozorňováním.*“

Rozvoj řeči u dítěte nepodporují tyto aktivity:

- Časté sledování televize – pasivní konzumace televizního vysílání není pro dítě přirozenou činností. Dívá se na televizi, ale neposlouchá, protože zraková informace ho plně zaměstnává, navíc často nerozumí obsahu. Důsledkem je nápadně chudá slovní zásoba a nedostatky v samostatném vyjadřování. Často mu chybí slova, pomáhá si proto gesty, různými grimasami, kterými chce vyjádřit pocity, jež neumí pojmenovat („a on bum a řach a potom fííí a uletěli pryč“). Ve hře „televizních dětí“ se projevuje námětová chudost, stereotypnost, nedostatek fantazie. Pobyt předškolního dítěte před obrazovkou by

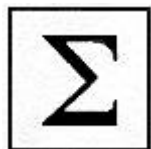
neměl přesáhnout 20 minut denně. Jinak si zvyká slyšet, ale neposlouchat, dívat se, ale nevidět. (Kutálková, D. 2010)

- Podobně rizikové je užívání počítače. Komunikace s počítačem nevyžaduje zdaleka takové schopnosti jako komunikace s člověkem. Častá manipulace s počítačem ochuzuje děti o hru s hračkami, o zkušenosti z komunikace s okolím.
- Nesprávný řečový vzor– dítě napodobuje všechno, co vidí a slyší, napodobovací reflex si nevybírá. Vadnou výslovnost, „mazlivou řeč“, ale také nadávky a vulgární výrazy, které jsou značně zvukomalebné a pro děti přitažlivé.
- Nevhodné výchovné přístupy a postoje k mluvnímu projevu dítěte. Neustálé napomínání, výsměch, nátlak apod. Některé děti se brání a odmítají mluvit, nechťejí jíst, reagují agresí, pláčem, jiné snášejí nevhodné podněty zdánlivě bez protestů, důsledky se však mohou projevit po čase neurotizací dítěte, narušením komunikační schopnosti (kocktavost, elektivní mutismus, nesprávná výslovnost...)

Časté metodické chyby při výchově řeči v mateřské škole:

- Nesprávný vzor mluvené řeči, nezřetelný projev, nedbalá artikulace, patrné znaky nářečí, nepřesná nebo dokonce vadná výslovnost, příliš rychlé tempo řeči bez přiměřeného uplatňování modulace (monotónnost).
- Strohý a neosobní tón, bez respektování přímého kontaktu s dítětem, oslovování pouze celého kolektivu, neuplatňování očního kontaktu.
- Málo podnětů a názoru podporující chuť k mluvnímu projevu, nepřiměřené množství příkazů.
- Převaha monologického projevu učitelky, kdy děti nemají příležitost se vyjádřit, netrpělivé přerušování řeči dítěte. Ztrácejí tak zájem o řeč.
- Nepřiměřené požadavky na dítě, nátlak na mluvení. Spontánnost dětského projevu se nedá vynutit!

- Opravování nezdařených výkonů v řeči před ostatními dětmi nebo dokonce zesměšňování.



Shrnutí kapitoly

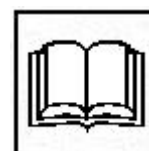
- Mezi oblastmi vývoje dítěte existují úzké vzájemné vztahy a žádná oblast se nevyvíjí nezávisle na ostatních.
- K dovednostem, které jsou nezbytným předpokladem pro budoucí rozvoj řeči řadíme oční kontakt, pozornost, napodobování, střídání v komunikaci, ovládání dechu a hlasu.
- Základní podmínkou osvojení jazyka je na jedné straně schopnost diferencovat zvuky mluvené řeči a na druhé straně dovednost nejjemnějším způsobem odstupňovat pohyby složitých článků artikulačního systému, aby produkovaný zvuk dosáhl tvaru srozumitelné řeči.
- Sluchové oblasti garantují nezbytné dílčí funkce mozku pro osvojování řeči, např. auditivní paměť, auditivní pozornost (diferenciace figury a pozadí) a auditivní diferenciaci řeči (fonematická analýza a syntéza).
- Význam zraku pro rozvoj řeči spočívá v tom, že upevňuje sluchové vjemy.
- Vzájemná souvislost motoriky a řeči vyplývá mj. z toho, že proces mluvení je vlastně precizně koordinovaným procesem jemné motoriky řečového aparátu, s jehož rozvojem se původní neartikulované zvuky přetvářejí ve zvuky koordinovaně artikulované.
- K důležitým profesním kompetencím pedagogů mateřských a základních škol patří kvalitní řečový vzor z hlediska formálního i obsahového.
- Veškeré činnosti v mateřské škole je třeba provádět v ovzduší důvěry a pohody. Vývojové potíže v řeči musí být usměřňovány taktně a nenásilně. Znalost rizikových faktorů ovlivňujících osvojení řeči a eliminace metodických chyb při výchově řeči jsou důležitými prostředky primární logopedické prevence.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte a charakterizujte dovednosti, které jsou nezbytným předpokladem pro budoucí rozvoj řeči.
2. Vysvětlete význam sluchového vnímání pro řeč.
3. Které dílčí funkce mozku jsou garantovány oblastmi sluchového vnímání?
4. Co je sluchová pozornost, uveďte příklady rozvoje.
5. Jakými aktivitami podporujeme rozvoj sluchové paměti?
6. Popište etapy rozvoje sluchové diferenciaci s důrazem na fonematickou diferenciaci.
7. Příklady rozvoje fonematické analýzy.
8. Vysvětlete vztah motoriky a řeči.
9. Jak zjišťujeme pohyblivost řečových orgánů? Demonstrujte na konkrétních příkladech.
10. Charakterizujte zásady správného řečového vzoru.
11. Vyjmenujte a vysvětlete možná rizika řečového rozvoje u dětí předškolního věku.

**Citovaná a doporučená literatura**

- KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, V., MATUŠKA, O. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum, 1995.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Paido: Brno 2003. ISBN 80 –7315-038-7.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- SINDELAR, Brigitte. *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika, 2007. 87 s.



SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN 1972, 1981-a.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989.

ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi (metodická příručka)*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.

VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-7067-2111.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. [elektronický zdroj]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.

4 Význam diagnostiky vývoje řeči v předškolním vzdělávání

V této kapitole se dozvíte:

- o vzrůstajícím významu pedagogické diagnostiky;
- jaká je úloha učitelky v mateřské škole v procesu diagnostiky;
- které diagnostické metody může učitelka využívat u dětí v předškolním věku.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vyjmenovat cíle pedagogické diagnostiky v mateřské škole;
- popsat význam diagnostiky pro dítě;
- pohovořit o některých diagnostických metodách a možnostech jejich využití v mateřské škole.

Klíčová slova kapitoly: *pedagogická diagnostika, metody diagnostiky, pozorování, testové metody, metody ověřování vědomostí a dovedností, orientační zkoušky smyslových orgánů, analýza výsledků činností.*

Předškolní vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Vzdělávací působení pedagoga musí vycházet z pedagogické diagnostiky a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu a konkrétní životní a sociální situace, z pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možné zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující.



4.1 Pedagogická diagnostika dítěte předškolního věku

Výchova založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem je zárukou správného vývoje společnosti. Poprvé v dějinách myšlení o výchově dokázal na dítě nahlédnout z hlediska jeho svébytnosti a specifických potřeb J. A. Komenský. Jeho všeobecně známé výroky o nejdražších klenotech, pokladu ukrytém v kolébce i přesvědčení o tom, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku, jsou dodnes platnými argumenty, které potvrzují důležitost systematické předškolní výchovy. Komenský zdůrazňoval mj. také výchovu správné řeči a ve svém Informatoriu školy mateřské kritizoval tzv. „mazlivou řeč“, kterou používá matka, sestra či chůva při kontaktu s dítětem v době, kdy se učí mluvit, a učí je nahrazovat hlásky r, ř, k, takže říká blána místo brána, zídký místo řídký, toláč místo koláč apod. Poukazoval na to, že dítě si osvojí takovou výslovnost, jakou slyší, a proto později musí vychovatelé napravovat to, co dříve u dítěte pokazili.

V pedagogických disciplínách zaujala pedagogická diagnostika své pevné místo, neboť přispívá k posouzení současného stavu a měla by být východiskem pro stanovení optimálních kritérií výchovného vedení dítěte. Vývoj dítěte prochází neustálými změnami a má-li být diagnostikování pro dítě přínosem, je třeba mít na zřeteli jeho komplexnost.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na posuzování individuálních zvláštností jedince, které ovlivňují efektivnost výchovného působení, a všechny vnější a vnitřní příčiny.

Komplexní pedagogická diagnostika vychází z celkové anamnézy, z delšího kontaktu s dítětem, z odpovědných závěrů, které dovolí stanovit způsob práce s dítětem. Současně má prognostický význam, neboť poskytuje všestranný pohled na dítě.

Zelinková (2001) upozorňuje, že každá jednostrannost a necitlivost v přístupu k dítěti může mít mnohem vážnější důsledky, než se na první pohled zdá. Je třeba proto vyvarovat se ukvapenosti v závěrech, mít pro každé dítě dostatek času a porozumění.

Často dochází k nejasnostem při stanovení diagnostických metod i při posuzování těchto metod z hlediska jednotlivých oblastí, ve kterých se zpravidla aplikují. Podle Vaška (2004) jde o to, jak určit, které metody jsou výslovně psychodiagnostické nebo lékařské, respektive které může používat pedagog. Při posuzování metod je třeba vycházet z toho, jaký je předmět daného vědního oboru, od něhož se odvíjí i rozpoznání jevů, které s ním souvisejí. Nemá proto smysl zkoumat, zda je např. analýza dětské kresby metoda psychologické či pedagogické diagnostiky – v obou případech je užití možné. Je nutné se zamyslet nad tím, co nám má sdělit, co má hodnotit.

Pro učitelku v mateřské škole je důležité ujasnit si vztah mezi kurikulem předškolní výchovy a diagnostikou. Tu nemůžeme provádět, pokud nevíme, co je cílem vzdělávání, jaký bude průběh vzdělávání a jeho obsah, jaké činnosti budeme realizovat, které vědomosti, dovednosti a návyky budeme podporovat, jaké sociální dovednosti budeme rozvíjet apod.

Pedagogická diagnostika v mateřské škole je potřebná pro:

- přípravu školního vzdělávacího programu
- plánování výchovně vzdělávacích činností zejména v heterogenních třídách
- zjišťování psychosociálního klimatu v dané předškolní třídě
- plánování ve třídách předškolních dětí se zaměřením na školní zralost apod.

Očekávanou kompetencí učitelky v mateřské škole je analyzovat a vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání i jeho výsledky a sledovat naplňování cílů vzdělávání (podmínky, průběh a výsledky výchovy a vzdělávání). Klade si proto základní otázky :

Jaké konkrétní cíle byly naplňovány?

Jaké kompetence si děti osvojovaly?

Byly zvolené činnosti vhodné?

Byly podmínky vyhovující?

Jaký význam má diagnostika pro dítě?

Konkretizovat připravený školní vzdělávací program do tematických celků není takový problém, obtížnější je přizpůsobit zvolená témata a konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí. Obtížnost se zvětšuje v heterogenních třídách, kde se setkávají všechny věkové skupiny předškolních dětí. Na učitelku je tak kladen požadavek dovednosti posouzení vývojové úrovně jednotlivých dětí, protože pouhý chronologický věk jí nemůže sloužit k dobré orientaci v tom, co již dítě umí a dovede. Kromě individuálních vývojových zvláštností má učitelka posoudit také osobnostní a pracovní charakteristiky dítěte, neboť na nich záleží, jak by měla být činnost realizována, jak dlouhý čas potřebuje dítě pro splnění daného úkolu a kdy je nutné změnit charakter úkolů. Význam diagnostiky se znásobuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Diagnostika v průběhu docházky do mateřské školy má význam také pro rodiče, kteří se dozvídají, v čem je dítě dobré, co je jeho předností, na čem může stavět a co ještě více rozvíjet. Důležité však je, aby rodiče znali smysl a význam cílevědomého poznávání dítěte, aby věděli, že jejich dítě není „jen hodnoceno“. Výsledky diagnostiky mohou být prostředkem motivace rodičů, kteří by se měli stát aktivními spolupracovníky učitelky mateřské školy v působení na rozvoj dítěte.

4.2 Vybrané diagnostické metody

Jsou takové diagnostické metody jako pozorování, explorační metody, analýza činností nebo studium případů (kazuistika), které používají odborníci např. v medicíně, psychologii, pedagogice, sociologii apod. Proto se nedá jednoznačně hovořit o diagnostických metodách typických pro jednu oblast. Musí je používat jak psycholog, tak lékař a nesporně i pedagog. Důležité je, s jakým cílem a na jaké účely použije výsledky zjišťování. Smyslem diagnostiky realizované učitelkou mateřské školy je rozpoznat podmínky, průběh a výsledky výchovy a vzdělávání u dětí v předškolním věku. Používá proto takové diagnostické metody, které jí to umožňují a jejichž výsledky jsou základem pro plánování a realizaci výchovných cílů.

Jsou to metody a techniky, které umožňují objektivní posouzení specifčnosti rodinného prostředí, v němž dítě žije, kvalitu jeho motoriky, smyslového

vnímání, úrovně rozumových schopností, řeči, kvality jeho citových a volních procesů atd. Je naopak nevhodné, aby se učitelka v mateřské škole snažila používat složité psychodiagnostické metody, zaměřené na diagnostikování osobnosti, protože interpretace takto získaných výsledků vyžaduje speciální erudici.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na hodnocení vědomostí, dovedností, návyků, které si děti osvojily v průběhu výchovy a vzdělávání, popř. dalších oblastí, které ovlivňují efektivnost výchovného působení (např. diagnostika třídy, diagnostika práce učitele, psychohygienické podmínky apod.).



Rozlišení mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou není tedy jen v tom, který odborník diagnostiku provádí – i učitelka mateřské školy kromě pedagogické diagnostiky může provádět diagnostiku psychologickou - ale na jaký okruh jevů je diagnostika zaměřena a čemu má sloužit. Kucharská (2003) proto doporučuje pro potřeby učitelů užití termínu pedagogicko (speciálně pedagogicko) – psychologická diagnostika, neboť kromě obsahu vzdělávání hodnotí učitel i osobnostní zvláštnosti žáka (dispozice, vlastnosti apod.), byť skromnějšími prostředky než psycholog, který je k této činnosti odborně erudován a má mimo jiné k dispozici standardizované diagnostické nástroje.

Pedagogicko-psychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti. Jejím uskutečňovatelem je nejčastěji učitel a výchovný poradce, popř. poradenský či školní psycholog (Hrabal, V. 2002).

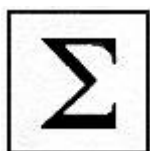


Učitelky mateřských škol mohou proto použít za účelem poznávání dětí s cílem vytváření adekvátních podmínek pro jejich další rozvoj např. tyto metody:

- pozorování – při hře, při komunikaci s dětmi i dospělými, při činnostech v průběhu celého dne nebo námi stanoveného období
- rozhovor – může probíhat s dětmi (diagnostický) nebo s rodiči (anamnestický)

Např. pro zjišťování komunikačních schopností si vytvoříme záznamový arch se seznamem projevů, které nás budou zajímat. Při samém pozorování nebo rozhovoru s dítětem pak můžeme snáze registrovat sledované jevy, které budeme následně vyhodnocovat.

- dotazník – je určen rodičům nebo zákonným zástupcům dětí
- testy (standardizované, nestandardizované) – z odborné literatury je dostupný např. Jiráskův Orientační test školní zralosti, Kresba lidské postavy. Pro posouzení předpokladů ke čtení a psaní mohou být využity Test rizika poruch čtení a psaní (Kucharská, Švancarová) či Prediktivní baterie čtení (Lazarská) apod.
- metody ověřování vědomostí a dovedností mají především podobu verbální, kdy jsou využívány různé didaktické hry (rozlišování tvarů, barev, Kimova hra, hra Co chybí apod.)
- orientační zkoušky smyslových orgánů – ověřujeme pomocí her, např. Co slyšíš, Hledej zvoneček, Dvojice obrázků, Hledej rozdíl apod.
- analýzu výsledků činností - sledování hry či hodnocení kresby, modelování, stříhání nám poskytuje komplexní pohled na psychomotorický rozvoj dítěte



Shrnutí kapitoly

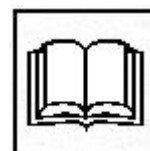
- Porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem je zárukou správné výchovy.
- Vzdělávací působení pedagoga musí vycházet z pedagogické diagnostiky.
- Respektování vztahu mezi kurikulem předškolní výchovy a diagnostikou přispívá k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole.
- Zvolená témata a konkrétní činnosti v mateřské škole je nutné přizpůsobit individuálním potřebám dětí.
- Pedagogická diagnostika může podporovat vzájemnou spolupráci rodičů a pedagogů.
- Učitelka v mateřské škole používá takové diagnostické metody, které jí umožňují naplňovat cíle vzdělávání u dětí v předškolním věku.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaký je základní princip předškolního vzdělávání?
2. Definujte pojem pedagogická diagnostika.
3. Vysvětlete význam pedagogické diagnostiky v mateřské škole.
4. Které diagnostické metody používá učitelka v mateřské škole nejčastěji?
5. Co je pedagogicko-psychologická diagnostika?

**Citovaná a doporučená literatura**

- DITTRICH, P. *Pedagogicko- psychologická diagnostika*. Jinočany: H+H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- HRABAL, V., HRABAL, V. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠEK, Š *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiencia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.



Příloha 1

**ORIENTAČNÍ HODNOCENÍ ÚROVNĚ KOMUNIKAČNÍCH
SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Projevy komunikace	Školní rok				
	datum				
	ano	ne	občas	příklad	poznámka
holé věty (1 - 2slova)					
Víceslovné věty					
Řeč je srozumitelná					
Porozumí pokynům					
Navazuje dialogy s dětmi					
Navazuje dialogy s dospělými					
Klade otázky					
Formuluje správně věty					
Používá podstatná jména					
Používá slovesa					
Používá přídavná jména					
Používá zájmena					
Používá předložky					
Tvoří souvětí					
Vyjadřuje se spontánně					
Slovní zásoba odpovídá věku					
Recituje říkadla, básničky					
Popisuje obrázky, předměty					
Vyjadřuje se plynule					
Komunikuje pouze výběrově					
Výslovnost hlásek	správná +		nesprávná -		
A E I O U B P M F V T D N C S Z Č Š Ž L R Ř Ě Ď Ň J K G H CH B Ě P Ě M Ě V Ě					

Příloha 2

DOTAZNÍK ZJIŠŤOVÁNÍ PREVERBÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE

SCHOPNOST	VÝSKYT	Popis činností, období
První úsměv		
Pozorování obličeje dospělého		
Nejčastěji se směje (vyjmenujte činnosti)		
Reakce na zavolání		
Nejčastěji udržuje oční kontakt s dospělým (vyjmenujte činnosti)		
Uchopení předmětu a prohlížení		
Ukazování předmětu druhé osobě		
Podávání předmětu druhé osobě		
Vokalizuje (první zvuky)		
Sahá po předmětu a vokalizuje		
Pohledem žádá o pomoc při činnostech		
Pohledem a vokalizací žádá o pomoc při činnostech		
Žádá o činnosti pomocí gesta (vztažené ruce), pohledem, vokalizací		
Protestuje gestem či vokalizací		
Napodobuje zvuky		
Napodobuje pohyby („paci, paci“ , „jak jsi veliký“)		
Pozoruje se zájmem artikulaci dospělého		

Č – často, M – málo, O – občas, N - nikdy

Příloha 3

SEZNAM VHODNÝCH SLOV K SLABIČNÉ ANALÝZE

(doplňujte další vhodná slova)

Jednoslabičná slova	Dvojslabičná slova	Trojslabičná slova	Čtyřslabičná slova
Pes	Kráva	Opice	Nosorožec
Slon	Králík	Housenka	
Pták	Tygr	Krokodýl	
	Klokan		
Hrách	Rajče	Sušenka	Marmeláda
Dort	Hruška	Zmrzlina	Limonáda
	Mrkev	Jahoda	
	Banán	Brambora	
Vlak	Auto	Autobus	Motocykl
Lod'	Taxi	Letadlo	Plachetnice
Vůz	Bagr	Vrtulník	
Dům	Okno	Telefon	Televize
Stůl	Židle	Počítač	
Klíč	Komín	Gramofon	
Míč	Kniha	Panenko	
Koš	Deštník	Krabice	
drak	Méd'a	Balonek	Koloběžka
	Šašek	Kolotoč	
	Šaty	Kalhoty	polobotky
	Svetr	Bačkory	
	Župan	pyžamo	
	klobouk		

Příloha 4**Kritéria k sebereflexi řečového projevu**

- Mám dostatečně znělý hlas?
- Navázal/a jsem hned se žáky kontakt?
- Vyjadřoval/a jsem se srozumitelně?
- Umím klást otázky?
- Byly položené otázky přiměřené zkušenostem dětí?
- Mám správnou výslovnost?
- Vystupoval/a jsem sebejistě?
- Byl/a jsem při mluvním projevu uvolněn/á?
- Mimika: byla přiměřená?
- Naladěnost tváře k úsměvu?
- Sledoval/a jsem posluchače očima?
- Byl/a schopen/na empatie?
- Udržel/a jsme pozornost dětí?
- Měl/a jsem trému?
- Zkontroloval/a jsem svůj vzhled?
- Dokážu reagovat na otázky?

Silné stránky:**Slabé stránky:**

Název: Logopedická prevence v předškolním věku

Autor: Eva Zezulková

Studijní opora k inovovanému předmětu: KPXLG

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: *Mgr. Jarmila Rakusová*

*Speciálně pedagogické centrum pro poruchu autistického spektra a vady řeči
Kpt. Vajdy 1a, Ostrava - Zábřeh*

© Eva Zezulková

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-691-1