

# Sociální aspekty edukace dětí s narušenou komunikační schopností

Bc. Helena Jůzlová

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Helena JŮZLOVÁ**  
Osobní číslo: **H128141**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociální aspekty edukace dětí s narušenou komunikační schopností**

### Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na komunikaci a narušení komunikačního procesu, jeho příčiny;
- na vliv komunikace na socializaci dětí;
- na možnost nápravy narušených komunikačních schopností.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na sociální aspekty edukace dětí s narušenou komunikační schopností.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**Klenková, J. Kapitoly z logopedie II. Brno: Paido, 1996.**

**Kutálková, D. Logopedická prevence. Praha: Portál, 1996.**

**Matějček, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.**

**Monatová, L. Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí. Brno: Paido, 2000.**

**Smékal, V., Macek, P. Utváření a vývoj osobnosti. Brno: Barrister-Principal-studio s.r.o., 2002.**

**Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.**

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**  
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2014**

V Brně dne 30. listopadu 2012

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
*vedoucí ústavu*



  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

.....  
Jméno, příjmení studenta

.....  
Podpis

V Brně 5.2.2015

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vlivem aspektů výchovy a vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Náplní teoretické části jsou základní informace o komunikaci a vývoji komunikace jedince, vývoje řeči z logopedického pohledu a narušených komunikačních schopností dítěte včetně edukace komunikačních kompetencí u dětí. Empirická část je prezentací výzkumu kvantitativního charakteru s dominantní technikou dotazníku zaměřeného na zjištění sociálních aspektů narušených komunikačních schopností dětí.

**Klíčová slova:** edukace, dítě, komunikace, rodina, škola, řeč, jazyk, logopedie, sociální prostředí

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the influence of the aspects of upbringing and education of children with impaired communication ability. Theoretical part consists of basic information about communication and development of communication of an individual, development of language from logopaedic point of view and impaired communication abilities of children including education of communication competences of children. Empirical part is a presentation of the research of quantitative character with dominant technique of questionnaire focused on finding out social aspects of impaired communication abilities of children.

**Key words:** education, child, communication, family, school, language, logopaedics, social environment

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr., za velmi užitečnou metodickou pomoc,  
kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, za její cenné rady, ochotu a věnovaný čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 KOMUNIKACE A VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 VYMEZENÍ LIDSKÉ KOMUNIKACE.....	12
1.2 ŘEČ A JAZYK.....	14
1.3 ASPEKTY OPTIMÁLNÍHO VÝVOJE ŘEČI.....	16
1.4 RIZIKOVÉ FAKTORY VÝVOJE ŘEČI.....	19
<b>2 VÝVOJ ŘEČI Z LOGOPEDICKÉHO ASPEKTU</b> .....	<b>22</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU LOGOPEDIE .....	22
2.2 STÁDIA VÝVOJE ŘEČI .....	24
2.3 PŘÍPRAVNÁ (PŘEDŘEČOVÁ) STÁDIA VÝVOJE ŘEČI.....	25
2.4 VLASTNÍ VÝVOJ ŘEČI .....	27
2.5 JAZYKOVÉ ROVINY V ONTOGENEZI ŘEČI .....	29
<b>3 KATEGORIE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI</b> .....	<b>32</b>
3.1 NARUŠENÝ VÝVOJ ŘEČI .....	33
3.2 PORUCHY ARTIKULACE.....	34
3.3 PORUCHY PLYNULOSTI TEMPA ŘEČI.....	37
3.4 PORUCHY ZVUKU ŘEČI, PORUCHY HLASU.....	39
3.5 MUTISMUS .....	42
<b>4 EDUKACE A PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU</b> .....	<b>44</b>
4.1 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A FONEMATICKÁ DIFERENCIACE.....	45
4.2 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ.....	46
4.3 DECHOVÉ A FONAČNÍ CVIČENÍ .....	47
4.4 MOTORIKA MLUVNÍCH ORGÁNŮ .....	49
4.5 HRUBÁ A JEMNÁ MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA .....	50
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>54</b>
<b>5 ZKOUMÁNÍ ASPEKTŮ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ - ANALÝZA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU</b> .....	<b>55</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ VÝZKUMU.....	55
5.2 ZKOUMANÝ SOUBOR, STRUKTURA VZORKU .....	57
5.3 METODIKA ŠETŘENÍ A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	60
5.4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	62
5.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	95
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>99</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>105</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>106</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>108</b>

## ÚVOD

Schopnost komunikace patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. K tomu, aby člověk s ostatními lidmi mohl komunikovat, potřebuje mít dobře rozvinutou komunikační schopnost. Narušení komunikační schopnosti představuje mnohdy překážku v edukaci a socializaci jedince.

V současné postmoderní době, v době rozvinutých informačních technologií, se však ve společnosti setkáváme s mnohem častějším výskytem poruch komunikace jedince, jejichž příčiny mohou být charakteru exogenního i endogenního. Poruchy komunikace pak brání přirozené socializaci dítěte, a psychické důsledky tohoto hendikepu se pak mohou u daného jedince projevovat delší dobu, ne-li celý život. Proto je diplomová práce zaměřena na poruchy komunikace a vady řeči člověka v jeho biodromálním vývoji, neboť se netýká jenom dětí, ale jak z výzkumu bude patrné, tak i dospělých, zejména jejich rodičů.

Mladý vědní obor, logopedie, se věnuje diagnostice, terapii a prevenci narušené komunikační schopnosti. Tento obor se neustále vyvíjí, objevují se stále nové poznatky o narušené komunikační schopnosti. Nelze tedy již konstatovat, že se logopedie zabývá vadami a poruchami řeči, jako tomu bylo ještě v 80. letech minulého století, i když podstata zůstává. Navíc se však připojují socializační a psychologizující prvky, na něž je třeba brát v současné době zřetel. Vždyť bez normální obratné komunikace se dnes v současné době střetů neobejdeme.

Člověk působí na své okolí sice v prvním okamžiku svým vzhledem, zevnějškem, ale rozhodující „dojem“ vždy učiní až poté, co promluví. Proto jakékoli opomenutí rodičů či odborníků, jakákoli pochybení v péči o jedince s poruchou komunikačních schopností nebo neuvážené rozhodnutí se může stát vážným celoživotním hendikepem: odklad školní docházky, potíže při čtení a psaní, potíže při výuce cizích jazyků, problémy v kolektivu – hendikepované dítě často bývá terčem nevybíravého chování spolužáků, posměchu; v dospělosti může dojít ke snížení možnosti pracovního a společenského uplatnění.

Cílem diplomové práce, jenž se odráží zejména ve výzkumu, je prokázat vliv konkrétních sociálních aspektů na edukaci dětí s narušenou komunikační schopností dětí (poruchami výslovnosti) z mateřských škol, a to na základě výstupů z odborných textů, popsání aspektů a následně na kvantitativním šetření.



Diplomová práce sestává z pěti kapitol. V prvních čtyřech, představujících část teoretickou, je položen teoretický fundament a východiska pro zpracování empirické části diplomové práce, jež představuje pátá kapitola a která je prezentací výzkumu kvantitativního charakteru.

Základem je kvantitativní výzkum ve vztahu k sociálním aspektům, které mohou mít vliv na narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku. Za výzkumnou metodu jsme zvolili metodu nestandardizovaného dotazníku a zvolili jednu hlavní hypotézu, k tomu 6 dalších subhypotéz. Výsledky šetření jsou shrnuty v závěru práce a potvrzují, že problematika poruch komunikace pro zdravý vývoj jedince a jeho socializace je nadále velmi aktuální a hodná trvalého zřetele.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 KOMUNIKACE A VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

*„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi. Přirovnáme-li ji k síti rybářské, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanoví v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace“ (Vybíral, 2000, s. 17).*

Komunikace je schopnost vzájemného dorozumívání, která člověka provází životem. Korektní komunikační dovednosti umožňují udržování kompetentních mezilidských vztahů a zdařilé řešení životních problémů. To platí pro děti stejně jako pro dospělé. Základy pro optimální komunikaci se formují od samého začátku vývoje dítěte. Proces komunikace člověka s jeho okolím se vyvíjí po celý život, přičemž za stěžejní je právem považováno období od narození do zahájení školní docházky. Proto je tak důležité věnovat se rozvoji řeči již v předškolním věku. Předškolní věk je obdobím, ve kterém dochází k extrémnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Ve zmiňovaném vývojovém stadiu je tudíž nutno předcházet vzniku deficitů v komunikačním procesu a umožnit optimální tvorbu komunikačních kompetencí samotných.

Řeč a komunikace, jakožto základní zdroj poznání, otevírá dítěti životní prostor. Právě důležitou rolí již dospělých jedinců je napomáhat dítěti pronikat do existujícího světa a objevovat tak nové poznatky, zkušenosti, vědomosti a schopnosti. Adekvátní úroveň komunikačních kompetencí jedince je v nynějším světě nezbytným předpokladem pro jeho společenské, partnerské, profesní a další uplatnění (Bytešníková, 2012).

Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Nejedná se o pasivní vrůstání člověka do společnosti, nejde o jeho jednostranné ovlivňování prostředím, ale jedná se o tvořivý proces, na kterém se jedinec sám podílí. V průběhu tohoto procesu si člověk osvojuje typicky lidské formy chování a jednání, učí se komunikovat s lidmi, osvojuje si jazyk a získává velké množství poznatků. Jedinec se setkává s hodnotami společnosti a kulturou, přijímá sociální role a začleňuje se do společnosti (Michalová, 2007).

Současná předškolní výchova je zacílena k vytvoření optimálních podmínek, napomáhajících dítěti v růstu, vývoji a učení. Akcent je kladen na veškeré oblasti vývoje dítěte. Dochází zde tedy k souladu ve fyzickém, psychickém, sociálním, kognitivním i emocionálním vývoji dítěte. Snahy zainteresovaných odborníků, kteří se podílejí na výchově, vzdělávání a intervenci u dětí předškolního věku, se upírají ke včasnému předcházení negativním jevům. Nezbytným předpokladem je posílit zdravé sebevědomí

dítěte pozitivními zkušenostmi z procesu učení a poskytnout mu příležitost k interakci s ostatními dětmi i dospělými jedinci (Bytešnicková, 2012).

## 1.1 Vymezení lidské komunikace

Pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici. Vybíral (2005) podotýká, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) a všechny roviny významu a dopadu, není možná. Etymologie slova komunikace naznačuje, že původní rozumění pojmu mělo rozsáhlejší dimenzi. Slovo komunikace je latinského původu, přičemž „*communicare*“ vychází z „*communemreddere*“, tzn. učinit společným. Tomuto širšímu a lze říci, že i hlubšímu pojetí komunikace, které v češtině vyjadřujeme termínem sdílení, odpovídá i latinský ekvivalent „*communicareestmultum dare*“, tedy „komunikovat znamená mnoho dát“ (Mareš, Křivohlavý, 1995). Další autoři (Defleur, Ballová-Rokeachová, 1996) za podstatu lidské komunikace považují snahu vyvolat u druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy. Čechová (1996) uvádí, že komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace (Bytešnicková, 2012).

Někteří psychologové rozumějí pod komunikační výměnou jak „sdělování“, tak „sdílení.“ Z tohoto pohledu komunikují také ti, kteří například ve vícečlenné skupině pouze přihlížejí aktuální výměně slov či pohledů mezi hovořícími členy skupiny. Sdílení vyjadřuje, jak je sdělení prožíváno, jaké emoční zaujetí a intenzitu emocí sdělení vzbuzuje. Týká se všech zúčastněných a může probíhat i tehdy, když se sdělovatelem nesouhlasíme. Na naši komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni (Vybíral, 2000).

Jak vyplývá z předchozích řádků, je zcela nemožné přijetí jedné finální definice komunikace. Ze všech pojetí je možno vyčlenit základní komponenty charakteristické pro primární tematické okruhy a přístupy, z nichž jednotlivé definice vycházejí.

Jsou to:

**Symboly (slova) řeč** – komunikace je verbální i neverbální výměnou myšlenek či ideí.

**Porozumění** – komunikace je proces, díky němuž rozumíme druhým a oni nám.

**Interakce (vztah) sociální proces** – interakce je druhem komunikace (i na biologické úrovni).

**Redukce nejistoty** – komunikace vyrůstá z potřeby redukovat nejistotu, chovat se efektivně a bránit či posilovat ego.

**Proces** – komunikace je přenosem informací, idejí, dovedností prostřednictvím použití symbolů (slov, obrazů, grafů apod.), nese tedy procesuální charakter.

**Přenos, překlad, směna** – v komunikaci často platí, že to, co je přenášeno (transmitováno), je zároveň i sdíleno. Z toho vyplývá, že slovo komunikace znamená i articipaci.

**Spojování, propojování** – komunikace je proces, který propojuje odlišné části reality.

**Společenskost** – komunikace je proces, který činí známým, společným vlastnictvím informace, sdělení, jež byly vlastnictvím jednotlivce.

**Kanál, cesta, prostředek** – komunikace je aktem, zprostředkovávajícím přenos informací prostřednictvím různých druhů kanálu.

**Intencionalita** – hlavním cílem komunikace je přenos informací od zdroje k příjemci s vědomým záměrem ovlivnit jeho chování.

**Čas/situace** – komunikační proces je přechod od jedné strukturální situace definované místem a časem k situaci jiné.

**Moc** – komunikace je mechanismus, prostřednictvím něhož se uplatňuje v různé míře moc (Bytešníková, 2012).

*„Některé definice lidského komunikování jsou zúžené a zaměřují se buď na předávání informací (technicistní přístup a zdůraznění syntaxe), nebo na vzájemný kontakt (široce humanistická pojetí.“ (Vybíral, 2000, str. 19)*

Psychologii lidské komunikace zajímají záměry komunikujících, funkce jejich komunikace a motivace k ní, dorozumění i nedorozumění v procesu komunikace a účinky na psychiku jak příjemce, tak produktora, k nimž dochází při předávání sdělení (slovních i neslovních) či při společném sdělení situace. Důležitou roli zde hraje reciprocita (možnost obrátit tok informací), cirkularita koloběhu sdělování, synchronista (ve stejnou chvíli komunikují dvě i více osob) nebo sériovost komunikace, vždy přítomné emoce a jejich vliv na komunikační akt, poznávací procesy a zkušenosti (resp. jejich výsledky v podobě jazykových a myšlenkových vzorců a stereotypů).

Veškeré lidské komunikování se uskutečňuje v jistém čase, prostoru a za určitých okolností. K nedorozumění dochází při komunikaci neustále. Každé vyslané sdělení můžeme chápat různě, jsme to my, kdo sdělení často automaticky přiřazujeme charakteristiky či významy, které v něm tušíme. Postupujeme na základě toho, na jaké přirovnání významů jsme zvyklí, jaké přirovnání je obvyklé, ale třeba také rychlejší a pohodlnější, podle toho, jak jsme momentálně nastaveni. Psychologie lidské komunikace rozebírá uskutečňování nejrůznějších sdělení druhému člověku, a to jak úmyslné, tak neúmyslné. Lidská komunikace má jen výjimečně lineární, jednosměrný charakter. Komunikací můžeme změnit druhého člověka a vlivem komunikování se sami měníme (Vybíral, 2000).

Funkci lidského komunikování uvádí (Vybíral, 2000, s. 22) ve čtyřech oblastech:

*„Informovat – předat zprávu, doplnit jinou, „dát ve známost“, oznámit, prohlásit... (informativní funkce);*

*Instruovat – navést, zasvětit, naučit, dát recept... (Instruktážní funkce);*

*Přesvědčit, aby adresát (po)změnil názor – získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit... (persuasivní funkce);*

*Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit, „jen tak“ si popovídat ... (funkce zábavní).“*

Stručně a výstižně charakterizuje komunikaci Pipeková (1998, s. 71): *„Složitý proces výměny informací se nazývá proces dorozumívání – komunikace.“*

Proto, aby lidé mohli komunikovat, sdělovat informace a zapojovat se do společnosti, musí být jejich mluva zřetelná, musí být jazykově vybaveni a narušení komunikační schopnosti by mohlo narušit i jejich socializaci.

## 1.2 Řeč a jazyk

Pokud chceme analyzovat problematiku komunikace a narušené komunikační schopnosti, musíme pro objasnění charakterizovat pojmy řeč a jazyk.

*„Řeč má pro život člověka obrovský, nenahraditelný význam. Řeč jako produkt vyšší nervové činnosti člověka je podřízena zákonům mozku; je odrazem myšlení člověka a zároveň myšlení podněcuje. Jen řečí může člověk vyjadřovat své myšlení a psychické stavy. Jen řečí může vyjádřit a projevit svou vůli, své touhy a přání a své city – radost*

*i smutek, úlevu i bolest, štěstí i žal. Jen díky řeči bylo možné sdělovat si své zkušenosti, uchovávat je v paměti a dále předávat. Na podkladě řeči mluvené vznikla řeč psaná. V té je zaznamenána celá historie lidstva, nejcennější to odkaz všem generacím budoucím. Po celý lidský vývoj se projevuje vzájemná souvislost řeči a veškerého lidského myšlení. Bez řeči by nebylo myšlení. Bez myšlení by nebylo ani člověka.“ (Dolejší, 2005, s. 11-12)*

Řeč je specificky lidská vlastnost, která slouží člověku ke sdělování myšlenek, pocitů a přání. Řeč je nástrojem myšlení, podílí se na rozvoji každého člověka, má podíl na rozvíjení poznávacích, citových a volních vlastností, má vliv na rozumový vývoj jedince.

Řeč se může projevovat verbálně (slovně), a to řečí mluvenou nebo psanou, nebo neverbálně, gesty, mimikou, posunky, polohou těla atd.

Základním sdělovacím prostředkem je mluvená řeč vytvářená mluvidly a realizovaná mluvením. Je to činnost individuální, kterou si může jedinec podle nálady upravovat. Jazyk charakterizuje Sovák ( in Pipeková, 1998, s. 70-71): „.. *soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky. Na rozdíl od řeči, která je výkonem individuálním, je jazyk jevem a procesem společenským, řeč slouží sdělování teprve jazykovými prostředky*“ Řeč je společensky podmíněna, čerpá podněty ze společenského prostředí, kde se také realizuje. Řeč je specifický projev lidského jednání a chování, jehož smyslem je sdělování pocitů, poznatků, zkušeností druhým (Pipeková, 1998).

*„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání a myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.“ (Klenková, 2006, s. 27)*

Řeč je artikulovaný, nejčastěji zvukový projev člověka sloužící především ke komunikaci. Každá řeč se skládá ze slov, která tvoří slovník (lexikální systém) určitého jazyka, a slova zase z hlásek, jež tvoří jeho fonetický systém. Slova nejsou pouhé signály, které by svůj význam odvozovaly pouze ze situace, nýbrž jsou to symboly s kulturně daným významem, který slovo nese v nejrůznějších situacích. Ani spojování slov není libovolné, nýbrž vždy se řídí gramatikou daného jazyka.

*„Rozvoj řeči – to jsou slova, pod kterými si každý může představit něco jiného – jeden postupný vývoj schopnosti mluvit u malého dítěte, druhý třeba vývoj této schopnosti u člověka jako živočišného druhu v průběhu mnoha tisíciletí, někdo další se zase bude domnívat, že může jít o cílené vylepšování vyjadřovacích schopností. Jak vidno, řeč je pojem poměrně široký, a proto vyvolává nejrůznější asociace“ (Kutálková, 1996, s. 36).*

Řeč má složku receptivní (porozumění řeči) a expresivní (vyjadřování, mluvení). Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov a ovládnutím gramatických kategorií (Zelinková, 2008).

### **1.3 Aspekty optimálního vývoje řeči**

Postoj rodičů k dítěti se vytváří dávno před jeho narozením. Přibližně od poloviny těhotenství je už vnímáno jako živá bytost s určitými osobními vlastnostmi a temperamentem. Některé východní národy jdou do důsledků a počítají věk dítěte již od početí. Dítěti je tak v den narození už devět měsíců. Už dlouho před narozením je možné s dítětem navazovat kontakt – například hlazením místa, kde cítíme pohyb. Jelikož se prokázalo, že z hlediska biologického i psychologického je lepší, když mohou mít maminky své novorozené dítě u sebe, vracíme se dnes k praktikám starým jako lidstvo samo a v porodnicích se zavádí znovu režim, dnes všeobecně známý jako roaming-in. Různé výzkumy totiž prokázaly, že maminky, které mohly mít od počátku dítě u sebe, snáze chápaly potřeby novorozence. Lépe mu rozuměly, snadněji s ním navazovaly kontakt, a také déle a vydatněji kojily. Tyto všechny uvedené okolnosti souvisí také s rozvojem řeči. Základem dobrého vývoje dítěte je totiž vzájemný citový vztah (Kutálková, 2005).

*„Řeč není člověku vrozena, každý se jí musí učit. Člověk má pouze vrozenou schopnost naučit se mluvit. Sám od sebe se však člověk mluvit nenaučí. Podmínkou mluvení je schopnost slyšet a žít v mluvícím prostředí; dále záleží na obratnosti mluvidel a na vzoru, podle kterého se řeč utváří, a to vše musí probíhat v určitém věku, v určitém časově vymezeném období.“ (Dolejší, 2005, s. 9)*

#### **Sociální aspekty**

Rodina je základním sociálním prostředím dítěte, čím je dítě mladší, tím je větší úloha prostředí. Funkcí rodiny ve vztahu k dítěti je uspokojovat jeho biologické, psychické a sociální potřeby a posilovat a utužovat jeho zdravotní stav. To souvisí s celkovým stavem



zdraví rodiny. Zdravím rodiny nemáme na mysli jenom aktuální zdravotní stav jednotlivých členů, ale uvědomujeme si, že je posilováno pozitivními vztahy mezi nimi, dále vztahy mezi rodinou a širším sociálním prostředím, jehož je součástí (Michalová, 2007).

Rodina a především podnětné prostředí, to je především stimulující klima, atmosféra rodiny. To co dítě obklopuje, to s čím se postupně ztotožňuje, čím je formováno, i když proti tomu třeba v pubertě revoltuje. To jak mluvíme, o co se skutečně zajímáme, o co usilujeme a jak to slovně i neslovně vnímají naše děti. Tím vším vytváříme rodinné klima, stanovujeme rodinnou atmosféru, formulujeme své děti. Výchova je druh komunikace (Peutelschmiedová, 2009).

Každé dítě je jiné, má jiné schopnosti a vlastnosti, žije v jiných sociálních a kulturních podmínkách než ostatní děti. Snažíme se nastínit poznatky, které napomáhají tomu, aby se řeč dětí vyvíjela co nejpřirozeněji a aby dosáhla co nejlepší úrovně. Obvykle se používá termín řízení fyziologického vývoje řeči. Kutálková (1996) uvádí v kapitole Cesta k úspěchu tzv. Desatero na cestu, které nám má nastínit pravidla pro optimální vývoj řeči. **Pravidlo první - dostatek přiměřených podnětů:** zde autorka apeluje na soudnost rodičů a vychovatelů, na jejich cit pro situaci a odhad povahy dítěte. **Pravidlo druhé - respektovat věk dítěte:** čím je dítě menší, tím všeobecněji zaměřené hry bychom měli volit. Hra by měla dítě především bavit a měla by přinášet příjemné pocity a zážitky. Činnosti by měly být různorodé, ale nikdy je dítěti nevnučujeme, i když jsme přesvědčeni o jejich účelnosti. Po čtvrtém roce vybíráme hry tak, abychom zajistili všestranný rozvoj. Teprve kolem pátého roku můžeme vědomě zaplňovat některé mezery ve vývoji, které by mohly přinést potíže (kresba, výslovnost, rytmizace apod.). **Pravidlo třetí – respektovat dosažený stupeň vývoje:** má-li vývoj řeči a komunikačních dovedností probíhat bez zádrhelů, musíme vždy vycházet z toho, na kterém stupni vývoje se dítě nachází, na to pak navazovat a postupně stoupat k cíli. **Pravidlo čtvrté – zájmy:** i zcela malé děti mají své zájmy a koníčky, některou hračku milují a jinou bez zájmu odloží, některé hry stále dokola opakují. Chceme-li dítě něco naučit, měli bychom to zařídit tak, aby ho činnost bavila. To, co děláme rádi, nám v hlavě uvízne podstatně snadněji než to, co se učíme z pocitu povinnosti nebo s odporem. **Pravidlo páté – pochvala:** pochvala dělá zázraky – nejen u rodičů, ale i u dětí. Všichni jsme rádi chváleni, ale umíme sami pochválit? Je třeba mít na paměti, že to co zdůrazňujeme, upevňujeme. To, čemu nevěnujeme pozornost, se ztrácí. Proto dobré pokusy chválíme, nepovedené nekomentujeme. Pokud potřebujeme dítě

opravit, pochválíme alespoň snahu. **Pravidlo šesté – trpělivost:** stejně jako jiné činnosti i řeč potřebuje cvik. A když se něco učíme, děláme zpočátku chyby. Trpělivost je tedy na místě. Pokud dítěti někdo mluvení neznechutí, zkouší to znova a znova. **Pravidlo sedmé – výběr podnětů:** v současné době je spousta možností, televize, video, internet. To všechno jsou pro dítě hračky, stejně jako dřevěná stavebnice, maňásek nebo pastelky. Při veškerém respektu k dětské individualitě, je třeba si uvědomit, že činnosti a hračky zejména v raném dětství silně ovlivní další vývoj. Zvolíme-li převážně hračky jednoúčelové, mechanické, které jsou v podstatě „hotové“, směřujeme dítě spíše k tomu, že si odvykne s předměty manipulovat, zkoušet, přestane zacházet s předměty s fantazií a přijme je tak, jak jsou. Brzy tak dítě vyčerpá jejich možnosti a bude chtít další. Tlaku módy se asi nelze zcela vyhnout, ale jednoznačně dáváme přednost hračkám z přírodních materiálů, se kterými lze různým způsobem manipulovat, jejich možnosti jsou v podstatě omezeny jen fantazií dítěte. Zabaví dítě nesrovnatelně déle, podporují jeho fantazii, obratnost v zacházení s různými nástroji a materiály a také řeč si přijde na své „proč je to takové a jak se to jmenuje, jak se to dělá, řekni mi, co mám udělat dál, atd. **Pravidlo osmé a deváté – rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti:** pokud má dítě možnost hrát si aktivně, pracovat nebo něco vyrábět, namáhá se nejen hlava, ale i tělo. Všechny smysly se rovnoměrně zapojují, tělo je v pohybu a nechybí ani emocionální prožitky, když se dílo podaří. Situace, kdy dítě tráví svůj čas pasivně, je ovšem nesrovnatelně častější. Technikou zprostředkovaná zábava nese s sebou mnoho rizik. Tělo se nezapojuje nijak nebo velmi málo, o koordinaci různých schopností nemůžeme mluvit vůbec. **Pravidlo desáté – dialog předpokládá dva lidi:** ne všechno se dozvídáme pomocí slov. Velký díl informací je sdělován gesty, pohledy, chováním a mimikou. Součástí komunikace je tedy nejen řeč mluvená, ale i „řeč těla“. Stejně jako slovo mluvené, i řeč těla, tedy neverbální složka sdělení, je hladce plynoucí tok informací. Výchova řeči musí obsáhnout nejen péči o obsah (slovní zásobu) a formu (výslovnost), ale i příležitost naučit se rozumět signálům mimoslovním a používat je.

*„Při snaze o řízení fyziologického vývoje řeči musíme respektovat nejen věk dítěte, ale i dosažený stupeň vývoje. Kromě přiměřeného množství podnětů z oblasti smyslového vnímání a dostatku příležitostí k rozvoji obratnosti má velký význam i výběr vhodných hraček a her a rozumné využívání programů rozhlasu a televize. Přitom můžeme využívat i zájmy a záliby dítěte. Protože vývoj řeči je záležitost dlouhodobá, je třeba mít velkou trpělivost a cíleně využívat kladné motivace. I rozvoj schopnosti vnímat neverbální složky*

*dorozumívání je důležitou součástí řízení fyziologického vývoje řeči.“*  
(Kutálková, 1996, s. 58)

Neúspěchy v oblasti vyjadřovacích schopností vyplývají někdy z nesprávného postoje rodiny vůči dítěti. Pokud je dítě zanedbané, nemá zájem o učení se novým věcem, chybí mu zdravá ctižádost i snaha o uplatnění. Nesprávný je také způsob výchovy, který vyžaduje po dítěti výkony nepřiměřené k jeho věku a schopnostem. To se může projevovat neustálým opravováním, vyhrožováním, zesměšňováním, ale i trestáním. Na takový tlak dítě reaguje únikem do pasivity, nebo i do agresivity a vzdoru. Dítě stíhané opakovanými stresy se nezajímá o nové věci a uzavírá se do svého světa, pokud se jedná o školáka, může se mu výrazně snížit školní prospěch (Sovák, 1983).

Můžeme konstatovat, že Kutálková (1996) ve svém Desateru pro optimální vývoj řeči, velmi výstižně a jasně podtrhla a vytyčila hlavní oblasti, které je u dítěte třeba rozvíjet a kterými by se měl chápavý a milující rodič řídit. Vývoj dítěte a rozvoj jeho schopností není o materiálním zabezpečení (PC, mobil, spousty nejnovějších typů hraček aj.), ale především o tom, že s dítětem prožíváme společné chvíle, radujeme se s ním z úspěchů a motivujeme jej při dílčích případných neúspěších. Takový přístup není jen o vzdělání rodičů, netýká se ani úrovně jejich bydlení a typu auta, jde o laskavou, chápavou a všestrannou výchovu dítěte.

#### **1.4 Rizikové faktory vývoje řeči**

Rodiče a odborníci se často neshodují v názoru, kde je věková hranice, za kterou už by dítě mělo pomalu mluvit srozumitelně a správně vyslovovat všechny hlásky. Celkem všeobecně se přijímá názor, že základní vývoj řeči, a tedy i výslovnosti, se uzavírá kolem sedmého roku. Do sedmi let je výslovnost přístupná změnám, snadněji se dá ovlivnit, protože není zatím definitivně zakódovaná. Po sedmém roce se už všechny do té doby získané návyky fixují. Mezi dětmi jsou velké rozdíly. Některé během vývoje začínají postupně používat jednotlivé hlásky a vyslovují je rovnou správně, některým dětem se nejdřív daří jakási hláska hodně podobná normě a postupně ji zpřesňují, jiné ale z různých důvodů „nasadí“ hlásku, která ve fonetickém systému jazyka není a drží se jí. Nejsnáze si toho lze všimnout u sykavek. Při posuzování toho, zda je výslovnost v předškolním věku „normální“, nebo potřebuje nějakou pomoc, je třeba vzít v úvahu i věk dítěte. Protože první tři až čtyři roky věku jsou mezi dětmi i při zcela normálním vývoji opravdu velké rozdíly a nelze zodpovědně stanovit všeobecně platná hlediska. Ve věku

kolem čtyř a půl nebo pěti let se již dají odlišit nápadnosti ve vývoji výslovnosti a do jisté míry i jejich možné příčiny. Výslovnost je přitom dosud velmi tvárná a dobře ovlivnitelná preventivními metodami. Pokud se ukáže, že tyto postupy nepostačí, je stále dost času na cílenou reedukaci (Kutálková, 1996).

*„Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálост fonematického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje. Úroveň intelektu je také jedním z činitelů, který může mít vliv na úroveň výslovnosti.“* (Klenková, 2006, s. 40)

Nedá se říci, že by děti s poruchami výslovnosti přibývalo; procento dětí, které potřebují logopedickou péči, je stejné. Ubývají však snadno odstranitelné poruchy a přibývá dětí, které mají poruchu řeči rozsáhlejší, způsobenou často základními nedostatky v celkovém vývoji. Jednou z příčin, která je podílející se na závažnosti poruch výslovnosti je nevhodné prostředí; podmínky pro život se zhoršují, poškození životního prostředí může mít vliv už na první etapy vývoje dítěte během nitroděložního života. Narůstá počet rizikových těhotenství a tím zároveň přibývá počet dětí, které mají start do života ztížený a jsou do jisté míry zranitelnější než předchozí generace. Děti se rodí do světa, kde doprovázejícím prvkem (hlavně ve městech) je hluk, spěch a přemíra informací, které mohou na jedince působit negativně. Dnešní způsob života se vyznačuje uspěchaností. Některé děti od útlého věku žijí v atmosféře příkazů, zákazů a povelů, častý je ranní spěch při odchodech do mateřské školy, kdy mnohé z dětí se domů vrací až pozdě odpoledne. Zaměstnání matek je často nutné z ekonomického důvodu, někdy je nástup do zaměstnání únikem z denního kolotoče povinností a péče o potomky. Rovněž se vytrácejí zkušenosti předávané z generace na generaci. Rodiče se mnohdy domnívají, že se dítě naučí mluvit samo a že to nevyžaduje ze strany rodičů většího úsilí. Chybná je i snaha rodičů, aby bylo dítě po všech stránkách dokonalé (Kutálková, 2005).

Důležité je dodržovat některé zásady, potřebné při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti. Musíme mít na paměti, že vzniku jakéhokoli problému (nejedná-li se o vrozenou vadu), můžeme pomoci prevencí. Tedy v oblasti péče o výslovnost dítěte lze předejít správnou výchovou. Dbáme na to, abychom s dětmi v každodenním styku mluvili správně a zřetelně, vyjadřovali se spisovně a dbali na kulturu jazyka a kultivovanost projevu. Velmi důležitá je motivace; obecně platí, že lepších výsledků dosáhneme tehdy, když víme, jaký to má účel a význam a naopak. Má-li dítě potíže s výslovností, nedáváme

mu v žádném případě najevo, že je neschopné, ale neděláme z něho ani pacienta. Musíme být vlídní a laskaví, dávat dítěte najevo, že mu chceme pomoci a že nám může důvěřovat. Takový pozitivní přístup se projeví i později při řešení jiných problémů. Je žádoucí, aby stejně pozitivní přístup měli i další osoby, s nimiž dítě žije v pravidelném kontaktu. Při sebemenší pochybnosti o zdravém vývoji a prospívání dítěte je třeba bezodkladně navštívit odborníka v oblasti logopedie (Dolejší, 2005).

## 2 VÝVOJ ŘEČI Z LOGOPEDICKÉHO ASPEKTU

Diagnostika úrovně a způsobu komunikace spadá do kompetence pedagogů, logopedů, foniatrů, psychologů, sociologů, sociálních pedagogů a dalších odborníků. *„Úroveň komunikace můžeme hodnotit z hlediska různých vědních oborů. Jazykověda se zabývá komunikací verbální a hodnotí stránku fonetickou, lexikální, morfologickou, sémantickou a pragmatickou. Psychologie považuje stupeň vývoje řeči za jeden z nejdůležitějších ukazatelů vývoje jedince. Pedagogická psychologie zkoumá úroveň komunikace mezi všemi účastníky pedagogického procesu. Zvláštním druhem sociální komunikace je komunikace pedagogická, která sleduje pedagogické cíle a podílí se na procesu výchovy a vzdělávání“* (Zelinková, 2001, s. 85).

### 2.1 Vymezení pojmu logopedie

Logopedie (z řec. logos = slovo, řeč; paideia = výchova) je speciálně pedagogická věda. Zabývá se výchovou osob s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení. Logopedie zkoumá narušení komunikačních schopností z aspektu příčin, průběhu, frekvence výskytu, následků, možností diagnostikování, odstraňování, prevence, určování prognózy. Zkoumá i možnosti rozvíjení komunikační schopnosti jako takové. Výchovu osob s narušenou komunikační schopností chápeme jako speciální výchovu v nejširším smyslu slova – tedy jejich výchovu, vzdělávání, komplexní pedagogickou péči. Pokud jde o prevenci, v moderní logopedii se stále častěji dostává do popředí úsilí předcházet narušení komunikační schopnosti (screening, různé depistážní akce, logopedická osvěta). Společenský význam logopedie je evidentní, pokud si uvědomíme skutečnost, že v pracovní oblasti logopedie nejsou jen postižení a narušení jedinci, ale i značná část intaktní populace, stejně jako bezprostřední i sekundární důsledky narušení komunikační schopnosti pro člověka i společnost. Narušení komunikační schopnosti se totiž zákonitě projevuje jako retardační a deformační činitel pro další rozvoj komunikační schopnosti nejen v oblasti sociální komunikace. Sekundární důsledky narušené komunikační schopnosti se mohou nepříznivě projevit i v kognitivní oblasti ve sféře estetického vnímání, v emocionálně-volní sféře, v oblasti školské úspěšnosti, pracovní, resp. sociální adaptaci atd. Kromě toho narušení komunikační schopnosti může být jedním z prvních zjevných indikátorů vážných onemocnění (např. při duševních onemocněních, nádorových mozkových chorobách) a při včasné diagnostice se tak umožní rychlý lékařský zákrok (Lechta, 1990).

V roce 2002 však podle Lechty (in. Klenková 2006) ...*„definujeme logopedii jako vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence“* (Klenková, 2006, s. 11).

Logopedie se neorientuje pouze na děti, jak se mnohdy veřejnost domnívá, ale zabývá se problematikou narušené komunikační schopnosti u osob všech věkových kategorií – dětí, dospívajících, dospělých i lidí ve stáří. Uvedené definice ukazují různorodý pohled na problematiku a také dávají najevo, jak je obtížné vymezit logopedii jako vědní disciplínu.

Logopedie je u nás tradičně součástí speciální pedagogiky a má také těsný vztah k obecné pedagogice i k ostatním oborům speciální pedagogiky, styčné body jistě nacházíme i s oborem sociální pedagogika.

*„Logopedie se zabývá patologickou stránkou komunikačního procesu; to určuje její vztah k ostatním oborům. Z oborů medicíny jsou to pediatrie, foniatrie, otorinolaryngologie, stomatologie, plastická chirurgie, ortodoncie, neurologie, neurochirurgie, psychiatrie, oborů psychologie – vývojová psychologie, patopsychologie, dále jazykové obory – fonetika, fonologie. Stále důležitějšími se stávají poznatky z neurolingvistiky, psycholingvistiky, genetiky, informatiky, kybernetiky, právních věd apod. Například ve Francii se logopedie studuje na lékařských fakultách, ve Švýcarsku na různých univerzitách v rámci studia psychologie nebo lingvistiky, v Polsku je někdy logopedie chápána jako aplikovaná fonetika. Zakladatel naší logopedie Sovák společně s německým Beckerem (v publikaci Lehrbuch der Logopädie, 1983) považují logopedii za průřezovou disciplínu a kladou ji na průsečík mezi medicínou a pedagogikou“* (Klenková, 2006, s. 12-13).

V moderní koncepci logopedie se postupně přecházelo od termínů porucha řeči, vada řeči, které byly užívány v klasické logopedické literatuře například M. Sovákem (in Klenková, 2006), k zastřešujícímu termínu narušená komunikační schopnost, která zahrnuje i termíny vada, porucha řeči a výstižně vyjadřuje komplexnost logopedického působení.

## 2.2 Stádia vývoje řeči

Vývoj komunikační schopnosti patří k nejpozoruhodnějším procesům v celém životě člověka. Situaci novorozeného dítěte, které si má – kromě jiného – osvojit i mateřský jazyk, bychom mohli (i když ne úplně přesně) porovnat se situací dospělého člověka, který se má naučit cizí, velmi vzdálený jazyk. Když už dospělý člověk umí číst a psát v mateřském jazyce, využívá na rozdíl od dítěte i grafickou formu jazyka (učebnice, písemná cvičení, různé audiovizuální metody atd.). Kromě toho dospělý člověk disponuje myšlenkovými procesy analýzy, syntézy, abstrakce, zevšeobecňováním a dalšími výhodami rozvinuté psychiky. A přece. Zatímco průměrný novorozenec v normálním prostředí dokáže zhruba za čtyři roky plynule konverzovat v původně „cizím“ jazyce, průměrná dospělá je na tom obvykle hůře (Lechta, 1990).

Pro logopedickou praxi je nezbytné znát vývoj řeči u zdravých dětí a tyto znalosti jsou nesmírně důležité pro rozvíjení komunikačních schopností dětí, u nichž se vyskytují obtíže v komunikačních schopnostech. U dítěte vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován celou řadou faktorů – vývojem sensorického vnímání, vývojem motoriky, myšlení a také jeho socializací. Vygotskij (in Klenková, 2006) zastává názor, že do určitého věku probíhá vývoj myšlení a řeči nezávisle na sobě; v myšlení existují předintelektuální stadia a v řeči stadia předřečová, a teprve kolem 2. roku života dítěte se obě tyto linie prolínají, čímž se myšlení stává verbální a řeč intelektuální.

Vývoj řeči úzce souvisí s ostatními vývojovými činiteli. I když ve vývoji řeči můžeme diferencovat jisté mezníky, hranice mezi jednotlivými stadii nejsou výrazné. Jsou relativně dobře odlišené především z hlediska individuálního vývoje každého dítěte. To znamená, že u každého dítěte nemůžeme přesně očekávat určité stadium vývoje řeči podle všeobecných údajů z odborné literatury přesně v uvedeném věku. Přibližně u 50 % dětí se dané stadium objevuje skutečně přibližně v „tabulkovém“ věku, který udává odborná literatura. Z logopedického aspektu je velmi důležité, že tady může dojít k období akcelerace anebo retardace. To však neznamená, že některé stadia mohou být vynechané; individuální může být spíše délka jejich trvání. Současně si musíme uvědomit nesmírnou rozmanitost a spojitost vlivů, působících na vývoj řeči. Mezi jednotlivými biologickými a sociálními vlivy, které limitují ontogenezi komunikační schopnosti, existuje vícenásobná souvislost, založená na principech zpětné vazby. Stádia vývoje řeči se dělí na



tzv. předstupně (přípravná stádia, předřečové činnosti) a na vlastní vývoj řeči (Lechta, 1990).

### 2.3 Přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči

Sovák (in. Klenková, 2006) před období, než dítě začne mluvit, řadí celou řadu přípravných období, předstupňů řeči, která začínají po narození dítěte a nejsou přesně časově ohraničena a oddělena. Prostupují se navzájem a probíhají také současně vedle sebe. V Ontogenezi dětské řeči vysvětluje předběžná stádia vývoje řeči, a to jsou:

- období křiku,
- období žvatlání,
- období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči,  
kam řadí tato postupná, na sebe navazující stadia:
  - a) stadium emocionálně-volní,
  - b) stadium asociačně-reprodukční,
  - c) stadium logických pojmů,
  - d) intelektualizace řeči.

*„První zvukový projev, který dítě vydá při příchodu na svět, je nejčastěji pláč. Člověk se ani nediví – z příjemného pohupování, tepla a tlumených zvuků je dítě vrženo do prudkého světla porodního sálu, ohlušuje ho cinkání nástrojů a hlasitá řeč. A k tomu ještě ten proud vody...Šetrnější vedení porodu ukazuje, že druhá varianta prvního zvukového projevu člověka, totiž kýchnutí, může být daleko častější a že seznámení dítěte se světem zvuků nemusí v první chvíli vyvolat pláč“ (Kutálková, 1996, s. 37).*

Do jednoho roku života prochází dítě stadii, které předchází vlastnímu vývoji řeči. Jedná se především o osvojování zručností, návyků, dozrávání funkcí atd., na podkladě čehož se později vybuduje skutečná řeč dítěte. Je třeba zdůraznit, že i aktivity, které bezprostředně nesouvisí s mluvením (např. sání) tady sehrávají důležitou úlohu. Kromě přijímání potravy tyto funkce představují důležitou činnost – jakýsi trénink mluvidel z hlediska vývoje řeči. Jedním z prvních projevů novorozence je křik, který je považován za reflex, vyvolaný podrážděním dýchacího centra. Křik novorozence je nositelem více informací a může mít i diagnostickou hodnotu např. u dětí předčasně narozených.

Z hlediska vývoje komunikačních schopností je možné už první kontakty mezi novorozencem a matkou hodnotit jako specifickou komunikační situaci. Už samotné kojení je přirozeným komunikačním obřadem, při kterém dochází k výrazné sumaci příjemných zážitků. Typickou ukázkou předverbální komunikace u novorozence je bohatá škála dotyků těla dítěte a občasná změna jeho polohy. V souvislosti s neverbálním rozvojem komunikační schopnosti můžeme hovořit o pozorovaném vrozeném výrazovém pohybu dítěte, kterým je úsměv; ten je možno pozorovat už od 2. až 3. týdne života dítěte (Lechta, 1990).

Sluch je smysl, který (na rozdíl od zraku) fungoval již v prenatálním období. Přesto malý kojeneček nemá stejný rozsah slyšení jako dospělý člověk. Děti tohoto věku dávají přednost vysokým tónům, které dovedou lépe rozlišovat. To může být příčinou preference ženského hlasu. Zvuková stimulace mívá dost často sociální charakter, bývá asociována s nějakou lidskou činností, která má komunikační význam. Dítě preferuje již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Na verbální podněty se dovede lépe soustředit, a naučí se je tudíž i lépe diferencovat. Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči. Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebují ji poslouchat již od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy. Předpokládá se, že existuje genetická dispozice vnímat jejich rozdíly. Každý jazyk disponuje určitým počtem fonémů, které takto stimulované dítě rozlišuje. Malé děti mají rovněž tendenci napodobovat fonémy, které ve svém okolí slyší. Postupně se naučí přesněji vyslovovat a vytvářet složitější zvukové tvary - slabiky a slova. Přesnost mluvní aktivity nezávisí jen na sluchové diferenciaci, tj. na zkušenostech, ale i na zralosti motoriky a kondici mluvidel (Vágnerová, 2000).

Asi od 6. týdne života se začíná charakter křiku měnit, křik dostává citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje nespokojenost, nelibé pocity s tvrdým hlasovým začátkem, v dalším vývoji dítě křikem vyjadřuje také pocity libé s měkkým hlasovým začátkem. O těchto hlasových projevech hovoříme jako o broukání. S tímto obdobím se prolínají počátky žvatlání. Objevuje se větší rozmanitost zvuků, což souvisí se změnami v utváření resonančních dutin, ústní a hltanové dutiny. Dítě opakuje při tvorbě hlasu sací a polykací pohyby, i když nepřijímá potravu, začíná období pudového žvatlání. Ve druhé polovině prvního roku života (přibližně v 6. - 8. měsíci) začíná období napodobujícího žvatlání. Dítě připodobňuje své vlastní zvuky, které při žvatlání vytváří, hláskám mateřského jazyka.

Zapojuje se vědomá sluchová i zraková kontrola, dítě si všímá pohybů mluvidel hovořících osob, začíná napodobovat hlásky rodného jazyka (Klenková, 2006).

*„...např. slovo máma, nechápe dítě ve smyslu pojmenování osoby, ale vyjadřuje jím radost z přítomnosti osoby blízké nebo jím vyjadřuje, že má hlad a osobu matky si spojí s tím, že dostane najíst. Tímto způsobem – jedním slovem – dítě vyjadřuje obsah celé věty, vyjadřuje se tedy zprvu v takzvaných „slovovětách.“ Tato slova (slovověty) dítě navíc doprovází intonací a mimikou, a proto lze snadno poznat, co si přeje.“ (Dolejší, 2005, s. 12).*

Okolo 10. měsíce života nastává stadium „rozumění“ řeči, i když se nejedná o rozumění v pravém slova smyslu, protože dítě ještě nechápe obsah slov, které slyší. Reaguje pouze na celkový zvukový obraz toho, co slyší. Dítě sice ještě samo nehovoří, ale jeho „rozumění“ se projeví ve formě motorické reakce (např. na výzvu ukáže „jak je velký“). Tato motorická reakce je také označována jako komunikace gesty (Lechta, 1990).

*„Období rozumění řeči je mimořádně důležité, protože dítě velmi rychle vrůstá do svého kulturního prostředí, přizpůsobuje se zvyklostem a registruje všechny naše čnosti i nečnosti. Další vývoj řeči (a myšlení) je závislý na tom, zda dítě má dost příležitosti komunikovat s dospělými a být v jejich společnosti. Vřelé citové vztahy a z nich plynoucí pocit bezpečí usnadňují vznik asociací mezi slovy a předměty. Rychle se tak zvětšuje počet slov, kterým dítě rozumí, přestože je zatím neumí říci. Prostředí v rodině, kterému se trefně říká „nepodnětné,“ nebo citový chlad naprosto spolehlivě brzdí další vývoj. Je tedy jasné, že o prvním slově nelze v drtivé většině případů mluvit před prvním rokem.“ (Kutálková, 1996, s. 39-40)*

## 2.4 Vlastní vývoj řeči

Začátek vlastní řeči dnes datujeme okolo jednoho roku života dítěte. Počátečním obdobím vlastní řeči je stadium emocionálně-volní, kdy dítě vyjadřuje své přání, prosby. K tomu používá první skutečný verbální projev. Prvním takovým projevem jsou jednoslovné věty; jsou to slova, která mají komplexní význam věty. Užívání slov však neznamená zánik žvatlání, to ještě nadále přetrvává, hlavně před usínáním. Stejně jako poměrně dlouho dítě využívá dorozumívání na předverbálně-neverbální úrovni (gesta, mimika, pláč i křik). Mluvíme o egocentrickém stadiu vývoje řeči (Klenková, 2006).

Děti obvykle vyřknou první slovo v období 11. až 12. měsíce. Relativně pomalu si osvojuje prvních deset slov v následujících třech až pěti měsících. Pokud tento proces začne, další slova jsou osvojována mnohem rychleji. V době mezi 19. a 24. měsícem se naučí dítě kolem pětadvaceti nových slov za měsíc (Lebeer, 2006).

*„Děti se učí svou mateřskou řeč prostřednictvím běžné, každodenní komunikace. Její kvalita i množství ovlivňují vývoj každého dítěte i jeho schopnost používat jazyk. Má-li se dítě naučit mluvit, musí ovládat jisté dovednosti, které lze rozdělit do čtyř skupin. Jsou jimi: komunikace, vytváření slovní zásoby, osvojení si gramatických pravidel a řeč.“*  
(Lebeer, 2006, s. 207)

První slovo, vědomě vyslovené se znalostí jeho významu, je obvykle krátké, nejčastěji jednoslabičné nebo dvouslabičné. Sbíрка prvních slov nevykazuje žádná slůvka, která by se výrazně opakovala. Nejčastěji jde o slovo, provázející něco, co dítě mimořádně zaujalo. Slovo prošlo nejen prahem pochopení, dítě ví, co ten zvuk znamená, ale i prahem proslovení. Slovo obvykle rychle přibývá, slovo zastupuje zpočátku celou větu. Podle melodie můžeme odhadnout, co nám dítě říká. Slovo se nejdřív přiřazuje ke zcela konkrétnímu předmětu, ale rychle se přenáší i na jevy podobné. V období okolo 1,5–2 roků dítě nejenom napodobuje dospělé, ale i samo si opakuje slova, jako by si s nimi hrálo. Z logopedického aspektu bychom mohli říci, že dítě objevuje mluvení jako činnost. Jednotlivá slova postupně přestávají stačit k vyjádření myšlenky a dítě si je začíná spojovat (Kutálková, 1996).

*„Průměrná slovní zásoba pětiletého dítěte čítá na dva tisíce slov. Oproti tomu děti postižené nebo děti pocházející z nepodnětného prostředí mají v tomto věku slovní zásobu tvořenou pouze 400-1000 slovy. Omezená je úroveň gramatické správnosti.“* (Lebeer, 2006, s. 208).

Ve stadiu asociačně-reprodukčním nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovavací. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace. Jde o přenášení (transfer) označení na jevy analogické. Řeč je ještě na prvosignální úrovni, zůstává spojení výrazu s konkrétním jevem (Klenková, 2006).

Mezi druhým a třetím rokem je dítě ve stadiu rozvoje komunikační řeči. Pomocí řeči se naučí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí ní se dají dospělí usměrnit, „komunikace“ s dospělými mu činí potěšení. Velmi důležité je i stadium logických pojmů okolo třetího roku života, kdy už evidujeme začátky přechodu na druhsignální úroveň. Slova, která

byla doposud úzce spjata s konkrétními jevy, se postupně, pomocí abstrakce stávají všeobecnými pojmy. Je pochopitelné, že učení se tak náročným myšlenkovým operacím neprobíhá bez těžkostí, navíc je jednou z příčin vývojových potíží v řeči. Z logopedického aspektu je důležité vědět, že v tomto období se datuje mimořádný nárůst nebezpečí vzniku koktavosti. **Vhodný postoj prostředí a stimulace** pomáhá dítěti tyto obtíže automaticky překonat (Lechta, 1990).

Intelektualizace řeči pokračuje až do dospělosti člověka.

*„Týká se kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby.“* (Klenková, 2006, s. 37)

## 2.5 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

I když budeme následně analyzovat jednotlivé jazykové roviny řeči, ve skutečnosti se vzájemně prolínají. V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. První rovinu – **morfologicko-syntaktickou** lze zkoumat až kolem 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. První slova, která dítě používá, plní funkci vět; jedná se období jednoslovných vět. Projevy pomocí izolovaných slov trvají zhruba do 1 a půl až 2 let. Potom prostou sumací dvou jednoslovných vět vznikají věty dvouslovné (Klenková, 2006).

Z hlediska morfologie se v řeči dítěte s narůstajícím věkem mění zastoupení jednotlivých slovních druhů. Dítě většinou začíná používat nejdříve podstatná jména a později slovesa. Často se mezi prvními slovy dítěte vyskytují i tzv. onomatopoická citoslovce, tj. citoslovce zvukomalebného původu (pi-pi, bé, bác apod.). V období mezi druhým a třetím rokem dítěte nastává v oblasti řeči velký pokrok. Dítě začíná stále více používat přídavná jména, postupně zapojuje do řeči i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky, předložky a spojky. Po čtvrtém roce života už děti obvykle používají všechny slovní druhy. Pokud jde o syntax, dítě začíná okolo 1,5-2. roku života používat dvouslovné věty a okolo 2,5-3. roku již tvoří i víceslovné věty. Pro slovosled je typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně klíčový význam, klade často na první místo ve větě (Lechta, 1990).

*„Mezi 3. a 4. rokem života již tvoří souvětí, nejdříve tvoří souvětí slučovací, později i souvětí podřadná. Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v jiných situacích. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky. Do 4 let jde o přirozený jev, tzv. fyziologický*

*dysgramatizmus. Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči.*“ (Klenková, 2006, s. 38).

Z logopedického aspektu je důležité sledovat nejen dysgramatizmy v řeči dítě, ale i celkovou morfoložicko-syntaktickou strukturu jeho projevů.

**Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, a to jak pasivním, tak aktivním slovníkem. Kolem 10. měsíce života dítěte je možné zaevidovat rozvoj pasivní slovní zásoby (dítě začíná „rozumět“ řeči dospělých). V tomto období je dorozumívání dítěte stále na úrovni pohledů gest, mimiky, pláče, výkřiků a pohybů celého těla. Současně se zdokonalování slovníku získává verbální způsob komunikace stále větší převahu nad neverbálním způsobem (Lechta, 1990).

Ve 12. měsících začíná dítě postupně používat svoje první slova – rozvíjí se aktivní slovní zásoba. První slova dítě chápe všeobecně, např. haf-haf je vše, co má čtyři nohy a je chlupaté, hovoříme o hyperdigeneralizaci. Když dítě zvládá již více slov, pozorujeme opačnou tendenci – hyperdiferenciaci (dítě pokládá slova za názvy jen jediné, konkrétní věci, osoby, např. táta je označení jen pro jeho otce). Ve vývoji řeči dítěte nastává první a druhý věk otázek. V období kolem 1 a půl roku je to věk otázky „*Co je to?*“ případně „*Kdo je to?*“ „*Kde je?*“ V období okolo 3 a půl roku nastupuje věk otázky „*Proč?*“ Výzkumná šetření slovní zásoby jsou složitá. Mnohá šetření se ve svých výsledcích rozcházejí, neboť někteří zkoumali u dětí v určitém věku jen aktivní slovní zásobu, jiní badatelé uvádějí aktivní i pasivní slovní zásobu. Ve věku 4 let má dítě slovní zásobu asi 1500 slov, před nástupem do školy v 6 letech je slovní zásoba okolo 2500-3000 slov. Tento přehled ukazuje, že největší nárůst slovní zásoby je do 3. roku života dítěte (Klenková, 2006).

**Foneticko-fonologická rovina** lze sledovat nejdříve, vlastně již po narození. Rozvoji této jazykové roviny věnovali mnozí odborníci největší pozornost. Výzkumy roviny probíhaly brzy po narození dítěte a zaměřovaly se na dětský křik a broukání. Důležitým momentem v ontogenezi řeči je období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující (Klenková, 2006).

Do šestého měsíce života se dítě naučí vyslovovat všechny samohláskové zvuky, některé souhláskové zvuky a několik jednoduchých slabik. Výzkumná šetření se zaměřovala na otázku, které hlásky vyslovuje dítě jako první. Dá se shrnout, že vývoj výslovnosti

se řídí pravidlem nejmenší námahy. Dítě vytváří nejprve ty hlásky, které si vyžadují nejmenší námahu a teprve v pozdějším věku tvoří hlásky artikulačně náročnější (Lechta, 1990).

Nejprve se v řeči fixují samohlásky. Vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození, ukončen může být asi v 5 letech dítěte, ale může trvat také do 5. -7. roku života dítěte. Názory na vymezení věku, kdy již má být výslovnost bez nedostatků, jsou různé. Odborníci se neshodují v názorech na vymezení věku, v němž lze nesprávnou výslovnost pokládat u dítěte za jev fyziologický, také od jakého věku již máme nesprávnou výslovnost považovat za vadu, jev patologický. Určení tohoto věku je důležité pro včasné zahájení logopedické péče. Jsou autoři, kteří vývoj výslovnosti limitují do 4 let věku dítěte, jiní tuto hranici posouvají až do 6 nebo 7 let. Dnešní trend je, aby mělo dítě ukončen vývoj výslovnosti do 5 let. V případě nesprávné výslovnosti v tomto věku je důležité zahájit logopedickou péči, aby při nástupu povinné školní docházky byla výslovnost dítě v pořádku (Klenková, 2006).

**Pragmatická rovina** - „V pragmatické rovině lze sledovat schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry. Vystupuje do popředí několik aspektů. Především se jedná o schopnost jedince aktivně se zúčastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, schopnost udržet téma rozhovoru. Neméně důležitými aspekty je schopnost jedince aktivně používat nonverbální komunikaci v závislosti na komunikační situaci a schopnost užívat adekvátní komunikační styly a způsoby chování vzhledem komunikačním partnerům.“ ( Bytešnicková, 2012, s. 83)

Dvou až tříleté dítě dokáže komunikovat a reagovat podle konkrétní situace, učí se ovládat mateřský jazyk a používat různé komunikační vzorce. Po třetím roce je u dítěte patrná snaha o komunikaci, navazuje a udržuje krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí. Rozvoj komunikace stále pokračuje, řeč se uplatňuje i ve své regulační funkci, to znamená, že dítě je možné usměrňovat řečí a dítě používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková, 2006).

### 3 KATEGORIE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Řeči se musíme naučit, čím dříve a přirozeněji si dítě osvojí mateřskou řeč, tím lépe se rozvine jeho myšlení, paměť a společenské začlenění. Na výchovném prostředí záleží, jestli se řeč rozvine přirozeně, snadno a včas. Tam, kde chybí řečový vzor nebo dítě neslyší, se řeč rozvíjí opožděně a pomaleji než tam, kde je laskavé a podnětné prostředí a rodinné zázemí. Mnoho dětí se naučí vyslovovat samo, odposloucháváním a odezíráním řeči z nejbližšího okolí. Nejdůležitější je, aby dítě samo začalo artikulovat a vytvářet první slabiky a slova. Vývoj řeči neprobíhá u všech dětí stejně rychle, jsou děti, u kterých je řeč kolem tří let po formální stránce zcela hotová, jiné naopak mají potíže s výslovností některých hlásek ještě v pátém či šestém roce věku. Nepřesná a nesprávná výslovnost je ve vývoji dětské řeči přirozený jev. Správná artikulace se vyvíjí od nejjednodušších zvukově artikulačních struktur, od napodobovacího žvatlání až do úplného zvládnutí zvukové stránky jazyka. Je to proces, který je do značné míry závislý na individuálních schopnostech dítěte a na jeho výchovném prostředí (Beranová, 2002).

Hodnocení odchylky od normy závisí na vzdělání hodnotícího, svou úlohu hraje i kvalita jazykového prostředí, ve kterém se hodnotící nachází (např. Slovácko, Hanácko aj.). U mluvních profesionálů jsou kladeny vyšší požadavky na hodnocení řečového projevu (herci, moderátoři, učitelé atd.). Při definování narušené komunikační schopnosti nelze opomenout fakt, že se nelze orientovat jenom na narušenou formální stránku řeči, ale musíme si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka. Narušená komunikační schopnost se může týkat foneticko-fonologické, syntaktické, morfologické, lexikální či pragmatické roviny jazykových projevů (Pipeková, 1998).

*„Velmi důležité je si vždy uvědomit, že za narušenou komunikační schopnost nesmíme považovat fyziologické poruchy, např. fyziologická dyslalie je jevem vývojovým, u dítěte může ještě dojít ke spontánní úpravě.“ (Pipeková, 1998, s. 71)*

Za narušení komunikační schopnosti nelze u dítěte považovat řečové projevy, které jsou fyziologickými jevy. Týká se to například období kolem roku třetího až čtvrtého, v této době se u dítěte může projevit fyziologická neplýnulost, není to ještě projev narušené komunikační schopnosti, ale je třeba poradit se s odborníkem. V období čtvrtého roku se projevuje fyziologický dysgramatismus, určité nedostatky v gramatické složce řeči nepokládáme za narušení komunikační schopnosti. Za narušení komunikační schopnosti také nelze považovat nesprávnou výslovnost, vynechávání či záměnu hlásek při



výslovnosti v období, kdy se jedná o jev fyziologický – o fyziologickou dyslálii. Teprve odborník může posoudit, zda je tento nedostatek jevem fyziologickým, například na základě nevyzrálosti nervového systému, neobratnosti mluvních orgánů a není-li způsoben nějakou smyslovou poruchou nebo orgánovým postižením apod.

*„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačním záměrům. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“* (Klenková, 2006, s. 54).

### 3.1 Narušený vývoj řeči

O opožděném nebo narušeném vývoji řeči hovoříme tehdy, když vyjadřovací schopnost dítěte neodpovídá jeho věku. Příčiny opožděného vývoje mohou být rozmanité: porucha sluchu, postižení mozku, celková zaostalost dítěte, rodové zatížení (některý z rodičů nebo prarodičů také začal mluvit opožděně), nepodnětné rodinné prostředí, citové strádání dítěte aj. (Dolejší, 2005).

Problémy ve vývoji řeči bývají často spojeny s procesem vyžívání centrální nervové soustavy a s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Na rozdíl od získaných poruch, které postihují řeč již vyvinutou, se jedná o postižení řeči nevyvinuté nebo řeči, která je teprve v počátcích svého vývoje. Opoždění či narušení vývoje řeči v raném nebo předškolním věku může mít negativní dopad na další vývoj jedince (školní úspěšnost, pracovní zařazení, sociální vazby apod.) (Bytešnicková, 2012).

*„Problematika narušeného vývoje řeči představuje nesmírně složitou, komplikovanou oblast logopedie. Jde totiž o široké spektrum, velmi variabilní a heterogenní z aspektu etiologie, patogenézy i symptomatologie. Tato skutečnost je zřejmě i hlavním důvodem značné terminologické nejednotnosti.“* (Lechta, 1990, s. 91).

Kolem prvního roku dítěte můžeme očekávat první slůvko a kolem druhého roku přicházejí krátké větičky. Některé děti však začínají mluvit později. Většinou u chlapců se stává, že své první slůvko řeknou až kolem roku a půl, nebo dokonce později. Tři roky věku je hranice, kdy ještě můžeme mluvit o tzv. prodlouženém období nemluvnosti. Příčiny narušeného vývoje řeči mnohou být rozmanité. Může se jednat o poruchu sluchu nebo o ztrátu sluchu, ta může být vrozená nebo získaná. Dále se může jednat o poškození

mluvidel nebo jejich nedokonale utváření (při rozštěpu patra). Rovněž celkové opoždění duševního vývoje dítěte či mentální retardace se projeví narušeným vývojem řeči.

*„Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivňovat rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte. Mimo to může mít dopad i na formování osobnosti jedince, zejména v oblasti sociálních vztahů.“* (Bytešnicková, 2012, s. 35).

Rovněž je třeba vyloučit dětský autismus. Psychická zanedbanost a deprivace, nedostatek vnějších podnětů, nízká kulturní úroveň, ústavní péče a výchovná zanedbanost jsou další z možných příčin. Může se také jednat o lehkou mozkovou dysfunkci, která se projeví opožděným vývojem řeči. Málokdy má opožděný vývoj řeči příčinu tak jednoznačnou, že ji můžeme snadno rozpoznat a odstranit. Častěji se různé příčiny či okolnosti kombinují a prolínají (Beranová, 2002).

Důležitou roli má zde logopedická prevence, správná diagnostika a včasná stimulace. S tím souvisí i týmový přístup, kdy je důležitá spolupráce dalších odborníků z lékařských i nelékařských oborů. Nezastupitelnou roli má instruktáž a podpora rodičů a pedagogů v mateřských školách, kdy je potřeba jak rodiče, tak i pedagogy včlenit do celého procesu intervence u dítěte s narušeným či opožděným vývojem řeči.

### 3.2 Poruchy artikulace

U poruch artikulace se vyskytují dva typy poruch, jedná se o dyslalii a dysartrii. U obou typů je jedná o narušenou komunikační schopnost, ale etiologie je odlišná.

Dyslalie patří z hlediska výskytu mezi nejčastěji se vyskytující narušení komunikačních schopností.

*„Dyslalii můžeme definovat jako neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem.“* (Lechta, 1990, s. 112).

**Dyslalie (patlavost)** je nejčastěji se vyskytující narušení komunikační schopnosti. I když v porovnání s ostatními druhy narušené komunikační schopnosti existuje všeobecná tendence pokládat ji za bezvýznamnou odchylku, nebylo by správné ji podceňovat. Dyslalie může být například jedním z prvních příznaků různých vážných neurologických onemocnění, může způsobovat neurotické těžkosti (např. výsměch při rotacizmu), může také figurovat jako hlavní důvod neúspěchu při výběru povolání (u adeptů na povolání tzv. řečových profesionálů atp.) Pro posuzování narušené komunikační schopnosti vůbec

je charakteristická náročnost stanovení všeobecně platných kritérií, protože jednotlivé mateřské jazyky vtiskují normě svá specifika. Tato skutečnost se nejnápadněji projevuje právě při posuzování normy, pokud jde o výslovnost.

Porucha zahrnuje více specifických stránek narušené řečové produkce. Projevuje se jednak na fonetické úrovni (vynecháváním, zaměňováním, nahrazováním nebo nepřesným vyslovováním hlásek) a fonologické úrovni (v plynulé řeči, při používání elementárních řečových zvuků ve spojování do slabik, slov a vět). Jedná se o nesprávnou výslovnost hlásek, kdy se určitá hláska konstantně zvukově odlišuje v řečovém projevu od kodifikované normy daného jazyka. To znamená, že je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem, než stanovuje fonetická spisová norma. Z hlediska terminologie je zapotřebí diferencovat vadnou výslovnost, tzn. dyslalii od nesprávné výslovnosti, čímž je fyziologická dyslalie. Nesprávná výslovnost dětí předškolního věku nebo po zahájení školní docházky je jevem fyziologickým, který se projevuje neustáleností mechanismu realizace hlásek nebo nepřesností jejich diferenciací (ve skupině sykavek, nepřesnou diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek, tvrdých a měkkých hlásek atp.). Na vzniku dyslalie se může podílet celá řada endogenních i exogenních faktorů, vysoké procento výskytu dyslalie souvisí s množstvím vlivů, které ji mohou způsobovat (Bytešníková, 2012).

Každé dítě nezačíná mluvit hned naprosto správně, všem dětem dělá výslovnost po jistou dobu potíže. „*Musí se totiž naučit akustické pozornosti, sluchově dobře rozpoznávat a napodobovat slyšené zvuky řeči, musí postupně překonávat neobratnost mluvidel a zvládat koordinované mluvní pohyby. To se ovšem nepodaří u každého dítěte stejně brzy. Proto do určitého věku – tvrdí se, že do pátého roku – je patlavost fyziologickým jevem.*“ (Sovák, 1983, s. 177).

Etiologie dyslalie:

- dědičné vlivy - především nespecifická dědičnost, jako je artikulační neobratnost, snížená schopnost fonematické diferenciací či specifické nízké nadání pro řeč,
- narušení sluchové nebo zrakové percepce,
- organické nálezy na mluvidlech - anatomické změny tvaru a velikosti jazyka, otevřený skus, předkus horní čelisti, extrémní zkrácení podjazykové uzdičky aj.,
- poškození dostředivých nebo odstředivých nervových drah - existuje souvislost mezi motorickým vývojem dítěte a vývojem výslovnosti, k realizaci většiny

souhlásek a souhláskových skupin je zapotřebí přesná motorická koordinace artikulačních mechanismů,

- poškození centrální části nervového systému – vznikají často závažná postižení, k nimž se často přidružuje dyslalie,
- negativní vlivy prostředí – nedostatek stimulace ke komunikaci, nesprávný mluvní vzor, mazlivá řeč, chyby ve výchovném přístupu, fixace vadných nebo nesprávných mluvních stereotypů výchovou, nesprávný nebo nedůsledný bilingvismus,
- další postižení sensorické, mentální nebo jiné související s vývojem výslovnosti a dyslalie (Bytešnicková, 2012).

Základem diagnostiky dyslalie je logopedické vyšetření. Při diagnostice dyslalie je vhodné postupovat jako při diagnostice všech poruch komunikačních schopností; shromáždit anamnestické údaje, provést vyšetření sluchové percepce, fonemické diferenciaci, motoriky celkové, jemné i motoriky mluvních orgánů, impresivní a expresivní složky řeči, laterality. Diagnóza se stanoví na základě vyšetření logopeda ve spolupráci s foniatrem a psychologem. Důležitá je také spolupráce s učitelkou mateřské školy, která také může být spolu s rodiči nápomocná při terapii dyslalie. Základní metodou vyšetřování je rozhovor, touto metodou se získá představa o současném stavu řeči, zjistí se rozsah a stupeň vadné výslovnosti. Vyšetření se provádí za přítomnosti rodičů. Péče o dyslektiky by měla probíhat již v předškolním věku, aby dítě, které přijde do školy, umělo správně artikulovat všechny hlásky. Metodika korekce jednotlivých hlásek není součástí této diplomové práce, zájemce o problematiku se ji může prostudovat v mnoha odborných publikacích (Klenková, 2006).

Zmíníme se ještě o **dysartrii**, což je porucha motorické realizace řeči jako celku vznikající při organickém poškození centrální nervové soustavy.

*„Dysartrie vystupuje jako nejtypičtější narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace. Nejtěžší stupeň dysartrické poruchy (anartrie) se projevuje neschopností verbální komunikace. Dysartrie a anartrie mohou vzniknout v kterémkoli období života člověka. V některých případech se jedná o vrozené vady nebo následky perinatálního poškození nervového systému, nejčastěji u dětí s dětskou mozkovou obrnou, jiné jsou získány během pozdějšího období života nejrůznějšími neurologickými onemocněními.“* (Klenková, 2006, s. 117).

### 3.3 Poruchy plynulosti tempa řeči

Mezi poruchy plynulosti a tempa řeči se řadí koktavost a breptavost.

Definovat koktavost není snadné, protože problematika tohoto narušení komunikační schopnosti je rozsáhlá a obtížná. Koktavost je předmětem zájmu mnoha vědních disciplín, a to jak oborů lékařských, tak psychologie, lingvistiky, logopedie a dalších (Klenková, 2006).

**Koktavost (balbuties)** je pokládána za jeden z nejtěžších syndromů narušené komunikační schopnosti.

*„V případě koktavosti se jedná o multifaktoriální, dynamický a variabilní syndrom narušené komunikační chorosti, u něhož se vyskytuje složitá symptomatika, která je často důsledkem několika parciálních, vzájemně se prolínajících, navazujících či recipročně i souhrnně reagujících příčin. V odborných pramenech se můžeme setkat s velkým množstvím definic koktavosti, které vystihují tradiční či moderní pojetí koktavosti. To je zapříčiněno jednak samotnou komplikovanou a různorodou etiologií a symptomatologií tohoto druhu narušené komunikační schopnosti, ale i tím, že koktavost je mezioborovou problematikou a jednotliví odborníci definují koktavost ze svého úhlu pohledu.“* (Bytešníková, 2012, s. 51).

Riziko vzniku koktavosti stoupá vždy v obdobích, kdy jsou na děti kladeny zvýšené nároky. V době kolem třetího roku se velmi rychle, někdy až překotně rozvíjí dětská řeč a právě v této době vzniká poprvé prudce křivka výskytu. Děti, které si obdobím vývojové koktavosti projdou, je poměrně hodně. Častěji se vývojová koktavost objevuje u dětí, které začínají velmi brzy a hodně mluvit. Rizikové období vzniku koktavosti trvá zpravidla do pěti let. Druhé rizikové období vzniku koktavosti je v době nástupu do první třídy. V této době dochází k podstatné změně v životě dítěte, je to přechod od hry k povinnostem, dítě je nuceno pamatovat si mnoho nového, může se objevit strach z neúspěchu a řada dalších okolností, které mohou zapříčinit zvýšený výskyt této poruchy. V této době už si dítě svůj problém s řečí uvědomuje, proto už nehovoříme o vývojové poruše, ale je stanovena diagnóza koktavost. Koktavost může vzniknout i později, vznik koktavosti v dospělosti je vždy důvodem pro lékařské vyšetření (neurologie, interna). Každé dítě je v uvedených obdobích vystaveno zvýšeným nárokům, přesto se koktavost objeví jenom u některých. Rizikovou skupinu tvoří děti nervově labilní, děti s neurotickými projevy (poruchy spánku, kousání nehtů aj.), děti, které bývají často nemocné, a vyskytuje se

u nich opožděný vývoj řeči. Dalšími rizikovými okolnostmi může být neurologický nález různého stupně a perinatální komplikace. Často se koktavost objevuje u dětí, kde někdo z blízkých příbuzných touto poruchou trpí. Kromě vrozených dispozic mají na vznik koktavosti také další vlivy, tzv. traumata. Někdy stačí i jeden traumatizující zážitek k vyvolání koktavosti např. silný úlek. Pokud bychom to shrnuli, tak častou příčinou koktavosti bývají vývojové obtíže, které přerostly v poruchu; rodina si mnohdy s tímto nevěděla rady a zvolila špatné výchovné metody. Nepřiměřená výchova je jednou z nejčastějších příčin koktavosti. Mezi změny, které děti velmi traumatizují, patří vztahy v rodině – rozvod. Na vzniku poruchy se podílí podstatná změna v životě dítěte, ale především ne zcela zvládnuté výchovné okolnosti. Také nadměrné nároky, které dítě přetěžují, zvyšují velmi podstatně výskyt koktavosti (Kutálková, 1996).

Koktavost je velmi vážná neuróza řeči, která hluboko zasahuje do psychiky dítěte. Navíc je natolik „slyšitelnou a viditelnou“ poruchou řeči, že se může stát pro dítě zdrojem celoživotního psychického strádání. K dítěti, které je postiženo koktavostí je třeba přistupovat velmi citlivě a ohleduplně. Je potřeba dítěti vytvořit klidné zázemí a věnovat mu laskavou a důslednou péči, pozornost a trpělivost. Jestliže je u všech poruch řeči žádoucí a nezbytné odborné vyšetření, platí to v případě koktavosti dvojnásob (Dolejší, 2005).

Jak uvádíme, koktavost je jednou z nejvážnějších příkladů narušené komunikační schopnosti, která se může, ale nemusí projevit na osobnosti jedince. Jako pozitivní příklad toho, jak se silný jedinec dokáže vyrovnat s touto závažnou poruchou je osobní výpověď emeritního profesora Charlese van Riper, Ph.D z Western Michigan University (in Fraser, 2007). Znění jeho „Poselství“ přinášíme v příloze č. 2.

**Breptavost** je pokládána za projev centrálních poruch řeči, jedná se o narušení v oblasti tempa řeči, kdy mluvní aparát nestačí motoricky realizovat řeč. Breptavost nelze pokládat za izolovaný symptom narušení komunikační schopnosti. Jedná se o syndrom, který představuje kombinaci psychických (především narušení koncentrace pozornosti), lingvistických a fyziologických (dechová dysrytmie) projevů (Bytešnicková, 2012).

Lechta (1990) pokládá breptavost za narušení plynulosti řeči, pro které je charakteristické extrémně zrychlené tempo řeči.

Tento typ narušené komunikační schopnosti ovlivňuje veškeré komunikační cesty, tzn. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování. K počátku vzniku breptavosti dochází často

v raném dětství, postižení může přetrvávat i v dalším vývojovém období (Bytešníková, 2012).

*„Příčiny brebtavosti jsou někdy podobné příčinám koktavosti, ale ne s nimi identické. Mezi jejími příčinami se vyskytuje například dědičnost, lehké orgánové mozkové odchylky a spolupůsobí tu i nesprávný řečový vzor prostředí dítěte: příliš rychlá řeč jako model pro takovéto „rizikové dítě,“ které si právě osvojuje mateřský jazyk.“* (Lechta, Králiková, 2011, s. 18).

### 3.4 Poruchy zvuku řeči, poruchy hlasu

K poruchám zvuku řeči se řadí především huhňavost, ta doprovází i jednu z nejvážnějších poruch komunikace, kterou je tzv. rozštěp (palatolalie), který může zasahovat ret, čelist nebo patro, popřípadě i všechny oblasti. O této problematice se zmíníme později, nyní si objasníme, o jaký problém u huhňavosti jde.

**Rinolalie (huhňavost)** je narušení komunikační schopnosti, která postihuje jak zvuk řeči, tak artikulaci (Klenková, 2006).

Charakteristický zvuk hlasu člověka během komunikace je podmíněn individuální mírou jeho nazální rezonance. Různými vlivy (např. poškozením závěrového mechanismu nebo vrozenými orgánovými poruchami) může dojít ke znatelnému narušení rovnováhy mezi ústní a nosní rezonancí. Podle toho pak člověk může mluvit až velmi nápadně „přes nos.“ Porucha zvuku řeči při narušení této rovnováhy může mít na jedince velmi negativní vliv. K poruše dochází tehdy, jestliže se prostory dechové trubice (nosohltan a dutina nosní) podílejí na rezonanci málo, nebo naopak příliš silně. V češtině se vyslovují nosově pouze hlásky M, N, Ň (NG), tzn. s nazální rezonancí, jejímž úkolem je vylepšit zvuk řeči, zvýšit nosovost hlasu a zmenšit napětí svalů hrtanu (Klenková, 2006).

Autorka (Bytešníková, 2012, s. 60) se vyjadřuje k problematice poruchy zvuku řeči takto: *„Huhňavost (rinolalie) je patologicky změněná nosovost, na základě které jsou deformovány zvuky artikulovaných hlásek. Jedná se o velmi nápadnou poruchu zvuku řeči, jejíž výskyt je v dětském věku poměrně častý. Udává se výskyt u 18 % dětí předškolního věku. V některých případech může být patologicky snižená, potom vzniká zavřená huhňavost. U patologicky kombinací zvýšené nosovosti hovoříme o otevřené huhňavosti. V praxi se můžeme setkat i s kombinací zavřené a otevřené huhňavosti v různém vzájemném poměru, tzv. smíšenou huhňavostí.“*

Mezi poruchy zvuku řeči se řadí i **palatolalie**, která je považována za jeden z nejtěžších a nejnápadnějších druhů narušené komunikační schopnosti. Z vnějších nápadností je typická jizva na horním rtu, někdy je to i tzv. „zaječí pysk“, nos často jeví známky deformace, je zploštělý, aj. Odborníci tvrdí, že prvním pacientem po narození dítěte s rozštěpem je matka; nové diagnostické metody z plodové vody mohou dnes včas odhalit genetické deformace, tedy i palatolalii. *„Z vrozených vad patrohltanového uzávěru je nejzávažnější rozštěp patra. Dítě postižené rozštěpem patra začíná mluvit pozdě a jeho řeč je silně porušena. Se značnou huhňavostí se pojí i poruchy výslovnosti hlásek, takže řeč bývá leckdy až nesrozumitelná.“* (Sovák, 1983, s. 183).

*„Palatolalie je jednou z nejnápadnějších narušení komunikačních schopností. Termín palatolalie označuje narušenou komunikační schopnost, jejíž příčinou jsou orofaciální rozštěpy.“* (Klenková, 2006, s. 138).

Termín palatolalie (z lat. palatum – patro) nejpřesněji označuje narušenou komunikační schopnost, jejíž prvotní příčinou je orofaciální rozštěp, konkrétně rozštěp patra. Orofaciální rozštěpy jsou těžké kongenitální vady, které vznikají porušením vývoje střední třetiny obličeje. Palatolalii mohou, ale nemusí doprovázet poruchy hlasu, narušený vývoj řeči a narušené nonverbální chování intervence u jedinců s rozštěpem (Bytešníková, 2012).

### **Poruchy hlasu**

Lidský hlas je základem mluvené řeči, jedná se o zvuk produkovaný hlasovým ústrojím. Lejska (2003) uvádí, že *„hlas je nositelem řečových informací a signálů a má významné místo ve verbální komunikaci.“* (Lejska, 2003, s. 58). Hlas má několik základních vlastností a parametrů, některé z nich se mohou individuálně značně odlišovat a jsou pro danou osobu charakteristické (Kollár, 1992).

Hlas má velkou škálu vlastností a charakteristik, které se dělí na dvě skupiny, a to na vlastnosti základní (fyzikální) a funkční (fyziologické). Mezi základní vlastnosti hlasu patří výška, síla, barva a rozsah hlasu a hlasové pole. Mezi funkční vlastnosti se řadí hlasové začátky, hlasové rejstříky, přechodové jevy a fonační doba (Lejska, 2003).

Hlasové poruchy patří do speciálního lékařského oboru – foniatrie; pokud se však léčení hlasu doplňuje hlasovou reedukací, což jsou speciálně výchovné metody, stává se spolupracovníkem týmu také logoped. Hlasové poruchy mohou postihnout lidský organizmus v každém věku; mohou se objevit u novorozenců, u dětí školního či předškolního věku, stejně jako u osob dospělých. Etiologie a patogeneze hlasových



poruch je multifaktoriální. U vnitřních příčin se může jednat o konstituční méněcennost podmíněnou dědičně, o vrozené asymetrie hrtanu, chabost hrtanového svalstva; další z vnitřních příčin může být nedostatečná intonační schopnost nebo nadměrná intenzita hlasu podmíněná typem vyšší nervové činnosti apod. Z vnějších příčin můžeme uvést nesprávnou hlasovou techniku, opakující se záněty a alergie, dráždění exhaláty a prachem, nepřiměřená teplota a vlhkost v životním a pracovním prostředí. Organové příčiny pak vycházejí z onemocnění hlasového ústrojí; může se jednat o záněty hrtanu, záněty horních cest dýchacích, nádory, poranění při úrazech a jiná onemocnění (Klenková, 2006).

Tvorbu lidského hlasu ovlivňuje synchronizace postavení hlasivek, jejich napětí, proud vzduchu, který vzniká funkcí dýchacích svalů aj. I drobná nerovnováha v tomto systému ovlivňuje kvalitu hlasu. Funkční příčiny představují okolo 10 % všech hlasových patologií, která jsou často dočasné a běžně se vyskytují po infekcích horních cest dýchacích. Vyskytují se častěji u žen a výrazně se zde podílejí psychosociální vlivy.

Příčinou špatného užívání hlasu bývá nadměrná hlasová námaha, příliš hlasité a dlouhé mluvení, křik a užívání hlasu v nepřírozené poloze. Výskyt je výrazně ovlivňován kulturně-etnickými vlivy (temperament a styl komunikace), kouřením a alkoholem. ([http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js09/orl/web/pages/7\\_3\\_funkcni\\_a\\_psychogenni\\_poruchy\\_hlasu.html](http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js09/orl/web/pages/7_3_funkcni_a_psychogenni_poruchy_hlasu.html)).

Dětská chraptivost je nejčastějším a nejzávažnějším onemocněním dětského hlasu. Na vzniku se podílí nepřiměřená síla hlasu, nefyziologický způsob tvoření hlasu; to způsobuje neobvyklé a nadměrné podráždění nebo poškození hlasového ústrojí. Nesprávné mluvení je doprovázeno napínáním zevních krčních svalů, svíráním hrtanu a zvýšeným výdechovým tlakem, to vše je doprovázeno tvrdými hlasovými začátky. Hlas zní přiškrceně, je bez rezonance, je chraptivý a rozsah hlasu je omezený. ([htf.cuni.cz/HTF-80-version1-08\\_Poruchy\\_a\\_vady\\_hlasu.ppt](http://htf.cuni.cz/HTF-80-version1-08_Poruchy_a_vady_hlasu.ppt))

Léčba hlasových poruch je věcí lékařskou (foniatri, otorinolaryngologové), po léčbě následují hlasová cvičení. Je nutné učit dítě od raného věku to, jak má užívat hlas, je třeba mu být dobrým „hlasovým“ vzorem a snažit se po celý život dodržovat pravidla hlasové hygieny. Hlasovou hygienu chápeme jako soubor zásad, jimiž se řídíme při péči o hlas. Abychom mohli o svůj hlas pečovat, musíte mít znalost anatomie a fyziologie hlasového ústrojí. Hygiena hlasu se odvíjí od celkové hygieny organismu, jejímž základem je otužování, upevňování nervového systému a správná životospráva, která zahrnuje

dostatek spánku, režim pracovního dne doplněný aktivním odpočinkem, správnou stravou a pitným režimem. Duševní hygienou předcházíme neurózám ohrožujícím hlas i s jeho zdravým a kultivovaným projevem (Klenková, 2006).

### 3.5 Mutismus

**Mutismus** je považován některými autory za dosti běžnou poruchu řeči v sociální interakci. Vyskytuje se u dětí ostýchavých, bojácných, nejistých ve styku s cizími lidmi. Jedná se o poruchu řeči na neurotickém podkladě a často příležitostnou nemluvností reaguje dítě na nějaký handicap. Mutistické dítě normálně umí mluvit, ale pokud se ocitne v neznámém prostředí, mluvit přestává, nebo nemluví s některými osobami, většinou se jedná o dospělé a neznámé osoby. V lehčích případech dítě sice nemluví, ale reaguje na pokyny a komunikuje neverbálně, například podá na požádání hračku, nakreslí obrázek atp. Nevyhýbá se například pohlazení a podá nabízenou ruku a nechá se odvést k nové hračce. Zkrátka chová se normálně, ale nemluví. Při trpělivosti a nenásilném a správném zacházení začne obvykle po určité době reagovat, zprvu se jedná o jednoslovné a tiché odpovědi. Po určité době porucha odezní (Kutálková, 1996).

Sovák (1983, s. 188) nazývá tuto poruch oněměním. „*Oněmění je způsobeno zábranami, např. strachem před mluvením, strachem z blamáže pro nesprávnou výslovnost, nebo vzniká jako reakce na mluvní potíže při prudce vzniklé koktavosti, popř. jako protest proti okolí. Tento příznak bývá u dětí stydlivých, zakřiknutých, sociálně nedostatečně adaptovaných. Oněmění může být zaměřeno třeba jen na některé osoby, pak jde o elektivní mutismus, který není nijak vzácnou poruchou. Objevuje se zvláště u školních začátečníků, kdy žáček, který mluví živě doma a se spolužáky venku, nepromluví ani slovo ve škole, zvláště v přítomnosti učitele. Může se stát, že když i mimo školu spatří např. učitele, najednou ztratí řeč. Jde vlastně o mluvní negativismus, neboť dítě odmítá jakýkoliv styk s příslušnou osobou nebo osobami.*“

Mohou se vyskytnout i těžší formy mutismu, v takových případech dítě působí vyděšeně, nijak nereaguje na předložené hračky nebo obrázky, nekomunikuje verbálně ani neverbálně. Na pohled lze sledovat ve svalech značné napětí, dítě se např. drží křečovité židle, při pokusu o pohlazení se zvýší svalový tonus, někdy uhýbá. Také často utíká k matce a křečovité se jí drží a může schovávat obličej.

Zásada správné výchovy takto labilního dítěte jsou podobné jako u prevence duševních traumat obecně. Naprosto nepřijatelné jsou nepřiměřené tresty, ty mohou celou situaci jenom zhoršit. Pokud má dítě občasné záchvaty elektivního mutismu, musíme se stavět nevšímavě k jeho reakci, tvářit se, že je vše normální. Dítě sice nemluví, ale nikdo si toho nevšímá, nikdo ho k řeči nenutí. Dospělý musí pochopit, že jakékoliv nucení do řeči situaci může jenom zhoršit. Pozvolná adaptace na cizí osobu a neznámé prostředí může probíhat různě dlouho. Nesmíme přehlédnout jakoukoliv snahu o komunikaci – kradmý pohled, gesto, kterým se dítě pokouší navazovat kontakt. Musíme si uvědomit, že šepot je často přestupní stanicí k navázání běžné komunikace. Nenápadná pochvala a výraz uspokojení jsou nesmírně účinné (Kutálková, 1996).

## 4 EDUKACE A PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V současné pedagogické teorii se jednoslovný pojem edukace používá místo tradičního pojmu „výchova a vzdělávání,“ jedná se ekvivalent anglického termínu „education“ (Průcha, 2005).

Osvojování mateřského jazyka dítětem (subjektem) je typem reálně edukačního procesu. Dítě se učí potřebným komunikačním dovednostem ve styku s dalšími subjekty (matka, otec, prarodiče, sourozenci aj.), kteří mu tyto dovednosti záměrně poskytují. Pokud bychom použili termíny z psychologie učení, hovoříme o procesech učení intencionálního (záměrného) a incidentálního (neuvědomovaného). „V lidské společnosti jsou edukační procesy jednou z nejčastějších aktivit vůbec.“ (Průcha, 2005, s. 65).

Základem prevence vad výslovnosti je v první řadě mluvní vzor a využití celé řady her, písniček, říkanek, které podporují motivaci k mluvení a rozvíjejí dětskou slovní zásobu. Také rytmus a pohyb jsou dobrými pomocníky v prevenci vad výslovnosti.

Několik praktických rad:

- nikdy dítě do ničeho nenuťte, nevyvíjejte nevhodný tlak ani přemíru snahy,
- vyhýbejte se kritizování, výsměchu a přílišného opravování chyb ve výslovnosti dítěte,
- povzbuzujte je a radujte se s ním nad jeho úspěchy,
- učte dítě správnou výslovnost pomocí hry, při hře je vše přirozenější a jednodušší,
- pro výuku volte takové obrázky a texty, které jsou přiměřené věku dítěte a jeho slovní zásobě,
- nikdy nespěchejte, ale buďte důslední a často opakujte naučené,
- nezapomínejte na motivaci (Beranová, 2002).

*„Kvalita a kvantita podnětů v řečovém prostředí ovlivňuje nejen to, jak rychle se dítě učí mluvit, ale i celkovou úroveň jeho kognitivního rozvoje. Je proto nezbytné, aby se dětem dostávalo kvalitních komunikačních zkušeností.“* (Lebeer, 2006, s. 210).

#### 4.1 Sluchové vnímání a fonematická diferenciac

*„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové). Hodnocení úrovně sluchového vnímání v běžných podmínkách nezahrnuje fyziologické kvality sluchové ostrosti, které jsou zjišťovány audiometrickým vyšetřením na foniatických klinikách.“ (Zelinková, 2001, s. 76).*

Nácvik a rozvíjení fonematické diferenciac je neoddelitelnou součástí rozvoje řeči. Vyšetření sluchu je jednou z důležitých úloh logopedické diagnostiky. Přesné vyšetření sluchu je záležitostí otorinolaryngologů a foniatřů. Logoped však musí umět analyzovat výsledky audiologického vyšetření a musí ovládat orientační vyšetření sluchu a vyšetření schopnosti fonematické diferenciac. Kromě orientačního vyšetření sluchu by měl logoped v rámci vyšetření komunikační schopnosti vyšetřit také schopnost fonematické diferenciac – fonematický sluch, tj. schopnost sluchovou cestou rozlišovat fonémy mateřského jazyka (znělost – neznělost, oralita – nazalita, ostrost – tupost).

V případě chybné výslovnosti by měl vyšetřit i schopnost diferencovat rozdíly mezi špatným a správným zněním hlásek. Vyšetření fonematické diferenciac je důležité zejména při chybné výslovnosti sykavek, opožděném vývoji řeči, dyslexii apod. Teprve když je schopnost fonematické diferenciac na takové úrovni, že jedinec dokáže diferencovat znaky nacvičených hlásek a odlišovat správnou výslovnost od chybné, je možné započít s logopedickým nácvikem výslovnosti (Lechta, 1990).

*„Při nedostatečně rozvinutém fonematickém sluchu splývají zvukově podobné hlásky, a proto je některé děti nedokážou přesně vyslovit. Pro rozvíjení fonematického slyšení je důležité věnovat pozornost jak kvalitám jednotlivých hlásek, tak rytmizaci řeči třeba ve spojení s pohyby rukou („Paci, paci“ apod.) nebo jiných částí těla. Dobře vyvinutý fonematický sluch předpokládá správné rozlišování jednotlivých hlásek v běžné řeči.“ (Beranová, 2002, s. 26).*

Uvádíme několik drobných her na rozvíjení fonematického sluchu u dětí:

- vnímání a napodobování zvuků a hlasů: „Jak dělají?“ – předvádějí se různé zvuky nebo hlasy zvířat,
- rozlišení stejných nebo podobně znějících slov: koza – kosa, rak – rok, noc – moc, meč – leč, věta – Běta, sek – suk, kopa – kope, pije – bije atp.,
- podobná slova, rýmy : les – pes – ves... (dítě může domýšlet další varianty),

- poznávání hlásek ve slově: „Čím začíná nebo končí slovo pes?“ nebo „Slyšíš hlásku B ve slově brada?“

Variant je celá řada, fonemický sluch se dá velmi dobře cvičit, bohužel mnoho dětí ještě v první třídě neumí rozlišit hlásky u jednotlivých slov (Beranová, 2002).

Rozvoj řeči a jazykových schopností je ovlivňován i krátkodobou pamětí. Krátkodobá sluchová paměť, udrží vstupní sluchovou informaci přibližně dvě sekundy a je součástí pracovní paměti.

## 4.2 Zrakové vnímání

Zraková percepce se rozvíjí od narození, kdy dítě nejprve vnímá světlo a tmu, poté obrysy předmětů a postupně se jeho vnímání zpřesňuje.

*„Novorozenec přichází na svět s vyvinutým orgánem zraku. Je schopen vnímat předměty, které jsou v jeho zorném poli, tj. přibližně ve vzdálenosti 30 cm. Od druhého týdne sleduje lidský obličej. Od osmého týdne sleduje pohybující se předmět, který nepřechází středovou čáru. Třetí měsíc si ohmatává ruce a zároveň sleduje jejich pohyb. Mezi čtvrtým a osmým měsícem je zrakové vnímání ovlivněno pokrokem v pohybovém vývoji. Po šestém měsíci dovede vnímat prostorově, dosáhne na hračku. V batolecím období dítě diferencuje předměty podle tvaru a barvy. Rozeznává známé objekty i ve formě symbolů na obrázku.*

*V předškolním věku je zrakové vnímání globální. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti (např. barva) nebo předměty, které mohou uspokojit momentální potřeby. V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciací, analýza a syntéza.*

*Rozvoj zrakového vnímání na počátku školního věku má značný význam pro počáteční vyučování. Stává se diferencovanějším, dítě citlivěji analyzuje celek na části. Postupně se učí plánovat vnímání a rozvíjí tak vlastní pozorovací schopnosti. V součinnosti s vývojem jemné motoriky se zlepšuje vizuomotorická koordinace.“ (Zelinková, 2001, s. 70).*

Kvalitně rozvinutá funkce zrakového vnímání je v počátcích školní docházky důležitá zejména při osvojování si čtení, psaní a matematicko-geometrických úkonů. Dítě musí být schopno rozlišovat tvary písmen a čísel; ty se mohou lišit jak v rovině vertikální (např. b-d), tak v rovině horizontální (např. b-p). Proto je třeba se u dětí předškolního věku cíleně zaměřit rovněž na rozvoj analytického vnímání, na vnímání detailů. Již u malých dětí

je třeba dbát na to, aby zrakové podněty nejen registrovalo zrakem, ale hlavně vnímalo a pozorovalo odlišnosti.

Cvičení přispívající k rozvoji zrakového vnímání mohou mít rozmanitý charakter. Vždy se snažíme využívat formu hry a nesmíme opomíjet potřebnou adekvátní motivaci dítěte. Při stimulaci zrakové percepce volíme postup od jednoduchého ke složitějšímu, snažíme se jednotlivá cvičení obměňovat tak, aby nedocházelo ke stereotypním reakcím. „*Při stimulaci zrakové percepce je vhodné zacílit cvičení na rozlišování tvarů a barev, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti. Veškeré tyto oblasti se vzájemně prolínají.*“ (Bytešnicková, 2012, s.122).

Zrak má velmi důležitý význam pro sledování pohybových mluvních výrazů, mimiky i gestikulace. Slepé děti začínají mluvit později. Osoba dobře slyšící si význam zraku pro sledování řeči neuvědomuje. Úloha zraku se zvláště projevuje ve sdělovacím styku osob neslyšících a ohluchlých (Sovák, 1983).

### 4.3 Dechové a fonační cvičení

Dechová cvičení mají své pevné místo v prevenci nežádoucích jevů, jako je arytmie dýchání, mluvení při vdechu a kolize mezi rytmem dýchání a mluvením. Cílem dechových cvičení je prohloubení dýchání a zvládnutí fyziologicky správného vdechu a výdechu při mluvení.

Výdechový proud vzduchu je nezbytný pro tvoření hlasité řeči. Ve srovnání s klidovým dýcháním je při řeči charakterizováno rychlejším a hlubším vdechem (nosem a ústy současně) a několikanásobně prodlouženým výdechem. Dechová cvičení se provádějí jako součást logopedických cvičení i při odstranění nosní mandle a dále jsou součástí terapie koktavosti, breptavosti atp. Prvotním úkolem při cvičení dechové techniky je naučit děti, jak a kam se nadechnout. Nejmhutnější nádech je v dolní části hrudníku, kde se roztáhnou volná žebra a mezižeberní svaly udrží takové množství vzduchu, které je potřebné k řeči i zpěvu. Dechová cvičení se doporučují provádět vsedě na židli, s trupem opřeným o opěradlo, nohy na zemi, kolena u sebe. Nadechneme se tak, abychom cítili, že nás dech tiskne do sedadla židle. Pozorně přitom sledujeme, kam se nadechujeme. Nadechujeme nosem a chvíli po nádechu zůstáváme v klidu, než volně vydechneme. Při opakovaném cvičení lehce při výdechu bzučíme „bzzz;“ tvořený zvuk musí znít plynule, bez chvění. Další cvičení provádíme vleže a potom vestoje. Nádech kontrolujeme volně položenou

rukou v místech, kde je bránice. Dechová cvičení se nejlépe provádějí formou hry. Herní motivace navodí nezbytné uvolnění. Dechová cvičení provádíme v čisté a dobře vyvětrané místnosti. Dítě musí mít čistý nos. Dobré je mít k dispozici deku nebo koberec na ležení. Také je vhodné mít připravené různé motivační předměty jako papírové míčky, obrázky, voňavé předměty apod.

Náměty dechových cvičení:

- na silný vítr nebo naopak na slabý vánek,
- ležíme na rozkvetlé louce, kde to pěkně voní,
- je nám velká zima, dýcháme si do dlaní,
- jsme unavení a zíváme,
- foukáme do papírové kuličky nebo míčku,
- zkusíme, kdo vydrží nejdéle zadržet dech,
- přerušování výdechového proudu, děláme mašinku – „šššš“,
- pískání na píšťalku,
- bublání do vody apod. (Beranová, 2002).

Hlasová (fonační) cvičení jsou zaměřena na výcvik mluvního a pěveckého projevu. Jde o ovládnutí fyziologicky správně vytvořeného hlasu při realizaci mluvené řeči. Hlasová cvičení jsou spolu s dechovým cvičením důležitou součástí tzv. logopedické prevence. Dítě se totiž vědomě učí používat dech a svůj hlas. Formou různých her na zvuky zvířátek nebo předmětů, napodobováním nebo vytvářením nových zvuků děti nevědomky upravují či nacvičují správnou výslovnost, procvičují si mluvidla, dech. Učí se také hospodařit s dechem při mluvení nebo zpěvu, užívají různou sílu a barvu hlasu apod. Dodržováním zásad hlasové hygieny a hlasovými cvičeními můžeme předejít závažným poruchám hlasu. Důležité je nepoužívat tvrdé hlasové začátky. Hlasový začátek je způsob, jak fonace začíná. Jeho užívání patří k výrazné hlasové mimice; je buď měkký, dyšný nebo tvrdý. Měkký hlasový začátek je z hlediska fyziologického správný a z hlediska ekonomického optimální. Využívá veškerého výdechového proudu a pro funkci hlasivek je šetrný. Dyšný začátek je zvláštní forma začátku měkkého, ale uniká při něm část vzduchu při výdechu a je provázen dyšným šelestem podobným šeptanému „h“. Tvrdý hlasový začátek se tvoří prudkým rozražením hlasové štěrbin, kdy náhle unikne velké množství vzduchu. Tento



začátek je nefyziologický, vyžaduje mnoho svalové energie a silný výdechový proud. Psychologicky je výrazem nelibosti, důrazu nebo nepříjemného překvapení.

Hlavní zásady hlasové hygieny:

- hovořit ve vyvětrané místnosti,
- nepřepínat hlas, nepřekřikovat se, šetřit hlasivky (zejména při nachlazení, při chrapotu apod.),
- nepřepínat hlasovou výšku,
- nepoužívat tvrdé hlasové začátky,
- nezdržovat se v zakouřeném prostředí.

Hlasu naopak prospívá otužování, řeč v přiměřené síle, spánek, zpěv a hlasová cvičení (Beranová, 2002).

#### **4.4 Motorika mluvních orgánů**

Rozvoj řeči postupuje společně s rozvojem pohybů vůbec. Mluvená řeč má základní rysy, které jsou společné s jakýmkoli pohybovým aktem. Proto je třeba pohybové schopnosti záměrně rozvíjet. S pohybovou výchovou se začíná velmi brzy, již v kojeneckém věku a později zařazujeme pohybové hry spojené s řečí. Pohybová výchova nepůsobí jen na vývoj pohybových dovedností, nýbrž na vývoj celé osobnosti dítěte. Pohybová výchova od nejtělejšího věku je současně prevencí vad výslovnosti a řeči vůbec.

U dětí předškolního věku je třeba věnovat dostatečnou pozornost rozvoji hybnosti mluvních orgánů. Deficity v oblasti motoriky mluvidel bývají často příčinou problémů týkajících se výslovnosti jednotlivých hlásek a dalších nedostatků v oblasti verbální komunikace. Aby dítě správně vyslovovalo, musí dosáhnout určité úrovně obratnosti mluvních orgánů a součinnosti se správným dýcháním a správnou hlasovou funkcí. Proces artikulace hlásek představuje jeden z nejnáročnějších procesů jemné motoriky.

Artikulační obratnost mluvidel (rty, jazyk, měkké a tvrdé patro a čelistní úhel) je důležitým předpokladem pro správnou výslovnost hlásek. Samozřejmě v součinnosti se správným dýcháním (respirační ústrojí) a správnou funkcí hlasovou (fonační). V ústrojí artikulačním nabývá hlasivkový tón nebo pouhý výdechový proud charakteru lidské řeči. Právě správnými pohyby jazyka a měkkého patra, změnou čelistního úhlu a úpravou postavení rtů se mění tvar a velikost ústní a hrdelní dutiny, což vede ke správné artikulaci slov.

Na rozvíjení a procvičování motoriky mluvidel existují různá cvičení, je vhodné, když si je dospělí vyzkoušejí nejprve sami na sobě. Zde uvedeme pouze několik z možností, jak lze přistupovat k procvičování motoriky mluvních orgánů.

Při cvičení pohyblivosti rtů procvičujeme:

- špulení rtů – vhodné je např. napodobení kapříka, dávaní pusinek, zkoušíme pískat, foukáme jako vítr,
- široký úsměv – předvádíme, jakou máme radost, jak se smějeme, můžeme střídat široký úsměv a špulení rtů současně,
- rozkmitání rtů – nafoukneme tváře a rychle vypustíme vzduch přes rty (jako koník),
- stahujeme koutky úst střídavě vpravo a vlevo – rty jsou nejprve zavřené, potom pootevřené a nakonec otevřené,
- vtahujeme rty dovnitř – předvádíme nejprve zralé jablíčko (nafoukneme tváře) a potom předvedeme scvrklé jablíčko, rty vtáhneme dovnitř.

Motorická obratnost jazyka se vyplácí procvičovat, je to třeba při vyslovování obtížných hlásek (L,R,Ř).

- ovládání celého jazyka – zkoušíme vysouvání a zasouvání jazyka do úst, krouživý pohyb jazyka při otevřených ústech, olizování rtů; můžeme si zahrát na kočku, jak líže mlíčko, nebo si olizuje fousky nahoře (horní ret) nebo dole (spodní ret).
- ovládání stran jazyka – můžeme předvádět trubičku z jazyka, nebo naopak mističku;
- ovládání hrotu jazyka – špička jazyka hladí přední horní i spodní řezáky zepředu i zezadu, kmitá ze strany na stranu jako ještěrka; špička jazyka hladí patro a zároveň si prozpěvujeme „lala, lele, lolo, lulu“ apod. (Kábele, F., Pávková, B., 1988).

#### **4.5 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika**

Je všeobecně známé, že řeč a motorika jsou vždy ve vzájemné korelaci. „*Termínem „hrubá motorika“ je označována schopnost ovládat celkové pohyby těla. Lze konstatovat, že se jedná o souhrn pohybových dovedností dítěte, postupné ovládání a držení těla, koordinace pohybů horních a dolních končetin a rytmizace pohybů. A právě aktivní činnost velkých muskulárních skupin umožňuje lokomoci (chůzi, skákání, plavání...), ale rovněž i pohyby nelokomočního charakteru (sezení...).* Je zřejmé, že vývoj hrubé motoriky

*je ovlivňován multifaktoriálně. Konkrétně je ovlivňován genetickými faktory, výživou, pohybovou výchovou, cílenou stimulací, individuálními zvláštnostmi, vyzrálostí mozku, smyslovým vnímáním, množstvím svalových vláken, kvantitou procvičování a duševním vývojem dítěte. Motorický vývoj vypovídá o schopnosti dítěte pohybovat se a ovládat části svého těla.“ (Bytešníková, 2012, s. 141-142).*

Nelze opomenout, že z hrubé motoriky vychází rozvoj motoriky jemné a z té následně rozvoj grafomotoriky. Pojmem grafomotorika jsou označovány poměrně náročné psychomotorické dovednosti, které musí zvládnout dítě předškolního věku, aby mohlo později zvládat psaní. K tomu, aby dítě zvládlo v budoucnu psaní, je nutné, dosáhnout určité úrovně hrubé a jemné motoriky a její koordinace se smyslovým vnímáním; jedná se zejména o koordinaci ruky a oka. Důležité je zvládnout výběrové vnímání, ale také myšlení a řeč. (Doležalová, 2010).

U dítěte se začíná rozvíjet řeč současně s pohybem již od útlého věku. Je tedy evidentní, že poruchy motoriky se negativně promítají i do jemných mechanismů řeči. Prudký tělesný vývoj je charakteristický především pro kojenecké období, během předškolního věku se postupně tempo rozvoje hrubé motoriky zpomaluje. Po třetím roce života dítěte jsou již základní pohybové dovednosti (lezení, stoj, chůze, běh, skok) ve své podstatě zvládnuty. Zrání a stimulace pohybového aparátu dále vedou k postupnému zdokonalování koordinace, přesnosti a návaznosti pohybů. V tomto období se musíme zaměřit na zdokonalování plynulosti pohybů, na rychlost a přesnost, na držení těla a hlavy a na orientaci v prostoru. Ovlivňování hrubé motoriky lze realizovat při chůzi, běhu, poskocích. Ke zdokonalení hrubé motoriky dochází při lezení, plazení, míčových hrách, rovnovážných cvičeních a pohybových hrách. Pohybová cvičení u dětí předškolního věku jsou úzce spjata i řečovými a rytmickými cvičeními. V této oblasti lze využít dětských říkadél a písní s pohybovým doprovodem. Důležitý je i rozvoj manipulačních dovedností; jedná se o manipulaci s různým náčiním a předměty: zvedat, nosit, kutálet, odrážet, kopat, driblovat a také využívat pomůcek k pohybu v různém prostředí – tříkolky, kola, boby, sáně, lyže, brusle aj. (Bytešníková, 2012).

Rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky je nutný nejen pro potřebu připravit dítě na psaní, ale i pro vzájemnou souvislost funkce ruky a řeči. Pod pojmem jemná motorika si pak představujeme postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty. Koordinovanost jemné motoriky představují pohyby malých svalových skupin rukou, vykonávané za současné spolupráce obou rukou a se zrakovou

kontrolou. Pohyb rukou postupuje od ramene k prstům. V batolecím věku se zdokonaluje koordinace pohybů, stává se přesnější a diferencovanější. Teprve mezi 15. -18. měsícem je nervosvalová koordinace natolik zralá, že je dítě schopné položit předmět, kam chce. Vývoj pohybů ruky lze sledovat např. na stavění z kostek. Prostředkem rozvoje jemné motoriky jsou hry s uchopováním předmětů, hry s kostkami, se stavebnicí, hra na hudební nástroje, kreslení, malování, modelování, navlékání korálků, cvičení sebeobsluhy apod. Do oblasti jemné motoriky patří též oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů (Zelinková, 2001).

Pojem grafomotorika označuje (Průcha a kol., 1995, s. 73): *„Soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.“*

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. *„Jemnou motoriku lze charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku.“* (Bytešnicková, 2012, s. 146).

Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky. O úrovni grafomotoriky vypovídá úroveň dětské kresby, která může být jednou z metod pedagogické nebo psychologické diagnostiky. Studium dětské kresby se zabývali psychologové od osmdesátých let 19. století. Původně byly hodnoceny poznávací složky vývoje dítěte, zejména vnímání a motorika, popř. intelekt. Později psychologové analyzovali kresbu jako jeden z projevů citového života dítěte a jeho prožitků. Pedagogický přístup se zaměřuje na zkvalitňování kresby a rozvíjení kreativity dítěte. Posuzování úrovně grafomotoriky a písemného projevu probíhá u dětí školního věku. Oblastí zájmu je správné sezení při psaní, optimální výška psací plochy a židle, správné držení psacího náčiní při psaní a uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní (Zelinková, 2001).

Při grafomotorických cvičeních se zaměřujeme zejména na uvolnění svalů paže, ruky, zápěstí. Grafomotorická cvičení jsou pohybová cvičení, kdy pohyb je zaznamenáván graficky. Těmto cvičením by měla předcházet průpravná cvičení, například práce s drobným materiálem, skládání mozaiky, vytváření koláží, hry se stavebnicí, práce s modelínou a mnoho dalších (Bytešnicková, 2012).

Poruchy grafomotorických dovedností se často vyskytují společně se špatnou koordinací těla a artikulačních orgánů, což se projeví na výslovnosti dítěte. Dítě do čtyř let věku většinou nemá pevně vyhraněnou laterální, později již dítě upřednostňuje jednu ruku jako dominantnější a v pěti letech by měla být vyhraněnost ruky zřetelná.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **5 ZKOUMÁNÍ ASPEKTŮ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ - ANALÝZA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU**

V praktické části diplomové práce jsme si stanovili výzkumný problém. Chceme zjistit, zda edukace dětí s narušenou komunikační schopností je způsobena sociálními aspekty.

Narušená komunikační schopnost se může vyskytovat v celém spektru lidského života, u nejtěžších řečových vad se někdy nepodaří přes cílenou logopedickou intervenci odstranit některé z nedostatků (například u palatolalie může přetrvávat porucha zvuku hlasu – huhňavost aj.). Jiný problém se může například vyskytnout po úraze nebo poranění mozku u dospívajícího jedince či dospělého, další problémy se mohou vyskytnout po prodělání cévní mozkové příhody u staršího člověka, při výskytu nádorů a infekcí CNS, degenerativních onemocnění CNS a mnoho dalších. Každá věková oblast má svá specifika a každá z oblastí je charakteristická způsobem komunikace. Já jsem si pro zpracování diplomové práce zvolila období předškolního věku, dobu, kdy se řeč rozvíjí obrovským tempem.

Sama vychovávám malé dítě a v nejbližší rodině vyrůstá a žije ještě několik dalších dětí převážně předškolního věku. Vnímám, jak je tento věk bouřlivý pro vývoj řeči a zároveň si uvědomuji, jak velké jsou individuální rozdíly ve vývoji řeči u jednotlivých dětí. Pro výzkum u dětí předškolního věku jsem se rozhodla především z těchto důvodů, poznatky, které jsem získala a získám, ovlivní jednak mou hlubší orientaci v problematice a věřím, že mi pomohou v péči o syna a vyvaruji se možných chyb ve výchově. Při studiu literatury k diplomové práci jsem zjistila, že problematika narušené komunikační schopnosti je velmi rozsáhlá, specifická a úzce souvisí s oborem pedagogika, psychologie, vývojová psychologie a sociální pedagogika.

### **5.1 Cíl výzkumu, stanovení hypotéz výzkumu**

Cílem výzkumu diplomové práce je prokázat vliv konkrétních sociálních aspektů na edukaci dětí s narušenou komunikační schopností, a to na základě výstupů z odborných textů, popsání aspektů a následně na kvantitativním šetření. Základem je kvantitativní výzkum ve vztahu k sociálním aspektům, které mohou mít vliv na narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku. Zkoumáme aspekty jako je věk rodičů, čas, který dítěti

věnují, způsob trávení volného času s dítětem, jejich dosažené vzdělání, soužití s prarodiči, místo bydliště, zajímá nás, zda rodiče měli v dětském věku problémy s výslovností a další.

Existuje celá řada dalších významných aspektů, které mohou ovlivnit výskyt narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Může se to týkat vlivů perinatálních a perinatálních, jejich patologie či odchylek ve vývoji; nás ale zajímají především sociální aspekty a ty jsme se prostřednictvím dotazníku na rodiče obraceli.

Zaměřili jsme se na stanovení výzkumného problému a stanovili jsme předběžný závěr, že sociální aspekty se významnou měrou podílejí na narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. K verifikaci nebo falzifikaci tohoto tvrzení dojdeme na základě ověření si platnosti stanovených hypotéz.

Pro zjištění četnosti výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku v kontextu se sociálními aspekty jsme stanovili hypotézy výzkumu.

Gavora (2000, s. 50) uvádí: „*Hypotéza je vědecký předpoklad. To znamená, že byla vyvozena z vědecké teorie – z toho, co je o daném problému teoreticky zpracováno. Dobré hypotézy si vyžadují mnoho četby literatury a mnoho přemýšlení.*“ Dále pokračuje: „*Formulace hypotéz naznačují, jakým způsobem se bude hypotéza potvrzovat nebo vyvracet. U hypotéz, ve které se hovoří o rozdílech, se použijí statistické metody na zjištění významnosti rozdílů.*“ (tamtéž, s. 53).

Protože jsme se rozhodli sestavit kromě hlavní hypotézy i několik dalších subhypotéz, použili jsme pro hypotézy následující označení, které navrhuje Gavora (2000).

### **Hypotézy výzkumu:**

#### **Hypotéza hlavní: Sociální aspekty významnou mírou ovlivňují edukaci dětí s narušenou komunikační schopností.**

- Hypotéza 1.: Rodiče dětí s narušenou komunikační schopností měli v dětství rovněž problémy s výslovností.
- Hypotéza 2.: Rodiče dětí s vadnou výslovností věnují denně dítěti více než dvě hodiny svého času.
- Hypotéza 3.: Pracovní vytížení rodičů se negativně odráží na řečové úrovni dítěte.
- Hypotéza 4.: Většina dětí s vadnou výslovností navštěvuje logopedickou poradnu.
- Hypotéza 5.: Rodiče svým dětem čtou denně před spaním pohádky.



Hypotéza 6.: Prarodiče se na výchově dětí podílejí pouze příležitostně.

Pro stanovení dílčích hypotéz jsme vycházeli z následujících faktů:

Hypotéza 1. - Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti i eventuální odchylku v této oblasti. Pokud děti trpí řečovou vadou, poruchou výslovnosti, je předpoklad, že někdo z rodičů měl v dětství stejné problémy.

Hypotéza 2. - Děti s vadnou výslovností (a nejen ony) vyžadují každodenní péči rodičů a dostatek podnětů a impulzů k rozvoji řeči a dostatek podnětů. Proto předpokládáme, že se rodiče dětem věnují jednak cíleně, ale společně tráví další čas např. plněním úkolů k zabezpečení chodu rodiny.

Hypotéza 3. - Předpokládáme, že rodiče jsou v dnešní době velmi pracovně vytíženi a alespoň jeden z rodičů tráví v zaměstnání hodně času.

Hypotéza 4. – Ve výzkumu jsme se zaměřili na děti s narušenou komunikační schopností, předpokládáme tedy, že u většiny dětí je realizována odborná logopedická péče.

Hypotéza 5. – Předpokládáme, že denní rituál, jako je čtení pohádky dětem před spaním, je ve většině rodin zaveden.

Hypotéza 6. – Dnešní senioři vedou aktivní život, někteří pracují přes důchodový věk, a proto nemají čas věnovat každodenní péči svým vnoučatům.

## 5.2 Zkoumaný soubor, struktura vzorku

Realizace výzkumu byla původně zaměřena do mateřských škol, které mají logopedické třídy v Brně. V červnu 2013 jsem navštívila dvě sídlištní mateřské školy uvedeného typu v Brně, ale nebylo mi umožněno v těchto mateřských školách výzkum pomocí dotazníku realizovat. Další oslovená ředitelka mateřské školy v Brně rovněž neprojevila ochotu ke spolupráci. Bylo mi sděleno, že mateřské školy jsou hojně využívány k nejrůznějším výzkumům studenty z Masarykovy univerzity, a to jak z fakulty pedagogické, tak z fakulty filozofické. Proto jsem se rozhodla oslovit mateřské školy v oblasti, kde proběhla realizace výzkum pro práci bakalářskou; obrátila jsem svou pozornost na mateřské školy do oblasti jihovýchodní Moravy. Zde jsem se setkala s pochopením a ochotou pro svůj záměr. Po telefonickém kontaktu jsem navštívila osobně jednotlivé mateřské školy a dohodla se s ředitelkami a vedoucími učitelkami na postupu při realizaci svého záměru, kterým byla distribuce dotazníků rodičům dětí s narušenou komunikační schopností. Všechny mateřské

školy jsou součástí škol základních a spadají pod jedno ředitelství. Učitelky přislíbily spolupráci a dohodly jsme se, že dotazníky budou nabídnuty rodičům dětí předškolního věku, u kterých je narušená komunikační schopnost. Ubezpečily mě, že takových dětí ve třídě je většina. Při osobních konzultacích v mateřských školách mně bylo sděleno, že se u dětí většinou vyskytují běžné vývojové poruchy řeči, dyslalie.

Výzkum se realizoval v mateřských školách v Uherském Hradišti, dále v Mateřské škole v Uherském Ostrohu, Veselí nad Moravou a ve Strážnici.

Ve všech mateřských školách probíhá edukace dětí předškolního věku dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004. Legislativně vychází edukace v předškolním věku ze školského zákona, tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Další náležitosti pak upravuje vyhláška č. 43/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání stanovuje rámcové cíle, které napomáhají rozvoji dítěte:

- rozvoj dítěte, jeho učení a poznání,
- osvojení základních hodnot společnosti,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Z rámcových cílů existují výstupy v podobě klíčových kompetencí, které jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnosti a občanské (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>).

Jedna z uvedených klíčových kompetencí je kompetence komunikativní. Ta si klade za cíl naučit děti ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní. V oblasti jazyka a řeči jsou očekávány následující výstupy:

- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky v jednotlivých slovech,
- umět hlásky správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči,
- používat správně zrak, např. umět sledovat očima zleva doprava,
- porozumět významu obrazových symbolů a pochopit jejich komunikativní funkci,
- umět poznat některá písmena a číslice,
- projevovat zájem o knihy aj. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/>)

Do mateřských škol v Uherském Hradišti a dalších uvedených městech byly dodány po domluvě dotazníky s tím, že je učitelky předají pouze těm rodičům, jejichž děti předškolního věku mají narušenou komunikační schopnost (problémy s výslovností) a kteří souhlasí s vyplněním dotazníku. Do oslovených MŠ bylo celkem distribuováno 140 dotazníků. Reálně bylo předáno rodičům 134 kusů dotazníků. Termín pro odevzdání dotazníku jsme stanovili na dobu do tří dnů od obdržení dotazníku, vyplněné dotazníky byly odevzdány do provizorních „uren“ v šatnách mateřských škol, aby byla zcela zachována anonymita respondentů.

Z celkového počtu navrácených 134 vyplněných dotazníků jsme byli nuceni 8 dotazníků vyloučit pro následné zpracování. V těchto případech se jednalo o nečitelné písmo, pouze částečné informace pro zpracování a další neúplnosti; dva dotazníky byly vráceny nevyplněné. K následné analýze bylo použito 126 dotazníků.

Zkoumaný soubor tvoří 126 dětí ze sedmi mateřských škol. Děti navštěvují běžné mateřské školy, přesto že mají nedostatky ve výslovnosti, věk dětí se pohybuje od pěti do sedmi let, předpokládáme totiž, že se setkáme i s dětmi s odloženou školní docházkou. Diagnostika řečových vad není cílem naší práce. Kromě tzv. tvrdých dat (pohlaví dítěte, věk rodičů, bydliště aj.) jsme se zaměřili na sociální aspekty edukace, které mohou ovlivňovat pozitivně nebo negativně komunikační schopnost dětí.

### 5.3 Metodika šetření a způsob zpracování dat

Abychom zjistili stanovený cíl u většího počtu respondentů (rodičů), zvolili jsme kvantitativní výzkum – metodu dotazníku.

*„Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Tato frekventovanost je často dána (zdánlivě) lehkou konstrukcí dotazníku. Výsledkem někdy bývají dotazníky, které jsou sestaveny nesprávně, nevhodně se zadávají a někdy i nesprávně vyhodnocují.*

*Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj.“ (Gavora, 2000, s. 99).*

Kvantitativní výzkum je metoda sběru empirických dat, která má za cíl popsat zkoumanou oblast našeho zkoumání. Jak jsme výše uvedli, cílem diplomové práce je zjistit vliv sociálních aspektů na komunikační schopnost dětí.

Při práci s dotazníkem se jedná o jednoduchou a časově nenáročnou metodu výzkumu, která však zkoumá problémy jenom okrajově. Naopak výhodou kvantitativního výzkumu je skutečnost, že se při něm dají získat odpovědi od velkého počtu respondentů. Nevýhodou je pak to, že výsledky jsou pouze obecné, neřeší problematiku do hloubky. Výzkumnou metodou dotazníku jsme použili při zpracování bakalářské práce a považujeme jej za vhodný nástroj k našemu současnému výzkumu, kterým je zkoumání sociálních aspektů na edukaci dětí s narušenou komunikační schopností. Dotazník byl sestaven na základě hypotéz, validitu dotazníku jsme měli jako jednu z priorit výzkumu. Položky v dotazníku byly sestaveny tak, aby bylo možné porovnávat nezávisle proměnné se závisle proměnnými.

Předvýzkum byl realizován formou interview s třemi zkušenými učitelkami mateřské školy, které měly k formulacím některých položek v dotazníku pouze drobné výhrady. Tyto výhrady se vztahovaly k položkám číslo 11, 12 a 13 a na základě společné diskuse byly položky přeformulovány do konečné podoby. Dotazník byl doplněn o jednu další položku, týkající se důvodu odkladu školních docházky.

Během dotazníkového šetření bylo získáno dostatečné množství relevantních dat, která byla následně statisticky a graficky vyhodnocena.

Dotazník obsahuje faktografické údaje, dále otázky uzavřené a polootevřené, které jsou zaměřena do jednotlivých vytipovaných oblastí. Sledované znaky získané analýzou dotazníků jsme upořádali do následujících okruhů:

1. **Dítě** (položky v dotazníku č.1, 2, 11, 12, 16, 26).

Zde jsme zmapovali pohlaví dítěte, jeho rok narození, zajímáme se o to, v kolika letech dítě nastoupilo do mateřské školy. Další z položek byla zaměřena na adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy, zjišťovali jsme rovněž skutečnost, zda mělo dítě odklad školní docházky a jaké činnosti se věnuje doma nejraději.

2. **Narušená komunikační schopnost dítěte** (položky v dotazníku č. 13, 14, 15, 17).

Tento okruh otázek byl zaměřený na předcházející logopedickou péči, sledovali jsme stav výslovnosti dítěte (podle posouzení rodiči), ptali jsme se, zda je dítě v současné době v péči logopeda a zda se nástup do mateřské školy pozitivně projevil na rozvoji řeči dítěte.

3. **Sociální prostředí, rodina** (položky č. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 18, 19, 24).

K sociálním aspektům je v dotazníku zaměřeno nejvíce položek. Zajímá nás věk rodičů, rodinné poměry, bydliště, ptali jsme se na vzdělání obou rodičů, zaměstnání a pracovní vytížení rodičů, dále jsme se zaměřili na počet dětí v rodině.

4. **Edukace dítěte** (položky č. 20, 21, 22, 23, 25)

Otázky rodiny a edukace se prolínají, neboť edukace je součástí rodinné výchovy. V této oblasti nás zajímá čas, který rodiče dětem věnují, zda se učí s dětmi říkanky a básničky, zda si vyprávějí či čtou pohádky před spaním. Tyto denní rituály považujeme za významný faktor emocionální vazby rodiče s dítětem. Do tohoto okruhu jsme zařadili výchovné působení prarodičů v rodině.

## 5.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Seznam sledovaných znaků jsme zpracovali do tabulek, soubor tvoří 126 sledovaných dětí a rodin.

### Položka v dotazníku č.1:

Vaše dítě je: a) děvče                      b) chlapec

Tab. č.1            Tabulka zaznamenávající pohlaví dítěte

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Pohlaví dítěte	děvče	49	38,9
	hoch	77	61,1
Celkem		<b>126</b>	<b>100</b>

Tabulka č.1 nám podává přehled o tom, kolik v souboru bylo děvčat a kolik chlapců. Jak je z tabulky patrné, chlapců s narušenou komunikační schopností je více než děvčat. Jak uvádí např. Sovák (1983), „*Vývojové vady řeči jsou častější u hochů než u děvčat.*“ (s. 171).

Chlapci začínají mluvit dost často později než dívky, slova se objeví někdy kolem druhého roku, v mnohých případech i později. Někdy je určité opoždění vývoje řeči rodové, jindy zase po dlouho očekávaném prvním slově následují velmi rychle věty a po určité době se vývoj řeči vyrovná (Kutálková, 2005).

**Položka v dotazníku č.2:**

**Uveďte rok narození Vašeho dítěte:**

Tab. č.2 **Tabulka zachycující rok narození dítěte**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Rok narození</b>	2007	9	7,1
	2008	62	49,2
	2009	55	43,7
<b>Celkem</b>		<b>126</b>	<b>100</b>

Jednalo se o soubor 126 dětí s rokem narození 2007 až 2009. Děti do mateřské školy nastupují většinou ve věku 3 let. Jsou mateřské školy, které přijímají děti i dříve, podmínkou je většinou dodržování osobní hygieny, schopnost odpoutat se citově od matky aj. V souboru dětí bylo nejvíce dětí šestiletých (49, 2%), 1% (7) dětí sedmiletých a dětí pětiletých bylo 43, 7%. Všechny děti navštěvovaly třídu tzv. „předškoláků“.

**Položka v dotazníku č.3:**

Uved'te, prosím, Váš věk: a) matka

Tab. č.3 Tabulka podávající přehled o věku matky

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Věk matky</b>	do 22 let	16	12,7
	do 30 let	63	50,0
	nad 30 let	47	37,3
<b>Celkem</b>		<b>126</b>	<b>100</b>

V době před revolucí v roce 1989 byla průměrná prvorodička ve věku 19 let. Dnes se k porodu prvního dítěte odhodlávají stále častěji matky, jejichž věk se pohybuje v rozmezí 30 – 40 let. Podle porodníků přibývá i matek čtyřicátin. Ženy v tomto věku mají vybudované zázemí a stoprocentně vědí, že svého potomka chtějí.

Jak z tabulky vyplývá, největší skupinu matek v našem výzkumu tvoří matky ve věkovém rozpětí 23 až 30 let, je to celých 50% z celkového počtu. Dá se říci, že pro výchovu dítěte nelze stanovit optimální věk matky, ale psychická i fyzická zralost matky je důležitým faktorem pro zdárný rozvoj dítěte. Současná doba je charakteristická posouváním věku mateřství často až nad 30 let věku a často i později. „*Poslední dobou se mluví o rostoucím věku matek. Tento trend stále pokračuje a nevyhnul se ani České republice. Tím, jak roste věk prvorodiček, mladé maminky začínají být poměrně „exotické.“*“ (<http://www.maminka.cz/clanek/nactilete-matky>)

**b) otec**

Tab. č.4 Tabulka podávající přehled o věku otce

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Věk otce</b>	do 22 let	7	5,6
	do 30 let	42	33,3
	nad 30let	77	61,1
<b>Celkem</b>		<b>126</b>	<b>100</b>



Petra Šalamounová ze Sociologického ústavu AV ČR provedla pod záštitou Centra nezávislého výzkumu veřejného mínění výzkum, ve kterém se zaměřuje na názor veřejnosti na to, jaký je nejvhodnější věk pro pořízení potomstva. Z jejího výzkumu vyplynulo, že téměř 60 % respondentů se domnívá, že by se ideální věk otce při narození prvního dítěte měl pohybovat v rozpětí 25 až 29 let. Třetina dotázaných uvedla věk vyšší než 29 let a necelých 9 % dotázaných věk nižší než 25 let. V případě posuzování ideálního věku matky převládá názor (51 % dotázaných), že žena by měla porodit první dítě do 24 let. 44 % respondentů uvedlo věkový interval 25 až 29 let a pouze necelých 5 % považuje za nejlepší pro narození prvního dítěte věk 30 a více let. Naprostá většina respondentů (téměř 74 %) vidí ideál v modelu dvoudětné rodiny. Pětina respondentů považuje za nejlepší rodinu se třemi dětmi. Pět osloveným ze sta se nejvíce zamlouvají rodiny s jedináčkem. (<http://cvvm.soc.cas.cz/vztahy-a-zivotni-postoje/predstavy-o-idealnim-veku-pro-zakladani-rodiny-a-realna-data>).

Náš výzkum přinesl zjištění, že věk otců sledovaných dětí se v 61,1% pohybuje v hranici nad 30 let. Nezjišťovali jsme však, zda se jedná o prvorozeného potomka. Následuje 33,3% otců ve věku od 22 do 30 let, pouze 5,6% otců uvedlo věk do 22 let.

**Položka v dotazníku č.4:**

**Tvoříte rodinu :**     **a) plnou**     **b) neúplnou**

Tab. č.5     **Tabulka podává přehled o svazku rodičů**

Rodina	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
	úplná		95
neúplná		31	24,0
Celkem		126	100

*„Rodina a její schopnost fungování se opírá o několik jednoduchých principů. V jejím rámci nejsou jednotliví lidé sami o sobě, ale jsou ve vzájemných interakcích. Postavení jednotlivců v rámci uváděného společenství je dáno nejčastěji generační příslušností, postavením v mocenské hierarchii, pohlavím, někdy také specifickými prahovými charakteristikami nebo specifickými zátěžemi, které jednotliví členové do rodiny vnášejí.“*  
(Michalová, 2007, s. 77)

Nedotazovali jsme se na důvody neúplné rodiny (24%), neboť se jedná o informaci intimnějšího rázu, může se jednat o matky samoživitelky či rodiny s volným soužitím partnerů; za pozitivní zjištění považujeme skutečnost, že převažující procento tvoří rodiny úplné, což je pro pozitivní vývoj dítěte velmi důležité.

Pevný rodinný kolektiv svým pozitivním výchovným působením v rozhodující míře ovlivňuje celkový vývoj dítěte a tím i jeho zařazení do společenského života. Plní tedy jednu z nejvýznamnějších funkcí v edukaci jedince (Laca, 2011).

**Položka v dotazníku č.5:**

**Vaše bydliště je:** a) ve městě b) na vesnici

Tab. č.6 **Bydliště rodičů dítěte**

Bydliště	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
	město	83	65,9
vesnice	43	34,1	
Celkem		126	100

Laca (2011) specifikuje prostředí dle různých hledisek, z toho se jedno hledisko týká povahy daného teritoria; to dělí na prostředí venkovské, obecné a prostředí městské, velkoměstské.

V dnešní době se rozdíl mezi venkovským a městským prostředím stírá, předpokládáme, že dostupnost logopedické péče je dnes stejná na obou místech. Učitelky v mateřských školách mají většinou doplněno logopedické vzdělání a mohou se tak intenzivně věnovat dětem s narušenou komunikační schopností, případně s poruchami řeči, které jsou způsobeny fyziologickým vývojem. Měly by však pracovat pod vedením klinického logopeda. S otázkou, kdy se s dítětem na logopedii vydat, pomůže pediatr, který rodiče upozorní nejčastěji při pětileté prohlídce. Často to ale udělá také učitelka v mateřské škole.

65,9% rodin žije ve městě, 43% oslovených rodin žije na vesnici.

**Položka v dotazníku č.6:**

**Uveďte Vaše dokončené vzdělání: a) matka**

**Tab. č.7 Přehled o vzdělání matky**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Vzdělání matky</b>	základní	12	9,5
	vyučena	19	15,1
	středoškolské	67	53,2
	vysokoškolské	28	22,2
<b>Celkem</b>		126	100

Středoškolské vzdělání uvedlo 53,2% oslovených matek, následuje 22,2% vysokoškolsky vzdělaných matek, 15,1% matek je vyučených a 9,5% má základní vzdělání.

**b) otec**

**Tab. č.8 Přehled o vzdělání otce**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Vzdělání otce</b>	základní	7	5,6
	vyučena	37	29,4
	středoškolské	59	46,8
	vysokoškolské	23	18,2
<b>Celkem</b>		126	100

Nelze klást rovnítko mezi úrovní vzdělání a vzdělaností rodičů a podnětností rodinného prostředí, pokud se týká rozvoje řečových dovedností a schopností dětí. Za nejdůležitější při výchově dětí považujeme především kvalitu emotivního působení a emocionálních vztahů v rodině (zcela nezávislou na počtu absolvovaných školních tříd, dosažené úrovně vzdělání) prioritní pro rozvoj řeči každého dítěte.

Jak vyplývá z našeho přehledu, jak u matek, tak i u otců převažuje v nejvyšší míře dokončené vzdělání středoškolské; u žen je to 53,2% a u mužů o něco méně 46,8%. Vysokoškolského vzdělání v našem výzkumu má 22,2% matek a o něco méně otců – 18,2%.

Dunovský (in Hardy a kol., 2011) vypracoval pro potřeby praxe diagnostický nástroj-tzv. Dotazník funkčnosti rodiny, ve kterém předkládá hodnocení osmi diagnostických kritérií: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně-ekonomická situace (vychází z věku, z rodinného stavu, vzdělání, zaměstnání rodičů, z příjmu a bydlení rodiny), osobnost rodičů (jejich zdravotní a psychický stav i úroveň jejich společenské adaptace), osobnost sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě a péče o dítě.

**Položka v dotazníku č.7:****Jste zaměstnaní v trvalém pracovním poměru? a) matka**Tab. č.9 **Přehled o zaměstnání matky**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Zaměstnání matky</b>	ano	95	75,4
	ne	31	24,6
<b>Celkem</b>		126	100

Nedostatečné finanční zabezpečení působí nepříznivě na upokojuvání potřeb všech členů rodiny a chodu domácnosti. To je také jeden z možných důvodů, proč se matky ve většině případů snaží o co nečastější návrat do zaměstnání. Dudášová (in Hardy a kol., 2011) ve svém článku „Jsou tedy děti překážkou při realizaci rodičů?“ se zamýšlí nad problematikou zaměstnaných matek. Děti opravdu nepřinášejí pohodlí a blahobyt. Přijetí dítěte do života je o vyznání, uznávání hodnot a sebeobětování. Děti sice mohou rodičům narušit jejich představy o seberealizaci, ale rodiče zažívají s dětmi chvíle štěstí a radosti. Aby vše mohli zvládat, potřebují podporu rodiny a manželství od společnosti. Zdravé manželství se dokáže pružně vypořádat s novými náročnými situacemi, které může představovat návrat do zaměstnání.

Vliv na edukační procesy má celkově velký počet faktorů sociálního prostředí a některé z nich nejsou dosud objasněny. Blíže prozkoumán je např. vliv zaměstnanosti žen-matek. Tato zaměstnanost nevysoká ve všech vyspělých zemích. U nás se počet zaměstnaných matek po roce 1990 dokonce zvyšuje, což souvisí jak s ekonomickými stimuly, tak i s další motivací žen (motiv uplatnit se, využít své kvalifikace, podnikat aj.). Za pozitivní důsledek je možno považovat to, že zaměstnanost matek vyvolala potřebu budovat a rozšiřovat předškolní instituce, zejména mateřské školy (Průcha, 2005).

V našem výzkum je 75,4% žen v pracovním poměru.

## b) otec

Tab. č.10 Přehled o zaměstnání otce

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Zaměstnání otce	ano	119	94,0
	ne	7	6,0
Celkem		126	100

*„Obecně platí (tj. nejen v ČR, ale i v jiných zemích), že mezi úrovní dosaženého vzdělání a uplatněním lidí na trhu práce je těsná souvislost: Čím vyšší je úroveň dosaženého vzdělání, tím snáze se absolventi škol uplatní na trhu práce, tedy najdou zaměstnání, a také jsou méně často postihováni dlouhodobou nezaměstnaností.“ (Průcha, 2006, s. 72).*

Lidé s dokončeným vysokoškolským vzděláním mají ve většině vyspělých zemí lepší příležitost k uplatnění na trhu práce než jedinci se základním a nedokončeným středním vzděláním. O uplatnění na trhu práce spolurozhoduje nejen úroveň dosaženého vzdělání, ale také obor studia nebo vyučení (tamtéž).

V tab. č. 9 uvádíme, že pouze 5,6% otců má základní vzdělání, ostatní jsou vyučení, mají středoškolské či vysokoškolské vzdělání. Kvalifikační předpoklady a dosažená úroveň vzdělání jsou zřejmě důvodem, že je otců zaměstnáno 94%.

**Položka v dotazníku č.8:**

**Měli jste sami v dětství problémy s výslovností? a) matka**

Tab. č.11 **Problémy s výslovností v dětství- matka**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Matka – vadná výslovnost</b>	ano	81	64,3
	ne	45	35,7
<b>Celkem</b>		126	100

Problémy s výslovností v dětství udává 64,3% matek.

**b) otec**

Tab. č. 12 **Problémy s výslovností v dětství- otec**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Otec - vadná výslovnost</b>	ano	94	74,6
	ne	32	25,4
<b>Celkem</b>		126	100

Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti i eventuální odchylku v této oblasti. Konkrétní projev lze označit jako fenotyp (tím je např. úroveň čtení, řeči aj.), který je ale v různé míře závislý i na působení vnějšího prostředí (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Poruchy řeči se převážně vyskytují u dětí předškolního věku, nejsou však výjimkou ani u školáků, ani u dospělé populace. Problémy s výslovností v dětství uvádí 74,6% otců.



**Položka v dotazníku č.9:**

**Uveďte počet dětí ve Vaší rodině:**

Tab. č.13 **Počet dětí v rodině**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Počet dětí</b>	jedno dítě	26	21,0
	dvě děti	82	65,0
	tři a více dětí	18	14,0
<b>Celkem</b>		126	100

*„Pozorování utváření konstelací rodin s více dětmi poukazuje na pozitivní působení dalšího sourozence, nebo dokonce více sourozenců při formování chování každého jednotlivce.“ (Michálková, 2007, s. 4).*

Model rodiny se dvěma dětmi má v našem výzkumu největší zastoupení, vyskytuje se u 65% respondentů, následuje 21 % rodin s jedním dítětem a 14% s třemi a více dětmi.

**Položka v dotazníku č.10:**

**Vyskytly se problémy s výslovností u Vašich dalších dětí?**

Tab. č.14 Výskyt problémů s výslovností u sourozenců dítěte

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Problémy s výslovností</b>	ano	84	66,7
	ne	42	33,3
<b>Celkem</b>		126	100

Individuální zděděné vlastnosti jsou dány nejrůznějšími variacemi a kombinacemi genového rodového vybavení. Tyto genové vlastnosti po předcích z obou stran dávají základní vysvětlení pro skutečnost, že se u dítěte v příslušné vývojové fázi začnou objevovat vlastnosti a charakterové rysy některého z předků. Jak vyplývá z tabulky, v 66,7% měli sourozenci šetřeného dítěte rovněž problémy s výslovností. Součástí našeho výzkumu není, zda poruchy u sourozenců přetrvávají i nadále. U 33,3% dětí rodiče uvedli, že výslovnost probíhala bez problémů; zde vedeme v patrnosti, že v souboru je 26 jedináčků.

**Položka v dotazníku č.11:**

**V kolika letech nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?**

Tab. č.15 Věk nástupu dítěte do mateřské školy

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Nástup do MŠ</b>	ve 3 letech	76	60,3
	ve 4 letech	32	25,4
	v 5 letech	18	14,3
<b>Celkem</b>		126	100

Většinou je věk nástupu do mateřské školy ve 3 letech dítěte, i náš výzkum potvrdil, že je těchto dětí nejvíc (60,3%). V tomto věku se děti dovedou odpoutat od matky, těší se na nové podněty, hračky, nové kamarády. Nástup do mateřské školy bývá často totožný s nástupem matky do zaměstnání; jsou mateřské školy, které z kapacitních důvodů jsou schopny přijímat děti už od 2 let. 25,4% dětí nastoupilo do mateřské školy v 4 letech, 14,3% dětí začalo s docházkou do předškolního zařízení v 5 letech.

**Položka v dotazníku č.12:**

**Projevily se u Vašeho dítěte problémy s adaptací po nástupu do mateřské školy?**

Tab. č.16 **Problémy s adaptací dítěte při nástupu do MŠ**

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Problémy s adaptací</b>	ano	96	76,2
	ne	30	23,8
<b>Celkem</b>		126	100

Ze zkušeností víme, že se děti do mateřské školy těší, ale může se stát, že se při nástupu do předškolního zařízení objeví problémy s adaptací, které mohou být i velmi výrazné (pláč, vztek, v horším případě noční pomočování, negativismus aj.). Někdy problémy s adaptací vymizí již po krátké době, jindy mohou přetrvávat déle. Ve výzkumu jsme se nezabývali do hloubky veškerými projevy dítěte při adaptaci, problémy uvádí 76,2% rodičů, 23,8% dětí nastoupilo do mateřské školy bez problémů.

*„Hůře adaptabilní se stávají děti biologicky, psychicky či sociálně nezralé, které potom mívají zpravidla problémy při plnění školních povinností, při dodržování kázně či při vyrovnávání se s jejími požadavky.“ (Michalová, 2007, s. 93)*

*„Dítěti je třeba také rozumět a klást na ně jen přiměřené nároky. Často se setkáváme s tím, že děti se slabším nervovým systémem neunesou nápor, který na ně klade výuka, nebo nápor citový - to jsou rodinné konflikty, či rozvody. V přílišném zatížení nebo dokonce přetížení vidím velké nebezpečí. Dětský organismus se začne přetěžování bránit a mohou se objevit neurotické poruchy. A to už je zle.“ (http://www.rodina.cz/clanek430.htm)*

**Položka v dotazníku č.13:****Projevily se adaptační problémy zhoršením výslovnosti, nebo odmítáním komunikace s personálem mateřské školy?**Tab. č.17 **Problémy v komunikaci související s adaptací dítěte**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Zhoršení výslovnosti</b>	ano	16	12,7
	ne	110	87,3
Celkem		126	100

„Dítě může též v důsledku změny prostředí – např. nástupem do mateřské školy – nebo v důsledku úleku, velkého citového rozrušení, úrazu apod. Načas přestat mluvit (dojde ke ztrátě řeči i hlasu.“ (Dolejší, 2005, s. 14).

U 16 dětí (12,7%) se projevily adaptační problémy narušením komunikačních schopností, rodiče specifikovali, že děti odmítaly komunikaci s učitelkami mateřské školy, s dalším personálem i s ostatními dětmi, v tomto případě hovoříme o selektivním (elektivním) mutismu, který obvykle po určité době bez následků vymizí. Problémy se vyskytovaly vždy ráno, před odchodem do mateřské školy, ve dvou případech rodiče uváděli problémy s usínáním a neklidné spaní. V 87,3% se problémy s komunikací nevyskytovali.

**Položka v dotazníku č.14:****Ovlivnil pobyt v mateřské škole pozitivně řečový projev Vašeho dítěte?**Tab. č.18 **Řečový projev dítěte v souvislosti s docházkou doMŠ**

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Zlepšení výslovnosti</b>	ano	109	87,0
	ne	17	13,0
<b>Celkem</b>		126	100

Předškolní výchova plní několik úkolů. Připravuje dítě na školu, na minimum snižuje stres po nástupu do školy, ale především umožňuje odhalit děti s rizikem dyslexie a zahájit včasnou nápravu (Zelinková, 2008).

V České republice má předškolní edukace dlouhodobé a vynikající tradice. Děti se v mateřských školách sice ještě neučí přímo číst a psát, jako je tomu např. ve Francii, kde se to děti ve věku 5-6 let učí, ale mnoho dalších vědomostí a dovedností si systematicky osvojují, aby zvládly požadavky, které na ně budou kladeny na primárním stupni školy. Dle nového Rámcového programu pro předškolní vzdělávání se mají u dětí předškolního věku rozvíjet různé složky kognitivní vybavenosti (matematické, literární, jazykové, hudební aj.), na které pak navazuje základní škola. V oblasti řeči a jazyka se stanovují vzdělávací cíle rozvoje komunikačních dovedností verbálních i neverbálních v různých činnostech (Průcha, 2005).

V mateřských školách se děti učí pravidelně básničkám, říkadlům, rýmovačkám, které jsou často spojovány s pohybem. To má velký vliv na rozvíjení rytmizace, na jazykový a řečový rozvoj a verbální projev.

Jak z tabulky vyplývá, v 87% se u dětí díky důsledné a systematické jazykové výchově zlepšila výslovnost a zřejmě i slovní zásoba dětí. Rodiče uvedli, že se děti během docházky do mateřské školy naučily mnoha novým básničkám, písničkám, pozorovali rozvoj komunikačních schopností svých dětí.

**Položka v dotazníku č.15:****Specifikujte, které hlásky Vaše dítě nevyslovuje?**

Tab. č.19 Specifikace vadné výslovnosti hlásek u sledovaného dítěte

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Vadná výslovnost hláskových skupin</b>	R,Ř	36	28,0
	sykavky a R, Ř	51	41,0
	více hlásek	28	22,0
	jiné problémy	11	9,0
<b>Celkem</b>		126	100

Dyslalie (patlavost) je nejčastěji se vyskytující narušení komunikační schopnosti, v dospělosti například může být jedním z prvních příznaků různých vážných neurologických chorob. U dětí může způsobovat neurotické těžkosti a obavy s vyjadřování (např. výsměch při rotacizmu), může také figurovat jako hlavní důvod neúspěchu při výběru povolání. Pro posuzování narušené komunikační schopnosti vůbec je charakteristická náročnost stanovení všeobecně platných kritérií, protože jednotlivé mateřské jazyky vtiskují normě svá specifika. Tato skutečnost se nejnápadněji projevuje právě při posuzování normy, pokud jde o výslovnost.

Porucha zahrnuje více specifických stránek narušené řečové produkce. Projevuje se jednak na fonetické úrovni (vynecháváním, zaměňováním, nahrazováním nebo nepřesným vyslovováním hlásek) a fonologické úrovni (v plynulé řeči, při používání elementárních řečových zvuků ve spojování do slabik, slov a vět). Jedná se o nesprávnou výslovnost hlásek, kdy se určitá hláska konstantně zvukově odlišuje v řečovém projevu od kodifikované normy daného jazyka. To znamená, že je tvořena na jiném místě nebo jiným způsobem, než stanovuje fonetická spisová norma. Z hlediska terminologie je zapotřebí diferencovat vadnou výslovnost, tzn. dyslalii od nesprávné výslovnosti, čímž je fyziologická dyslalie. Nesprávná výslovnost dětí předškolního věku nebo po zahájení školní docházky je jevem fyziologickým, který se projevuje neustáleností mechanismu realizace hlásek nebo nepřesností jejich diferenciací (ve skupině sykavek, nepřesnou diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek, tvrdých a měkkých hlásek atp). Na vzniku

dyslalie se může podílet celá řada endogenních i exogenních faktorů, vysoké procento výskytu dyslalie souvisí s množstvím vlivů, které ji mohou způsobovat (Bytešníková, 2012).

*„Velmi důležité je si vždy uvědomit, že za narušenou komunikační schopnost nesmíme považovat fyziologické poruchy, např. fyziologická dyslalie je jevem vývojovým, u dítěte může ještě dojít ke spontánní úpravě.“* (Pipeková, 1998, s. 71).

Podle Dolejšího (2005) rozlišuje patlavost hláskovou, slabikovou a slovní. Hlásková patlavost spočívá v tom, že dítě hlásku vůbec netvoří, nebo ji nahrazuje hláskou jinou. V jiném případě hlásku vytváří, ale nesprávně, deformovaně; například velmi často nesprávně vyslovuje sykavky – především *c, s, z* – lidově řečeno „šlape si na jazyk“; největší potíže činí dětem správná výslovnost hlásek *r, ř*, čemuž se lidově říká „ráčkování“. Vzhledem k tomu, že jsme náš výzkum zaměřili pouze na děti, které mají poruchu výslovnosti, nebo jiný druh narušené komunikační schopnosti, ukázalo se, ve kterých oblastech mají děti nedostatky. 28% dětí nevyslovuje správně hlásku *R* a *Ř*, což je nejčastější problém u dětí předškolního věku, k tomu se ještě u 41% přidávají problémy s výslovností sykavek (*c, s, z, č, š, ž*). Nedokonalá či nesprávná výslovnost více hlásek je uvedena ve 22%. U 11 dětí (9%) uvádějí neurózy řeči – koktavost, elektivní mutismus.



**Položka v dotazníku č.16:****Mělo vaše dítě odklad školní docházky?**Tab. č.20 **Přehled o odkladu školní docházky**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Odklad školní docházky</b>	ano, kvůli řeči	27	21,4
	ano, jiný důvod	16	12,7
	ne	83	65,9
<b>Celkem</b>		126	100

*„Požaduje se, aby dítě přicházelo do ZŠ s řečí dostatečně obsahově rozvinutou a správnou po stránce formální. Vyskytnou se však žáci, jejichž řeč není dostatečně vyvinuta nebo je postižena jednak vývojovým opožděním, jednak vadami výslovnosti. Z dětí přicházejících do základních škol má víc než polovina vady výslovnosti, ta jsou častěji u hochů než u děvčat. U žáků druhých ročníků a dalších se odhaduje počet patlavých asi na 20%.“ (Sovák, 1983, s. 177).*

Kvůli vadné výslovnosti proběhl odklad školní docházky u 21,4% dětí, další děti měly odklad z jiných důvodů, většinou rodiče uvedli, že děti byly vyšetřeny v pedagogicko-psychologické poradně, a ta doporučila odklad kvůli nezralosti dítěte: někteří rodiče shodně uváděli, že jsou jejich děti ještě „hravé“. Celkem odklad školní docházky byl u 34,1% dětí, u 65,9% dětí nebyl odklad školní docházky řešen.

**Položka v dotazníku č.17:**

**Navštěvuje (navštěvovalo) Vaše dítě logopeda?**

Tab. č.21 **Přehled o logopedické péči**

	<b>Četnost</b>	<b>Absolutní četnosti</b>	<b>Relativní četnosti</b>
<b>Logopedická péče</b>	ano	47	37,3
	ne	79	62,7
<b>Celkem</b>		126	100

*„Jelikož vývoj řeči probíhá u dětí individuálně, je třeba rozlišit, kdy se jedná pouze o výslovnost nesprávnou, což je jev vývojový, fyziologický čili normální, a kdy se již jedná o výslovnost vadnou čili patologickou, což vyžaduje logopedickou péči.“ (Dolejší, 2005, s. 15).*

Pro dítě je výhodnější, nastupuje-li do školy se zcela správnou výslovností. Intenzivní logopedická péče vyžaduje, aby se nácviku hlásek věnoval denně alespoň krátký čas. Nástup do první třídy je pro dítě i rodiče dost náročný a není dobré přidávat ještě další povinnosti, které lze zvládnout během předškolního věku.

Přestože se jedná o děti, které mají vadu řeči, poruchu výslovnosti, pouze 37,3% navštěvuje odborníka – logopeda.

**Položka v dotazníku č.18:****Máte čas se věnovat dítěti po pracovní době?**Tab. č.22 **Přehled o časových možnostech rodičů věnovat se dítěti po práci**

Čas na dítě	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
	ano		114
ne		12	10,0
Celkem		126	100

*„Značné pracovní zatížení zkracuje rodičům čas na kontakty s dětmi. Mízí chvíle popovídání si, které s oblibou bývá nahrazováno televizí i počítačem, a také chvíle pro naslouchání dětem, abychom jim rozuměli, věděli, co skutečně potřebují, hráli si s nimi, radili se s nimi a podle typu osobnosti je vedli k jejich osobnímu rozvoji, k plnému životnímu uplatnění a radosti ze života.“ (Michalová, 2007, s. 4).*

Má-li se dítě vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost, je nutné uspokojovat jeho základní potřeby. Jednou z potřeb je i potřeba přiměřené stimulace, přísunu podnětů zvenčí. Podněty by měly být proměnlivé a rozmanité. Má-li dítě podnětů málo, hovoří se o podnětové podvýživě, deprivaci, dítě se nerozvíjí tak, jak by bylo žádoucí. Naopak při přemíře podnětů je dítě přetížené, unavené a začne se bránit.

Nejpřirozenějším zdrojem smyslové stimulace je každodenní tělesný, vizuální a řečový kontakt s jedincem. Podněty musí mít určitou pravidelnost, zpočátku je intenzivněji zprostředkovává matka, později otec (Michalová, 2007).

Profesor Matějček se v rozhovoru vyjádřil ke změnám, které v pohledu na dnešní rodinu nastaly: *„Opět musím opravit vládnoucí obecnou představu, která říká, že v souvislosti s podnikáním a honbou za penězi mají dnes lidé na děti méně času než dříve. To je zrakový klam. Lidé, kteří se honí za kariérou nebo se noří do práce a chtějí dělat cokoli jiného, jen aby nemuseli hrát svou roli v rodině, ti to dělají za každého režimu a za všech okolností. Dnes je to jen více vidět, zatímco dříve byl tenhle útěk jednotlivců od rodiny skrytější. Naopak jsou vidět některé pozitivní změny, které změna společenského systému přinesla. Dříve jsme například naráželi na skutečnost, že děti školního věku neměly nejmenší představu o tom, co jejich rodiče vlastně v zaměstnání dělají. Mluvílo se tehdy mnoho*

*a stále o práci, práce byla skloňována ve všech pádech, ale do světa práce se děti vůbec nedostaly. Dnes, když rodiče podnikají, mají dílnu či obchod, jsou děti v této oblasti daleko více účastny. Poznávají, co to práce je, jak se vydělávají peníze, že peníze nepřicházejí samy od sebe. Mnohem častěji se o těchto věcech doma mluví a přemýšlí a dítě se tak naučí daleko více, než kdyby je někdo přesvědčoval o potřebnosti práce pro blaho lidstva.“*  
(<http://www.rodina.cz/clanek430.htm>)

Vysoké procento (90%) dotázaných rodičů uvedlo, že mají čas věnovat se po práci svým dětem.

**Položka v dotazníku č.19:****Kolik hodin průměrně trávíte v práci?****a) matka**

Tab. č.23 Čas trávený v zaměstnání - matka

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Matka - pracovní úvazek</b>	zkrácený úvazek	34	27,0
	8 hod.	73	58,0
	více než 8 hod.	5	4,0
	nepracuji	14	11,0
<b>Celkem</b>		126	100

Často se hovoří o tom, že současná společnost nevytváří dostatečné podmínky pro rodiče s malými dětmi, zvláště pak pro matky, které chtějí pracovat. Existují však firmy, které nabízejí flexibilní formy práce, možnost využívat částečně placené péče o nemocné děti. I když často nedostačují kapacitně, přece jen jsou dostupné sítě předškolních i školních zařízení. Státem dotované a provozované jesle pro děti do tří let jsou již minulostí.

Z tabulky je zřejmé, že námi dotazované ženy využívají možnost zkrácené pracovní doby, a to v 27%; více než polovina (58%) matek pracuje na osmihodinový pracovní úvazek.

U odpovědí matek se objevily disproporce při odpovědích, v tab. č.9 jsme zaznamenali, že 24,6% matek nepracuje, zde je však odpověď odlišná, dle odpovědí nepracuje pouze 11% matek.

Matějček k problémům zaměstnaných matek uvádí: „*Když mám někdy odpovídat na otázku, zda má být matka u dítěte, anebo jít do zaměstnání, tak moje odpověď psychologa zní: Udělejte, co pokládáte pro sebe za lepší. Co vás udělá šťastnější. Jestli vám zaměstnání přinese uspokojení a lepší náladu, pak to bude pro dítě mnohem lepší, než abyste u něho doma seděla s pocitem, že vám v životě něco utíká. Starejte se, abyste sama byla šťastnější - ale nezapomeňte to přinést svému dítěti.*“  
(<http://www.rodina.cz/clanek430.htm>)

## b) otec

Tab. č.24 Čas trávený v zaměstnání - otec

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Otec - pracovní úvazek</b>	8 hodin	96	76,2
	až 10 hod.	18	14,3
	až 12 hod.	5	4,0
	nepracuji	7	5,5
<b>Celkem</b>		126	100

*„Po pádu totalitního režimu v naší republice zažívají některé rodiny těžkosti, na něž nebyly připraveny. Typickým příkladem je rodinná krize v podnikatelské rodině z důvodu časové zaneprázdněnosti muže. Jiným typem problému bývá nezaměstnanost či případ, kdy žena dosáhne lepšího postavení v zaměstnání a výrazně lepších ekonomických příjmů než muž.“* (Michalová, 2007, s. 79).

Většina oslovených otců uvedla, že tráví v zaměstnání 8 hodin denně, což představuje 76,2%, 14,3% otců má pracovní úvazek až 10 hodin denně (14,3%). Pouze 4% otců uvedlo, že je jejich pracovní zaneprázdněnost až 12 hodin denně. Shodně s tabulkou č.10 je uvedeno, že 5,5% otců nepracuje.

**Položka v dotazníku č.20:**

**Kolik času trávíte v pracovní dny přímo s dítětem?**

Tab.25 Přehled o času tráveném s dítětem po pracovní době

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Čas věnovaný dítěti po pracovní době	méně než 1 hod.	13	10,3
	hodinu až 2 hod.	74	58,7
	více času	39	31,0
Celkem		126	100

*„Zdrojem pocitu bezpečí a jistoty je pro dítě v normální rodině především matka. Potřeby bezpečí, jistoty, sounáležitosti a lásky jsou uspokojovány emoční akceptací, poskytováním specifické zkušenosti prožitku bezpečného citového vztahu.“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 191).*

*„Typickým příkladem jsou zaměstnaní rodiče, kteří nemají na své dítě čas. Jako náhradu za emoční podněty poskytují dítěti televizní nebo jiné produkty.“ (tamtéž, s. 192).*

Drexlerová (in Hardy, 2011) hovoří o tom, že na současnou rodinu jsou kladeny mnohá očekávání ze strany jednotlivce, členů rodiny i společnosti. Na to, aby rodina mohla plnit všechny své funkce, potřebuje optimální prostředí, které vytváří prostor na uspokojování všech jejich potřeb. Také potřebuje vnitřní stabilitu a kvalitu sociálních vztahů.

Matějček odpovídá v rozhovoru na otázku: „Kdybyste měl rodičům poradit, co je nejdůležitější, aby svým dětem dávali, na co byste položil důraz? Na materiální hodnoty, na společenské zabezpečení, na to, aby v rodině bylo pro děti co nejvíce času?“ následovně: *„Rodiče vůbec nemusí být s dětmi stále. Co děti mnohem více potřebují, je, aby jejich rodiče byli lidé, kteří za něco stojí a mohou jim být vzorem. To nejkrásnější a nejdůležitější dávají rodiče svému dítěti, když s ním prostě sdílejí svůj život. Záleží tedy na tom, jací ti rodiče sami jsou a jací se dávají. Rodiče by se k dětem měli chovat co nejupřímněji a v rodičovství by měli nacházet zábavu, radost a poučení. Prostě by si to měli, v tom dobrém slova smyslu užít.“ (http://www.rodina.cz/clanek430.htm)*

**Položka v dotazníku č.21:**

**Učíte se s dítětem doma říkanky, básničky?**

Tab.26 Tabulka zaznamenává, zda se rodiče s dětmi učí básničkám, říkánkám

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Učení básničkám, říkánkám</b>	ano, často	32	25,4
	občas	81	64,3
	ne	13	10,3
Celkem		126	100

Říkadla a básničky není čím nahradit. Kromě příjemných pocitů z rytmu a tělesného kontaktu rozvíjejí i přirozeně všechny dovednosti nutné k rozvoji řeči, včetně paměti. Zejména lidové básničky ideálně člení text na krátké mluvní celky a umožňují naučit děti správně dýchat i mluvit zároveň (Kutálková, 1996).

Vývoj řeči není u všech dětí jednoduchý a snadný. Jsou děti s opožděným nebo omezeným vývojem řeči, které se učí mluvit později, pomaleji a obtížněji a trvá jim to déle – z různých příčin. Pro rozvoj výslovnosti a slovní zásoby je mnoho snadných říkanek, které mohou rozvoji řeči pomoci. V mateřských školách, které jsme navštívili, byly na informativních nástěnkách vyvěšeny (kromě jiných informací) také básničky a říkanky, které se děti aktuálně učí, což je vhodné proto, aby i rodiče věděli, čemu se jejich děti v mateřské škole věnují. Často se básničkám či říkadlům učí 25,4% rodičů se svými dětmi, občas se učí 64,3% rodičů s dětmi; 10,3% rodičů uvedlo, že se s dětmi básničkám doma neučí.



**Položka v dotazníku č.22:**

**Čtete si s dítětem dětské knížky?**

Tab.27 Tabulka zaznamenává, zda si rodiče s dětmi čtou knížky

Čtení knížek	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
	ano, často		47
občas		39	31,0
ne		40	31,7
Celkem		126	100

Když se řekne dětská knížka, každému se vybaví zcela konkrétní situace, kdy nám někdo četl pohádku, básničku, prohlížel si s námi obrázky. V některých rodinách se dětské knížky dědí z generace na generaci. Stejně jako u hraček, i v dětské literatuře můžeme pozorovat velký posun. Děti mají mnoho knížek, ale často s nimi nedokážou zacházet ani je používat. Stoupá i počet dětí, které nečtou, nemají své oblíbené knížky (Kutálková, 1996).

*„Děti od pěti let bychom měli pobízet k vyprávění příběhů. Vytvářejte s nimi jednoduché knížky, veďte je k tomu, aby vám popsaly, co dělaly. Jedinci, kteří se naučí vyprávět, ve školním věku dokážou hovořit v podstatně delších a komplexnějších větách. U starších dětí se zaměřujeme na slovesa a vytváříme souvětí. S dětmi, které dosahují úrovně dvou-až tříslavných výroků, začněte pracovat na krátkých, gramaticky správných větách. Bývá to obvykle možné kolem čtvrtého roku, v některých případech i dříve.“ ( Lebeer, 2006, s. 216).*

V předškolním věku je třeba vzbuzovat zájem o knihy různého druhu, v tomto věku jsou to především leporela, obrázkové knížky, stavebnice s písmeny, časopisy pro nejmenší a mnoho dalších. Dítě se nad obrázky zamýšlí, naslouchá, cvičí si sluchové vnímání. Obohacuje se slovní zásoba, ta dítěti pomůže vnímat obsah čteného a předjímat, co bude v textu následovat. Především je však třeba učit dítě lásce ke knížkám. Rodiče si čtou s dětmi knížky často (37,3%), 31% si s dětmi čte alespoň občas; je s podivem, že 31,7% rodičů uvedlo, že čtení se svými dětmi nerealizují. Při čtení se nejen rozvíjí slovní zásoba dětí, pozornost, fantazie, ale při činnosti vzniká i silná citová vazba a sdílení prožitků, což je pro výchovu v rodině velmi důležité.

**Položka v dotazníku č.23:****Vyprávíte dítěti před spaním nebo mu čtete pohádky?**

Tab.28 Tabulka zaznamenává, zda rodiče čtou či vypráví dětem před spaním

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Pohádky před spaním</b>	ano, denně	36	28,6
	občas	51	40,4
	ne	39	31,0
Celkem		126	100

Obvykle kolem dvou let je dítě dost velké na to, aby si oblíbilo krátké pohádky na dobrou noc. Je to denně stejný rituál a dítě si na to tak zvykne, že bez pohádky nerado usíná. Pohádku si můžeme i vymyslet. Tříleté dítě už rádo poslouchá i delší pohádku a děti milují klasické pohádky, přestože je tolik jiných lákadel. Kromě toho, že pohádky patří neodmyslitelně ke kulturnímu dědictví národa, uchovávají si i základní morální pravidla, které si dítě nenásilně ukládá do vědomí. Nezanedbatelnou cenu má i těsný osobní kontakt a velký citový náboj těch chvil, kdy dítěti rodiče pohádku vypráví nebo čtou. A je to období poměrně krátké (Kutálková, 1996).

Položka č.23 navazuje na předchozí otázku. Chvilka před spaním patří ke zklidňujícím momentům dne, kdy nastává vhodný čas na pohádku pro dítě; nemusí se jednat o dlouhý časový úsek, ale čtení před spaním bývá pro některé rodiny rituálem. V oslovených rodinách celých 31% rodičů svým dětem pohádky nečte, ani nevypráví. Občas před spaním pohádku přečte dětem 40,4% rodičů a 28,6% čte svým dětem denně před usnutím.

**Položka v dotazníku č.24:**

**Víkendy s rodinou trávíte většinou:**

Tab.29 Tabulka podává přehled o tom, jak rodina tráví víkendy

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Víkendy</b>	doma	21	16,7
	v přírodě	29	23,0
	nákupy	41	32,5
	kultura	10	8,0
	sport	14	11,1
	jinak	11	8,7
<b>Celkem</b>		126	100

Je třeba dbát zásad psychohygieny, která v dětském věku znamená především umožnit dítěti dostatek pohybu. Pohybu volného, spontánního a radostného, ne orientovaného na výkon a svázaného kázní v nějakém sportovním klubu. Jde o to, aby se dítě mohlo v tom nejlepším smyslu vyřádit, aby rodina sdílela další společné zážitky.

Často se v médiích hovoří o tom, že se nákupní centra o víkendech stávají centrem zábavy celých rodin, že se do těchto objektů rodiny sjíždějí i z větších vzdáleností. Tyto „shopping – centra“ se na „nájezdy“ rodin připravují, součástí obchodních prostor se staly dětská hřiště, dětské koutky a také restaurace, kde se může rodina po nákupech a zábavě občerstvit. V našem výzkumu se tento fakt potvrdil, 32,5 % zabezpečuje o víkendech nutné nákupy, následuje pobyt v přírodě 23,0%. V odpovědích - jinak- uvedli rodiče, že jezdí na návštěvy k příbuzným, prarodičům a známým.

**Položka v dotazníku č.25:**

**Podílejí se na výchově Vašeho dítěte prarodiče?**

Tab.30 Přehled o účasti prarodičů na edukaci dítěte

Prarodiče	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
	denně	23	18,0
občas	68	54,0	
nepodílejí	35	28,0	
Celkem		126	100

Role babičky a dědečka ve výchově má své historicky opodstatněné místo. V minulosti bylo obvyklé, že rodinné soužití probíhalo ve vícegenerační rodině, obzvláště na venkově. V dnešní době je časté, že prarodiče ještě pracují a mladá rodina žije odděleně. I v takovém případě je role prarodiče nezastupitelná. Jejich přítomnost vnáší do světa dětí novou dimenzi, jejich přístup je jiný, nenesou přímou odpovědnost za výchovu dětí a většinou vytvářejí dětem dostatek volnosti k přirozenému projevu.

*„Rodina je přitom zapojena do širšího společenského systému, k němuž patří příbuzenstvo, sousedé, přátelé a všichni ostatní, kdo ji obklopují a jsou s ní ve styku. Ti všichni rodinu ovlivňují, pomáhají jí, chrání ji, ale někdy také ruší a zatěžují svými nároky.“* (Michalová, 2007, s. 77).

54% prarodičů se s vnoučaty stýká občas a podílí se na jejich výchově v době, kdy jsou spolu, denně se s pravnoučaty kontaktuje 18% prarodičů, 28% prarodičů se na výchově svých vnoučat nepodílí. Jak uvádí Vágnerová (1999), styk dětí s prarodiči je významným činitelem jejich socializace; v kontaktu s prarodiči se dítě učí empatii; prarodiče doplňují intelektuální a citové podněty vhodné pro zdravý vývoj dítěte; jsou trpělivější než rodiče a mohou proto pomáhat dětem s různými aktivitami a se zvládnáním různých nezdaru.

**Položka v dotazníku č.26:**

**Vaše dítě se ve volném čase věnuje nejčastěji:**

**Tab.31 Přehled o tom, jakým činností se dítě nejraději věnuje**

	Četnost	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
<b>Oblíbené činnosti dítěte</b>	televize, PC	68	54,0
	hračky	41	32,5
	četba knížek	11	8,7
	jiné	6	4,8
Celkem		126	100

Každý rodič chce, aby jeho dítě bylo všestranně nadané, aby zvládalo aktivity mentální (cizí jazyk), aktivity sportovní (tenis, hokej, fotbal) a umělecké (zpěv, hra na hudební nástroj). Někdy mají rodiče pocit, že čím více zájmových činností bude dítě mít, tím to bude pro jeho rozvoj lepší. Děti předškolního věku také navštěvují zájmové kroužky, ale tato mimoškolní aktivita se týká spíše dětí na prvním a druhém stupni základních škol.

*„V případě televizních programů děti obsahu nerozumí, jedná se ve skutečnosti o uspokojování sensorických podnětů. Často se jedná o programy, které vyvolávají u dětí strach (frustraci, potřeby bezpečí a jistoty). V kresebných projevech lze zaznamenat projekci tohoto negativního jevu. To může být varovným signálem pro práci vychovatelů a pedagogů.“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 192).

Dudášová (in Hardy a kol., 2011, s. 285) uvádí: *„Nejde o to dětem zakazovat přístupy k televizi nebo počítačům. Ale jde o to, najít si dostatek času a mluvit s dětmi o tom, co viděly, co slyšely, o čem byl seriál. Nabízet sledování kvalitních programů, které budeme s dětmi sledovat i my.....Můžeme dětem nabízet řadu společných prožitků.“* S tímto názorem nelze nesouhlasit.

Jak z přehledu vyplývá, televize a počítač jsou na prvním místě v žebříčku činností, které děti i v předškolním roce preferují (54%). Je pro rodiče možná pohodlnější, že si dítě vybírá činnost, při které nepotřebuje společnost dospělých, a ti se tak mohou věnovat své práci. Je nutné uhlídat správnou míru a nabízet dětem rozmanitost činností.

Na druhém místě je uvedeno, že si děti ve volném čase nejraději hrají s hračkami (41%).

V prodeji je mnoho hraček, které lákají svým vzhledem i technickou úrovní. Platí však skutečnost, že všechno, co dítě dostává hotové, brzdí jeho fantazii, tvořivost, myšlení, prožívání, představivost. Taková hračka totiž nepodněcuje k vlastním novým aktivitám. Dnešní výzkumy a pozorování ukazují, že si některé děti nedovedou hrát, že repertoár jejich her je chudý. Mnohdy k tomu přispívají ony dokonalé mechanické hračky, které nepřispívají k rozvoji tvořivosti dítěte (Zelinková, 2008).

V kategorii jiné rodiče uvedli, že si děti rády ve volném čase kreslí, dvě děti se věnují hře na hudební nástroj.

## 5.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme se věnovali sociálním aspektům narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Položky v dotazníku byly zvoleny tak, aby byl splněn cíl výzkumu a verifikovány či falzifikovány zvolené hypotézy.

Oslovili jsme rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, aby nám v dotazníku zodpověděli jednotlivé otázky. Je pravdou, že jako laici nedovedeme z našeho pohledu posoudit, v jaké míře se u dětí jedná o narušenou komunikační schopnost a jaká je míra fyziologické patlavosti. To mohou posoudit odborníci - kliničtí logopedové.

### **Vyhodnocení hypotéz**

Pro výzkum jste zvolili jednu hlavní hypotézu a hypotézy dílčí; nejprve tedy vyhodnotíme dílčí hypotézy:

**Hypotéza č. 1.:** Rodiče dětí s narušenou komunikační schopností měli v dětství rovněž problémy s výslovností.

**Hypotéza byla verifikována.**

**Hypotéza č. 2.:** Rodiče dětí s vadnou výslovností věnují denně dítěti více než dvě hodiny svého času.

**Hypotéza byla falzifikována.**

**Hypotéza č. 3.:** Pracovní vytížení rodičů se negativně odráží na řečové úrovni dítěte.

**Hypotéza byla falzifikována.**

**Hypotéza č. 4.:** Většina dětí s vadnou výslovností navštěvuje logopedickou poradnu.

**Hypotéza byla falzifikována.**

**Hypotéza č. 5.:** Rodiče svým dětem čtou denně před spaním pohádky.

**Hypotéza byla falzifikována.**

**Hypotéza č. 6.:** Prarodiče se na výchově dětí podílejí pouze příležitostně.

**Hypotéza byla verifikována.**

**Hlavní hypotéza:** Sociální aspekty významnou mírou ovlivňují edukaci dětí s narušenou komunikační schopností.

**Hypotéza byla verifikována.**



## 6 ZÁVĚR

V úvodu diplomové práce je uvedeno, že cílem diplomové práce bude poukázat na sociální aspekty edukace dětí s narušenou komunikační schopností. Práce je koncipována tak, aby v organickém a logickém sledu kapitol teoretické části byla vytvořena teoretická východiska pro zpracování části empirické (praktické). Proto je věnována pozornost v teoretické části takovým kategoriím, jako jsou komunikace a vývoj komunikačních schopností, vývoj řeči z logopedického aspektu, kategorie narušené komunikační schopnosti a edukace, podpora komunikačních schopností v předškolním věku. Ten je vlastně považován z hlediska vývoje zdravé komunikace za nejdůležitější. Empirická (praktická) část je prezentací kvantitativního výzkumu založeném na statistické proceduře s dominantní technikou dotazníku. Na základě sedmi stanovených pomocných hypotéz, z nichž byly tři verifikovány a čtyři falzifikovány, byla nalezena odpověď na hlavní hypotézu, a to, že sociální aspekty významnou mírou ovlivňují edukaci dětí s narušenou komunikační schopností.

Dětský věk a zejména jeho první tři roky jsou dobou mohutného rozvoje celého organismu. Rozvíjí se činnost všech smyslů, pohybů a vznikají citové základy osobnosti dítěte. V tomto období se rychle tvoří a rozvíjí řeč. Její včasné a správné vytváření je nezbytnou podmínkou pro rozvoj vnímání, paměti, představivosti i myšlení.

Vývoj řeči neprobíhá vždy hladce a jednoduše. Mnoho záleží na vrozených dispozicích, ale ještě více na podmínkách, ve kterých dítě žije, na tom, jak se na vývoji řeči účastní rodinné prostředí a okolí dítěte vůbec. Někdy se mohou objevit i záporné vlivy, které mohou vyvolat různé nezdravé odchylky od normy.

Děti jsou dnes většinou dobře zajišťovány materiálně, některé z nich však mohou strádat především citově a psychicky. Mnozí rodiče si v dnešní hektické době nedovedou najít čas na to, aby si se svým dětmi popovídali, zazpívali jim, nebo přečetli pohádku před spaním. Možná i to je jednou z příčin, že v posledním desetiletí přibývá dětí s vadami výslovnosti a narušenou komunikační schopností. Tím také výrazně narůstá procento dětí nepřipravených na školu a pak neúspěšných v základní škole.

Přes častý výskyt narušené komunikační schopnosti u dětí je třeba říci, že mnohdy rodiče tyto nedostatky podceňují. Je třeba navštívit odborníka – logopeda dříve, než se vadná výslovnost zafixuje a pak ji lze odstranit mnohem obtížněji. Zde může hrát nezastupitelnou roli pedagog, který dá rodičům impuls k zajištění odpovídající péče.

Správným přístupem k dítěti a dodržováním zásad prevence je však možné mnohému předejít. Předškolní věk je pro to nejvhodnějším obdobím.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004.
- [2] Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/204 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 28.ledna 2009.
- [3] BALÁŠOVÁ, J. Logopedie. *Cvičné texty – metody a techniky výuky správné výslovnosti souhlásek a didaktický materiál*. Praha: Akademie J. A. Komenského, 1995. ISBN 80-7048-078-5.
- [4] BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*. Praha: GadaPublishing, a. s., 2002. ISBN 80-47-0257-6.
- [5] BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- [6] BYTEŠNÍKOVÁ I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: GradaPublishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [7] CAMPTELL, R. *Potřebuji tvou lásku*. Praha: Návrat, 1992. ISBN 80-85495-11-2.
- [8] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [9] DEFLEUR, M. L, BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ,S. J. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7174-099-8.
- [10] DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Humpolec: Vydal Pavel Dolejší – vydavatelství a nakladatelství, 2005. ISBN 80-86480-66-6.
- [21] DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN-978807367-693-3
- [12] DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník, Žďár nad Sázavou: Logopaediadivision, ISBN 80-902537-0-1.*

- [33] FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008.  
ISBN 978-80-7387-014-0.
- [44] FRASER, J., PERKINS, W. *Koktáš? Nezoufej!* Praha: Grada Publishing, 2007.  
ISBN 978-80-247-2330-3.
- [55] GADAMER, H. G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-86005-76-3.
- [66] GAVORA, P. *Úvod so pedagogického výzkumu*. Brno. Paido, 2000.  
ISBN 80-85931-79-6.
- [77] HAGEGE, C. *Člověk a řeč*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7178-331-8.
- [88] HARDY, M. a kol. *Sociální patologie rodiny*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. ISBN 978-80-87182-17-8.
- [99] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [20] HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-820-1.
- [21] JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [22] KÁBELE, F., PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- [23] KEREKRÉTIOVÁ, A. *Diagnostika poruch hlasu*. In LECHTA, V. a kol *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-801-5.
- [24] KIML, J. *Afasie a reedukace řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969.
- [25] KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2006.  
ISBN 80-247-1110-9.
- [26] KOLLÁR, A. *Hlas a jeho poruchy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 1992. ISBN 80-85429-07-1.
- [27] KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

- [28] KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008.  
ISBN 978-80-7367-359-8
- [29] KUCHARSKÁ, A. a kol. *Školní speciální pedagogika*. Praha: Portál, 2013.  
ISBN 978-80-262-0497-8.
- [30] KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996.  
ISBN 80-7178-115-0.
- [31] KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: GradaPublishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- [32] LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: institut mezioborových studií, 2011.  
ISBN 978-80-87182-19-2.
- [33] LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- [34] LECHTA, V., KRÁLIKOVÁ, B. *Když dítě nemluví plynule. Kóktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.
- [35] LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990.  
ISBN 80-08-00447-9.
- [36] LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011.  
ISBN 80-9788-736-901-9.
- [37] LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003.  
ISBN 80-7315-038-7.
- [38] MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- [39] MAREŠ, J., KŘIVIHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Praha: Portál, 1995.  
ISBN 80-210-1070-3.
- [40] MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky dys...specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2007. ISBN 80-7311- 075-X.

- [41] MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1009-6.
- [42] MÜHLPACHR, P. (ed.). *Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4951-2.
- [43] PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: PdFUP, 2001
- [42] PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Mařenko, řekni Ř*. Praha: GradaPublishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-2353-2.
- [44] PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické poradenství*. Praha: GradaPublishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
- [45] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- [46] PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-27-3.
- [47] PLAŇAVA, I. *Jak to spolu mluvíme*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-0412-6.
- [48] PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- [49] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [50] PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [51] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- [52] RADVAN, E., VAVŘÍK, M. *Metodika psaní odborného textu s výzkumem v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012. ISBN 978-80-87182-25-3.
- [53] ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1.

- [54] SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN,1974.
- [55] SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- [56] STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.
- [57] ŠAUEROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: GradaPublishing a. s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
- [58] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999.  
ISBN 80-7184-803-4.
- [59] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-308-0.
- [60] VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.  
ISBN 80-7178-291-2.
- [61] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- [62] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- [63] ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008.  
ISBN 978-80-7367-321-5.

**Internetové odkazy:**

- [1] ČERNÁ, K. *Náctileté matky*. [on-line]. 2010. [cit. 2014-10-12].  
Dostupné z: <http://www.maminka.cz/clanek/nactilete-matky>
- [2] KOL. *Poruchy hlasu a vady hlasu*. [on-line]. [cit. 2015-01-06].  
Dostupné z: [htf.cuni.cz/HTF-80-version1-08\\_Poruchy\\_a\\_vady\\_hlasu.ppt](http://htf.cuni.cz/HTF-80-version1-08_Poruchy_a_vady_hlasu.ppt)
- [3] MATĚJČEK, Z. *S profesorem Matějčkem o dnešní rodině*. [on-line]. 2000. [cit. 2014-11-13].  
Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek430.htm>
- [4] MINISTERSTVO ŠKOLSVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání*. [on-line]. 2004. [cit. 2014-11-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- [5] SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence*. [on-line]. 2006. [cit. 2014-12-05].  
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/-/>
- [6] ŠAMANOVÁ, G. *Představy o ideálním věku pro zakládání rodiny*. [on-line]. 2004. [cit. 2014-11-18].  
Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/vztahy-a-zivotni-postoje/predstavy-o-ideálním-veku-pro-zakladani-rodiny>
- [7] ŠALAMOUNOVÁ, P. *Představy o ideálním věku pro zakládání rodiny a reálná data*. [on-line]. 2003. [cit. 2014-12-05].  
Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/vztahy-a-zivotni-postoje/predstavy-o-ideálním-veku-pro-zakladani-rodiny-a-realna-data>
- [8] ŠLAPÁK, I. *Funkční a psychogenní poruchy hlasu*. [on-line]. 2009. [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js09/orl/web/pages/7\\_3\\_funkcni\\_a\\_psychogenni\\_poruchy\\_hlasu.html](http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js09/orl/web/pages/7_3_funkcni_a_psychogenni_poruchy_hlasu.html)



**Seznam použitých symbolů a zkratk**

MŠ      Mateřská škola

CNS      Centrální nervová soustava

AV ČR    Akademie věd České republiky

## SEZNAM TABULEK

Tab. č.1	<b>Tabulka zaznamenávající pohlaví dítěte s. 62</b>
Tab. č.2	<b>Tabulka zachycující rok narození dítěte s. 63</b>
Tab. č.3	<b>Tabulka podávající přehled o věku matky s. 64</b>
Tab. č.4	<b>Tabulka podávající přehled o věku otce s. 64</b>
Tab. č.5	<b>Tabulka podává přehled o svazku rodičů s. 66</b>
Tab. č.6	<b>Bydliště rodičů dítěte s. 67</b>
Tab. č.7	<b>Přehled o vzdělání matky s. 68</b>
Tab. č.8	<b>Přehled o vzdělání otce s. 68</b>
Tab. č.9	<b>Přehled o zaměstnání matky s. 70</b>
Tab. č.10	<b>Přehled o zaměstnání otce s. 71</b>
Tab. č.11	<b>Problémy s výslovností v dětství- matka s. 72</b>
Tab. č.12	<b>Problémy s výslovností v dětství- otec s. 72</b>
Tab. č.13	<b>Počet dětí v rodině s. 73</b>
Tab. č.14	<b>Výskyt problémů s výslovností u sourozenců dítěte s. 74</b>
Tab. č.15	<b>Věk nástupu dítěte do mateřské školy s. 75</b>
Tab. č.16	<b>Problémy s adaptací dítěte při nástupu do MŠ s. 76</b>
Tab. č.17	<b>Problémy v komunikaci související s adaptací dítěte s. 77</b>
Tab. č.18	<b>Řečový projev dítěte v souvislosti s docházkou do MŠ s. 78</b>
Tab. č.19	<b>Specifikace vadné výslovnosti hlásek u sledovaného dítěte s. 79</b>
Tab. č.20	<b>Přehled o odkladu školní docházky s. 81</b>
Tab. č.21	<b>Přehled o logopedické péči s. 82</b>
Tab. č.22	<b>Přehled o časových možnostech rodičů věnovat se dítěti po práci s. 83</b>
Tab. č.23	<b>Čas trávený v zaměstnání - matka s. 85</b>
Tab. č.24	<b>Čas trávený v zaměstnání - otec s. 86</b>
Tab. č.25	<b>Přehled o času tráveném s dítětem po pracovní době s. 87</b>

- Tab. č.26      **Tabulka zaznamenává, zda se rodiče s dětmi učí básničkám, říkánkám s. 88**
- Tab. č.27      **Tabulka zaznamenává, zda si rodiče s dětmi čtou knížky s. 89**
- Tab. č.28      **Tabulka zaznamenává, zda rodiče čtou či vypráví dětem před spaním s. 90**
- Tab. č.29      **Tabulka podává přehled o tom, jak rodina tráví víkendy s. 91**
- Tab. č.30      **Přehled o účasti prarodičů na edukaci dítěte s. 92**
- Tab. č.31      **Přehled o tom, jakým činností se dítě nejraději věnuje s. 93**

## **SEZNAM PŘÍLOH**

1. Dotazník
2. „Poselství“ – výpověď dospělého člověka s neurózou řeči (kocktavostí)



7. Jste zaměstnání v trvalém pracovním poměru?

matka:

a) ano

b) ne

otec:

a) ano

b) ne

8. Měli jste sami v dětství problémy s výslovností?

matka:

a) ano

b) ne

otec:

a) ano

b) ne

9. Uveďte počet dětí ve Vaší rodině:

a) jedno dítě

b) dvě děti

c) tři a více dětí

10. Vyskytly se problémy s výslovností u Vašich dalších dětí?

a) ano

b) ne

11. V kolika letech nastoupilo Vaše dítě do mateřské školy?

a) ve třech letech

b) ve čtyřech letech

c) v pěti letech

12. Projevily se u Vašeho dítěte problémy s adaptací po nástupu do mateřské školy?

a) ano

b) ne

13. Projevily se adaptační problémy zhoršením výslovnosti, nebo odmítáním komunikace s personálem mateřské školy?

a) ano (*popište stručně, jak se*

*projevovaly*.....

b) ne

14. Ovlivnil pobyt v mateřské škole pozitivně řečový projev Vašeho dítěte?

- a) ano (*v kterých oblastech řeči nejvíce*).....
- b) ne

15. Specifikujte, které hlásky Vaše dítě nevyslovuje:

- a) nevyslovuje hlásky R, a Ř
- b) nevyslovuje sykavky a R, Ř
- c) špatně vyslovuje více hlásek
- d) má jiné problémy s výslovností.....

16. Mělo Vaše dítě odklad školní docházky?

- a) ano (*důvodem odkladu byla vadná výslovnost*)
- b) ano (*důvod byl jiný, uveďte jaký*).....
- c) ne

17. Navštěvuje (navštěvovalo) Vaše dítě logopeda?

- a) ano
- b) ne

18. Máte čas se věnovat dítěti po pracovní době?

- a) ano
- b) ne

19. Kolik hodin průměrně trávíte v práci?

matka:

otec:

- |                               |                |
|-------------------------------|----------------|
| a) pracuji na zkrácený úvazek | a) 8 hodin     |
| b) 8 hodin                    | b) až 10 hodin |
| c) více než 8 hodin           | c) až 12 hodin |
| d) nepracuji                  | d) více        |
|                               | e) nepracuji   |

20. Kolik času trávíte v pracovní dny přímo s dítětem?

- a) méně než jednu hodinu
- b) hodinu či dvě hodiny
- c) více času

21. Učíte se s dítětem doma říkanky, básničky?

- a) ano, často
- b) občas
- c) ne

22. Čtete si s dítětem dětské knížky?

- a) ano, často
- b) občas
- c) ne

23. Vyprávíte dítěti před spaním nebo mu čtete pohádky?

- a) ano, denně
- b) občas
- c) ne

24. Víkendy s rodinou trávíte většinou (*označte jednu odpověď*):

- a) doma
- b) v přírodě
- c) obstaráváním nákupů
- d) kulturním vyžitím
- e) sportovním vyžitím
- f) jiným způsobem.....

25. Podílejí se na výchově Vašeho dítěte prarodiče?

- a) denně
- b) občas
- c) nepodílejí

26. Vaše dítě se ve volném času věnuje nejčastěji:

(*zvolte nejčastější činnost dítěte*)

- a) sledováním televize, PC
- b) hrám s hračkami
- c) čteme si společně knížky
- d) jiné (*napište, čím*).....

Ještě jednou Vám děkuji, že jste mi poskytli potřebné informace.



## **PŘÍLOHA 2:**

Poselství

Charles van Riper, Ph.D.

Emeritní profesor Western Michigan University

*„Když mi bylo kolem sedmnácti, má budoucnost vyhlížela značně bezútěšně. Hrozně jsem koktal, dlouhé a těžké blokády v řeči jsem doprovázel záškuby v obličejí a k tomu ještě pohazoval hlavou. To všechno vyvolávalo nejen odmítavé reakce mých posluchačů, ale vůbec celkově mi zabraňovalo komunikovat. Účastnil jsem se terapie v jednom specializovaném ústavě, dosáhl jsem částečně jisté plynulosti řeči, ale jen na čas. Vzápětí následovala recidiva, kdy jsem na tom byl řečově hůře než kdy předtím. Když jsem požádal jednu dívku o schůzku, odpověděla: “Tak špatně na tom ještě nejsem.“ Promluvit ve třídě bylo hrůzně frustrující jak pro mě, tak pro mé spolužáky i učitele, většinou jsem ze sebe nedostal ani slovo. Ti, co mě neznali, mě při prvním setkání považovali buď za epileptika, nebo za blázna. Byly to drsné roky.*

*Ale nejhorší ze všeho byla skutečnost, že jsem se cítil nejen bezmocný, ale také jako beznadějný případ. Otázky se jen hrnuly. Jak získám zaměstnání? Ožením se někdy? Založím rodinu? Cítil jsem se jako nahý v trní. Pomýšlel jsem na sebevraždu a jednou se o ni i pokusil. Ani v tomto jsem však neuspěl.*

*Když mi kdysi kartárka předpovídala, že bych měl prožít nádherný a užitečný život, s hořkostí jsem se jí vysmál do očí. Ale navzdory koktavosti, nebo možná právě díky ní jsem takový život opravdu prožil a ty můžeš uspět stejně jako já.*

*Nyní, ve věku dvaosmdesáti let, se ohlížím zpět s pocitem zadostiučinění a naplnění. Měl jsem báječnou práci, která mi pomohla stát se průkopníkem nové profese. Oženil jsem se s milou ženou, mám tři děti a devět vnoučat, všichni mí blízcí mě zahrnují takovou láskou a přízní, jakou jsem nikdy neočekával. Vydělal jsem slušné peníze knihami, které jsem napsal. Natáčel jsem filmy, připravoval televizní a rozhlasové pořady, poskytoval četné rozhovory a vystupoval na shromážděních po celé naší zemi i v zahraničí. Získal jsem mnohem víc, než jsem kdy předpokládal. Jsem spokojený. Vypadá to, že abych tohle všechno mohl vykonat, musel jsem se zbavit své koktavosti. Není tomu tak, koktal jsem po celý život. Myslím, že jsem jedním z těch nevyléčitelně koktavých. Každý má svého démona, tím mým je koktavost. Podobně jako u tebe. Poznal jsem však, že když ten problém*

*prostě přijmu a naučím se s ním vyrovnávat, aniž bych ho skrýval, vyhýbal se mu nebo s ním zápasil, ten démon ztratí nade mnou moc. Prostě mluvím v každém případě. Jestli mě někdo zavrhuje kvůli koktavosti, vem ho d'as! Přestal jsem se svou koktavostí bojovat. Naučil jsem se koktat bez zápasení, lehčeji, vlastně svým způsobem plynuleji.*

*Poznal jsem stovky koktavých, kteří prožili plnohodnotný život navzdory koktavosti. Byli mezi nimi vědci, kazatelé, učitelé, právníci stejně jako bankéři. Charakteristická pro ně byla skutečnost, že nedovolili koktavosti, aby ovládla jejich životy a zabraňovala jim mluvit, hovořit s ostatními.*

*A v tom je, příteli, i tvoje naděje.*“ (Fraser, Perkins, 2007, s. 83-84).