

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Autor: Tereza Laiblová

Komunikace logopeda s dítětem

Speech therapist's communication with a child

Praha 2015

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. Srdečné díky jí patří zejména za poskytnuté odborné rady a za čas, který této práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce mateřské školy a rodičům zúčastněných dětí za ochotu a vřelý přístup k prováděnému výzkumu. V neposlední řadě bych ráda ocenila spolupráci s logopedickou asistentkou Gabrielou Hirnerovou, která mi ochotně vyšla ve všem vstříc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 5. ledna 2015

Abstrakt

Text se zabývá problematikou komunikace logopeda s dítětem předškolního věku. Text teoretické části práce řeší vědní obor logopedie, termín narušená komunikační schopnost a dyslalie, její diagnostiku, řečový vývoj dítěte a řeč zaměřenou na dítě. Na pozadí těchto informací se text praktické části práce věnuje analýze komunikace logopeda s dítětem na základě provedeného výzkumu. Text informuje o celkové organizaci hodin logopedie, která přispívá k efektivní práci s dítětem. Popisuje také jednotlivé typy cvičení a aktivit, které logoped s dítětem provádí během logopedické terapie. Důraz klade na individuální rozdíly mezi pozorovanými dětmi. Text se dále snaží o analýzu verbální a neverbální komunikace logopeda, všímá se různých praktik, které logoped užívá k fungující komunikaci s dítětem.

K získání potřebných dat a informací jsme provedli výzkum a v jeho rámci jsme aplikovali případovou studii. Vstříc nám vyšla jedna mateřská škola ve středočeském kraji. Pro zachování anonymity zúčastněných dětí neuvádíme přesný název a lokaci mateřské školy. Z žáků mateřské školy byly vybrány celkem čtyři děti (dva chlapci a dvě děvčata), které se účastní individuální logopedické terapie. Z hodin výuky logopedie byly pořízeny videonahrávky. Každé dítě bylo natočeno celkem dvakrát (dvě třicetiminutové terapie). Všechny nahrávky byly přepsány, získané poznatky jsou analyzovány v praktické části práce.

Verbální komunikace logopeda se řídí pravidly registru řeči zaměřené na dítě, typické je používání zdvořilosti, expresivita, vyšší tón hlasu, pomalejší tempo řeči, používání jednoduchých slov a vět v souřadném spojení atd. Neverbální prostředky hrají v komunikaci logopeda důležitou roli, doprovází verbální komunikaci a pomocí nich vyjadřuje logoped svůj postoj k dítěti. Způsob organizace hodiny, praktiky logopeda a různé typy cvičení, které používá, jsou jedním z možných přístupů k výuce logopedie. Celkově pokládáme komunikaci logopeda s dítětem za úspěšnou z hlediska požadovaných funkcí a záměrů. Důsledná příprava logopeda na výuku, její svědomité vedení a využívání rozmanitých aktivit a cvičení jsou příčinou dobrých výsledků při odstraňování logopedických obtíží dětí.

Klíčová slova: logoped, logopedická terapie, komunikace, dítě předškolního věku, dyslalie, řeč zaměřená na dítě

Abstract

The text deals with the issues of speech therapist's communication with a child of preschool age. The text of the theoretical part of this bachelor thesis discusses the speech therapy as a branch of science, the term of impaired communication ability, dyslalia and its diagnostics, speech development of a child and child directed speech. Against the background of this information, the text of the practical part of the thesis devoted to the analysis of the speech therapist's communication with a child on the basis of the research. The text informs about the general organization of the hours of the speech therapy, which contributes to efficient work with the child. It also describes the different types of exercises and activities that the speech therapist performs with the child during the speech therapy. It emphasizes individual differences between the observed children. The text also seeks to analyze verbal and nonverbal communication of the speech therapist to note the different practices that the speech therapist used for efficient communication with the child.

To obtain the necessary data and information we conducted the research and in its framework, we applied a case study. One kindergarten in the Central Region complied with our wishes. To preserve the anonymity of participating children we do not mention the exact name and location of the kindergarten. Four children (two boys and two girls) participating in individual speech therapy were selected from the kindergarten students. The videotapes were recorded during teaching speech therapy. Each child was filmed twice (two thirty-minute therapies). All records were transcribed and the research findings are analyzed in the practical part of this thesis.

Verbal communication of the speech therapist is governed by the rules of the special register of the child directed speech. Typical for this register is using diminutives, expressive words, higher tone of the voice, slower rate of the speech, using simple words and sentences in the coordinate connections etc. Non-verbal means of communication play an important role in communication of the speech therapist. They accompany verbal communication and by using them speech therapist expresses her attitude towards the child. The way of organization of teaching, practices of the speech therapist and different types of exercises that she uses are one of the possible approaches to teaching speech therapy. Overall, we consider communication of the speech therapist with the child to be successful in terms of required functions and intentions. Thorough preparation for teaching, conscientious management and

use of various activities and exercises are the cause of good results of the speech therapist in the removal of children's speech therapy problems.

Keywords: speech therapist, speech therapy, communication, pre-school child, dyslalia, child directed speech

Obsah

1. Úvod.....	10
2. Teoretická část	11
2.1. Logopedie	11
2.1.1. Vymezení oboru logopedie.....	11
2.1.2. Resortní příslušnost logopedické péče	13
2.1.3. Narušená komunikační schopnost (NKS)	14
2.1.4. Metody logopedické intervence.....	15
2.2. Diagnostika v logopedii	17
2.2.1. Dyslalie a její diagnostika	17
2.2.2. Srovnání chybné produkce s normami (projevy dyslalie).....	19
2.3. Řečový vývoj dítěte	20
2.3.1. Jazyková a komunikační kompetence dětí v mateřských školách	21
2.3.2. Rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku.....	23
2.4. Řeč zaměřená na dítě.....	23
2.5. Řeč učitelky mateřské školy zaměřená na dítě a komunikace logopeda s dítětem.....	25
3. Praktická část	27
3.1. Metodologie	27
3.1.1. Příprava a plánování výzkumu	27
3.1.2. Výběr vzorku a průběh výzkumu.....	28
3.1.3. Metoda sběru dat.....	28
3.1.4. Zpracování dat	30
3.2. Logopedická asistentka	31
3.3. Obecné informace o průběhu výuky logopedie.....	32
3.4. Organizace hodiny.....	32
3.5. Konkrétní typy cvičení.....	33
3.5.1. Cvičení v první fázi hodiny	33
3.5.2. Dechová cvičení.....	35
3.5.3. Cvičení ve třetí fázi hodiny	37
3.6. Individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi.....	39
3.6.1. Dívka A	39
3.6.2. Chlapec A.....	40

3.6.3.	Dívka B	40
3.6.4.	Chlapec B	41
3.6.5.	Společný problém všech čtyř pozorovaných dětí	41
3.7.	Praktiky logopedické asistentky	42
3.7.1.	Vyjádření pochvaly	42
3.7.2.	Odměna	44
3.7.3.	Správné držení těla.....	44
3.8.	Neverbální komunikace logopedické asistentky	45
3.9.	Verbální komunikace logopedické asistentky	47
4.	Závěr.....	52
5.	Seznam literatury	54
Příloha 1	– Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí	56
Příloha 2	– Informovaný souhlas pro logopedickou asistentku	57
Příloha 3	– Souhlas se zveřejněním jména logopedické asistentky	58
Příloha 4	– Informovaný souhlas pro ředitelku MŠ	59
Příloha 5	– Ukázka přepisu nahrávek audiovizuálního záznamu z výuky logopedie	60

Seznam zkratk a označení:

BT – baby talk

MŠ – mateřská škola

NKS – narušená komunikační schopnost

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RD – řeč zaměřená na dítě (řeč orientovaná na dieťa - používáno v slovenských citacích)

ZŠ – základní škola

1. Úvod

Tématem této bakalářské práce je komunikace logopeda s dítětem. K této problematice bylo zatím v České republice provedeno minimum výzkumů a téma se nemůže těšit rozsáhlému a podrobnému zpracování v odborných publikacích. Jako podklad pro práci sloužily tedy hlavně odborné práce zabývající se logopedií jako vědou, narušenou komunikační schopností, dále komunikací učitelky mateřské školy, psychickým a řečovým vývojem dítěte a řečí zaměřenou na dítě. Konkrétně komunikace logopeda s dítětem během logopedické terapie však u nás detailně zpracována dosud nebyla. Podkladem pro analýzu byla tedy data získaná naším výzkumem, který byl prováděn v jedné mateřské škole na hodinách logopedie. Tato práce by tedy měla přispět do diskuze o problematice komunikace logopeda s dítětem.

V teoretické části práce se v souvislosti se zadaným tématem věnujeme logopedii jako vědnímu oboru, narušené komunikační schopnosti a metodám logopedické intervence. Následně přecházíme k diagnostice v logopedii, detailněji se zabýváme problematikou dyslalie, jejími projevy a diagnostikou. Dyslalie patří mezi časté vady lidské řeči, její projevy řeší i logopedická terapie v našem výzkumu. Další kapitoly teoretické části práce popisují řečový vývoj dítěte a řeč zaměřenou na dítě. S dítětem totiž ve většině případů mluví dospělý jedinec jinak než s jiným dospělým. Konkrétně se dozvíme o řeči učitelky mateřské školy a řeči logopeda zaměřené na dítě.

Praktická část práce nás nejdříve informuje o použité metodologii našeho výzkumu a o jeho realizaci. Poté je představena logopedická asistentka, která se výzkumu účastnila. Práce se věnuje popisu jejího stylu výuky, organizace hodin logopedie a konkrétních typů cvičení, které logopedická asistentka užívá při terapii s dětmi. Pozornosti se dostává i individuálním rozdílům mezi jednotlivými pozorovanými dětmi. K fungující komunikaci a k dosažení svých záměrů užívá logopedická asistentka určité praktiky, mezi které patří například chválení dítěte či jeho odměnění za snahu. O těchto praktikách informujeme v další části práce. Následuje analýza verbální a neverbální komunikace logopedické asistentky. Získané poznatky jsou shrnuty v závěru této práce.

2. Teoretická část

Teoretická část práce se věnuje oboru logopedie: jeho vymezení, resortní příslušnosti logopedické péče, termínu narušená komunikační schopnost a metodám logopedické intervence. Následuje kapitola o diagnostice v logopedii, jejíž součástí je rozsáhlejší podkapitola o diagnostice dyslalie. Kapitola je doplněna srovnáním chybné produkce hlásek s normami. Důležitou částí práce je i kapitola Řečový vývoj dítěte, dozvídáme se zde i o jazykové a komunikační kompetenci dětí v mateřských školách a o rozvoji čtenářských kompetencí dětí v předškolním věku. Závěr teoretické práce obsahuje informace o řeči zaměřené na dítě, o řeči učitelky mateřské školy zaměřené na dítě a o komunikaci logopeda s dítětem.

2.1. Logopedie

2.1.1. Vymezení oboru logopedie

Logopedie je „interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. [...] Logopedie je tedy věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence a i prognózy. Klinickou logopedii lze potom chápat jako aplikovaný obor logopedie směřem do zdravotnické, medicínské oblasti“ (Škodová - Jedlička 2007: 22).

Škodová charakterizuje logopedii i z hlediska lingvistického: „Logopedie se totiž zabývá individuální schopností člověka (langage) používat jazyk (langue) jako systém při promluvě (parole)“ (Škodová - Jedlička 2007: 25-26).

Škodová s Jedličkou vychází ve svém díle *Klinická logopedie* z názorů prof. PhDr. Viktora Lechty, Ph.D., jednoho z nejvýznamnějších představitelů slovenské logopedie, vysokoškolského pedagoga s bohatou domácí i zahraniční publikační činností (Škodová - Jedlička 2007: 12).

Vlivem rozvoje vědy a techniky si obor logopedie prošel změnou. „Původně lékařský obor se postupně rozvíjel a přerůstal ze zdravotnictví do školství a dalších oblastí“ (Škodová - Jedlička 2007: 11). Škodová s Jedličkou v souvislosti s tímto pokrokem dále upozorňují na vzrůstající nároky na profesní, organizační a kvalifikační schopnosti logopeda zejména v oblasti medicíny.

Vymezení logopedie a zejména její postavení vůči ostatním vědním disciplínám není dosud jasně dané. Souvisí to zejména s nedávným vznikem logopedie jako vědního oboru (20. léta 20. století), ale také s již zmiňovanou rozkolísaností mezi pojetím logopedie jako lékařské, či speciálněpedagogické disciplíny (Škodová - Jedlička 2007: 19). Škodová (2007: 20) uvádí, že v současnosti logopedie hraničí s více vědními obory: speciální pedagogikou, medicínou, psychologíí a jazykovědou. Můžeme tedy konstatovat, že obor logopedie se snaží o autonomnost, avšak na pozadí těchto hraničních vědních oborů. Podle Škodové je důležité, aby žádný z těchto hraničních oborů v rámci interdisciplinarit logopedie nedominoval, logopedie jako samostatná vědní disciplína musí zůstat rovnoměrně interdisciplinární (Škodová - Jedlička 2007: 22). O logopedii ve školství bude pojednáno v dalších kapitolách a v praktické části práce.

Lechta upozorňuje v knize Škodové a Jedličky na dva vývojové trendy v současné logopedii: prakticistický a emancipační. „Practicistický proces chápe logopedii v podstatě jako ‚kuchařskou knihu‘, která nabízí konkrétní recepty na odstranění jednotlivých druhů NKS (narušené komunikační schopnosti). Příkladem tohoto trendu je např. Itálie a částečně i Německo“ (Škodová - Jedlička 2007: 20). Emancipační proces naopak podle Lechty chápe logopedii jako nově vzniklou vědu, která si musí postupně vytvářet terminologický aparát a ukotvovat svou pozici mezi ostatními vědami. Tento postup je uplatňován například ve Velké Británii, USA či v zemích Beneluxu (Škodová - Jedlička 2007: 20). Lechta však zdůrazňuje, že jen uplatnění druhého trendu zajistí logopedii rovnocenné postavení s jinými vědními obory.

Logopedie se podle Škodové (2007: 20) přetváří na moderní vědu, mluví se především o změně paradigmatu. Paradigma převážné orientace na výslovnost se mění na paradigma zaměřující se na všechny jazykové roviny, dochází tak k celostnímu chápání logopedie. Pozornosti se dostává hlavně pragmalingvistické jazykové rovině (Škodová - Jedlička 2007: 20).

Zakladatelem české logopedie byl prof. MUDr. PhDr. Miloš Sovák, DrSc., v oblasti medicíny čerpala dlouho česká odborná logopedická literatura z prací prof. MUDr. Miroslava

Seemana, DrSc. Dosud jsou jejich názory a poznatky velice ceněny, mnoho jejich myšlenek je však díky novým pokrokovým metodám překonáno (Škodová - Jedlička 2007: 11-12).

2.1.2. Resortní příslušnost logopedické péče

Z formálního hlediska (tj. financování) dělí Škodová (2007: 45) logopedii na dva směry: péči poskytovanou v resortu školství a péči poskytovanou v resortu zdravotnictví. Z hlediska náplně práce rozlišuje dva typy pracovníků logopedie: logopeda a speciálního pedagoga. „Logoped se zabývá primární patologií verbálního komunikačního procesu, přičemž používá speciálněpedagogické metody. Tato péče je garantována resortem zdravotnictví a je poskytována všem potřebným jedincům bez jakýchkoli rozdílů, včetně věku“ (Škodová - Jedlička 2007: 45). Pokud logoped splní všechny kvalifikační požadavky (magisterské vzdělání z oboru logopedie, dále postgraduální resortní studium), stane se samostatně pracujícím klinickým logopedem. Speciální pedagog se podle Škodové (2007: 45) naopak zaměřuje na poruchy komunikačního procesu u žáků a studentů v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

V resortu školství mohou působit tři odborní pracovníci:

- 1) logopedický preventista: středoškolsky vzdělaný pedagog působící v resortu školství, který absolvoval kurz logopedické prevence. Jeho úkolem je rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku (Škodová - Jedlička 2007: 47).
- 2) logopedický asistent: musí projít bakalářským vzděláním v oboru speciální pedagogika se zaměřením na poruchy verbální komunikace. Škodová (2007: 47) dodává, že logopedický asistent pracuje pod záštitou klinického logopeda nebo speciálního pedagoga (podle resortu).
- 3) speciální pedagog: učitel, který se zaměřuje na poruchy řeči a učení, skládá státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Uplatnění nachází ve speciálních školách tohoto zaměření (Škodová - Jedlička 2007: 47).

V resortu zdravotnictví působí logoped a klinický logoped. Na práci logopeda podle Škodové opět dohlíží klinický logoped, logoped sám nemůže provozovat privátní praxi. Je to „absolvent studia logopedie nebo speciální pedagogiky se zaměřením na poruchy komunikace

a učení se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie“ (Škodová - Jedlička 2007: 47). Klinický logoped naopak pracuje samostatně, může provozovat vlastní privátní praxi a je absolventem postgraduálního resortního vzdělávání, které je zakončeno zkouškou (Škodová - Jedlička 2007: 47).

2.1.3. Narušená komunikační schopnost (NKS)¹

Škodová pracuje s termínem narušená komunikační schopnost jako se základní kategorií logopedie. Při určování toho, co lze pokládat za narušenou komunikační schopnost, můžeme uplatnit různá kritéria (vývojová, fyziologická, terapeutická, lingvistická atd.). Škodová však vychází hlavně z kritéria komunikačního záměru, tzn. „jestli daný jedinec dokáže, nebo nedokáže projevit svůj komunikační záměr bez rušivých momentů“ (Škodová - Jedlička 2007: 23). Důsledkem narušené komunikační schopnosti je podle Škodové (2007: 23) tzv. diskrepantní komunikace, kdy jde o rozpor mezi komunikačním záměrem produktora a dekódováním informace na straně recipienta. Narušená může být foneticko-fonologická rovina, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická komunikační rovina jazyka nebo i více rovin najednou (Škodová - Jedlička 2007: 23).

Mezi základní kategorie narušené komunikační schopnosti řadí Škodová:

- 1) *vývojovou nemluvnost*
- 2) *získanou orgánovou nemluvnost*
- 3) *získanou psychogenní nemluvnost*
- 4) *narušení zvuku řeči*
- 5) *narušení fluence (plynulosti) řeči*
- 6) *narušení článkování řeči*
- 7) *narušení grafické stránky řeči*
- 8) *symptomatické poruchy řeči*
- 9) *poruchy hlasu*
- 10) *kombinované vady a poruchy řeči* (Škodová – Jedlička 2007: 25).

¹ O metodách logopedické intervence a o práci s narušenou komunikační schopností pojednává kapitola 2.1.4. Metody logopedické intervence.

Naopak za narušenou komunikační schopnost Škodová (2007: 25) nepokládá například tzv. fyziologickou dyslalií, což je nesprávná výslovnost některých hlásek u dětí zhruba do pátého roku života. Případ našeho výzkumu, kdy logopedická asistentka pracuje s dětmi, kterým je všem pět let či více, a všechny mají problémy s výslovností určitých hlásek, je tedy podle Škodové kdesi na rozhraní. Děti v tomto věku už by měly hlásky vyslovovat správně, ale jelikož se to nenaučily samy automaticky během svého vývoje, na řadu přišla pomoc v podobě logopedie. Logoped už tedy v těchto případech řeší narušenou komunikační schopnost dětí. Lechta naopak tvrdí, že chybná výslovnost při dyslalii se považuje za fyziologickou až do prvního roku školní docházky (Lechta a kol. 2003: 187). V tuto dobu dosahují děti minimálně šesti, někdy i více let. Mohli bychom tedy říct, že dyslalie je fyziologického rázu po dobu předškolní docházky. Jakmile dítě nastoupí do první třídy základní školy, již by mělo hlásky vyslovovat správně. V dnešní době tomu však tak nebývá a děti potřebují logopedickou péči často i po zahájení školní výuky.

2.1.4. Metody logopedické intervence

Vyvstává před námi otázka, jak terminologicky nazvat práci logopeda ve všech jejích oblastech, metody a aktivity, které při práci využívá atd. Škodová zvolila jako pracovní termín pojem logopedická intervence, který chápe velice obecně. „Logopedická intervence je v tomto chápání specifická aktivita, kterou uskutečňuje logoped s cílem identifikovat NKS; eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS; předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost)“ (Škodová - Jedlička 2007: 37). Tato intervence se dále podle Škodové uskutečňuje na úrovni logopedické diagnostiky, terapie a prevence.

1) Diagnostika:

Škodová chválí pozitivní změnu v diagnostice, kdy se přechází z orientace na tzv. primární poruchy řeči ke komplexnímu chápání narušené komunikační schopnosti. Logopedická diagnostika operuje celou řadou metod, Škodová (2007: 38) zmiňuje metodu pozorování, diagnostické zkoušky, testové metody, rozbor výsledků činnosti, dotazníky, rozhovory atd. (více o diagnostice viz samostatná kapitola 2.2. Diagnostika v logopedii a podkapitola 2.2.1. Dyslalie a její diagnostika).

2) Terapie:

Základní metody logopedické terapie dělí Škodová na metody „stimulující nerozvinuté a opožděné řečové funkce, korigující vadné řečové funkce a reedukující zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce“ (Škodová - Jedlička 2007: 39). Při logopedické terapii se užívají všechny druhy učení, Škodová (2007: 39) například vyjmenovává učení podmiňováním, percepčně-motorické učení, verbální, pojmové či sociální učení, aplikovat lze i různé metody ze všeobecné (metoda příkladu) nebo speciální pedagogiky (kompenzace – rozvíjí nepostižené funkce).

Škodová klade důraz i na všeobecné principy řízeného učení, kterými se inspirovala u Ďuriče a kol. (1988, cit dle Škodová - Jedlička 2007: 41), konkrétně na princip motivace, zpětné informace (signalizace správného či špatného výkonu), princip opakování, princip transferu (přenos osvojených dovedností při automatizaci). Tyto principy lze aplikovat ve specifické situaci logopedické terapie (Škodová - Jedlička 2007: 41). Mohou se uplatňovat i principy z pedagogiky (princip názornosti, soustavnosti, individuálního přístupu), speciální pedagogiky (princip komplexnosti, socializace) či specificky logopedické principy (princip relaxace; symetričnosti terapeutického vztahu; krátkodobého, ale častého procvičování; princip překonávání komunikační bariéry atd.) (Škodová - Jedlička 2007: 42).

Dana Kutálková (2011: 62) ve své knize *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii* uvádí, že prvotně by se měly u dítěte rozvíjet dvě schopnosti: správná motorika mluvidel a fonemický sluch (schopnost přesně rozlišovat fonémy, tedy hlásky). Teprve poté může logoped přejít k nácviku výslovnosti daných hlásek. Tohoto pravidla se drží i logopedická asistentka z našeho výzkumu (viz Praktická část práce, kapitola 3.5. Konkrétní typy cvičení).

Důležitými principy při učení správné výslovnosti určité hlásky či slabiky je podle Kutálkové (2011: 70-71) napodobování a vyvozování. Nápodobou hlásky pomocí přírodních zvuků (had dělá *sss*) se dítě rychle naučí zvukově nápadné hlásky (*s*). Druhou, daleko častější logopedickou metodou, je „vyvození hlásky pomocí jiné, artikulačně blízké (nejčastěji je výchozí hláskou *T*, u hlásky *R* pak notoricky známé *D*), kterou dítě dobře umí, pomocí postupného nácviku správné polohy mluvidel nebo řady dalších postupů“ (Kutálková 2011: 71-71). O této metodě pojednáváme také v Praktické části práce, v kapitole 3.5. Konkrétní typy cvičení, v podkapitole 3.5.3. Cvičení ve třetí fázi hodiny.²

² Další metody logopedické terapie viz kapitola 2.3. Řečový vývoj dítěte, podkapitola 2.3.2. Rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku; viz také Praktická část práce, kapitola 3.5. Konkrétní typy cvičení.

3) Prevence:

Prevenci v logopedii dělíme podle Škodové (2007: 43) na primární, sekundární a terciální. Primární prevence předchází ohrožujícím situacím, propaguje správnou péči o řeč dítěte, zaměřuje se proti konkrétnímu riziku. Sekundární prevence je zacílena na rizikovou skupinu, která může být zvláště ohrožena negativním jevem. Terciální prevence naopak pečuje o osoby, u kterých se již narušená komunikační schopnost projevila, a snaží se zabránit dalšímu negativnímu vývoji (Škodová - Jedlička 2007: 43).

2.2. Diagnostika v logopedii

Základními cíli logopedické diagnostiky je „zjištění přítomnosti poruchy řečové komunikace, její tíže a závažnosti; diferenciální diagnostika poruch řečové komunikace; zpracování návrhu následné logopedické intervence“ (Škodová - Jedlička 2007: 73). V resortu školství, konkrétně u našeho výzkumu, provádí na žádost rodičů bezplatně diagnostiku komunikačních dovedností dětí sama logopedická asistentka. Podle diagnostiky může rodičům doporučit logopedickou péči pro jejich děti a zároveň jim sdělit konkrétní problémy dítěte. Nejde samozřejmě o tak rozsáhlou diagnostiku, jako se provádí v resortu zdravotnictví, kde k celkové diagnostice přispívá názor lékaře, psychologa a klinického logopeda (Škodová - Jedlička 2007: 75). Svou úlohu hraje především závažnost narušené komunikační schopnosti.

2.2.1. Dyslalie a její diagnostika

V mateřských školách se děti nejčastěji potýkají s narušenou komunikační schopností ve formě dyslalie. Dětem je poskytována logopedická péče, která se snaží dyslalii (zjednodušeně nesprávnou výslovnost hlásek) odstranit. Problematice dyslalie se podrobněji věnujeme i v této práci, jelikož právě komunikace logopeda s dítětem předškolního věku na hodinách logopedie (kde se logoped snaží dyslalii u dítěte odstranit) je naším ústředním tématem.

Odborný termín dyslalie označuje narušenou komunikační schopnost, která se skládá z několika úrovní. Viktor Lechta ve spolupráci s Vierou Nádvoříkovou (2003: 169) jsou toho

názoru, že hlavní úrovní dyslalie je úroveň fonetická, která se vztahuje k užívání jednotlivých hlásek a představuje analytickou úroveň řeči. „Fonologická úroveň se týká používání elementárních řečových zvuků ve spojeních do slabik a slov, příp. vět, které jsou základem další, lingvistické úrovně řeči, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické“ (Lechta a kol. 2003: 169). Narušená komunikační schopnost se na fonetické úrovni projevuje vynecháváním hlásek, jejich zaměňováním či nepřesným vyslovováním v místě artikulace. Na fonologické úrovni se narušená komunikační schopnost projevuje v plynulé řeči, kdy jsou jednotlivé hlásky ovlivněny sousedními hláskami, nebo v suprasegmentálních znacích řeči, jako jsou pauzy, důrazy, přízvuky, tempo řeči atd. (Lechta a kol. 2003: 169-170). Podle Lechty jde o nejrozšířenější vadu řeči v lidské společnosti.³

„Mezi diagnostickými postupy zůstává u dyslalie základní vyšetřovací metodou řečová komunikace s vyšetřovanou osobou a až od ní se k dalšímu upřesnění vady řeči na rozličné úrovni – fonetické, fonologické, či kognitivně-lingvistické – odvíjejí speciální vyšetřovací přístupy“ (Lechta a kol. 2003: 174). Metodologie logopedického vyšetření u dyslalie se liší v závislosti na tom, jde-li o screeningový, nebo klinický postup. Screeningové vyšetření se podle Lechty (2003: 174) uskutečňuje většinou v mateřských a základních školách, vyšetřujícímu dává možnost přímého pozorování osob stejného věku a pohlaví a má jen orientační charakter. U nejmladších dětí dochází k neformálnímu rozhovoru, při kterém se vyšetřující ptá například na jméno dítěte, na zážitky ze školky nebo z domova, na číselné řady atd. (Lechta a kol. 2003: 174). Klinické vyšetření je naopak detailní, Lechta (2003: 174) doplňuje, že se při něm doporučuje řada přístrojových a laboratorních zkoumání.

Základní metodou pro vyšetřování dyslalie obecně je rozhovor s dítětem. Nejprve dítě rozvíjí spontánní projev, například při popisu obrázků, následně se přechází k řízenému rozhovoru s dítětem. „Účelem je postupně zjistit výslovnost všech hlásek a fonologické příznaky ve slabikách, slovech a větách, když je hláska ovlivňována sousedstvím okolních hlásek, kupř. na začátku, uprostřed a na konci slova, shlukem souhlásek, přízvukem, důrazem a znělostí“ (Lechta a kol. 2003: 188).

Šauerová, Špačková a Nechlebová ve své knize *Speciální pedagogika v praxi* (2012: 53) upozorňují na časté chyby při vedení rozhovoru, kterými jsou autoritativní vystupování, nepřesnost kladených otázek, netrpělivost, unáhlenost a nepřesná interpretace ze strany

³ Konkrétní projevy dyslalie (sigmatismus, lambdacismus, rotacismus) budou detailněji popsány v kapitole 2.2.2. Srovnání chybné produkce s normami (projevy dyslalie) a následně v Praktické části práce v kapitole 3.6. Individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi.

dotazujícího. Dospělý participant (vede rozhovor) by měl dbát na dodržování pravidel při verbální i neverbální komunikaci. Verbální složka zahrnuje hlavně důraz na všeobecnou srozumitelnost projevu, důležité jsou i paralingvistické aspekty jako tón a barva hlasu, délka projevu, rychlost, způsoby kladení otázek atd. Neverbální složka komunikace je mimoslovní projev, z kterého podle autorek (2012: 54) získáváme až dvě třetiny z celkového množství informací. „Prostředky mimoslovní komunikace jsou značně široké, patří sem například: posturologie (sdělování fyzickými postoji), kinezika (komunikace různými pohyby rukou, nohou a hlavy), gestika (sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji), haptika (sdělování dotykem), proxemika (sdělování fyzickým přiblížením či oddálením), mimika (výraz obličeje), řeč očí (sdělování pohledy)“ (Šauerová – Špačková - Nechlebová 2012: 54). „Gesta a mimika mají význam i pro fungování dialogického mechanismu střídání mluvčích (pohledy a gesty, posunky dává účastník dialogu najevo, že chce mluvit, vyzývá někoho k řeči nebo přerušuje mluvčího a bere si slovo)“ (Karlík – Nekula – Pleskalová 2002: 153, autor hesla Olga Müllerová). Podle Olgy Müllerové jsou důležité i signály zpětné vazby, účastník komunikace může například mluvčímu signalizovat pohledem, pokyvováním nebo úsměvem, že ho poslouchá, ne/souhlasí s ním atd. Analýza verbální a neverbální komunikace bude součástí praktické části této práce (viz kapitola 3.8. Neverbální komunikace logopedické asistentky a kapitola 3.9. Verbální komunikace logopedické asistentky).

2.2.2. Srovnání chybné produkce s normami (projevy dyslalie)

Lechta tvrdí, že ve slovenštině a slovanských jazycích jsou nejfrekventovanější sykavky, které tvoří asi 12 % všech fonémů. „Zároveň se však nejčastěji tvoří nesprávně (sigmatismus), a to mezi 3. a 4. rokem v 85,6 %, mezi 4. a 5. rokem v 68,4 % a mezi 5. a 6. rokem v 50 % případů“ (Lechta a kol. 2003: 179). Lechta dodává, že druhou hláskou s nejčastější špatnou výslovností je hláska r (rotacismus), špatně ji vyslovuje 24 % dětí mezi 4. a 5. rokem (z celkového počtu školáků 1. tříd) a 46 % dětí s poruchou výslovnosti. Svá data doplňuje Lechta i údaji z češtiny, kde je z hlediska výslovnosti nejtěžší hláskou ř. Kmitání jazyka je při její výslovnosti velmi rychlé a jemné. Souhláskové shluky se v češtině u dětí dlouho neobjevují, nebo se zjednodušují (Lechta a kol. 2003: 180).

Jelikož v této problematice vycházíme z knížky slovenského logopeda Viktora Lechty (vyd. 2003), zjištěné údaje se týkají hlavně slovenštiny a slovanských jazyků, bohužel ne

konkrétně češtiny (výjimku tvoří zmínka o výslovnosti hlásky ř). V české republice se tomuto tématu zatím moc lidí odborně nevěnovalo.

2.3. Řečový vývoj dítěte

Dítě si musí v relativně krátkém čase osvojit mnoho různých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. „Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekódovat, porozumět, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost“ (Šulová 2010: 104). Šulová charakterizuje období mezi třetím až šestým rokem života dítěte, ve kterém dochází ke zkvalitňování řečových funkcí, rozvíjí se hojně slovní zásoba, i když s velkými individuálními rozdíly, děti si osvojují základní gramatická pravidla (jednoduché stupňování, skloňování, časování). V komunikaci předškolního dítěte převládá podle Šulové (2010: 70) komunikativní složka řeči, řeč je hlavně dorozumívacím prostředkem. Dále se rozvíjí i kognitivní složka řeči, jelikož dítě díky komunikaci získává mnoho nových poznatků a zkušeností. Třetí složkou řeči je složka expresivní, díky které je dítě schopno vyjadřovat své pocity a potřeby. Rozvíjí se i regulační funkce řeči, která se užívá k regulaci chování. Dítě v předškolním věku totiž často převádí instrukce do tzv. vnitřní řeči (Šulová 2010: 70).

Osvojování jazyka dítětem (samostatné heslo v Encyklopedickém slovníku češtiny) lze charakterizovat jako postupné formování jazykové kompetence v mysli dítěte, je součástí jeho kognitivního vývoje. „Dítě si postupně osvojuje fonologický a gramatický systém mateřského jazyka, slovní zásobu a informace pragmatické (komunikační kompetenci)“ (Karlík – Nekula – Pleskalová 2002: 300, autor hesla Iva Nebeská). Při osvojování jazyka hrají důležitou roli vrozené předpoklady člověka i prostředí: „Součástí vrozených biologických předpokladů člověka je specializovaný mechanismus, který mu umožňuje osvojit si a užívat kterýkoli přirozený jazyk; mluvit konkrétním jazykem a rozumět mu se dítě naučí v prostředí, ve kterém vyrůstá“ (Karlík – Nekula – Pleskalová 2002: 300, autor hesla Iva Nebeská). Podle Ivy Nebeské se vedou neustálé dohady o tom, co všechno zahrnout pod vrozené předpoklady člověka a co se člověk (dítě) vlastně naučí.

Velmi důležitým faktorem pro správný řečový vývoj dítěte je diferenciatní schopnost mozku (hlavně v oblasti sluchu a příslušné motoriky), kterou Lechta s Nádvořníkovou (2003: 170) popisují jako vrozenou, s vývojem jedince se však zvyšující schopnost. S tím souvisí i postupný rozvoj a zdokonalování řeči jedince. Diferenciatní schopnost mozku se však podle

autorů nevyvíjí ve všech jeho soustavách stejně rychle. Například z vývoje motorické oblasti se rozvíjí dříve diferenciací pro pohyby mluvních orgánů, oproti tomu pro pohyb ruky (psaní) dozrává až v předškolním a školním věku (Lechta a kol. 2003: 170).

Další schopností mozku je napodobování vnějších podnětů. Tuto schopnost popisuje Lechta jako vrozený nepodmíněný způsob učení, který se postupně doplňuje aktivním podmíněným učením, „při němž se určité fonologické jednotce, slovu, přiřadí určitá představa, např. auto, takže dítě se zmocní obsahu slova. Řeč se sémantizuje nejdříve na konkrétních vjemech a později přechází i do oblasti abstraktních pojmů“ (Lechta a kol. 2003: 170-171). Lechta dodává, že vedle napodobování je pro získávání vzorů pro řečovou produkci důležitá sluchová percepce. Pokud vyjmenované schopnosti mozku nefungují správně, přispívá to ke špatnému řečovému vývoji dítěte.

Všechny poruchy, dokonce jen vývojové opoždění nebo nezralost činnosti mozku, především narušená schopnost diferenciací a napodobování v řečově-percepční a řečově-produkční oblasti, se odráží v narušené komunikační schopnosti (Lechta a kol. 2003: 171). Příčiny těchto poruch, opoždění a nezralostí mohou být různé. Lechta je dělí na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní příčiny řadí například narušenou schopnost slyšet, nedostatečnou diskriminaci zvuku, anatomické variace mluvních orgánů (výměna mléčných zubů za trvalé, krátká uzdička u jazyka, rozštěpy atd.), neuromotorické poruchy a kognitivně-lingvistické nedostatky. K vnějším příčinám přičítá hlavně psychosociální vlivy (Lechta a kol. 2003: 172).

2.3.1. Jazyková a komunikační kompetence dětí v mateřských školách

„V současné době je v platnosti celostátně závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004), na jehož základě si všechny mateřské školy musí vypracovat svůj program uzpůsobený vlastním podmínkám“ (Průcha 2011: 130). Tento program stanovuje, že cílem jazykové a komunikační výchovy ve školkách je vytváření komunikační kompetence dětí. Průcha vyjmenovává základní komunikační dovednosti, které má dítě podle tohoto programu ovládat před nástupem do školní docházky. Mezi tyto schopnosti patří například samostatné a smysluplné vyjadřování, formulování otázek, odpovídání, slovní reakce, sledování a vyprávění nějakého příběhu (pohádky), chápání slovního humoru, projevoování zájmu o četbu, poznání a zároveň i vymyšlení jednoduchých synonym, homonym a antonym (Průcha 2011: 130). Rámcový vzdělávací program pro

předškolní vzdělávání je k dispozici online na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (<http://www.msmt.cz>).

Otázkou však zůstává, nakolik jsou tyto předpoklady opravdu naplněny. Problematika řeči a komunikace dětí v předškolním věku se u nás netěší velkému zájmu, a proto neexistuje mnoho prací, z kterých by se dalo v tomto oboru čerpat. Průcha (2011: 138-140) zmiňuje několik absolventských prací a dílčích výzkumů, které se tematikou jazykové vybavenosti předškolních dětí zabývaly. Uvádí například, že I. Bytešnicková provedla v roce 2007 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně výzkum a zjistila, že mnoho dětí trpí před zahájením školní docházky různými řečovými nedostatky. Mezi nejčastější patřilo nesouvislé vyjadřování, malá slovní zásoba, špatná výslovnost, grafomotorika, analýza slov, fonemický sluch atd. Její výsledky svědčí o tom, že „poměrně velká část šestiletých dětí není plně připravena z hlediska úrovně své řečové vybavenosti na zahájení základního vzdělávání“ (Průcha 2011: 139). Tuto teorii Bytešnicková podporuje další částí výzkumu, ve které konfrontovala některé očekávané výstupy pro předškolní děti z RVP PV (2004) se skutečně zjištěnou úrovní komunikační kompetence dětí. Opět asi jedna třetina dětí nedosahovala před nástupem školní docházky očekávaných výstupů podle RVP PV (Průcha 2011: 140).

Tato nedostatečná jazyková kompetence dětí předškolního věku může být podle Průchy způsobena špatnými podmínkami rodinného prostředí dítěte, kdy dítě žije v komunikačně chudém prostředí, má málo příležitostí k vyjadřování či špatný jazykový vzor, nemá přístup ke knížkám nebo se nepřiměřeně dlouho věnuje audiovizuální a počítačové technice (Průcha 2011: 136). Na vině může být podle něj i přeplněnost tříd, kvůli které nemá učitelka čas na to, aby se věnovala jazykově a komunikačně všem dětem dostatečně a aby zároveň respektovala jejich individuální komunikační potřeby. Svou úlohu sehrává i připravenost (vzdělání) učitelek na podporu jazykové kompetence dětí a mnoho dalších faktorů.

S těmito problémy alespoň částečně bojuje právě logopedický pracovník, který dítě učí správné výslovnosti, ale také s ním například trénuje grafomotoriku, paměť, učí ho slovo vnímat zrakem i sluchem atd. Přispívá tak k celkovému zlepšení komunikační a jazykové kompetence dítěte. O této problematice více v praktické části práce.

2.3.2. Rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku

Mateřská škola připravuje dítě na další stupeň vzdělávání, tzn. na zvládnutí výuky na základní škole. Klíčovou dovedností, kterou se musí dítě v ZŠ naučit, je čtení. Učitelky v mateřské škole by měly podle Mertina a Gillernové (editoři knihy *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 2003) přispět k tomu, aby dítě pochopilo princip čtení a rozvinulo si fonologické uvědomění: „Dítě si uvědomuje, že proud řeči sestává z menších částí, které tvoří myšlenky – věty, jednotlivá slova. Dítě dále ‚slyší‘ (uvědomuje si), že slovo se skládá z jednotlivých hlásek – fonémů (tzv. fonemické uvědomění)“ (Mertin - Gillernová 2003: 126). Předškolní dítě by mělo podle orientační úrovně ve vývoji fonemického uvědomění vnímat odlišnost slov (př. holinky – hodinky) a slabik (ba – pa), zvládat jednoduchou slabičnou analýzu, chápat a vytvářet jednoduché rýmy, rozložit jednoduchá slova na slabiky, poznat první a poslední hlásku ve slově (Mertin - Gillernová 2003: 127).

S těmito předpoklady pracuje i logopedická asistentka v našem výzkumu. Dětem dává za úkol vytleskat jednoduchá slova, určit, na co slovo začínalo či končilo atd. (viz Praktická část práce, kapitola 3.5. Konkrétní typy cvičení).

2.4. Řeč zaměřená na dítě

Většina dospělých komunikuje s dítětem jinak než s jinými dospělými jedinci. Tato specifická komunikace se v odborných publikacích označuje různými termíny. Obecně známý a uznávaný je pojem baby talk: „V angloamerické literatuře, v které vznikla prevažná většina študií o komunikacii dospělého a dieťaťa, je všeobecne rozšírený termín baby talk (BT; reč detí, reč malých detí, resp. reč s – malými – deťmi), ktorý si na označenie reči, ktorou sa dospelí rozprávajú s dieťaťom, zvolil americký sociolingvista CH. FERGUSON“ (Slančová 1999: 23). Ferguson míní pojmem baby talk jakoukoli speciální formu jazyka, která je považována za vhodnou pro komunikaci s malými dětmi a která se obecně nepovažuje za běžné užívání jazyka dospělými (Ferguson 1971: 114, překlad T. L.). Termín baby talk však podle Slančové (1999: 23) implikuje jednak řeč adresovanou dítěti, jednak řeč produkovanou dítětem, proto je tento terminologický pojem nejednoznačný. Zavedeny byly i další názvy jako motherese (mateřská řeč), fatherese (otcovská řeč) či parentese (rodičovská řeč). V česky psaných dílech s tímto tématem nalezneme pojem dětská řeč (Slančová (1999: 24) uvádí jako

příklad práce Pačesové), ten však může opět označovat jak řeč určenou dítěti, tak řeč dítěte. Slančová (1999: 24) upozorňuje na stále častější používání termínu *child directed speech* (řeč orientovaná na dítě), který se jeví jako nejvíce neutrální. Sama si ho zvolila za pracovní termín svého výzkumu i proto, že se dá lehce variovat (řeč matky orientovaná na dítě, řeč učitelky orientovaná na dítě atd.). Pojem používáme i v naší práci pro vyjádření komunikace dospělého s dítětem, kdy dítě je adresátem.

Slančová (1999: 27-28) ve své práci charakterizuje řeč zaměřenou na dítě jako určitý registr, který je vnitřně jasně strukturovaný. Vychází přitom ze studií CH. Fergusona, který určil základní vlastnosti tohoto registru (on pracuje s pojmem *baby talk*). Mezi fonetické a fonologické vlastnosti řadí například pomalejší tempo řeči, zvýraznění hranic jazykových jednotek, redukci souhláskových skupin či zvláštní zvuky, které při komunikaci s dospělým člověkem neužíváme. Mezi lexikálními vlastnostmi vyjmenovává rozvinutou deminutivnost, osobitá jména, přezdívky, pojmenování částí těla, zvířat, jídel, osobitá pojmenování dětských her a činností atd. K syntaktickým vlastnostem patří kratší věty a převážně parataktické spojení slov a výpovědí. U pragmatických vlastností nás upoutá časté opakování výpovědi, otázky nebo přímé výzvy k určitému konání dítěte. Důležitá je i zpětná vazba, kdy dospělý určitým způsobem vyjadřuje potvrzení výpovědi dítěte nebo naopak nesouhlas s ní; opakuje, rozšiřuje a doplňuje dětskou výpověď. Lenka Šulová k tomu ve své knize *Raný psychický vývoj dítěte* (2010) dodává, že do pragmatických aspektů řeči zaměřené na dítě patří ještě zdůrazňování nových informací, převažování žádostí o informace, následně oznamovací a opisující promluvy a nakonec žádosti o akci (Šulová 2010: 108).

Řeč zaměřená na dítě je odvozena z řeči dospělých, kterou komunikují mezi sebou. Slančová (1999: 29) zmiňuje názory Fergusona, který vidí tři hlavní příčiny tohoto posunu řeči. První příčinou je podle něj snaha zjednodušit výpovědi dospělých a přizpůsobit je dětské psycholingvistické kapacitě. Zjednodušení je typické pro fonetickou a fonologickou strukturu výpovědi, dále pro gramatiku a lexikum (již zmíněno výše). Druhou příčinnou posunu je snaha o zpřehledňování: „V pozadí častého opakovania, rozširovania a parafrázovania výpovedí dospelých i detí, pomalšieho tempa reči i výraznejších intonačných kontúr RD možno pravdepodobne vidieť úsilie o sprehľadnenie RD“ (Slančová 1999: 31). Třetí příčinou je snaha posílit expresivní složku řeči dospělých. Expresivita se kromě deminutivnosti či používání osobitých zvuků projevuje také vyšším tónem hlasu dospělého. Tím se podle názoru Slančové přizpůsobuje dospělý vyššímu tónu řeči dítěte, zároveň mu tím dospělý naznačuje, že řečový projev je určen jemu a snaží se tím udržet dětskou pozornost.

Podobu řeči zaměřené na dítě může ovlivnit mnoho faktorů. Slančová (1999: 31) zmiňuje rozdíly vzhledem k jednotlivým jazykům, vzhledem ke kultuře a zvyklostem jistého národa, vzhledem k sociální a intelektuální příslušnosti rodičů (dospělých komunikujících s dítětem) a zároveň také k intelektuální a jazykové rozvinutosti dítěte. Podoba řeči zaměřené na dítě se liší i v rámci jednotlivých rodin. Každý člen rodiny si může vytvořit specifickou variantu, jakou bude komunikovat s dítětem. Z širšího hlediska si tedy každý člověk komunikující s dítětem sám variuje podobu řeči zaměřené na dítě, samozřejmě v závislosti na výše zmíněných faktorech. Důležitou úlohu může hrát i role, jakou dospělý vůči dítěti zastává (rodič, cizí člověk, učitel, logoped atd.). Slančová (1999: 32) tyto faktory, které ovlivňují variabilitu řeči zaměřené na dítě, shrnuje do tří bodů:

- 1) věková a vývinová variabilita
- 2) komunikační variabilita
- 3) variabilita sociálních rolí komunikantů

Obecně panuje shoda v tom, že specifický registr řeči zaměřené na dítě se používá v komunikaci s malými dětmi ve věku 1-3 roky (Slančová 1999: 32). S pokročilejším věkem dítěte tento registr ustupuje, některé jeho rysy však zůstávají nebo se jen mění právě v závislosti na věku dítěte.

Komunikační variabilitou je podle Slančové (1999: 35) míněno, že řeč zaměřená na dítě se liší podle komunikační situace a události, v které se uplatňuje. Například matka bude na své dítě mluvit jinak při hře, při kárání, před cizími lidmi atd.

Co se týče variability sociálních rolí komunikantů, Slančová (1999: 36) upozorňuje na fakt, že nejvíc pozornosti bylo zatím věnováno řeči matek zaměřené na dítě. Detailnější popis by však zasloužila i řeč dalších dospělých, kteří vstupují do verbální komunikace s dítětem, například řeč otců či dalších členů rodiny, řeč přátel, lékařů, učitelů nebo v našem případě logopedů. Neméně důležité by bylo i popsání komunikace starších dětí s mladšími dětmi.

2.5. Řeč učitelky mateřské školy zaměřená na dítě a komunikace logopeda s dítětem

Jak už bylo řečeno, obecně nejprozkoumanějším tématem je řeč matky zaměřená na dítě. Ostatním dospělým se při komunikaci s dítětem věnovalo méně pozornosti. Řeč učitelky zaměřená na dítě je podle Slančové typická svou specifickou podobou v pedagogické

komunikační situaci. Pedagogickou komunikaci charakterizuje s oporou u P. Gavory (1988, cit. dle Slančová 1999: 49) následujícími šesti body:

- 1) *Pedagogická komunikácia sa uskutočňuje medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.*
- 2) *Pedagogická komunikácia je výmenou informácií.*
- 3) *Pedagogická komunikácia slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov.*
- 4) *Pedagogické informácie sa sprostredkujú verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami.*
- 5) *Pedagogická komunikácia sa riadi pravidlami.*
- 6) *Pedagogická komunikácia má svoje priestorové a časové dimenzie (Slančová 1999: 49).*

„Pedagogická řeč“ obsahuje některé společné vlastnosti s řečí orientovanou na dítě. Mezi nejvýraznější rysy řeči učitelek, které lze zároveň najít v registru řeči zaměřené na dítě, patří podle Slančové (1999: 54) vysoké nasazení tónu hlasu, výrazná intonace, pomalá artikulace, používání kratších vět, většinou souřadných, častý výskyt přítomného času, opakování, častější používání otázek atd. Slančová konstatuje, že podobu řeči učitelky zaměřené na dítě ovlivňuje také věk dítěte/děti, velikost skupiny dětí a v neposlední řadě také typ úlohy, kterou mají děti zrovna plnit. Z vlastností, které najdeme v registru řeči učitelky zaměřené na dítě a řeči zaměřené na dítě obecně, Slančová vyjmenovává simplifikaci, snahu o expresivitu a úsilí o upoutání a udržení pozornosti dítěte. Na druhou stranu se registr řeči učitelky zaměřené na dítě liší od řeči zaměřené na dítě právě tím, že jde o specifickou pedagogickou komunikaci, která má svá pravidla.

Tyto obecné znaky pedagogické komunikace můžeme použít i u charakteristiky komunikace logopeda s dítětem předškolního věku. Logoped používá stejně jako učitel výše vyjmenované rysy řeči zaměřené na dítě. Dalším shodným rysem je, že řeč učitele i logopeda obvykle přesahuje objem řeči dítěte, oba bývají většinou komunikačně aktivnější než dítě (Slančová 1999: 54). Z vyjmenovaných faktorů ovlivňujících podobu řeči učitele je pro komunikaci logopeda s dítětem důležitý věk dítěte a typ úlohy, logoped pracuje většinou jen s jedním dítětem, velikost skupiny tedy není směrodatná.

3. Praktická část

Praktická část práce je uvedena kapitolou o použité metodologii, následuje představení logopedické asistentky, která se účastnila našeho výzkumu. Další úsek práce nabízí informace o průběhu výuky, organizaci hodin logopedie a konkrétních typech používaných úloh. Představeny jsou i individuální rozdíly mezi jednotlivými pozorovanými dětmi a praktiky logopedické asistentky, které přispívají k účelné komunikaci mezi ní a dítětem. Poslední kapitoly se věnují neverbální a verbální komunikaci logopedické asistentky.

3.1. Metodologie

3.1.1. Příprava a plánování výzkumu

Naše práce se zaměřuje na komunikaci logopeda s dítětem předškolního věku. Vzhledem k tomuto tématu nás zajímají otázky typu: Jakým způsobem je hodina logopedie strukturována? Jaké komunikační prostředky logoped používá? Jak dosahuje úspěšné komunikace s dítětem? Jak upoutává pozornost dítěte? Jakými aktivitami učí děti „správně mluvit“? Jako metodologický přístup použijeme kvalitativní výzkum, v jehož rámci aplikujeme případovou studii.

Případová studie skýtá mnohé výhody a nevýhody. Za výhodu lze považovat komplexní pohled na věc, stinnou stránkou je však náročná příprava postupu a fakt, že výsledky výzkumu nejsou obecně platné a jsou těžko přezkoumatelné (Skutil a kol. 2011: 109).

Hendl (2005: 52) počítá mezi přednosti kvalitativního výzkumu zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, hledání lokálních příčinných souvislostí, dobré reagování na místní situace a podmínky a také možnost navrhnout teorie a studovat procesy. Získáváme podrobný a hloubkový popis případů. Nevýhody výzkumu vidí v časové náročnosti, dále v možnosti ovlivnění výsledků výzkumníkem či v nízké zobecnitelnosti výsledků na populaci a do jiného prostředí.

K úspěšnému začátku našeho výzkumu bylo nutné vyhledat mateřskou školu, která zajišťuje výuku logopedie. Vstříc nám vyšla mateřská škola, která se nachází ve vesnici ve Středočeském kraji, poblíž města Prahy. Z důvodu zachování anonymity dětí nebudeme mateřskou školu přesně jmenovat. Získali jsme podepsané informované souhlasy od ředitelky mateřské školy, logopedické asistentky, která ve školce zajišťuje výuku logopedie, a rodičů zúčastněných dětí (texty informovaných souhlasů bez údajů zúčastněných osob viz Přílohy 1, 2 a 4). Všichni byli řádně poučeni o záměru výzkumu, jeho průběhu, rodičům zúčastněných dětí byla zaručena anonymita výzkumu. V informovaných souhlasech byl zveřejněn kontakt na výzkumníka, na kterého se mohli rodiče, logopedická asistentka či vedení školky kdykoli obrátit.

3.1.2. Výběr vzorku a průběh výzkumu

K našemu účelu jsme vybrali celkem čtyři děti z žáků mateřské školy, dvě holčičky a dva chlapečky. Jedné dívce bylo v době výzkumu pět let a jedenáct měsíců, druhé pět let a dva měsíce, jeden z chlapců byl ve věku pět let a sedm měsíců, druhému bylo pět let. Oba chlapci a starší dívka již na výuku logopedie docházeli v předcházejícím školním roce, mladší z dívek s výukou teprve začínala. Takto byl vzorek vybrán vzhledem k symetrickému rozdělení pohlaví. Podle Skutila (2011: 73) by se dal výběr vzorku v našem výzkumu charakterizovat jako záměrný (požadavek zkoumat dva chlapce a dvě děvčata), ale také jako výběr „postavený na ochotě participantů účastnit se výzkumu“ (Skutil a kol. 2011: 73).

Každé dítě bylo nahráváno na videokameru celkem dvakrát (dvě vyučovací hodiny logopedie – jedna vyučovací hodina trvá přibližně třicet minut). Videokamera byla zvolena jako nejvhodnější způsob záznamu, jelikož díky ní můžeme později analyzovat verbální i neverbální komunikaci. S kamerou výzkumník seděl v rohu místnosti a nijak do průběhu hodiny nezasahoval.

3.1.3. Metoda sběru dat

Metodou sběru dat je v našem případě pozorování: „Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pozorování je výzkumnou

metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. [...] Pro pozorování je charakteristické, že výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality (jako je tomu např. u experimentu, kdy výzkumník mění určité vztahy – proměnné)“ (Skutil a kol. 2011: 101). Skutil vypočítává výhody tohoto typu sběru dat, kterými jsou například nenákladnost výzkumu či možnost přímého pozorování reálných jevů. Zmiňuje také nevýhody, mezi které patří náročnost na přípravu výzkumu i na časové provedení výzkumu, možnost ovlivnění pozorovaných jevů účastí výzkumníka, s čímž souvisí i nižší objektivita výsledků výzkumu, která je dále dána i chybami vyplývajícími z osobnosti pozorovatele.

Hendl rozlišuje zúčastněné a nezúčastněné pozorování. Náš výzkum se podle něj odehrává v rámci nezúčastněného pozorování. V tomto typu kvalitativního pozorování se usiluje o odstup a neutrální přístup, pozorovatel by měl být v minimální interakci. Důležité také je, že „umístění a chování pozorovatele by mělo být tak málo rušivé, jak jen to terén dovoluje“ (Hendl 2005: 202). Tyto podmínky byly v našem výzkumu beze zbytku splněny. Zúčastněným pozorováním míní Hendl (2005: 202) situaci, kdy výzkumník zasahuje do pozorované reality. Participantů o jeho výzkumu buď vědí, nebo ne.

Odlišně popisuje zúčastněné a nezúčastněné pozorování Roman Škvaříček a Klára Šed'ová (2014: 144-145). Podle jejich teorie by naše pozorování spadalo do zúčastněného, konkrétně otevřeného zúčastněného pozorování, kdy účastníci výzkumu ví o tom, že jsou sledováni. Nezúčastněné pozorování charakterizují jako metodu sběru dat, „kdy pozorujeme probíhající interakce, ovšem bez toho, že by nás pozorování jedinci viděli“ (Škvaříček - Šed'ová 2014: 145). To je umožněno díky technickým prostředkům, mezi které můžeme zařadit polopropustné zrcadlo či videokameru.

Škvaříček a Šed'ová dále rozdělují pozorování na přímé a nepřímé a na strukturované a nestrukturované. Typ pozorování u našeho výzkumu určujeme s ohledem na definice těchto pojmů u Škvaříčka a Šed'ové jako přímý, protože se badatel účastní výzkumu v čase jeho průběhu. Vzhledem ke strukturovanosti bychom mohli nazvat náš výzkum částečně strukturovaným, jelikož sice hledáme odpovědi na předem určené jevy, ale zároveň je naším cílem „získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené“ (Škvaříček - Šed'ová 2014: 145). Nehledáme tedy odpovědi jen na předem určené otázky, další nás napadají během komplexního pozorování.

Pozorování se v našem případě uskutečňovalo za přítomnosti výzkumníka na hodinách logopedie, ten zároveň pořizoval kamerový záznam z výuky. Předností sběru dat pomocí videokamery vidí Škvaříček a Šed'ová v časové a prostorové nezávislosti, protože data

můžeme analyzovat nezávisle na době průběhu situace. Záznam si můžeme pouštět opakovaně, což je výhodné například u nejasných situací videozáznamu, pozitivní také je, že se můžeme pokaždé zaměřit na jiný aspekt skutečnosti (Škvaříček - Šed'ová 2014: 199). Naopak problémem při pořizování videozáznamu může být podle Škvaříčka a Šed'ové narušení zkoumané reality přítomností výzkumníka/kameramana, tím může dojít k jinému chování participantů a tím ke zkreslení výsledků. Obtíže může způsobit také technická závada či malé zkušenosti kameramana s nahráváním.

V průběhu našeho výzkumu se naštěstí žádné technické závady nevyskytly. Možné narušení hodiny a následné zkreslení výsledků výzkumu se snažil výzkumník eliminovat tím, že seděl s kamerou v rohu místnosti, po celou dobu výuky nemluvil a nijak její průběh nenarušoval. Logopedická asistentka ještě před začátkem natáčení dítěti sdělila, že na hodině bude přítomen výzkumník a že bude jejich hodinu natáčet na kameru. Dítěti byla situace podána tak, že bude natáčeno jako nějaká hvězda ve filmu a že se musí zdokumentovat, jak je šikovný a jak mu logopedie jde.

3.1.4. Zpracování dat

Při každém provádění výzkumu musíme následně data určitým způsobem zpracovat, abychom mohli získané informace analyzovat. Data z našeho pozorování jsme zpracovali pomocí transkripce: „Termín transkripce označuje proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby“ (Skutil a kol. 2011: 216). Lépe zpracovatelnou podobou se zde míní textový dokument. Jeho výhody vidí Skutil (2011: 216) v dostupnosti, závažnosti a účinnosti (působí přesvědčivěji než audiozáznamy) a v bohatosti, kdy díky podrobné analýze textového materiálu může výzkumník postřehnout i méně zřetelné informace.

Videozáznamy z výuky logopedie byly kompletně transkribovány do písemné podoby. Ke správnému formátu transkripce byla využita příručka Briana MacWhinneyho, která nese název *The Childes Project, Tools for Analyzing Talk* (Carnegie Mellon University, 2014). Tato příručka je k dispozici online na adrese <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>. První část příručky, *The CHAT Transcription Format*, nás seznamuje se systémem základních pravidel přepisu. Najdeme zde praktická doporučení, jak postupovat při různých problémech atd. Velkým přínosem a vzorem pro transkribování záznamů byla také webová stránka *Virtuálne laboratórium detskej reči* (<http://laboratorium.detskarec.sk/index.php>). Je to

stránka, kde se sdružují slovenské badatelky, které se věnují výzkumu dětské řeči. Dělí se zde o informace ze svých výzkumných aktivit i o jejich výsledky. Stránka je určena nejen výzkumníkům, kteří se zabývají touto problematikou, ale i široké veřejnosti. Najdeme zde ukázky transkripcí, které nám pomohly při tvorbě našich prepisů (ukázka transkripce z našeho výzkumu viz Příloha 5).

Způsoby prepisů audio či videozáznamů jsou různé, proto bude vhodné okomentovat provedení transkripce našich nahrávek. Písemně byl zaznamenán veškerý mluvený projev, tedy projevy logopedky a dítěte. Prepis je vytvořen na základě výslovnosti obou participantů, slova jsou tedy přepsána tak, jak je daný mluvčí vyslovil. Text není přenesen do spisovného jazyka, zachovává například obecnou češtinu účastníků. Není upravován ani stylisticky, ani co se týče větné stavby. Jelikož jde o komunikaci logopedické asistentky a předškolních dětí, děti většinou nevyslovují všechny hlásky ortoepicky správně. Těchto hlásek může být mnoho (například *r, ř, l, s, š, c, č*⁴ atd.). Slova však prepisujeme běžnými grafémy, které odpovídají správnému vyslovení dané hlásky. Jen pokud jsou hlásky či celá slova vyslovena zřetelně špatně, s úplně jinou hláskou nebo zvukem, je to v transkripci zaznamenáno. Jinak transkripce zachovává základní pravopisné normy, například psaní měkkého a tvrdého *i/y* či psaní interpunkce, jen psaní velkého písmena je v souladu s užíváním systému CHAT (popsán v první části knihy Briana MacWhinneyho - *The CHILDES Project, Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition, Part 1: The CHAT Transcription Format*, vyd. 2014) zúženo na užití vlastních jmen. Výpověď tedy začíná po vzoru zmíněné příručky malým písmenem. Transkripce je navíc komentována. Komentáře popisují hlavně akční dění v místnosti výuky (například přesuny participantů z místa na místo, popis daných aktivit, aby bylo vše z prepisu srozumitelné). Komentována je dále neverbální komunikace participantů.

3.2. Logopedická asistentka

Logopedickou péči v mateřské škole, kde jsme prováděli náš výzkum, zajišťuje logopedická asistentka Gabriela Hirnerová. Má již třináct let praxe v oboru logopedie a dvacet jedna let praxe v oboru předškolního vzdělávání a speciální pedagogiky. Pracuje pod záštitou speciálně pedagogického centra při dětském domově a mateřské škole speciální, které se nachází v jednom středočeském městě (z důvodu zachování anonymity neuvádíme přesnou

⁴ Hlásky jsou v celé práci psány kurzívou.

lokalitu). Kromě naší mateřské školky zajišťuje logopedickou péči i v jiných MŠ. Gabriela Hirnerová nám dala souhlas se zveřejněním jejího jména (viz Příloha 3).

3.3. Obecné informace o průběhu výuky logopedie

Logopedická asistentka pracuje individuálně s každým dítětem, jehož rodič si její služby zaplatil, a to v logopedické místnosti, která se v mateřské škole nachází. Každé dítě dochází na třicetiminutovou terapii dvakrát měsíčně (jednou za čtrnáct dní). Výuka probíhá vždy dopoledne v době, kdy je dítě v mateřské škole. Logopedická asistentka si ho vyzvedne ve třídě a odvede si ho do logopedické místnosti, po výuce zase dítě vrátí zpět do třídy. Takto Gabriela Hirnerová dojíždí do školky každý pátek, děti jsou na terapii zapsány tak, aby každé dítě absolvovalo dvě výukové hodiny za měsíc. Rozpis dětí na jednotlivé termíny je vyvěšen na nástěnce mateřské školy, aby rodiče měli přehled, kdy se výuka jejich dítěte koná. U terapie může být přítomen i rodič dítěte, pokud si to přeje a může se na hodinu dostavit.

Každé dítě má svou evidenční složku vztahující se k logopedické péči a jednotlivým setkáním s logopedickou asistentkou, která si dělá poctivě domácí přípravu a do složky zaznamenává veškeré činnosti s dítětem, jeho problémy i pokroky. Dítěti dává domů různé obrázkové materiály a úkoly k procvičení, k tomuto účelu slouží desky na obrázky a pomůcky, které musí každé dítě mít. Dále si musí každé dítě nosit svůj sešit, kam G. Hirnerová píše vzkazy rodičům a kam zapisuje obsah výuky a pokyny pro domácí cvičení. Doporučená domácí cvičení je podle ní užitečné provádět s dítětem denně po dobu pěti až deseti minut, přispívá to k lepším výsledkům dítěte.

3.4. Organizace hodiny

Terapie Gabriely Hirnerové zahrnuje sluchová a dechová cvičení, rozvoj motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní, diagnostiku a nápravu výslovnosti hlásek, fixaci a automatizaci správně nacvičené artikulace.

Logopedická asistentka pracuje s dětmi komplexně, během půlhodinové terapie s nimi zvládne procvičit nejen správnou výslovnost určitých hlásek v jednotlivých slovech, ale důraz klade i na rozvoj grafomotoriky, paměti, sluchu atd. (viz výše). Když učí dítě určitou hlásku,

snaží se jí dítěti zpřístupnit různými způsoby. Naučí dítě vnímat hlásku sluchem, spojí hlásku s konkrétními slovy, která děti nejen vyslovují, ale zároveň si spojí význam slov prostřednictvím obrázků s určitou představou. Slova se dále děti učí analyzovat, rozpoznávají první a poslední hlásku ve slově, slova vytleskávají, určují počet slabik. Dechovými cvičeními si zvyšují kapacitu plic a učí se hospodařit s dechem. U grafomotorických cvičení děti kreslí či obtahují obrázek, který nějakým způsobem souvisí s problematickou hláskou atd. K procvičení všech těchto oblastí využívá Gabriela Hirnerová rozmanitá cvičení (popsána v další kapitole).

Její hodinu bychom mohli rozdělit do tří částí. V prvních deseti až patnácti minutách se s dítětem věnuje právě sluchovým, paměťovým a grafomotorickým cvičením, dítě často analyzuje slova a jeho hlásky. Poté následují dechová cvičení a v třetí fázi hodiny (posledních deset minut) procvičuje s dítětem výslovnost hlásek, rozvíjí motoriku svalů obličeje a dutiny ústní a učí dítě správné artikulaci.

3.5. Konkrétní typy cvičení

3.5.1. Cvičení v první fázi hodiny⁵

V těchto typech úloh procvičuje G. Hirnerová s dětmi hlavně grafomotoriku, paměť, poznávání obrázků a analýzu slov. Používá k tomu obrázkové knížky, kreslicí potřeby, tabulky s úkoly, kartičky s obrázky, nůžky, pomůcky vyrobené z papíru atd. V následujícím přehledu nabízíme popis jednotlivých činností v této fázi hodiny:

- 1) Dívka A⁶ má za úkol rozstříhat obrázky osob dle vyznačených čar. Každá postava je rozstřížená v půli, dívka má postavy opět složit dohromady tak, jak patří. Tato část úlohy procvičuje dívčinu motoriku ruky (správné držení nůžek a stříhání), její schopnost zapamatovat si obrázky a složit je opět správně. Dívka dále složené obrázky pojmenovává (je na nich *babička*, *eskymák*, *voják*, *indián* a *plavkyně*⁷), má je postupně vytleskat, určit, kolikrát tleskla, na jakou hlásku slovo začíná a na

⁵ Všechna zmíněná cvičení nedělá žádné pozorované dítě, vypsány jsou zde všechny typy úloh, každá úloha však byla určena pro jiné dítě (dle jeho potřeb).

⁶ Pozorované děti jsou v textu pojmenovány dívka A, dívka B, chlapec A, chlapec B.

⁷ Slovní příklady jsou v celém textu psány kurzívou.

- jakou končí. Logopedická asistentka jí s úkolem pomáhá, ukazuje na prstech počet slabik, slova zřetelně slabikuje. Dívka je šikovná a úloha jí jde, občas má ale problémy s určením poslední hlásky ve slově (což je podle logopedické asistentky obvyklé, i když by to děti v tomto věku měly umět).
- 2) Variantou úkolu s vytleskáváním slov, určováním počtu slabik a počáteční a koncové hlásky je domeček nakreslený na papíře, ve kterém jsou čtyři přihrádky. V každé přihrádce je nakreslený určitý počet puntíků (jeden, dva tři, nebo čtyři). Dívka A po vytleskání slova a jeho analýze přiřadí daný obrázek do jedné z přihrádek domečku podle počtu tlesknutí (jedno tlesknutí = přihrádka s jedním puntíkem). Procvičí si tak pojmenování obrázků, analýzu slova a počítání. Stejný úkol provádí G. Hirnerová i s chlapcem A.
 - 3) G. Hirnerová trénuje paměť chlapce A tím, že před něj dá nejprve tři, pak čtyři kartičky s obrázky, chlapec je pojmenuje, poté se kartičky otočí obrázky dolů, chlapec si musí obrázky zapamatovat a určit, jaký byl kde obrázek. Chlapec se nejspíš špatně soustředí a při určení čtyř obrázků má často problémy. Podle G. Hirnerové by měl ve svých letech zvládat zapamatování pěti obrázků, on má však problémy i se čtyřmi.
 - 4) Jinou aktivitou je obrázková knížka zvířat, ve které se dají pustit i zvuky vydávané zvířaty. Dívka B nejprve s pomocí G. Hirnerové všechna zvířata pojmenuje, pak si pustí jejich zvuky. G. Hirnerová následně knížku schová tak, že dívka nevidí na obrázky, a pouští zvířecí zvuky. Dívka úspěšně určuje, kterému zvířeti daný zvuk patří, poznává i cizokrajná zvířata (*antilopa, sob*). Dalším krokem je vytleskávání zvířat a určení počtu slabik (tlesknutí). S tímto úkonem má dívka problém patrně proto, že s výukou logopedie teprve začíná a na tento typ úkolu není zatím zvyklá.
 - 5) G. Hirnerová často zapojuje do výuky písničky. S chlapcem B například zpívá období písně *Prší, prší*, píseň doprovází gestikulací. Chlapec píseň zná, slova si však moc nepamatuje a spíše je částečně opakuje po logopedické asistentce. Procvičuje se sluch, paměť a motorika. Chlapci A jde píseň o poznání lépe.
 - 6) Typickým cvičením na grafomotoriku je obtahování obrázku. Chlapec B například obtahuje na papíru nakreslená klubička kořátek, napřed prstem, pak tužkou. Logopedická asistentka mu u toho recituje básničku o kořátech, po chvíli ji má opakovat i chlapec, při tom má ale stále obtahovat obrázek. To mu činí značné problémy, jednak si básničku moc nepamatuje, jednak je pro něj zřejmě obtížné

dělat dvě věci najednou. Nakonec všechna klubíčka spočítá. Chlapec A zase obtahuje obrázek labutě, nejprve prstem, potom pastelkou, u toho zároveň syčí jako labuť a procvičuje tím hlásku *s*.

- 7) Za účelem procvičení grafomotoriky kreslí dívka B strom. Když ho nakreslí, začne společně s logopedickou asistentkou analyzovat slova s ním spojená (*strom, listy, žlutá*). Slovo vždy vytleská, určí, kolikrát tleskla, a pojmenuje první hlásku ve slově.
- 8) S dívkou A procvičuje G. Hirnerová prostorovou orientaci a poznávání zvířat. Ukazuje dívce kartičky s obrázky zvířat, ona je pojmenuje a určí, kde se zvíře nachází (*nad, pod, v, mezi, na* atd.). Problematické kartičky pak s dívkou ještě zopakuje (např. *pejsek je v boudě, kočička za skříní, kuřátko mezi kostkami, myška pod skříní*).
- 9) Zajímavým cvičením je i tabulka, do které se dají vložit papíry s různými úkoly, které se řeší pomocí barevných puntíků. G. Hirnerová dává chlapci B na papíře úkol, kde má celkem pět řádků, v každém řádku se nachází dva velké obrázky a další dva obrázky znázorňující počet tlesknutí (slabik ve slově). Chlapec má slova (názvy obrázků) vytleskat, určit počet tlesknutí a podle toho přiřadit k políčku s určitým počtem tlesknutí danou barvu, která se nacházela u vytleskávaného obrázku. To činí chlapci značné problémy, je to pro něj zřejmě moc úkonů najednou, neorientuje se v tom, podle čeho má přiřazovat jednotlivé barevné puntíky. Poté pracuje s tabulkou znovu, jen s jiným úkolem. Na obrázku má nakreslené jednak celé obličej, jednak obličej z profilu. On má dát dohromady stejný obličej se stejným profilem, podle toho opět přiřadí správnou barvu puntíku. Tento úkol jde chlapci daleko lépe, je jednodušší. Chlapec si ve druhém úkolu procvičil zrakové vnímání, pozornost a určování barev.

3.5.2. Dechová cvičení⁸

Dechová cvičení slouží ke zvyšování kapacity plic, ke správnému hospodaření s dechem, aby dítě bylo schopno vyslovovat hlásky správně a zřetelně. Správné hospodaření s dechem pomáhá i v delší komunikaci, kdy dítě musí například vědět, kdy se nadechnout a

⁸ Tato cvičení provádí na hodině každé dítě, jen podoba cvičení se může lehce lišit (viz popsané varianty dechových cvičení).

pokračovat tak bez přerušení v konverzaci, jak si rozložit dechový proud atd. K provedení dechových cvičení využívá G. Hirnerová různé pomůcky (víčka od PET lahví, dřevěné беруšky, umělohmotné postavičky, věci vyrobené z papíru, píšťalky, brčka atd.). Mezi konkrétní aktivity v této části hodiny patří:

- 1) Dívka A si na stůl vyskládá víčka od PET lahví, spočítá je, otočí je otvorem vzhůru, vezme si brčko a začne s ním foukat do víček, až je shodí ze stolu na zem. Poté je sebere, dá znovu na stůl, otočí je otvorem dolů a pomocí brčka je postupně nasává a přesouvá zpět do krabičky. Chlapec A dělá to samé cvičení, jde mu to o něco hůře, protože je zbrklý, brčko má nejprve daleko od víček, problémy má i s nasátím víčka a přenesením do krabičky.
- 2) Dalším typem dechového cvičení je tzv. kreslené foukání. Když logopedická pracovnice nakreslí puntík, chlapec A zafouká na píšťalku krátce, když nakreslí čárku, chlapec fouká dlouze. Tímto způsobem G. Hirnerová nakreslí „pohádku“ z teček a čárek a chlapec ji fouká na píšťalku. Následuje vyfoukávání pohádky pusou, kdy chlapec fouká ústy opět krátce nebo dlouze podle předlohy. G. Hirnerová chlapci vše názorně ukazuje a sama fouká na píšťalku nebo ústy. Posledním krokem tohoto úkolu je spojení foukání s výukou problematických hlásek u chlapce, těmi jsou sykavky (zde konkrétně *c* a *s*). Místo tečky je hláska *c* a místo čárky hláska *s*, tedy pokud chlapec vidí nakreslenou tečku, vysloví *c*, a pokud čárku, vysloví *s*. Trénuje tak výslovnost hlásek, paměť i dechovou kapacitu v rámci jednoho cvičení.
- 3) Jako pomůcku k dechovému cvičení používá G. Hirnerová dřevěné беруšky. Dívka B jich má na stůl vyndat deset, při tom je má nahlas počítat. Беруšky jsou různě barevné, dívka je pak ještě počítá podle barev. Následně dostane brčko a musí s jeho pomocí odfouknout беруšky ze stolu. Nakonec je vrátí do krabičky, při tom je ještě znovu spočítá. Procvičila si tedy opět několik dovedností najednou – hospodaření s dechem, počítání, rozeznávání barev. Dívka A zase vrací беруšky do krabičky pomocí nasátí беруšky brčkem.
- 4) Dále G. Hirnerová používá barevné listy vyrobené z papíru (vypadají jako listy ze stromu). Dívka B má za úkol vyskládat deset listů na stůl, následně je brčkem nasaje a přesune na nakreslený strom. Poté je brčkem všechny sfoukne ze stolu.

- 5) Logopedická asistentka využívá též barevné umělohmotné postavičky. Chlapec B je vyndá ze sáčku, spočítá je, vyjmenuje jejich barvy a pomocí fouknutí do brčka je má posunout po stole. To je pro něj dost obtížné, postavičky jsou těžší než například víčka či berušky, pomáhat mu tedy musí logopedická asistentka.

3.5.3. Cvičení ve třetí fázi hodiny⁹

Tato cvičení se provádí pravidelně před zrcadlem v logopedické místnosti. Logopedická asistentka a dítě provádí dané cviky společně, vzájemně se vidí v zrcadle. Důležité je, že i dítě vidí samo sebe a lépe si tak zapamatuje správnou techniku výslovnosti. Účelem je procvičení motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní, správné nacvičení artikulace hlásek a následná fixace a automatizace výslovnosti na příkladech určitých slov. V těchto cvičeních využívá G. Hirnerová různé pomůcky: dřevěnou špachtli, kovovou sondičku, kartičky s obrázky. Cvičení dělíme na dva typy:

- 1) Cviky určené k procvičení motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní:
 - a) Velice důležité a frekventované je při hodinách G. Hirnerové procvičování potřebných svalů napodobováním obličejů podle kartiček s obrázky. Logopedická asistentka vždy ukáže jeden obrázek, ona i dítě obličej znázorněný na obrázku (s určitou pozicí jazyka, rtů, zubů atd.) napodobují. Příklady cviků:
 - opakovaně vyplazují jazyk
 - posílají pusinky do zrcadla
 - dítě dělá jazykem boule ve tváři střídavě na obou stranách, G. Hirnerová většinou počítá do pěti na výdrž
 - dítě si olizuje pomalu horní ret ze strany na stranu
 - dítě drží jazyk vypláznutý střídavě dole a nahoře, logopedická asistentka u toho počítá do pěti na výdrž
 - dítě tlačí jazyk za horní zuby
 - oba hýbou jazykem zleva doprava

⁹ Cvičení motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní pomocí kartiček s obrázky provádí každé dítě. Následné procvičování požadovaných hlásek, jejich správná artikulace a vyslovování v jednotlivých slovech je úkolem pro všechny děti, jen hlásky a slova se liší dle logopedického problému dítěte.

- klapou jazykem (u toho se usmívají – je to těžší než s našpulenou pusou)
 - střídavě špulí pusu a usmívají se
 - dýchají zhluboka nosem, mají u toho zavřenou pusu
 - nafouknou tváře jako bublinu, prstem ji prasknou nebo pomalu upouští vzduch (jako by bublina pomalu ucházela)
- b) Chlapec B procvičuje jazyk tím, že G. Hirnerová drží před ústy chlapce dřevěnou špachtli, on musí mít jazyk vypláznutý a na špachtli jazykem tlačit.

2) Úkoly na správné vyvozování hlásek:

- a) Dívka A, která se učí správnou výslovnost hlásky *č*, má za úkol houkat jako mašinka, posílat pusu do zrcadla, střídavě špulit pusu a následně se usmát, houkat jako sanitka. Pak opakuje po logopedické asistentce slova (*čumák, čuník, čáp, čmelák*). G. Hirnerová dívku opravuje, názorně předvádí správnou artikulaci, upozorňuje dívku na správnou pozici jazyka a úst. Nakonec ještě volají s dívkou na kočičku. Nejprve říkají opakovaně *tů, tů*, pak *či, či* (vyvozování hlásky pomocí jiné, artikulačně blízké hlásky – viz Kutálková 2011: 70-71).
- b) Chlapec B opakuje slova a slovní spojení po logopedické asistentce (*sukně s páskem, sako na stole, husa se pase, sova v lese* atd.), hláska se vyskytuje v různých pozicích ve slově. G. Hirnerová opět komentuje správný způsob vyslovení hlásky a chlapce opravuje. Slova s hláskou *s* G. Hirnerová procvičuje i s chlapcem A.
- c) Dále G. Hirnerová procvičuje s dívkou B pozici jazyka tím, že jazyk přirovná k autíčku, ústa ke garáži a auto (jazyk) má zaparkovat v garáži (ústa) za dolními zuby. Pak dívka scvakne zuby, usmívá se, jazyk (autíčko) tlačí na dolní zuby, dívka v této pozici vyslovuje hlásku *t*, ale vzniká tím pomalu hláska *c* (opět vyvozování hlásky pomocí jiné hlásky – viz Kutálková 2011: 70-71). Dívka také střídavě vyplazuje jazyk a následně ho schová za dolní zuby (G. Hirnerová jazyk přirovnává k myšce, která vždy vykukuje z pusu), stimuluje se tím hrot jazyka. Zde logopedická asistentka spojuje cviky ke stimulaci svalů obličeje a dutiny ústní se správnou výslovností hlásky.
- d) Ke správné pozici jazyka pro výslovnost hlásky *c* (pozice autíčka v garáži – jazyk za dolními zuby) využívá Gabriela Hirnerová tzv. sondičku, což je

kovový drátek s očkem na konci. Sondičku dává dívce B do pusy mezi zuby a tlačí očkem na jazyk, aby byl opravdu za dolními zuby. Dívku to nebolí, sondička jen udržuje jazyk ve správné pozici a dítě se rychleji naučí požadovanou artikulaci hlásky. S dívkou pak ještě G. Hirnerová procvičuje výslovnost některých slov za použití sondičky (*zvoneček dělá cin, cin*).

- e) Při procvičování hlásky *l* připodobňuje G. Hirnerová ústa k velkému jablíčku (děti musí mít ústa otevřená), jazyk „bydlí“ za horními zuby a v této pozici se dítě snaží vyslovit hlásky *lá, lé, lí, ló, lů* (podle hlásek se mění míra našpulení úst). S chlapcem B pak hlásku *l* procvičí ještě ve slovech (*lano, lego, lod', loket, lachtan* atd.), výslovnost jednotlivých slabik protahují, aby byla správná artikulace zřetelnější. Nakonec ještě zpívají písničku. Na melodii písně *Skákal pes* zpívají *la, la, la*. Tím si zábavnou formou procvičí hlásku *l*.

3.6. Individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi

3.6.1. Dívka A

Logopedická asistentka se u dívky zaměřuje na správnou výslovnost sykavky *č*. „Chybná výslovnost sykavek *s, z, c, dz, š, ž, č* a *dž* má společný název sigmatismus. Je to velmi častá porucha vyskytující se u dětí i u dospělých. Podle toho, na kterém místě se chybná výslovnost sykavek uskutečňuje, se rozlišuje několik sigmatismů“ (Lechta a kol. 2003: 195). Lechta ve spolupráci s Vierou Nádvorníkovou (2003: 195) konstatuje, že nejčastějšími typy sigmatismů je interdentalní a addentalní sigmatismus. Při interdentalním (mezizubním) sigmatismu je hrot jazyka umístěn mezi zuby a výdechový proud vychází po celé ploše jazyka. Výslovnost sykavky zní jako tupý sykot. Tento druh sigmatismu postihuje hlavně sykavku *s*, popřípadě *c* a *z*. Interdentalní sigmatismus bývá často způsoben tím, že děti dýchají otevřenými ústy (např. kvůli zvětšeným mandlím). K této poruše jsou náchylné hlavně děti, které byly v kojeneckém období vyživovány z lahve a nebyly tak nuceny cvičit příslušné svaly jako při kojení. Svaly zůstaly ochablé a ústa pootevřená (Lechta a kol. 2003: 195). Druhým nejčastěji se vyskytujícím typem je addentalní (přízubní sigmatismus). „Hrot jazyka se dotýká zadní stěny horních řezáků, přičemž jeho okraje se natlačí na vnitřní plochu

předních zubů, které překážejí výdechovému proudu vzduchu“ (Lechta a kol. 2003: 195). Podle Lechty se vyskytuje hlavně při poruchách skusu, akusticky zní jako tupý, sykavý šum, který se blíží až hlásce *t*.

Dívka je samostatná, klidná, úkoly vypracovává s rozvahou. V průběhu hodiny se dívka zdržuje jakýchkoli komentářů a poznámek mimo téma, s logopedickou asistentkou komunikuje téměř výhradně jen na logopedčino vyzvání.

3.6.2. Chlapec A

Chlapec má problémy s výslovností sykavek *s* a *c* (sigmatismus byl již charakterizován výše). Na chlapci je vidět, že bývá při hodinách trochu nesoustředěný, logopedická asistentka mu musí úkoly vícekrát opakovat a s jejich řešením mu více pomáhat. Chlapec je oproti ostatním pozorovaným dětem živější, společenštější a komunikativnější. Zřejmě se rád předvádí. Během hodiny vypráví G. Hirnerové různé příhody, úkoly komentuje a vyjadřuje své názory.

3.6.3. Dívka B

Tato dívka s výukou logopedie teprve začíná. Všechny ostatní děti navštěvovaly hodiny logopedie již předcházející rok, dívka má za sebou jen jednu hodinu (diagnostiku). To je znát hlavně v „sehranosti“ dívky a G. Hirnerové oproti ostatním dětem. Dívka zatím neví, co ji čeká, jaký typ úloh bude řešit, logopedická asistentka jí musí více věcí vysvětlovat atd. Je však velice bystrá a na hodinách spolupracuje. Dívka má problém s výslovností sykavek. Na hodinách logopedie je přítomna i její matka s malým miminkem (bratr dívky). Matka do hodin nijak nezasahuje, v případě, že začne miminko plakat, odejde z místnosti. Dívka si matky nevšímá, neotáčí se na ní, neočekává, že jí bude matka nějak radit. Svou pozornost věnuje jen logopedické asistentce. G. Hirnerová matce občas objasní určité úkoly, hlavně na konci hodiny jí vysvětlí, jak s dívkou doma pracovat a na co se soustředit.

3.6.4. Chlapec B

Chlapec nevyslovuje správně sykavky a hlásku *l*. „Chybná výslovnost hlásky *l* – lambdacismus. Při této poruše výslovnosti děti nahrazují hlásku *l* hláskami *j*, *h* a *v*, někdy ji vynechávají nebo artikulují jazykem vespod ústní dutiny či vysunutím hrotu jazyka z úst“ (Lechta a kol. 2003: 198). Tento chlapec je nejtíšší a nejpomalejší ze všech dětí. Na logopedickou asistentku často reaguje jen gesty, kývnutím hlavy atd. Slovně toho moc nenamluví. Bývá nesoustředěný, úkoly mu moc nejdou a G. Hirnerová mu musí hodně pomáhat – opakuje zadání, pomáhá s řešením, snaží se udržet chlapcovu pozornost.

3.6.5. Společný problém všech čtyř pozorovaných dětí

Všechny čtyři pozorované děti neumí správně vyslovit hlásky *r* a *ř*. Chybná výslovnost hlásky *r* se nazývá rotacismus a spolu se sigmatismem se jedná o nejčastější poruchu výslovnosti. Lechta s Nádvorníkovou (2003: 196) upozorňují na to, že jde po artikulační stránce o velmi náročnou hlásku, protože koneček jazyka nemá pevnou oporu. „V češtině je *r* vibranta. Koneček jazyka se rozkmitá a vzniká chrčivý zvuk. [...] Mezi 2. a 4. rokem se nejčastěji nahrazuje hláskou *l*, vzácněji hláskami *v* a *d*. Podobně je tomu u 4-6letých dětí, protože *l* a *r* mají mnoho společného ve tvoření *i* ve sluchovém dojmu [...]“ (Lechta a kol. 2003: 196-197). Rotacismus je také zvukově často nápadnější než sigmatismus. Podle G. Hirnerové je nejdůležitější nejprve odstranit špatnou výslovnost sykavek a jiných hlásek a teprve nakonec se zaměřit na *r* a *ř*¹⁰. Nesprávné artikulaci u sykavek se totiž často nevěnuje dostatek pozornosti a dětem to pak ve škole způsobuje mnoho problémů. Neumí hlásky rozlišit sluchově, tudíž je i špatně napíše. Zvukové a artikulační rozlišení jednotlivých sykavek je tedy velice důležité, správná výslovnost *r* a *ř* pak „naskočí“ sama nebo se jí děti naučí daleko rychleji. Špatnému vyslovování hlásky *ř* (rotacismus bohemicus) se Lechta bohužel nevěnuje, jelikož se zaměřuje hlavně na slovenský jazyk, ve kterém se tato hláska nevyskytuje.

¹⁰ Tento názor je v souladu s obvyklým postupem při odstraňování jednotlivým forem dyslalie (viz Kutálková 2011: 80).

3.7. Praktiky logopedické asistentky

Logopedická asistentka G. Hirnerová využívá k úspěšné komunikaci s dítětem několik osvědčených praktik. Mezi ně patří například chválení dítěte a jeho odměnění za snahu při hodině logopedie. Logopedická asistentka klade také velký důraz na správné držení těla dítěte a na správné uchopování předmětů (tužka, nůžky atd.). To vše se projevuje v rámci komunikace G. Hirnerové s dítětem předškolního věku. Naše postřehy budeme ilustrovat na ukázkách přepisů z hodin logopedie¹¹. Delší ukázka přepisu komunikace logopedické asistentky a dítěte viz Příloha 5.

3.7.1. Vyjádření pochvaly

Pochvala je nesmírně důležitou součástí výchovy a výuky obecně. Slouží i k poskytování zpětné vazby pro dítě. „Odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání vědí, jaké místo má ve výchově odměna a trest, vědí, že odměny (pozitivní zpevnění) jsou účinnější než tresty, které představují negativní posílení“ (Gillernová - Mertin 2003: 32). Pedagog i logoped by měl hledat důvody ke chvále u každého dítěte, je to efektivní pro dobrou spolupráci, stimulaci dítěte a jeho pokrok. Ocenit by se neměl jen výsledek snahy dítěte, ale celý proces, úsilí, ochota, nadšení dítěte atd. (Gillernová - Mertin 2003: 32).

G. Hirnerová si je důležitosti pochvaly velmi dobře vědoma. Dítě na svých hodinách chválí i v případě, že mu určitý úkol moc dobře nejde. Vždy se snaží na situaci najít něco pozitivního a využít to k pochvale a stimulaci dítěte. Každou správnou odpověď dítěte zhodnotí logopedická asistentka slovy jako: *výborně, správně, krásně, šikulka* atd. Po každé splněné úloze G. Hirnerová rekapituluje, co dítěti šlo a co ne. Vždy se snaží vyzdvihnout spíše tu pozitivní část:

**LOG: tak, které nám daly práci velikou, vzpomeneš si?*

%com: řeč je o kartičkách s obrázky.

**LOG: já myslím, že s tímhle jsme měli velkou práci.*

%com: logopedka dává zmíněné kartičky stranou.

**LOG: s tímhle si měla velkou práci.*

¹¹ Stejným způsobem uvádíme ukázky přepisu i v dalších částech práce (již bez citace).

**LOG: vzpomeneš si ještě?*

%com: dívka ukazuje na kartičky.

**LOG: tadyhle kočka vedle židle, vid'.*

**LOG: co ještě byla veliká práce?*

**LOG: tohle byla veliká práce.*

**LOG: co ještě?*

%com: dívka ukáže na kartičku.

**LOG: a ostatní si uměla krásně.*

**LOG: co si uměla?*

**LOG: na víc obrázků si byla šikovná, vid'.*

**NAT: hmm.*

**LOG: tyhle si zopakujeme, abysme si to zapamatovali jo.¹²*

Hirnerová chválí průběžně celkovou snahu dítěte i jeho úspěch v konkrétních úkolech:

**LOG: a byl si moc šikovnej chlapec.*

**LOG: ty už umíš krásně počítat, prima.*

**LOG: ted' se ti to povedlo, to bylo krásné.*

Logopedická asistentka se snaží dítě povzbuzovat, i když mu úkol zrovna nejde. Například při úkolu, kdy má chlapec brčkem nasát víčko od PET lahve:

%com: chlapec odpočívá, po chvíli začne znovu, nejde mu to.

**LOG: no škoda.*

**LOG: ještě to zkusíme.*

**LOG: drž, drž, drž.*

**LOG: krása.*

**LOG: a je to.*

**LOG: ted' se ti to povedlo.*

**LOG: byl si dobrý.*

¹² O jazykových prostředcích užívaných logopedickou asistentkou bude pojednáno v kapitole 3.9. Verbální komunikace logopedické asistentky.

Pokud dítě udělá chybu, G. Hirnerová ho nijak neodsoudí. Naopak dítěti vysvětlí, v čem chybovalo, a snaží se ho doplňujícími otázkami navést ke správnému řešení, s úkolem mu pomůže, popřípadě konstatuje, že úloha byla velmi těžká. Dítě tak konkrétně ví, co udělalo špatně, proč je to špatně a jak to má být správně.

3.7.2. Odměna

Každé dítě dostane na konci hodiny odměnu. Může si vybrat ze slané tyčinky nebo sladkého bonbónu. I tato malá odměna dítě motivuje a dává mu pocit, že bylo na hodině šikovné a že logopedická asistentka byla s jeho prací spokojena. To celkově přispívá k lepším vztahům mezi dítětem a logopedickou asistentkou. Odměnami a pochvalami se zvyšuje sebevědomí dítěte.

3.7.3. Správné držení těla

Jak již bylo zmíněno, výuka G. Hirnerové je velmi komplexní. Její součástí je i učení se správnému držení těla při sezení na židli. Děti mají problém vydržet sedět půl hodiny v klidu (hlavně chlapci). Neustále se na židli vrtí, hrbí se, podpírají si hlavu rukama atd. Na všechny tyto nedostatky G. Hirnerová děti upozorňuje a snaží se je u nich napravit:

**LOG: tak akorát ty nohy, ty nás zloběj.*

**LOG: ty nám vždycky někam zalezou.*

**LOG: tak ruce taky, ty nám zase lezou do pusy.*

**LOG: tak, narovnej se.*

%com: logopedka upravuje sezení chlapce.

Stejně jako správnému sezení učí G. Hirnerová děti správnému držení tužky. Tato dovednost bude pro děti důležitá hlavně při nástupu do školy a zahájení výuky. G. Hirnerová přibližuje dětem správné držení tužky metaforicky pomocí letadla:

%com: dívka drží pastelku špatně.

*LOG: *jak se drží ta tužka?*
*LOG: *kde má být ten třetí prst?*
*LOG: *tady dole.*
%com: *logopedka ukazuje správné držení tužky.*
*LOG: *hale, pastelka je vlastně takové letadlo.*
*LOG: *kolik má letadlo křídel?*
*ZUZ: *dva.*
*LOG: *dvě křídla.*
*LOG: *takže tam nemůžou být tři prsty.*
*LOG: *kdyby tam byly tři prsty, tak to letadlo má tři křídla.*
*LOG: *musí mít dvě a tohle jsou kolečka a ty patří tady dolu.*
*LOG: *vidíš?*
%com: *dívka kývá a tužku již drží správně.*

3.8. Neverbální komunikace logopedické asistentky

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Neverbálnímu sdělení dokonce automaticky přikládáme větší váhu, protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy (gesta, mimiku, pohyby, pohledy očí atd.) (Gillernová - Mertin 2003: 31).

V neverbální komunikaci logopedické asistentky se značně uplatňuje kinezika, gestika, haptika, mimika a posturologie (vymezení prostředků neverbální komunikace podle Šauerové – Špačkové - Nechlebové 2012: 54). Z kineziky (pohyby rukou, nohou, hlavy) jsou nejčastější pohyby rukou, například při písničce *Prší, prší*. Logopedická asistentka zpívá s dítětem tuto písničku a zpěv doprovází pohyby rukou (prsty předvádí dešťové kapky, rukama vytvoří nad hlavou střechu atd.). Dalším příkladem kineziky je vytleskávání slabik ve slovech.

Někam na pomezí mezi kinezikou a gestikou bychom zařadili počítání na prstech. To G. Hirnerová provádí v případech, kdy počítá na prstech počet slabik ve slově nebo kdy počítá na

výdrž (dítě například drží jazyk v určité pozici). Podobným případem by bylo ukazování ukazováčkem směrem k sobě a od sebe (logopedická asistentka ukazuje na sebe, nebo na dítě). Doprovází tím verbální komunikaci, když mluví o sobě nebo o dítěti.

Do gestiky patří zvednutý ukazováček. Tím dává G. Hirnerová najevo nejčastěji dvě informace. První z nich sděluje: „Pozor, teď mluvím já, ty (dítě) buď potichu“. Druhý význam tohoto gesta (ukazováček se v tomto případě přiblíží k ústům) je, že logopedická asistentka s dítětem budou danou hlásku/slabiku/slovo šeptat. G. Hirnerová tuto informaci potvrzuje i verbálním vyjádřením.

Haptika (doteky) plní v komunikaci G. Hirnerové důležitou úlohu. Logopedická asistentka se dítěte dotýká při snaze naučit ho správně držet tužku nebo při pokusech o správné sezení dítěte (viz kapitola 3.7. Praktiky logopedické asistentky, podkapitola 3.7.3. Správné držení těla). Dále se dotýká tváře dítěte v místě, kde má dělat dítě jazykem bouli, při tom počítá logopedická asistentka na výdrž. Doteky využívá i při dalších cvičeních na motoriku svalů obličeje a dutiny ústní – drží dítěti hlavu, aby ji nezaklánělo, přidržuje dítěti ústa ve správné pozici atd. Často také bere děti kolem pasu (například při cvičeních před zrcadlem – sedí vedle sebe), dává tím najevo svůj přátelský vztah k dítěti a zároveň hlídá správné sezení dítěte.

Mimika je nejvíce patrná při cvičeních na rozvoj motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní (viz kapitola 3.5. Konkrétní typy cvičení, podkapitola 3.5.3. Cvičení ve třetí fázi hodiny). Dítě s logopedickou asistentkou napodobují obličeje, které jsou nakreslené na kartičkách (vyplazují jazyk, olizují si rty, dělají jazykem boule ve tváři atd.).

O posturologii (sdělování fyzickými postoji) mluvíme v našem případě v souvislosti s prostorovým uspořádáním komunikační situace. Výuka G. Hirnerové probíhá v logopedické místnosti mateřské školy. V místnosti se nachází malý stůl a židle určená pro dítě. Na druhé straně stolu sedí logopedická asistentka. Ta však žádnou židli nepoužívá. Sedí na zemi, aby byla výškově stejně jako dítě, a hledí si s ním tváří v tvář. Tím je naznačováno rovnocenné postavení logopedické asistentky a dítěte, asistentka se nad dítě nepovyšuje. Kdyby logopedická asistentka stála nebo seděla na židli, byla by výš než dítě. Pro dítě by to mohlo evokovat nadřazený postoj G. Hirnerové, dítě by mohlo být odtazitější a nemuselo by mít s asistentkou tak přátelský vztah. Při cvičení před zrcadlem sedí dítě i G. Hirnerová vedle sebe, dítě na malé židli a G. Hirnerová opět na zemi. Dívají se na sebe do zrcadla a předvádí cviky. G. Hirnerová se dětí dotýká (například při upravování jejich držení těla či tužky), a proto je pro ni výhodná prostorová blízkost s dítětem.

G. Hirnerová doplňuje verbální komunikaci při zadávání a řešení úkolů také ukazováním. Ukazuje na jednotlivé obrázky, kartičky atd. Názorně vše dítěti předvádí (dítě si například neumí představit prostorový význam „pod stolem“, logopedická asistentka vezme berušku a umístí ji pod stůl, dítě tak význam pochopí).

3.9. Verbální komunikace logopedické asistentky

Verbální komunikaci popisujeme podle komunikačních funkcí a záměrů logopedické asistentky.¹³ Citované příklady z přepisů reprezentují průřez všemi příklady, které se vztahují k popisovanému jazykovému jevu. Logopedická asistentka však často používá stejné či podobné výrazy, proto nebylo nutné vypisovat k jednomu jazykovému jevu velké množství příkladů. Mezi nejvýraznější funkce verbální komunikace G. Hirnerové patří:

1) Výzva:

Logopedická asistentka vyzývá děti k určitým činnostem různými způsoby. První často se vyskytující formou je užití imperativu druhé osoby jednotného čísla (**LOG: takže odstříhej jednotlivé čtverečky jako pexeso*). Dítě dostává jasný příkaz, co má dělat.

Druhým typem výzvy je výzva v první osobě množného čísla. Logopedická asistentka tím dává důraz na společnou spolupráci s dítětem, zmírňuje rozkaz, je blíže k adresátovi (dítěti), i když je výzva určena jen jemu a G. Hirnerová se dané činnosti účastnit nebude. Tento typ výzvy bývá sdělován nejčastěji v budoucím čase za pomoci slovesa být (v budoucím čase) a infinitivu plnovýznamového slovesa (*LOG*: tak, budeme říkat, co to je*), někdy bývá infinitiv doplněn modálním slovesem (**LOG: to budem muset rozstříhat*). Dále se užívá i přítomný čas (**LOG: tak a teď posloucháme*).

Třetí možností při výzvě k nějaké činnosti je zadání úkolu pomocí otázky: **LOG: tak, zvládneš je spočítat?* Logopedická asistentka nemusí dítěti dávat jasný příkaz, ze situace (dítě skládá na stůl dřevěné berušky) je jasné, co má dítě dělat. K výzvě tedy stačí jen tato otázka.

Z kontextu komunikační situace čerpá G. Hirnerová velmi často. Když například s dítětem vypracovává úkol, ve kterém dítě vytleskává počet slabik ve slově nebo zařazuje

¹³ Co se týče verbální komunikace z hlediska jazykových rovin, pro komunikaci logopedické asistentky s dítětem platí stejná pravidla, která byla popsána v kapitole 2.4. Řeč zaměřená na dítě a částečně i v kapitole 2.5. Řeč učitelky mateřské školy zaměřená na dítě a komunikace logopeda s dítětem.

obrázkové karty do určitých přihrádek v nakresleném papírovém domečku (viz kapitola 3.5. Konkrétní typy cvičení), logopedická asistentka neopakuje otázky s výzvou k určitému konání v jejich celém smysluplném znění. Spoléhá na to, že dítě již ví, co má dělat. Příklady tohoto jevu:

**LOG: kolikrát? X místo použití kompletní otázky: Kolikrát jsi tleskla?*

**LOG: kam dáš? X místo: Do jaké přihrádky v domečku kartičku umístíš?*

Díky kontextu si může G. Hirnerová dovolit i zadání aktivity pomocí substantiva (**LOG: tak, klapání jazykem*). Jde o situaci, kdy dítě s logopedickou asistentkou napodobují obličej podle předlohy nakreslené na kartičkách (procvičování svalů obličej a dutiny ústní). Dítě kartičky zná, cviky opakuje pravidelně téměř každou hodinu, proto logopedická asistentka nemusí instrukce k úkolu detailněji vysvětlovat.

G. Hirnerová zadává instrukce k úkolům přímo i nepřímě. Nepřímé vyjádření užívá všude tam, kde je to možné. Například při zadání úkolu, ve kterém má dívka A rozstříhat obrázky postav a následně části postav poskládat správně, logopedická asistentka použije formulaci: **LOG: pan malíř to popletl, protože pan eskymák určitě nenosí plavky a pan indián určitě nenosí sukni*. Forma zadání je bližší dětskému chápání, zároveň je i vtipná. Stejně tak při cvičení motoriky obličejových svalů a svalů dutiny ústní a následném nácviku výslovnosti hlásky popisuje logopedická asistentka správnou pozici jazyka následujícím způsobem:

**LOG: tak, tady máme obrázek a je tam autíčko a je v garáži.*

**LOG: jazyk je autíčko a bydlí v garáži ve tvý pusince.*

**LOG: tak a je zaparkované to auto dole za zubama.*

Logopedická asistentka podává instrukce hravou formou, využívá předmětů, které jsou dětem blízké (hračky atd.). Dítě si zapamatuje snadněji pokyn: „Autíčko je zaparkované v garáži“ než „Jazyk je umístěn za dolními zuby“.

Zajímavé je i použití následující konstrukce:

**LOG: tak akorát ty nohy, ty nás zloběj.*

**LOG: ty nám vždycky někam zalezou.*

**LOG: tak ruce taky, ty nám zase lezou do pusy.*

Místo vyjádření typu - *dáváš ruce a nohy tam, kam nemáš* nebo *vrtíš se, nesedíš rovně* – použije logopedická asistentka konstrukci, v níž dává explicitně vinu nohám a rukám, což teprve implicitně vyjadřuje, že si má dítě ruce a nohy srovnat. G. Hirnerová vysloví personifikované spojení (*nohy zlobí, ruce lezou*), které je pro dítě přijatelnější (nezlobí dítě,

ale jeho nohy). Dítě pak s logopedickou asistentkou lépe spolupracuje a samo se snaží „neposlušné nohy a ruce napravit“. Personifikaci využívá G. Hirnerová velice často, například při nacvičování správné výslovnosti hlásek (**LOG: co dělá pusa?*). Místo vyjádření – *v jaké pozici máš ústa či mluvidla* – použije logopedická asistentka vhodnější výraz vzhledem k dětskému adresátovi.

Typické pro komunikaci G. Hirnerové je zadávání úkolu za pomoci přirovnání (**LOG: otevři si krabičku a zase je budeme přisávat jako vysavačem. *LOG: tak, zahoukáme jako ta mašinka. *LOG: zahoukáme jako sanitka.*). Pro dítě je tento způsob pochopitelnější, dokáže si představit, co se po něm chce (každé dítě většinou ví, jak houká mašinka) a ještě je pro něj úkol zábavný.

2) Otázky:

Logopedická asistentka pokládá dítěti často otázky. Jde jednak o otázky zjišťovací, jednak o otázky doplňovací. Zjišťovacími otázkami se logopedická asistentka například ujistí, zda se dítěti pracuje dobře (**LOG: stříhá se ti těma nůžkami dobře?*), ptá se na informace potřebné k vypracování úlohy (**LOG: myslíš, že pan voják má takovéhle boty?*), na obtížnost úlohy (**LOG: to není jednoduché přidělat ty nožičky, že?*), zjišťuje, zda dítě chápe cvičení (**LOG: slyšíš to tam?*).

S doplňujícími otázkami pracuje G. Hirnerová nejčastěji. Jsou součástí téměř každého úkolu, který s dítětem vypracovává (**LOG: budeš sestavovat rovnou celý tělíčko, nebo by si chtěla nejdřív bříška a pak nohy?*).

3) Výrazy sloužící k potvrzení či zamítnutí odpovědi/úkonu dítěte:

G. Hirnerová hodnotí provedení úkolů a reaguje na správné a špatné odpovědi dětí. Pokud dítě odpovědělo na danou otázku správně či vypracovalo úlohu dobře, logopedická asistentka to zhodnotí například slovy: **LOG: tak, teď to máš správně, *LOG: teď se ti to povedlo, *LOG: výborně a teď to bylo krásné* č. Velmi často používá G. Hirnerová slova: *prima, šikulka, krásný, správně, výborně* atd. V jejím projevu s hodnotícím záměrem tedy převažují substantiva, adjektiva a příslovce.

Opačná situace nastává, pokud dítě odpoví na otázku špatně nebo má s určitým úkolem problémy. Logopedická asistentka reaguje například takto: **LOG: tak a teď já vidím, že tam máš chybu*. G. Hirnerová se snaží nabídnout dítěti svůj názor: **LOG: podle mého názoru to jsou boty do sněhu*. Při cvičení správné artikulace hlásek na chyby ve výslovnosti

dítěte většinou upozorňuje tím, že sama hlásku správně vysloví nebo požádá dítě, ať ji zkusí vyslovit ještě jednou. Špatnou artikulaci dítěte tedy hned neodsoudí, nepoužívá výrazy jako: *to bylo špatně, neumíš to vyslovit*, to by dítě jen odradilo.

4) Pochvala:

Důležitou součástí komunikace mezi logopedickou asistentkou a dítětem je pochvala. Její problematice jsme se již věnovali v kapitole 3.7. Praktiky logopedické asistentky, v podkapitole 3.7.1. Vyjádření pochvaly. Jen na doplnění – i v případě, že dítě nebylo v plnění úkolu moc úspěšné, logopedická asistentka dítě stejně pochválí, konstatuje, že byl úkol těžký, ale že příště to bude lepší: **LOG: to je těžké, *LOG: ale to se naučíme, to nám půjde.*

5) Výrazy k udržení pozornosti dítěte:

Dítě předškolního věku bývá často nesoustředěné, nevydrží dělat stejnou aktivitu delší dobu. Je potřeba jeho pozornost stimulovat. G. Hirnerová se snaží pozornost dítěte udržet výrazy typu: **LOG: poslouchej a nastraž ucho, *LOG: a teď dáváme pozor, na co končí, *LOG: posloucháme, co je tady, *LOG: dej si ruce dolu a soustřed' se jo.* Opět převažuje užívání druhé osoby jednotného čísla a první osoby množného čísla. Pokud dítě nedává pozor, logopedická asistentka se ho na to explicitně zeptá: **LOG: ty nedáváš pozor?* Dítě je tak přinuceno k nějaké reakci.

6) Spisovnost/nespisovnost projevu:

Logopedická asistentka užívá ve svém projevu často obecnou češtinu, která patří do nespisovného jazyka:

**LOG: tak, nejdříve si řekneme všechny slova, co tu vidíme* – špatná koncovka pro nominativ plurálu neutra vzoru město (*všetchna slova*).

**LOG: pamalu, ať je to krásný* – nespisovná koncovka adjektiva –ý místo spisovné koncovky -é.

**LOG: co dělaj ty nožičky?* – vypuštění koncovky -í u verba (třetí osoba plurálu, přezens, indikativ, aktivum, vid nedokonavý).

**LOG: a byl si moc šikovnej chlapec* – nespisovná koncovka adjektiva –ej místo spisovné koncovky –ý.

**LOG: tyhle si zopakujeme, abysme si to zapamatovali jo* – nespisovný tvar části přísudku (správně: *abychom si to zapamatovali*).

Otázkou je, zda je užívání obecné češtiny vhodné, či ne. Pro obhajobu obecné češtiny lze uvést argument, že logopedická asistentka je svou mluvou přirozenější a bližší řeči dítěte. Na druhou stranu by ale dospělí jedinci, zejména pak pedagogičtí či logopedičtí pracovníci, měli na dítě působit jako správný a reprezentativní jazykový vzor. Od koho jiného má dítě slyšet spisovnou češtinu, když ne od pracovníků edukačního zařízení?

4. Závěr

Teoretická část práce nám poskytla odborné pozadí pro problematiku komunikace logopeda s dítětem předškolního věku. Informace o logopedii, diagnostice narušených komunikačních schopností, dyslalií, řečovém vývoji dítěte či řeči zaměřené na dítě, získané v odborné literatuře, nám přinesly základní znalosti, které jsme uplatnili v praktické části práce.

V praktické části práce jsme se seznámili s možným přístupem k výuce logopedie v mateřských školách. Logopedická asistentka Gabriela Hirnerová zastává komplexní pojetí výuky, kdy se dítě učí požadované hláске z různých hledisek. G. Hirnerová využívá ve svých hodinách grafomotorická, sluchová, zraková, dechová i paměťová cvičení, s dítětem procvičuje motoriku svalů obličeje a dutiny ústní, nacvičuje s ním správnou artikulaci požadovaných hlásek a jejich výslovnost fixuje na příkladech slov. K výuce používá rozmanité druhy cvičení a úkolů. V komunikaci logopedické asistentky s dítětem hraje významnou roli verbální i neverbální komunikace, důležité jsou metody a praktiky G. Hirnerové, které slouží ke splnění účelu komunikace (účelem může být spolupráce dítěte, udržení jeho pozornosti, zvládnutí správné artikulace hlásek u dítěte atd.). Mezi tyto praktiky, které pomáhají úspěšnosti logopedické asistentky, patří například pochvala dítěte a jeho odměnění za snahu. Verbální komunikaci logopedické asistentky můžeme v souladu s rysy řeči zaměřené na dítě (viz kapitola 2.4. Řeč zaměřená na dítě) zhodnotit jako vhodně zvolenou vzhledem k účelu komunikace a věku dítěte. Neverbální komunikace G. Hirnerové značí přátelský vztah mezi ní a dítětem. Komunikace se obecně jevila jako funkční, děti spolupracovaly a byly většinou schopny plnit zadané úkoly.

Otázkou zůstává, nakolik můžeme tato zjištění zobecnit. Popsaná výuka logopedie a komunikace mezi logopedickou asistentkou a dítětem jsou jen příklady z mnoha jiných možností. Nejvíce se dá zobecnit řeč zaměřená na dítě, kterou při komunikaci s dítětem používá i G. Hirnerová. Je to obecný registr, jakým se s dětmi daného věku komunikuje. Neverbální komunikaci logopedické asistentky však zobecnit nemůžeme, jde o specifický a individuální způsob mimoslovní komunikace. Stejně tak zobecnění organizace hodiny logopedie, konkrétních typů cvičení či praktik logopedické asistentky není úplně možné. Gabriela Hirnerová používá metody a techniky obecně známé a užívané, které si však variuje podle své potřeby. Její hodiny logopedie a způsob komunikace s dítětem pokládáme za dobrý

a inspirující příklad. Pro obecnější popis komunikace logopeda s dítětem předškolního věku by bylo potřeba více odborných prací a výzkumů na toto téma.

5. Seznam literatury

Elektronické knihy:

MACWHINNEY, Brian. *The CHILDES Project, Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition, Part 1: The CHAT Transcription Format* [online]. Carnegie Mellon University, 2014 [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>

Knihy:

FERGUSON, Charles A. *Language structure and language use: essays*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1971, 327 p. ISBN 08-047-0780-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 604 s. ISBN 978-80-7106-484-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 224 s. ISBN 978-802-4736-877.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-717-8801-5.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

SLANČOVÁ, Daniela. *Reč autority a lásky: řeč učitel'ky materskej školy orientovaná na diet'a - opis registra*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999, 278 s. ISBN 80-887-2230-6.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4743-691.

ŠKODOVÁ, Eva, Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-807-3673-406.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.

Webové stránky:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-12-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

Virtuálne laboratórium detskej reči [online]. [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: <http://laboratorium.detskarec.sk>

Příloha 1 – Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas:

Jsem studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Český jazyk a literatura a píši bakalářskou práci s názvem Komunikace logopeda s dítětem. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě audiovizuálního záznamu výuky logopedie. Vaše dítě bych v mateřské škole (vypuštěn název MŠ z důvodu zachování anonymity – stejně tak dále) natáčela celkem ve dvou hodinách. Nejde o dobré či špatné reagování dítěte v hodině, budu analyzovat obecně verbální i neverbální komunikaci dítěte a logopeda. Do výuky nebudu nijak zasahovat, jen v ústraní pořídím videonahrávku z hodiny. Nahrávky budou sloužit jen mým studijním účelům, nikde je zveřejňovat nebudu, ani jméno vašeho dítěte. Výzkum k mé bakalářské práci bude tedy anonymní. V případě zájmu Vám mohu poskytnout nahrávky z hodin, pokud bude souhlasit logopedka. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Tereza Laiblová
Srážná 48
26706 Hýskov
Mob.: 608314074

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, narozen/a byl/byla nahrávána na videokameru při hodinách logopedie v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na FF UK.

Souhlasím, aby nahrávky mého dítěte byly v případě zájmu poskytnuty logopedické asistentce a ředitelce MŠ: ANO - NE

V (místo vypuštěno), dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 2 – Informovaný souhlas pro logopedickou asistentku

Informovaný souhlas:

Jsem studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Český jazyk a literatura a píši bakalářskou práci s názvem Komunikace logopeda s dítětem. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě audiovizuálního záznamu výuky logopedie. Celkem bych v mateřské škole natáčela čtyři děti, dva chlapce a dvě děvčata, každého ve dvou hodinách. Nejde o dobré či špatné reagování dítěte v hodině, budu analyzovat obecně verbální i neverbální komunikaci dítěte a logopeda. Do výuky nebudu nijak zasahovat, jen v ústraní pořídím videonahrávku z hodiny. Nahrávky budou sloužit jen mým studijním účelům, nikde je zveřejňovat nebudu. Výzkum k mé bakalářské práci bude tedy anonymní. V případě zájmu Vám mohu poskytnout nahrávky z hodin, pokud budou souhlasit zákonní zástupci dětí. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Tereza Laiblová
Srážná 48
26706 Hýskov
Mob.: 608314074

Souhlasím, aby nahrávky z hodin logopedie byly v případě zájmu poskytnuty zákonným zástupcům dětí a ředitelce MŠ: ANO - NE

Souhlasím, aby Tereza Laiblová pořizovala audiovizuální záznamy při mých hodinách logopedie v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na FF UK.

V (místo vypuštěno), dne

Jméno a podpis logopedické asistentky:

Příloha 3 – Souhlas se zveřejněním jména logopedické asistentky

Souhlasím, aby Tereza Laiblová zveřejnila mé jméno v bakalářské práci s názvem Komunikace logopeda s dítětem.

V (místo vypuštěno), dne:

Podpis logopedické asistentky:

Příloha 4 – Informovaný souhlas pro ředitelku MŠ

Informovaný souhlas:

Jsem studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Český jazyk a literatura a píši bakalářskou práci s názvem Komunikace logopeda s dítětem. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě audiovizuálního záznamu výuky logopedie. Celkem bych v mateřské škole natáčela čtyři děti, dva chlapce a dvě děvčata, každého ve dvou hodinách. Nejde o dobré či špatné reagování dítěte v hodině, budu analyzovat obecně verbální i neverbální komunikaci dítěte a logopeda. Do výuky nebudu nijak zasahovat, jen v ústraní pořídím videonahrávku z hodiny. Nahrávky budou sloužit jen mým studijním účelům, nikde je zveřejňovat nebudu. Výzkum k mé bakalářské práci bude tedy anonymní. V případě zájmu Vám mohu poskytnout nahrávky z hodin, pokud bude souhlasit logopedická asistentka a zákonní zástupci zúčastněných dětí. S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Tereza Laiblová
Srážná 48
26706 Hýskov
Mob.: 608314074

Souhlasím, aby Tereza Laiblová pořizovala audiovizuální záznamy při hodinách logopedie v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na FF UK.

V (místo vypuštěno), dne

Jméno a podpis ředitelky MŠ:

Příloha 5 – Ukázka přepisu nahrávek audiovizuálního záznamu z výuky logopedie

@Begin

@Languages: ces

@Participants: NAT Child, LOG Speech Therapist

@ID: ces|laiblova|NAT|female|Child|

@ID: ces|laiblova|LOG|female|Speech Therapist|

@Age of NAT: 5;11

@Location: a nursery school in a village near Prague, Czech Republic

@Coder: Tereza Laiblová

@Date: 17-OCT-2014

@Situation: Dítě je na hodině logopedie ve své mateřské škole.

*LOG: dneska budeme skládat jo.

%com: logopedka dá na stůl obrázky postav.

*LOG: takže se podívej nejdřív na obrázek.

*LOG: já už jsem ti ho předstříhla do takových proužků.

*LOG: vidíš to?

*LOG: pan malíř to popletl, protože pan eskymák určitě nenosí plavky a pan indián určitě nenosí sukni.

%com: dívka kroutí hlavou.

*LOG: pan voják určitě taky nenosí minisukni, že ne.

*LOG: to budem muset rozstříhat a budeš si to muset poskládat správně.

*LOG: takže odstříhej jednotlivé čtverečky jako pexeso.

*LOG: tady máš nůžky.

*LOG: stříháme jo.

%com: dívka stříhá postavy na tři části (hlava, břicho, nohy).

*LOG: i takhle ten bílý proužek, ten odstříhni taky, ať tam nepřekáží.

*LOG: stříhá se ti těma nůžkama dobře?

*NAT: hmm.

*LOG: tak šmikej.

*LOG: tak, co kdyby sis to zkusila otočit, aby si držela ten dlouhý proužek papíru touhle rukou.

*LOG: a vždycky stříhej tady z kraje, aby si si to nemusela furt točit.

%com: logopedka dává dívce instrukce ke správnému stříhání.

*LOG: zkus to, jestli to je lepší.

*LOG: je to lepší?

%com: dívka kývá.

*LOG: nemusíš si to otáčet ten papír.

*LOG: tak zkus znova.

*LOG: ještě stříhej.

*LOG: musíš to rozstříhat celý.

*LOG: zase ti ten papír upadne.

%com: dívka dostřihá obrázek.

*LOG: tak, stříhej další.

%com: dívka stříhá další obrázky.

*LOG: no, teď to držíš dobře.

%com: dívka dostřihá.

*LOG: tak, půjč nůžky.

%com: dívka odevzdá nůžky logopedce.

*LOG: tak, podívej se na ty obrázky a sestav si je hezky.

*LOG: dej si napřed hlavičky nahoru.

*LOG: všechny hlavičky nahoru.

%com: dívka skládá obrázky s hlavami.

*LOG: cvičíme očíčka jo.

*LOG: oči cvičí.

*LOG: to je jako když se čtou písmenka, je to černobíle a musíme to hledat.

*LOG: a teďko můžeš hledat, co k tomu patří.

*LOG: budeš sestavovat rovnou celý tělíčko, nebo by si chtěla nejdřív bříška a pak nohy?

*LOG: jak bys to chtěla?

%com: dívka na otázku nereaguje a skládá.

*LOG: tak nejdřív bříška, jo?

*NAT: hmm.

%com: dívka najednou neví, kam přiřadit jeden obrázek. Zkusí ho někam přiložit a pohlédne na logopedku.

*LOG: já myslím, že ano.

*LOG: má na krku nějaký límec střapatý.

%com: řečeno o muži na obrázku.

%com: dívka doskládá obrázky.

*LOG: tak a teď já vidím, že tam máš chybu.

%com: dívka přehodí části obrázků.

*LOG: tak a co myslíš.

*LOG: myslíš, že pan voják má takovýchle boty?

*LOG: to taky patří někam jinam.

*LOG: podle mého názoru to jsou boty do sněhu.

%com: dívka přehodí části obrázků.

*LOG: to jsou sněhule, žejo?

*NAT: hmm.

*LOG: tak, teď to máš správně.

*LOG: to není jednoduché přidělat ty nožičky, že?

%com: dívka vrtí hlavou.

*LOG: tak a teď mi pověz, kdo tam je všechno.

%com: logopedka ukazuje na obrázky.

*NAT: babička.

%com: dívka nezná další obrázek.

*LOG: ty si zapomněla, jak se tomuhle pánovi říká?

*LOG: to je eskymák.

*LOG: řekni si to.

*NAT: eskymák.

*LOG: ten bydlí někde, kde je zima.

%com: logopedka ukazuje na další obrázky a dívka je pojmenovává.

*NAT: indián.

*LOG: indián.

*NAT: voják.

*LOG: co to je?

*NAT: pani.

*LOG: pani nebo nějaká holka, co plave, vid'?

%com: dívka kývne.

*LOG: nějaká plavkyně.

*LOG: má plavky a čepici.

*LOG: tak, vytleskáme slovo babička.

*LOG: připrav si ruce.

*NAT: babička.

%com: dívka vytleská.

*LOG: kolikrát si tleskla?

*NAT: třikrát.

*LOG: hmm a na co začíná slovo babička?

%com: dívka mlčí.

*LOG: co je na začátku slova babička?

*NAT: b.

*LOG: ano.

*LOG: a zkusíme poslouchat, co je na konci.

*LOG: podívej na moje prsty.

*LOG: já ti pomůžu.

*LOG: třikrát si tleskla.

*LOG: babička.

%com: logopedka ukazuje na prstech počet slabik a zároveň slovo vysloví.

*LOG: co sme tam slyšeli na konci?

*NAT: ba.

*LOG: ne, ba je tady.

%com: ukazuje na první prst (slabiku).

*LOG: poslouchej.

*LOG: babička.

*NAT: k?

*LOG: je tam *k* a *a*, *ka*.

*LOG: slyšíš to tam?

*LOG: to bylo na konci, prima.

*LOG: tak, vytleskáme slovo eskymák.

*NAT: eskymák.

%com: dívka vytleská.
*LOG: kolikrát.
%com: dívka ukáže na prstech trojku.
*LOG: třikrát.
*LOG: na co začíná slovo eskymák?
*NAT: e.
*LOG: e, výborně.
*LOG: co je na konci?
*LOG: zkusíme to najít.
*LOG: ouška, ouška dávají pozor.
*LOG: zase sme tleskli třikrát.
*LOG: dávej pozor.
*LOG: tady je začátek.
%com: logopedka ukazuje na prsty, počítá slabiky slova a vyslovuje ho.
*LOG: eskymák.
*NAT: m.
*LOG: *m* a ještě něco.
*LOG: mák.
*LOG: *k* je tam.
*LOG: slyší ho uši?
%com: dívka kývá.
*LOG: tak, co tady máme ještě.
*NAT: indián.
*LOG: vytleskej.
*NAT: indián.
%com: vytleská.
*LOG: kolikrát?
%com: dívka ukáže na prstech trojku.
*LOG: zase třikrát.
*LOG: na co začíná slovo indián.
*LOG: poslouchej a nastraž ucho.
*LOG: indián.
%com: dívka neví.

*LOG: třikrát sme tleskli.
*LOG: poslouchej, co je teda na začátku?
*LOG: indián.
%com: logopedka slabikuje slovo a ukazuje počet slabik na prstech.
*LOG: co sme řekli tady?
%com: logopedka ukazuje na první prst (slabiku).
*NAT: i.
*LOG: i.
*LOG: vidíš to, že to slyší ouška.
*LOG: co je na konci?
*LOG: poslouchej.
*LOG: indián.
%com: logopedka slabikuje slovo a ukazuje na třetí prst.
*LOG: ještě jednou?
%com: dívka kývne.
*LOG: indián.
*NAT: n.
*LOG: n, výborně.
*LOG: tak, tady to slovo.
%com: logopedka ukazuje na další obrázek.
*LOG: kdo to je?
%com: dívka neví.
*LOG: má helmu, uniformu.
*LOG: voják.
*NAT: voják.
*LOG: vytleskej slovo voják.
*NAT: voják.
%com: dívka vytleská.
*LOG: kolikrát?
%com: dívka ukáže na prstech číslo dva.
*LOG: dvakrát.
*LOG: na co začíná slovo voják?
*NAT: v.

*LOG: v.
*LOG: a teď dáváme pozor, na co končí.
*LOG: tleskli sme dvakrát, tak pozor.
*LOG: tady je začátek.
%com: ukazuje na první prst.
*LOG: na co končí?
*LOG: voják.
%com: dívka neví.
*LOG: ještě jednou.
*LOG: posloucháme, co je tady.
%com: ukazuje na druhý prst.
*LOG: voják.
*NAT: j.
*LOG: j a ještě něco.
*LOG: vo-ják.
*LOG: j tam taky je.
*LOG: ják.
%com: dívka pořád neví.
*LOG: úplně poslední písmenko je *k*.
*LOG: poslouchej.
*LOG: voják.
*LOG: slyšelas ho?
%com: dívka kývá.
*LOG: to je těžké.
*LOG: ale to se naučíme, to nám bude.
*LOG: co budeme tleskat.
*LOG: co sme říkali.
%com: ukazuje na další obrázek.
*NAT: plavkyně.
%com: dívka hned vytleskává.
*LOG: no výborně.
*LOG: kolikrát si tleskla?
%com: dívka ukáže na prstech číslo tři.

*LOG: třikrát.

*LOG: na co začíná slovo plavkyně?

*NAT: p.

*LOG: p.

*LOG: a teď dáváme pozor, co je na konci.

*LOG: třikrát si tleskla.

*LOG: plavkyně.

%com: logopedka slabikuje slovo a ukazuje počet slabik na prstech.

*NAT: ň.

*LOG: ně, výborně.

(komunikace dále pokračuje)