

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Logopedická prevence u začínajících školáků

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
Autor: Mgr. Bc. Kamila Jiráková
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

V Praze, dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi při práci poskytla. Dále mé poděkování patří všem paním učitelkám, které se podílely na výzkumném šetření diplomové práce. Nakonec děkuji své rodině a přátelům, kteří mě podporovali nejenom během tvorby diplomové práce, ale celého studia.

Anotace

JIRÁKOVÁ, Kamila. *Logopedická prevence u začínajících školáků* [Diplomová práce]. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, 2020. 98 s.

Diplomová práce se zabývá logopedickou prevencí a u začínajících školáků. Je založena na teoretických poznatcích v této oblasti a je propojena s výzkumem. Součástí diplomové práce a výzkumného šetření je autorkou vytvořená příručka pro učitele, která si klade za cíl zlepšit schopnost učitelů analyzovat řeč žáků a deficity v jazykových rovinách a zaměřit se cíleně na její rozvoj.

Cílem diplomové práce je motivovat učitele prvních tříd k cílené a komplexní analýze řeči svých žáků a ověřit, jestli vytvořená příručka k této práci je vhodným nástrojem k zlepšování této kompetence.

Teoretická část vymezuje pojem komunikace a zabývá se řečí jako komplexní schopností v jejich čtyřech jazykových rovinách. Pozornost je věnována logopedické prevenci a to zejména základním oblastem logopedické prevence a významu a přínosu primární logopedické prevence. Dále je nastíněna možnost využití aktuální dětské literatury ve vztahu k logopedické prevenci. Samotná kapitola je pak věnována začínajícím školákům, jejich řečovým dovednostem a charakteristice vybraných druhů narušené komunikační schopnosti a specifického přístupu u začínajících školáků.

Cílem praktické části je realizovat, vyhodnotit a prezentovat kvalitativní výzkum, jehož cílem je prozkoumat a popsat schopnost učitelů analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků.

Klíčová slova: logopedická prevence – jazykové roviny – jazykové deficity – komunikace – začínající školáci

Annotation

JIRÁKOVÁ, Kamila. *Speech Therapy Prevention for the Pupils in the Beginning of School Attendance* [Diploma thesis]. Prague: Faculty of Education, 2020. 98 s.

The diploma thesis deals with the speech therapy prevention for the pupils in the beginning of school attendance. It is based on theoretical knowledge in this field and linked to research. A part of the diploma thesis and the research survey is an author's guide for teachers which aims to improve the ability to analyse pupil's speech and deficits in the language levels and to focus on its development.

The aim of the diploma thesis is to motivate first grade teachers to a targeted and comprehensive analysis of their students' speech and to verify whether the guide for teachers is a suitable tool for improving this competence.

The theoretical part defines the concept of communication and deals with speech as a complex ability in their four language levels. Attention is paid to speech therapy prevention, especially to the basic areas of speech therapy prevention and the importance and benefits of primary speech therapy prevention. It also outlines the possibility of using current children's literature in relation to speech therapy prevention. The chapter itself is then devoted to the pupils in the beginning of school attendance, their speech skills and the characteristics of selected types of speech disorder and a specific approach to pupils in the beginning of school attendance.

The aim of the practical part is to implement, evaluate and present qualitative research, the aim of which is to examine and describe the ability of teachers to analyze speech and deficits in language levels for pupils in the beginning of school attendance.

Keywords: Speech Therapy Prevention - Language Levels - Language Deficits - Communication - Pupils in the Beginning of School Attendance

OBSAH

ÚVOD	7
1 Komunikační schopnost	9
1.1 Vymezení pojmu komunikace.....	9
1.2 Komunikativní kompetence v RVP pro ZV na 1. stupni	10
1.3 Řeč jako komplexní schopnost.....	15
1.3.1 Foneticko-fonologická rovina.....	16
1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina.....	17
1.3.3 Morfologicko-syntaktická rovina	19
1.3.4 Pragmatická rovina	20
2 Logopedická prevence	22
2.1 Význam a přínos primární logopedické prevence.....	23
2.2 Základní oblasti logopedické prevence.....	24
2.2.1 Sluchové vnímání a fonemická diferenciacce	24
2.2.2 Zrakové vnímání	26
2.2.3 Hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika	26
2.2.4 Rozvoj motoriky mluvních orgánů - oromotoriky.....	27
2.2.5 Dechová a fonační cvičení.....	28
2.3 Zásady pedagogické prevence.....	29
2.4 Dětská literatura ve vztahu k logopedické prevenci	31
3 Začínající školáci	35
3.1 Školní zralost a připravenost.....	35
3.2 Řečové dovednosti a pedagogické hodnocení.....	39
3.3 Charakteristika vybraných druhů narušené komunikační schopnosti a specifického přístupu u začínajících školáků.....	43

4	Výzkumné šetření.....	49
4.1	Cíle a výzkumné otázky	49
4.2	Metodologie výzkumu	50
4.3	Průběh výzkumného šetření	51
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	53
4.5	Metody sběru dat.....	54
4.6	Interpretace výzkumného šetření	55
4.7	Příručka Cesta k cílenému rozvoji řeči začínajících školáků.....	65
4.8	Návrh lekce logopedické prevence	85
5	Závěr šetření, diskuse	89
	ZÁVĚR.....	93
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	95
	SEZNAM PŘÍLOH.....	I

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá logopedickou prevencí u začínajících školáků. Cílem diplomové práce je motivovat učitele prvních tříd k cílené a komplexní analýze řeči svých žáků a ověřit, zda vytvořená příručka k této práci je vhodným nástrojem k zlepšování této kompetence. Práce založena na teoretických poznatcích v této oblasti a je propojena s výzkumem, jehož cílem je prozkoumat a popsat schopnost učitelů analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků. Součástí diplomové práce a výzkumného šetření je autorkou vytvořená příručka pro učitele, která si klade za cíl zlepšit schopnost analýzy řeči žáků a zaměřit se cíleně na její rozvoj.

Učitel v 1. třídě je na začátku školního roku postaven před velkou výzvou. Jedním z jeho úkolů je co nejlépe poznat své nové žáky, zhodnotit jejich schopnosti, dovednosti, silné i slabé stránky tak, aby co nejlépe dokázal individualizovat výuku k jejich potřebám. Mezi klíčové oblasti patří například jemná a hrubá motorika, předčtenářské dovednosti, schopnost sluchové a zrakové diferenciaci, pozornost, sociální dovednosti a komunikace. Řeč má pro psychický vývoj dítěte a školní úspěšnost obrovský význam. Ovlivňuje kvalitu učení, navazování a utváření vztahů a umožňuje rozvoj myšlení a dalších kognitivních procesů. Dítě, které nemá osvojeny jazykové a komunikační kompetence, bývá často hůře hodnoceno nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí. Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem upevňuje a stabilizuje, ale funkce řeči se dají dále ovlivnit.

Přestože logopedická prevence probíhá převážně v mateřských školách, dítě s vadou řeči či deficitem v jazykových rovinách není u zápisu do 1. třídy výjimkou. Využití potenciálu prevence je velmi mocný nástroj, který mě jako autorku práce vedl k výběru tohoto tématu. Slowík (2016) udává zaměření na prevenci v současné době jako silný trend. Učitel se v pedagogické diagnostice nezaměřuje na zjištění konkrétního druhu narušení komunikační schopnosti dítěte, to patří do diagnostických kompetencí logopeda. Kompetencí učitele je pedagogická diagnostika, v rámci které hodnotí úroveň receptivních a expresivních řečových a jazykových schopností a úroveň celkového jazykového projevu v komunikaci. Zaměřuje se na podrobnější diagnostiku dílčích

oblastí v jazykových rovinách. Pokud rozpozná některé signály narušené komunikační schopnosti dítěte, doporučí rodičům odbornou diagnostiku v poradenském centru nebo návštěvu logopeda. Právě učitel hned za rodinnými příslušníky tráví s dětmi nejvíce času a je tak významnou osobou v tomto procesu. Je proto důležité, aby se v problematice jazykových rovin vůči svým kompetencím dobře orientoval a věděl, jak jednotlivé jazykové roviny rozvíjet. Proto na základě výzkumu, analýzy praxe s odbornou literaturou vznikla jako součást této diplomové práce příručka s názvem Cesta k cílenému rozvoji řeči začínajících školáků. Příručka má pomáhat učitelům se lépe zorientovat, v jakém výchozím bodě v oblasti komunikace a rozvoje řeči se svými žáky nachází. Součástí příručky je i návrh lekce logopedické prevence pro podporu a rozvoj lexikálně – sémantické roviny, která vzhledem k podmínkám kolem epidemie nestihla být ve třídách zrealizována. Byla tedy alespoň nabídnuta učitelům jako podpůrný materiál.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. V teoretické části je vymezena komunikace, řeč jako komplexní schopnost ve svých čtyřech jazykových rovinách. Pozornost je věnována logopedické prevenci a to zejména základním oblastem logopedické prevence a významu a přínosu primární logopedické prevence. Dále je nastíněna možnost využití aktuální dětské literatury ve vztahu k logopedické prevenci. Samotná kapitola je pak věnována začínajícím školákům, jejich řečovým dovednostem a charakteristice vybraných druhů narušené komunikační schopnosti a specifického přístupu u začínajících školáků. Stěžejní částí této diplomové práce je její praktická část, která se zaměřuje na realizaci, vyhodnocení a prezentaci kvalitativního výzkumu, jehož cílem je prozkoumat a popsat schopnost učitelů analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků.

1 Komunikační schopnost

Pro pochopení problematiky logopedické prevence, která se zaměřuje na prevenci narušené komunikační schopnosti dětí, je nejdříve důležité se zabývat samotnou komunikací, abychom komunikační schopnost vnímali v celé její šíři a ne pouze zúženým pohledem jako zvukovou stránku řeči.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem komunikace se využívá v mnoha vědních disciplínách jako je pedagogika, psychologie, lingvistika, sociologie, kybernetika, marketing a další. Definic pro vymezení tohoto pojmu existuje celá řada. Pro cíl této diplomové práce je vybráno několik z nich.

Klenková (2006, s. 25) definuje komunikaci ve významu sdělování, přenosu a participace jako „*obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ Uvádí, že v nejširším významu ji lze chápat jako interakci, tedy jako vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy.

Vitásková, Peutelschmiedová (2005, s. 13) definují komunikaci následovně: „*Komunikaci je možno charakterizovat jako proces efektivní výměny informací prostřednictvím určitého signálního systému znaků (kódů), probíhající během interakce konverzačních partnerů.*“

Argyle a Tower si komunikaci představují jako rybářskou síť. Vybíral (2005) je ve své knize Psychologie komunikace cituje: „*Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi lidmi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.*“ (Argyle a Tower, 1979, in: Vybíral, s. 25, 2005)

Každá z definic poukazuje na hlavní funkci komunikace a to výměnu informací mezi partnery. Definice Klenkové a Argyla a Towera spojuje vyzdvihnutí komunikace jako hlavního prostředku navazování a pěstování vztahů. Pro mě jako autorku práce je komunikace prostředkem, jak navazovat kontakt se světem kolem nás – s lidmi, zvířaty, přírodou či duchovní sférou. Je to proces, který funguje oboustranně a může bariéry mezi

námi bořit, ale i stavět. Je to tedy mocná a vlivná schopnost a její význam nelze nikdy dostatečně ocenit.

Komunikačním schopnostem a dovednostem věnujeme pozornost v průběhu celého života a jejich rozvoj nás provází ve výchově, vzdělávání, osobním i pracovním životě.

1.2 Komunikativní kompetence v RVP pro ZV na 1. stupni

Celé učení a naše školská soustava jsou založeny na všech formách komunikace (mluvení, naslouchání, čtení a psaní). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) dále jako RVP ZV definuje tzv. klíčové kompetence, mezi které řadí **kompetence komunikativní**, kompetence k učení, kompetence pracovní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální a kompetence občanské.

Podle RVP ZV(2017) „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

Zeulková (2015, s. 12, 13) popisuje způsob provázání klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem. Uvádí, že zásadní charakteristikou klíčových kompetencí v RVP je jejich přímé propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí. Každý vzdělávací obsah přispívá k nabytí a rozvíjení stanovených klíčových kompetencí. Tento přístup posiluje i činnostní charakter očekávaných výstupů, které jsou součástí vzdělávacího obsahu a určují, jakým vědomostem, dovednostem, popřípadě postojům a hodnotám by měli žáci na konci konkrétní etapy vzdělávání dospět.

RVP ZV (2017, s. 16) tedy určuje 9 vzdělávacích oblastí, které se dále realizují ve vzdělávacích oborech. Pro téma diplomové práce je stěžejní vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, „*jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně*

vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV, 2017)

Kultivace jazykových dovedností je nezbytnou součástí všech vzdělávacích oblastí, ale nejvíce pozornosti se jim věnuje právě ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a případně jazyk další.

Komunikativní kompetence je definována v kurikulárních dokumentech (RVP ZV a RVP PV) pomocí cílů na konci jednotlivých vzdělávacích období. Při podílení se učitele na logopedické prevenci je nezbytné, aby věděl, jaké výstupy jsou v jednotlivých tematických celcích (komunikační a slohová výchova, jazyková výchova, literární výchova) u jeho žáků požadovány. Pro zakotvení cílové skupiny začínajících školáků jsou nejdříve uvedeny výstupy komunikativní kompetence na konci předškolního vzdělávání a v návaznosti na to výstupy pro 1. období na 1. stupni ZŠ (tedy na konci 3. třídy). V druhém sloupci je naznačeno, jaké jazykové roviny, kterými se zabývá další podkapitola, zde převažují.

Tabulka 1: Dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018, s. 17)

Výstup	Jazyková rovina
Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči.	<i>Foneticko – fonologická</i>
Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.	<i>Lexikálně – sémantická</i>
Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.	<i>Prolnutí všech 4 rovin</i>
Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se).	<i>Pragmatická</i>
Domluvit se slovy i gesty, improvizovat – porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).	<i>Prolnutí všech 4 rovin</i>

Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat – učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).	<i>Lexikálně – sémantická</i>
Učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)	<i>Prolnutí všech 4 rovin</i>
Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.	<i>Prolnutí všech 4 rovin</i>
Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).	<i>Prolnutí všech 4 rovin</i>
Chápat slovní vtip a humor.	<i>Pragmatická</i>
Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech.	<i>Foneticko – fonologická</i>
Utvořit jednoduchý rým.	<i>Foneticko – fonologická</i>
Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.	<i>Lexikálně – sémantická</i>
Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci – sledovat očima zleva doprava.	<i>Pragmatická</i>
Poznat některá písmena a číslice, popř. slova.	
Poznat napsané své jméno.	
Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.	

Můžeme vidět, že výstupy v předškolním období jsou formulované konkrétně tak, aby zasahovaly do všech čtyř jazykových rovin. Každý začínající školák ovládá řeč svým individuálním způsobem a kvalita jednotlivých rovin, která tvoří celkový komunikační projev, je velmi různorodá. Učitel má pak ve třídě žáky s vždy rozdílnou úrovní a jeho úkolem je řeč žáků zhodnotit a rozvíjet dle jejich individuálních možností.

Výstupy pro 1. období 1. stupně ZŠ jsou rozčleněny do komunikační a slohové, jazykové a literární výchovy. Myšlenkové operace zasahují do vyšších vrstev Bloomovy taxonomie

cíů.¹ Každá z jazykových rovin je dále podporována v maximální možné míře jak samostatně, tak jako neoddělitelná součást ostatních rovin.

Výstupy pro 1. období (konec 3. třídy)

Tabulka 2: Komunikační a slohová výchova

Výstup	Jazyková rovina
Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.	Pragmatická
Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.	Foneticko-fonologická
V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči.	Foneticko-fonologická –
Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích.	Pragmatická
Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev – pragmatická rovina.	Pragmatická

Učivo:

- Naslouchání
 - praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem)
 - věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)
- Mluvený projev
 - základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci
 - komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu
 - základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování)
 - mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)

¹ Bloomova taxonomie hierarchicky řadí vzdělávací cíle podle jejich kognitivní náročnosti (Kalhoust; Obst a kol., 2002)

Tabulka 3: Jazyková výchova

Výstup	Jazyková rovina
porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná	Lexikálně-sémantická
užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves	Morfologicko-syntaktická
spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy	Morfologicko-syntaktická

Učivo

- zvuková stránka jazyka
 - sluchové rozlišení hlásek
 - výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin
 - modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)
- slovní zásoba a tvoření slov
 - slova a pojmy
 - význam slov - slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma
 - stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka)
- tvarosloví
 - slovní druhy
 - tvary slov
- skladba
 - věta jednoduchá a souvětí
 - základní skladební dvojice
- pravopis
 - lexikální
 - základy morfologického (koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a syntaktického (shoda přísudku s holým podmětem)

Tabulka 4: Literární výchova

Výstup	Jazyková rovina
čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku	Prolnutí všech 4 rovin

Učivo:

zážitkové čtení a naslouchání

Ze Zulková (2015) pak zmiňuje **jazykovou kompetenci**, která je v neustále interakci s komunikativními kompetencemi. Jazykovou kompetenci získáváme jazykovou praxí, tedy jednotlivými promluvami a performancemi. Značný vliv na ní mají také sociální činitelé, což v posledních letech dokazují teorie kulturního kontextu. Podle nich se ukazuje, že u dětí ve školním věku dochází k nejméně výrazným kvalitativním změnám právě v komunikační kompetenci, v jazykové kompetenci jsou to změny spíše kvantitativní.

1.3 Řeč jako komplexní schopnost

Řeč má pro psychický vývoj dítěte a školní úspěšnost obrovský význam. Ovlivňuje kvalitu učení, navazování a utváření vztahů a umožňuje rozvoj myšlení a dalších kognitivních procesů. Řeč je specificky lidskou schopností, tato schopnost nám není vrozená a rozvíjí se až při verbálním styku s mluvčím okolím. „*Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitěho systému znaků a symbolů ve všech jeho formách.*“ (Klenková, 2006, s. 27) Řeč v celé své šíři a vývoji nám už od narození slouží ke sdělování pocitů, přání a myšlenek.

Řeč jako komplexní schopnost tvoří čtyři jazykové roviny. Každá z nich má svůj typický obraz svého vývoje v ontogenezi řeči, kde se navzájem prolínají. (Klenková, 2006) Pro teoretický základ této diplomové práce je důležité si tyto roviny vymezit a rozlišit další oblasti, které v nich ve vývoji řeči sledujeme a jak tyto položky můžeme ovlivnit metodami logopedické prevence.

Zpracovaná schémata vychází z textu z publikace Školní zralost (2010) od autorek Bednářové a Šmardové. Znázornění pomocí grafické hierarchie bylo zvoleno pro snadnější vizualizaci a přehlednost.

1.3.1 Foneticko-fonologická rovina

Rovina, která se zabývá zvukovou stránkou řeči – tedy sluchovým rozlišováním hlásek mateřského jazyka a jejich výslovností. (Bytešníková, 2007) Vývoj výslovnosti začíná již v kojeneckém věku, kdy dítě od 6. do 9. měsíce přechází z pudového žvatlání na žvatlání napodobující a je tedy schopno vyčleňovat hlásky mateřského jazyka ze zvuků prostředí. Odborníci se neshodují na přesné věkové hranici, kdy je nesprávná výslovnost v normě a kdy je už považována za vadu. Většinou se uvádí, že do pěti let věku dítěte považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou, od pěti do sedmi let hovoříme o prodloužené fyziologické výslovnosti. V této době je doporučeno zahájit logopedickou intervenci se zaměřením na navození správné výslovnosti. (Klenková, 2006) Aby dítě mohlo správně vyslovovat, potřebuje sluchově rozlišovat jednotlivé hlásky a také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Klíčovým obdobím, kdy je potřeba zhodnotit dostatečnou vyzrállost foneticko-fonologické roviny, je předškolní věk a období nástupu do 1. třídy (nejlépe nejpozději do doby zápisu). Nevyzrállost se projevuje nejčastěji nejrůznějšími obtížemi ve výslovnosti. U začínajících školáků se nedostatečná vyzrállost fonemického sluchu projeví v neschopnosti rozlišit znělé a neznělé hlásky, krátké a dlouhé samohlásky a slabiky di-ti-ni x dy-ty-ny. Pro zvládnutí osvojování počátečních dovedností v psaní a čtení je potřeba určitá úroveň sluchové analýzy a syntézy. Před vstupem do 1. třídy by dítě mělo bezpečně určit hlásku, na kterou slovo začíná a rozložit slovo na slabiky, během nástupu do 1. třídy pak také určit, na jakou hlásku slovo končí a rozložit/složit slovo na slabiky/písmena. (Bendová, 2014)

S deficitem v této rovině se setkáváme nejčastěji u dětí v riziku vzniku SPU, ADHD, u dětí s mentálním postižením, s PAS, s vývojovou dysfázií, s DMO či při kombinaci vad řeči. (Lechta, 2002)

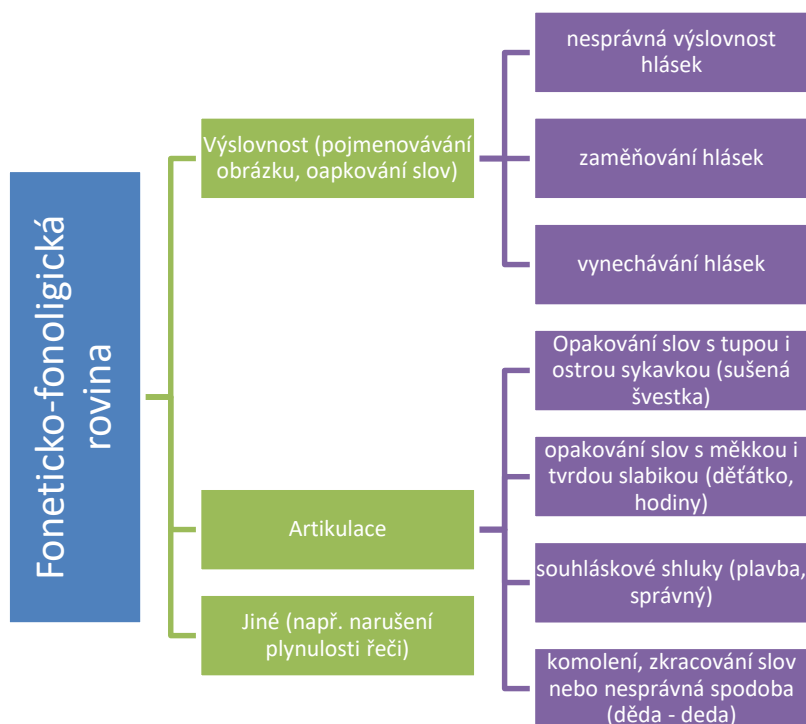


Schéma 1: Oblasti Foneticko – fonologické roviny

1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina se zabývá obsahovou stránkou řeči, tedy aktivním a pasivním slovníkem, porozuměním významu slov, schopností realizovat rozhovor a chápáním instrukcí. Největší rozmach zažívá slovní zásoba kolem třetího roku života (1000 slov), kdy slovní zásoba narůstá přibližně na pětinašobek z období dvouletého (200 slov). Před nástupem do školy v šesti letech se uvádí slovní zásoba okolo 2500-3000 slov. (Klenková, 2006)

Důležitá je i schopnost dítěte porozumět sdělení, výkladu či vyprávění a naopak i schopnost samostatného vyprávění s využitím slov nadřazených a podřazených, antonym, synonym a homonym. (Bendová, 2014)

Šmardová a Bednářová (2010) uvádí, že deficity se nejčastěji projevují omezeným rozsahem slovní zásoby, sníženou kvalitou verbální pohotovosti, prolukami v odpovědích, v obtížích s výstižnou formulací myšlenek a s použitím obsahově správným slov, verbálním popisem situace či obrázku. Dále se mohou objevovat obtíže v porozumění řeči, v chápání textu, zadání úkolu, ale i v chápání sarkasmu, nadsázky a metafor. Narušení této jazykové roviny můžeme pozorovat u dětí s opožděným vývojem

řeči, vývojovou dysfázií, s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a u jedinců se zrakovým nebo sluchovým postižením. (Bendová, 2011)

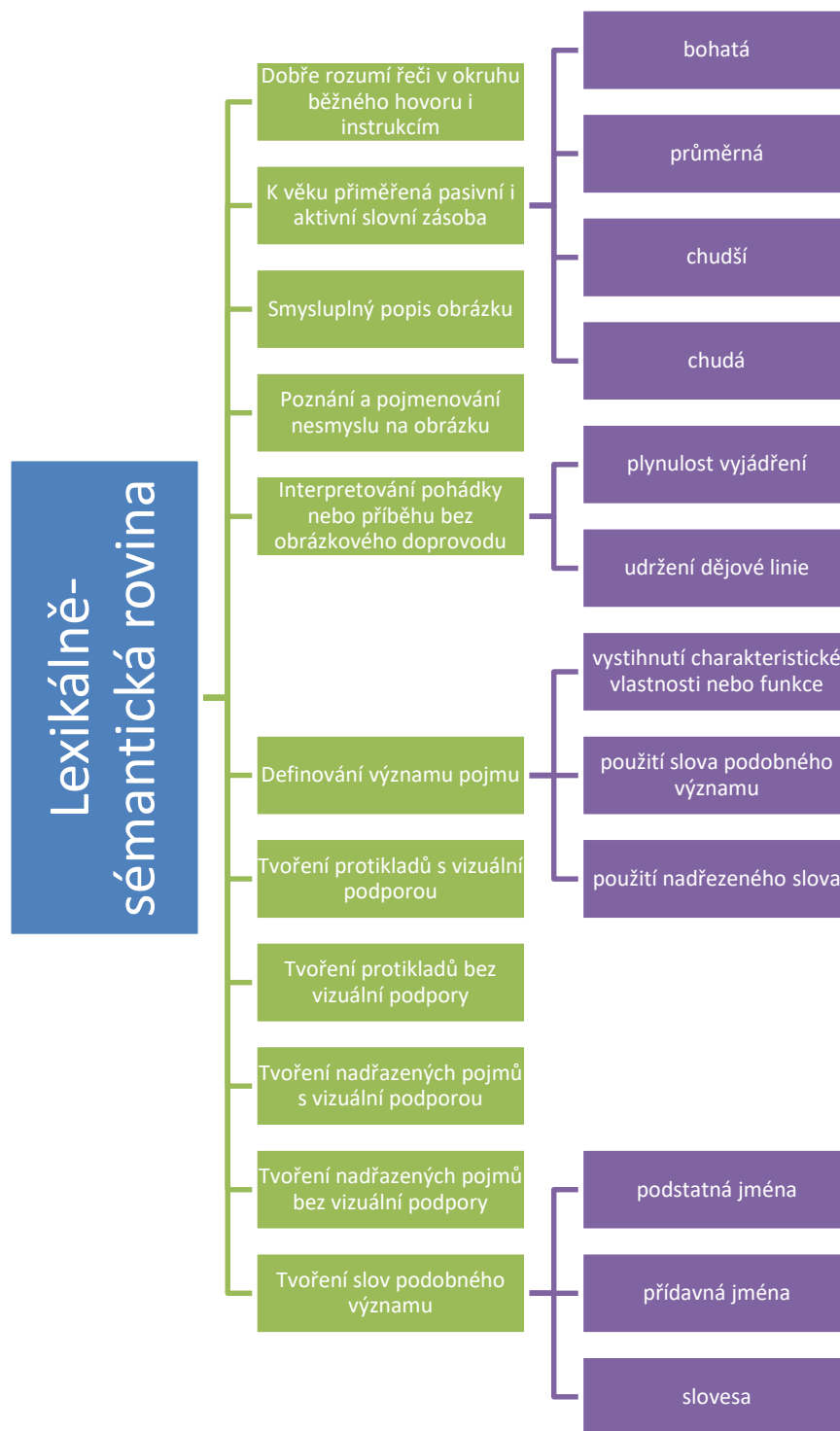


Schéma 2: Oblasti lexikálně - sémantické roviny

1.3.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina se zabývá gramatickou stránkou řeči. Dítě do svého řečového projevu zařazuje postupně všechny slovní druhy. Jako první užívá podstatná jména, slovesa a onomatopoická citoslovce, jako poslední zapojuje číslovky, předložky a spojky. Skloňovat začíná mezi 2. a 3. rokem, po 3. roce začíná užívat jednotné a množné číslo. Do 4 let věku dítěte se může objevovat tzv. fyziologický dysgramatismus, po 4. roce by řeč už neměla vykazovat nápadné odchylky. Řeč dítěte nastupující školní docházku by měla být bez dysgramatismů, dítě by mělo užívat všechny slovní druhy a mluvit ve větách a souvětích. (Klenková, 2006)

Narušení v oblasti této roviny se projevuje sníženým jazykovým citem, problémy při používání/určování rodu, při užívání slov ve správném gramatickém tvaru, sníženou schopností nebo neschopností užívat časování sloves a také špatným slovosledem. Ve školním věku se demonstrují obtíže s aplikací gramatických pravidel do písemného projevu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Obtíže v této rovině jsou typické pro děti s opožděným vývojem řeči, pro děti s vývojovou dysfázií, u dětí z bilingvního prostředí, u dětí s odlišným mateřským jazykem, dále u dětí s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a u dětí s těžkým sluchovým postižením. (Lechta, 2002)

Lechta (1990) uvádí, že mezi nejčastější obecné diagnostické metody patří reprodukce textu, dokončování započatých vět, popis obrázku či spontánní řečový projev v rámci dialogu a monologu. Diagnostika receptivní složky gramatiky pak využívá zkoušky porozumění slovním spojením, větám, otázkám a instrukcím.



Schéma 3: Oblasti morfologicko-syntaktické roviny

1.3.4 Pragmatická rovina

Tato rovina představuje uplatnění komunikační schopnosti v praxi. Ukazuje, jak dokážeme využít řeč v každodenním běžném kontaktu. (Lechta, 1990) Jde o schopnosti jako tvoření dialogu, vyjádření vztahů, pocitů a prožitků, vyžádání a reagování na informaci, zapojení neverbální komunikace v souladu s verbální. Přibližně od 4. roku používá dítě řeč jako nástroj k regulaci a prostřednictvím komunikace dosahuje cíle (Klenková, 2006)

Oslabení této roviny se projevuje nejčastěji sníženým mluvním apetitem, vyšší pasivitou v komunikaci a obtížemi při navazování a udržování sociálních vztahů. Další problémy se projevují v souvislosti s iniciací komunikace. U dítěte se objevuje snížená schopnost formulovat otázky a obtíže v udržení dialogu a také překážky zejména psychického charakteru. Může docházet také k narušení neverbální komunikace, kdy dítě například neudrží oční kontakt nebo neodhadne vzdálenost vhodnou ke komunikaci. (Bednářová, Šmardová, 2010)

S obtížemi v této rovině se setkáváme u dětí s vývojovou dysfázií, mutismem, balbuties, tumultus sermonis a dětmi s tzv. symptomatickými vadami řeči (poruchy autistického spektra, mentální postižení, DMO, zrakové a sluchové postižení. (Lechta, 2002)

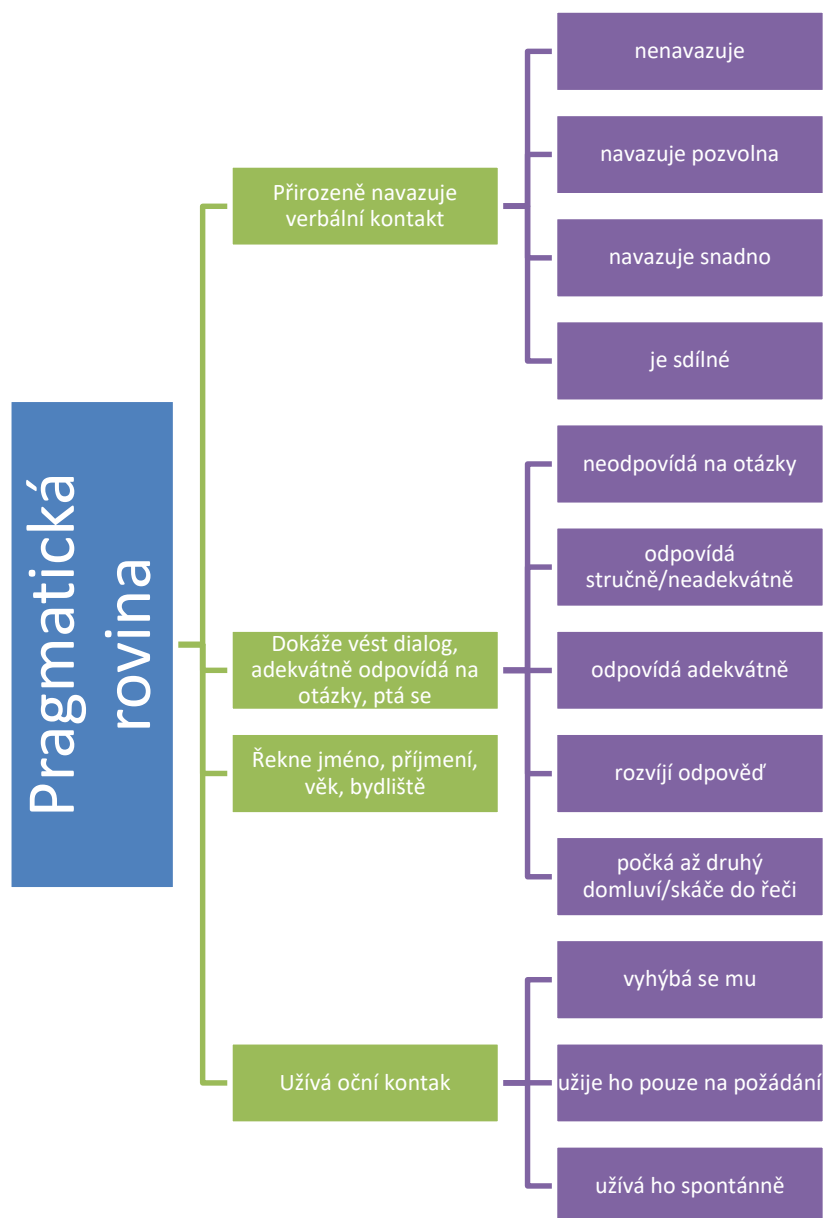


Schéma 4: Oblasti pragmatické roviny

2 Logopedická prevence

Odborníkem v oblasti narušené komunikační schopnosti je logoped. Termín vystihující nejlépe hlavní činnost logopeda ve všech jejích oblastech je tzv. logopedická intervence, která si klade za cíl stanovení identifikace narušené komunikační schopnosti, eliminaci, zmírnění nebo překonání komunikační narušené schopnosti a také možnost předejití možnému narušení. Je to tedy zastřešující pojem, který obsahuje tři složky, které se navzájem prolínají a realizují se v zájmu dosažení těchto cílů. Jde o logopedickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou prevenci. (Klenková, 2006)

Hlavním cílem logopedické prevence je předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti a je vymežována ve třech stupních – primární, sekundární a terciální. (Vašíková, 2018)

„Primární prevence je chápána jako předcházení situacím, které ohrožují určité narušení komunikační schopnosti.“ (Klenková, s. 57) Je zacílena na nejširší populaci. Dle Lechty (2013) ji můžeme rozdělit na specifickou a nespecifickou. **Nespecifická primární prevence** je definována jako všeobecná podpora žádoucích forem řeči a chování dítěte, které zajišťují aktivní jazykovou komunikaci – např. správný řečový vzor. Začíná tedy v rodině už od narození dítěte. *„Dítě mluví především tak, jak to slyší kolem sebe, napodobuje mluvní vzor.“* (Kutálková, 1996, s. 89) Nejzávažnější je vadná výslovnost matky, která tráví od narození s dítětem nejvíce času. Kdežto u **specifické primární logopedické prevence** se jedná už o zaměření se na konkrétní výskyt rizika a jeho předcházení, které negativně ovlivňuje komunikační schopnosti dětí. Jde především o ovlivňování správného vývoje řeči, na kterém se v nejširší míře podílejí především rodiče dítěte, později učitelé v MŠ a na 1. stupni ZŠ. Mezi základní úkoly primární prevence řadíme i osvětovou činnost realizovanou prostřednictvím médií, časopisů, besed a konferencí, kde se prezentují aktuální poznatky. Je velmi důležité pomocí primární prevence oslovovat a zvyšovat informovanost odborníků – především pedagogů a pediatrů, skrz které se dostávají informace k rodičům a mají možnost je včasně směřovat k adekvátním odborníkům, tedy logopedům.

„Sekundární prevence je zaměřena na určité rizikové skupiny, u nichž se projevuje ohrožení.“ (Klenková, s. 57) Jedná se např. o předcházení hlasovým poruchám u mluvních profesionálů, další cílovou skupinou jsou děti z kojeneckých ústavů.

Terciální prevence je pak cílena na jedince, kteří už mají diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost, kterou chceme odstranit nebo usměrnit. Cílem je, abych u nich nedocházelo k obtížím v socializaci, např. logofobii.

2.1 Význam a přínos primární logopedické prevence

Prevence je ve společnosti čím dál více používané slovo a skloňované téma, protože se ukazuje, že předcházení výskytu obtíží je pro společnost efektivnější řešení, než jejich následná terapie.

Logopedická prevence by měla mít u mnohých případů přednost před terapií. Tento prevenčně-intervenční přístup může mít velmi příznivý vliv u dyslálií, poruch hlasu, balbuties a zejména symptomatických poruch řeči. Naopak není v našich silách předcházet vrozeným a získaným orgánovým nemluvnostem, narušenému vývoji řeči či geneticky podmíněným specifickým poruch učení či plynulostí řeči. (Vašíková, 2018)

Velkým přínosem je dobrá a aktuální informovanost odborníků, kteří mohou být mediátorem informací pro rodiče. Dle České školní inspekce je vzdělávání budoucích pedagogů v oblasti logopedie nedostatečné (NÚV, 2016)

Studentka speciální pedagogiky Pakostová (2012, s. 70), která se ve své diplomové práci zabývala analýzou poradenství pediatrů v oblasti narušené komunikační schopnosti a ve svém výzkumu oslovila 797 praktických lékařů pro děti a dorost, vidí primární prevenci z pozic pediatrů takto: „Z analýzy výzkumného šetření vyplynulo, že pediatři předcházejí narušené komunikační schopnosti dítěte především prováděním pravidelných preventivních prohlídek, avšak pouze necelá polovina pediatrů (42 %) podává preventivně rodičům informace z této oblasti, k čemuž odkazují připomínky dětských lékařů, související obzvláště s jejich časovou tísní.“

Domníváme se, že přestože rodič tráví se svým dítětem nejvíce času a je právě on nejvíce odborníkem na své dítě, tak to neznamená, že má vždy potřebné kompetence na rozpoznání možných rizik v jeho řečovém vývoji. Proto je nezbytné, aby učitelé i pediatři šířili osvětu týkající se včasné detekce výskytu narušené komunikační schopnosti či narušeného vývoje řeči mezi rodiče.

2.2 Základní oblasti logopedické prevence

Základní podmínkou osvojení mateřského jazyka je na jedné straně schopnost diferencovat zvuky mluvené řeči a na druhé straně dovednost nejjemnějším způsobem odstupňovat pohyby složitých článků artikulačního systému, aby produkovaný zvuk dosáhl tvaru srozumitelné řeči. (Sovák, 1989) „*V pozadí obou těchto mechanismů, které jsou zároveň nezbytnými vnitřními podmínkami osvojování řeči, je diferenciační schopnost mozku, a to především v oblasti sluchu a motoriky.*“ (Zezulková, 2014, s. 22)

Bytešnicková (2012) řadí mezi oblasti logopedické prevence, které by měly být stimulovány s ohledem na rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí:

- Sluchové vnímání a fonemická diferenciaci;
- zrakové vnímání;
- hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika;
- rozvoj motoriky mluvních orgánů;
- dechová a fonační cvičení;
- rozvoj řeči a jazyka.

Všechny oblasti, které jsou dále rozpracovány, podporují v rámci prevence právě rozvoj řeči a jazyka. Konkrétními postupy a příklady rozvoje řeči a jazyka se zabývá příručka pro učitele, která byla v rámci diplomové práce vytvořena.

2.2.1 Sluchové vnímání a fonemická diferenciaci

Kvalita oblasti sluchového vnímání a fonemické diferenciaci je klíčová pro rozvoj řeči. Deficity v této oblasti neznamenají nutně vadu sluchu, ale nedostatečné zpracování sluchové informace v mozku (Felcmanová, 2015-2020)

Sluchové vnímání definujeme jako schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality. (Šimek in Bendová, 2014) U sluchového vnímání rozlišujeme naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. U předškolních dětí je také důležité podporovat rozvoj **fonematického sluchu**, to je schopnost rozlišovat zvukově podobné hlásky (fonémy) mateřského jazyka. Pokud je fonematické uvědomování v předškolním věku oslabené, může se projevat přetrvávající chybnou výslovností, obtížemi v poznávání a rozlišování známých zvuků, později v obtížích rozdělení slov na slabiky a hlásky. (Bednářová, 2017) Jak fonematické uvědomování dozrává, dítě je schopné autokorekce, například v užívání slov koza x kosa, kudy x tudy, později ve slovech, které obsahují znělé a neznělé hlásky (c-s-z, č-š-ž) a nakonec i rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. U intaktního dítěte by měl být sluch vyzrálý okolo 5. roku věku dítěte (Bytešnicková, 2012)

Následující grafické znázornění shrnuje a vysvětluje jednotlivé oblasti sluchové percepce s návodnými aktivitami na jejich rozvoj. Informace byly čerpány z videa Felcmanové na portálu Podpora inkluze (2018).

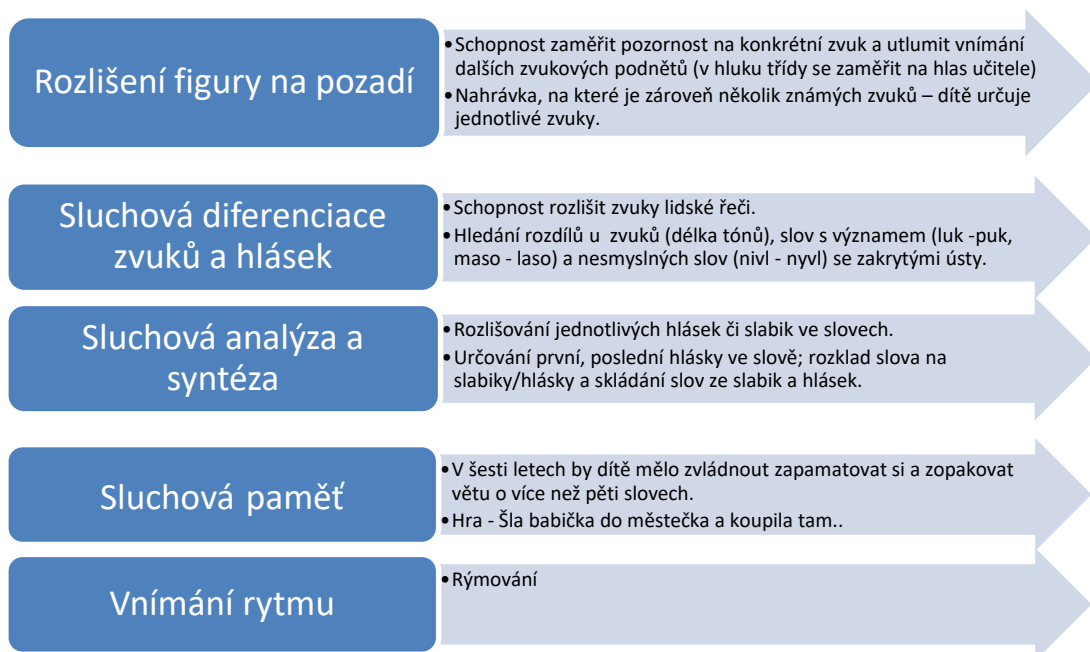


Schéma 5: Oblasti sluchové percepce s návodnými aktivitami pro jejich rozvoj

2.2.2 Zrakové vnímání

Pro správný vývoj řeči má nezastupitelný význam zraková diferenciacie, díky které můžeme odezírat artikulaci, mimiku, gestikulaci a napodobovat řečový vzor. Podobně jako sluchové vnímání ho dělíme na několik dalších oblastí a to vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, zraková analýza a syntéza – vnímání celků a částí, zraková paměť a oční pohyby. (Bendová, 2014)

Oslabené zrakové vnímání se ve škole projevuje nejvíce záměnou tvarově podobných písmen a číslic (p – b – d; m – n; u – n, 6 – 9), pomalejším tempem při čtení, obtížemi při opisech a prepisech textu. (Krejčová, Bodnarová a kol., 2018)

Následující grafické znázornění shrnuje a vysvětluje jednotlivé oblasti zrakové percepce s návodnými aktivitami na jejich rozvoj. Informace byly čerpány z videa Felcmanové (2019) na portálu Podpora inkluze a z knihy Specifické poruchy učení. (Krejčová, Bodnarová a Kol, 2018)

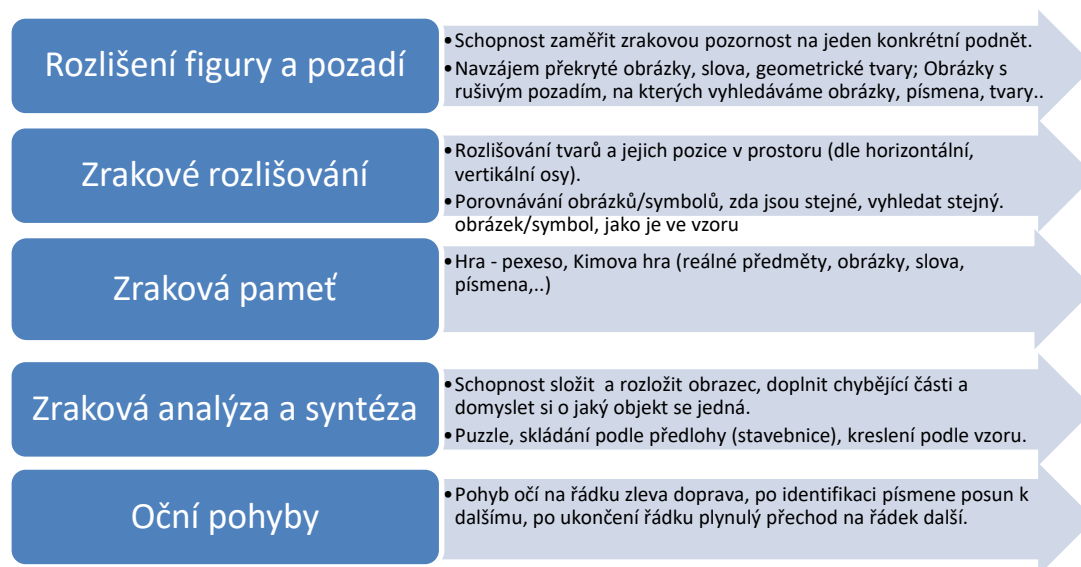


Schéma 6: Oblasti zrakové percepce s návodnými aktivitami pro jejich rozvoj

2.2.3 Hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika

Předpokladem pro ovládnutí pohybu mluvních orgánů je správný pohybový vývoj větších svalových skupin celého těla. Motoriku celého těla můžeme rozdělit na hrubou motoriku, jemnou motoriku a oromotoriku neboli motoriku mluvních orgánů. (Pekařová, 2020)

Hrubá motorika zahrnuje pohybové dovednosti, ovládání a držení těla, zkoordinování dolních a korních končetin a rytmizaci pohybů. Patří sem pohyby lokomoční jako je chůze, skákání, plavání, pohybování se všemi směry, podřízení pohybu hudbě, tak pohyby nelokomoční, jako je například sezení a stoj. (Bendová 2014) Pokud je hrubá motorika oslabena, odrazí se to na rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018) Dítěti je důležité poskytovat dostatek příležitostí k přirozenému pohybu a podporovat ho k věku přiměřeným aktivitám. Vhodná jsou také říkadla a písňe s pohybovým doprovodem.

Jemná motorika je další pomyslnou částí pyramidy, která je nezbytná pro správný rozvoj řeči. Jemná motorika zahrnuje pohyby, které jsou řízeny aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku. (Bytešníková, 2012) Řeč i jemná motorika mají centrum v dominantní hemisféře mozku. Proto necháváme dítě používat přirozeně dominantní ruku. Pokud bychom ho nutili k používání druhé, nedominantní ruky, docházelo by k přetěžování nedominantní hemisféry mozku a tím by se mohl zpomalit nebo zablokovat vývoj řeči. (Peková, 2020) K rozvoji jemné motoriky slouží rozmanité druhy stavebnic, navlékání korálků, ale i běžné činnosti sebeobsluhy jako je zapínání knoflíků, zipů, zavazování tkaniček apod. S úrovní rozvoje jemné motoriky souvisí úroveň grafomotoriky. Jedná se o zvládnutí grafického projevu – kreslení, psaní. Psaní je ve své podstatě písemná forma řeči. (Bendová, 2014) K rozvoji grafomotoriky slouží speciální grafomotorická cvičení.

2.2.4 Rozvoj motoriky mluvních orgánů - oromotoriky

Rozvoj motoriky mluvních orgánů úzce souvisí s vývojem hrubé motoriky, jemné motoriky i grafomotoriky. (Klenková, 2006) Řeč je vrcholná a nejdokonalejší pohybová aktivita člověka. Kutálková (2009) uvádí, že ji nelze oddělit od obratnosti celkové, zejména obratnosti rukou. Věnujeme ji dostatečnou pozornost, protože může být důvodem problémů v artikulaci jednotlivých hlásek. Cílem je správné artikulační postavení mluvidel při výslovnosti jednotlivých hlásek a součinnost pohyblivosti mluvních orgánů. Při logopedické prevenci nám jde především o rozvoj artikulační obratnosti mluvidel, popřípadě o realizaci gymnastiky mluvidel. Veškerá cvičení je dobré předvádět s výrazným zapojením mimiky. (Bendová, 2014)

Konkrétní návody pro rozvoj artikulační obratnosti můžeme najít například v metodické příručce pro prevenci poruch výslovnosti Říkej si a hraj od Jitky Tučkové (2017, s. 18-19). Některé vybrané dále uvádíme.

K cvičení **hybnosti rtů** a mimického svalstva můžeme využít například špulení rtů, otevírání a zavírání úst jako ryba, nafukování do tváří, semknutí rtů, dát spodní ret před horní a naopak.

Cvičení **motoriky jazyka** je možno při otevřených i zavřených ústech. Při otevřených je to například vyplazování jazyka k bradě, olizování horního rtu jak stěrač, dolního rtu jako hodiny, střídavý kmitavý pohyb od pravého koutku k levému, dotýkání se jazyka jednotlivých zubů. Při zavřených ústech můžeme využít malování jazykem zvnitřku na tvář.

Pohyblivost čelisti procvičíme spouštěním a přitahováním dolní čelisti, kroužení oběma směry, vysouvání čelisti vpřed a vzad.

K rozvoji **hybnosti měkkého patra** jsou vhodné cviky jako kloktání vody, pití vody brčkem, foukání brčkem, foukání do bublifuku, mluvení šeptem.

2.2.5 Dechová a fonační cvičení

Dechová a fonační cvičení vedou ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou. Cílem je osvojit správné dýchací návyky a docílit tak přirozeného postavení fonačního ústrojí a funkčně přirozeného znělého hlasu. (Bendová, 2014)

Knihy Učíme děti mluvit a vyprávět od Václava Martince (2015) pomocí pohádek a hravých cvičení přibližuje mluvné dovednosti a pomáhá je dětem zafixovat tak, aby jejich mluva byla znělá a přirozená. Projdou si tak Pohádku dýchací, Pohádku volací, Pohádku vystřelovací, Pohádku krkolomnou, Pohádku ptačí neboli muzikantskou, Pohádku divadelní a Pohádku korunovační. Tyto pohádky představují dětem srozumitelnou formou správné dýchací, intonační, výslovnostní návyky, tempo, melodii a frázování řeči.

Při realizaci dechových a fonačních cvičení dbáme na některé zásady. Místnost je dobře vyvětraná, čistá a bezprašná, máme k dispozici koberec pro cvičení vleže, cvičení provádíme formou hry a přihlížíme k individuálním možnostem dítěte. (Bendová, 2014)

2.3 Zásady pedagogické prevence

Důležitou roli v předcházení narušené komunikační schopnosti hraje osobnost učitele a dosažená kvalita jeho profesionálních kompetencí. Podílení se učitele na logopedické prevenci předpokládá, že bude o této problematice informován v takové míře, že bude **schopen dítěti ulehčit komunikaci v každodenním životě a vhodnými způsoby a podmínkami přispívat k jejímu zlepšování.** (Lipnická, 2013)

Pro dítě je nástup do 1. třídy velký krok a může to pro něj znamenat více zátěžové období, kdy je na něj kladeno mnoho požadavků. Setkává se s novým kolektivem, s velkým množstvím nových dospělých osob, novými úkoly a nároky na zvládnání režimu a pravidel. Pokud se spojí více faktorů jako je například přetěžování dítěte, osobnostní rysy dítěte (větší úzkostnost nebo nervozita) s neprofesionálním pedagogickým přístupem, může to iniciovat vznik logopedických deficitů a obtíží. (Šance dětem, 2020)

Uvádíme některé ze zásad pedagogické prevence podle Lipnické (2013, s. 39)

- *Nenutit dítě mluvit výzvami typu: Řekni!, Zopakuj!*
- *Nezasměšňovat dítě opakováním jeho chybných výpovědí.*
- *Netrestat, nekritizovat a neupozorňovat dítě, že mluví špatně.*
- *Nepřerušovat dítě při mluvení.*
- *Nevyčítat dítěti, že málo a špatně mluví.*
- *Nenutit dítě mechanicky opakovat předříkávaná slova bez pochopení jejich obsahu.*
- *Nenutit dítě k řečovým projevům před cizími lidmi nebo při veřejném vystoupení, pokud samo nechce.*
- *Nestresovat dítě nedostatkem času, netrpělivostí.*
- *Nezapojovat dítě do činností, které v něm vyvolávají strach a úzkost.*
- *Nevyvozovat u dítěte správnou výslovnost narušené hlásky – to je v kompetenci logopeda.*

Lipnická (2013, s. 12 – 13) dále popisuje základní profesní kompetence učitele v prevenci narušené komunikační schopnosti, které se promítají do jeho preventivního působení. Řadí je do šesti kategorií.

1. Teoretické kompetence

- Mít jazykové vzdělání.
- Vědět, jak obsah spisovného jazyka je třeba dětem zprostředkovat a jaké k tomu použít metody.
- Znat metodická doporučení a programy pro výchovu a vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.
- Mít prostudované vhodné metodiky rozvoje řečových a jazykových dovedností a podle potřeb žáků je umět aplikovat.
- Na základě vývojových teorií řeči a jazyka dokázat rozlišit klíčová období v ontogenezi a svou znalost využívat k porovnávání při pedagogické diagnostice.

2. Didaktické kompetence

- Používat adekvátní diagnostické metody k diagnostice řeči a komunikační schopnosti dítěte v rámci komplexního poznávání jeho osobnosti.
- Stanovovat u žáka reálné cíle s ohledem na jeho specifika.
- Umět vybírat a využívat pro žáka vhodné učební strategie, metody, pomůcky tak, aby učební proces byl pro něj co nejvíce efektivní.
- Realizovat s dítětem potřebné stimulační programy a metodiky.
- Uplatňovat individuální přístup k žákovi a jeho komunikačním možnostem.

3. Komunikační kompetence

- Být svojí mluvou komunikačním vzorem pro žáky.
- Tvořivě, trpělivě a empaticky zvládat různé komunikační záměry a situace.
- Přiměřeně a srozumitelně komunikovat vzhledem k úrovni myšlení dítěte.
- Vytvářet příležitosti k dialogům a diskusi.
- Umět argumentovat na základě objektivních diagnostických zjištění a studia problému v literatuře.
- Být zprostředkovatelem výsledků pedagogické diagnostiky a poradenského procesu odborně kultivovaným mluveným i písemným projevem.

4. Intrapersonální kompetence

- Být emočně a sociálně vyrovnanou osobností.
- Mít schopnost seberegulace a sebedůvěru.
- Soustavně se vzdělávat a pružně reagovat na nově vzniklé situace.

- Zvládat zátěžové situace.

5. Interpersonální kompetence

- S ochotou spolupracovat v zájmu dítěte.
- Dodržovat etická pravidla a hodnoty.
- Zvládat konfrontaci jiných názorů a umět nahlédnout na situace z pohledu jiné osoby.
- Diskutovat o názorech a nenásilně řešit konflikty.
- Spolupracovat v týmu.

6. Reflexivní kompetence

- Určit si priority sebezvoje a usilovat o ně.
- Poskytovat si zpětnou vazbu a žádat o ni kolegy.

Jako autorka práce souhlasím, že kombinace těchto kompetencí napomáhá v prevenci narušené komunikační schopnosti. Jsou kombinací jednak nabytých znalostí s předpokladem jejich aplikace (teoretické, didaktické, komunikační kompetence), tak osobnostních rysů učitele (intrapersonální, interpersonální, reflexivní kompetence). Nelze říci, která kategorie je nejvíce zásadní, z pohledu logopedické prevence jsou důležité jako celek. Z mého pohledu vykreslují ideální stav, kterého v množství nároků na profesi není jednoduché dosáhnout. Mělo by být proto v zájmu učitele na základě svých získávaných zkušeností co nejvíce usilovat o přiblížení se tomuto stavu.

2.4 Dětská literatura ve vztahu k logopedické prevenci

Dětská literatura se v současné době vyvíjí překotným tempem. Každý měsíc vychází nespočet knih a může být velmi těžké se v nich orientovat. V orientaci nám pomáhají internetové portály nebo projekty vytvořené na podporu dětského čtenářství, jako např. Nejlepší knihy dětem, Zlatá stuha, Čtenářův Sympatický rádce. Můžeme si položit otázku, jestli s pomocí každé knížky lze dělat logopedickou prevenci. Uživatel, který ví, co hledá, může najít potenciál v mnoha knížkách. Domníváme se, že stejně jako dobrá učebnice může být skvělým nástrojem, jak se něco naučit, vhodná knížka může mít velký potenciál k podpoře logopedické prevence. V knihkupectví můžeme na některé vhodné knížky narazit v sekci věnující se logopedii. Jsou to zejména knížky, které se věnují

rozvoji foneticko-fonologické rovině jazyka či knihy s obecným podtitulkem vhodné pro rozvoj řeči.

Problematika logopedické prevence je ale větší. Zahrnuje nejen rovinu foneticko-fonologickou, ale také lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou. Je důležité, abychom jako ti, co se účastní logopedické prevence, měli stanovené konkrétní cíle, kterých chceme dosahovat. Každá řečová dovednost má více stupňovou škálu cílů, která vede k dosažení výslovnostní normy. V současné době zde chybí pomyslné kontinuum, které by definovalo tento dovednostní posun ve všech jazykových rovinách. Proto vybrat vhodnou knížku ze současné dětské literatury, která by nabízela rozmanitost v logopedické prevenci, může být výzvou.

Jak bylo naznačeno, nabídka dětských knih v sekci logopedie je zejména věnována podpoře a rozvoji foneticko-fonologické roviny. Podle realizovaného výzkumného šetření této diplomové práce se ukazuje, že bude přehledné jako základní kritérium třídění knížek ve vztahu ke zvolenému cíli, využít právě jazykovou rovinu.

Na základě potřeb učitelů 1. tříd plynoucích z realizovaných rozhovorů, analýzy dat z příručky a cílů pro logopedickou prevenci prezentované Lipnickou (2014), uvádíme některé z možných cílů logopedické prevence a přiřazujeme k nim příklady vhodné a aktuální literatury pro děti.

Cíl 1: *Rozvíjení expresivní složky při vytváření souvislého řečového projevu.*

- STARÁ, Ester; STARÝ, Milan. *Povíš mi to?* Praha: Mladá Fronta, 2015. ISBN: 978-80-204-3686-3.
- EICHLEROVÁ, Ilona; HAVLÍČKOVÁ, Jana. *Najdi Edu na posedu.* Praha: Portál, 2019. ISBN: 978-80-262-1510-3.
- BERNEROVÁ, Rotraut Susanne - edice knížek *Jaro, Léto, Podzim, Zima*

Cíl 2: *Formulace myšlenek, nápadů, pocitů a postojů v dialogu a monologu.*

- CLAYBOURNE, Anna. *Proč se ryby neutopí a další zásadní otázky ze světa zvířat.* Praha: Pikola, 2018. ISBN: 978-80-7549-520-4.

- BULA, Oksana. *Jedlička se narodila*. Brno: Host, 2019. ISBN: 978-80-7577-979-3.

Cíl 3: *Procvičování obratnosti a koordinace pohybů artikulačních orgánů v souladu s celkovým percepčně-motorickým rozvojem.*

- STARÁ, Ester. *Mařenka už říká Ř!* Praha: 65. pole, 2012. ISBN: 978-80-87506-08-0.
- EICHLEROVÁ, Ilona; HAVLÍČKOVÁ, Jana. *Logopedické pohádky*. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0060-4.

Cíl 4: *Upevňování správné techniky dýchání prostřednictvím hravých činností.*

- FISCHEROVÁ, Daniela. *Uspávančky a vstávanky*. Praha: Meandr, 2019. ISBN: 978-80-755-8102-0.
- MARTINEC, Václav. *Učíme děti mluvit a vyprávět*. Praha: Edika, 2015. ISBN: 978-80-266-0621-5.
- FISCHEROVÁ, Daniela. *Bum bum tydlidum*. Praha: Meandr, 2019. ISBN: 978-80-7558-103-7.

Cíl 5: *Srovnání významu slov na základě orientace v obsahu významu.*

- BOHM, David. *Tvary a patvary*. Praha: Meandr, 2019. ISBN: 978-80-7558-104-4.
- KONČISNKÝ, Tomáš. *Cesta z Ošemetna*. Praha: Albatros: 2019. ISBN: 978-80-00-05646-3

Cíl 6: *Rozvíjení jazykového citu.*

- STARÁ, Ester; STARÝ; Milan. *Šedík a Bubi*. Praha: Pikola, 2018. ISBN: 978-80-7549-597-6.
- STANČÍK, Petr. *O díře z trychtýře*. Praha: Argo, 2017. ISBN: 978-80-257-2006-6.
- KONČINSKÝ, Tomáš; KLÁROVÁ, Barbora. *Překlep a Škraloup*. Praha: Albatros 2016. ISBN: 978-80-00-04502-3.

Cíl 7: *Poslouchá a rozlišuje zvukovou shodnost a rozdílnost posledních slabik a tvoří rým.*

- NEJEDLÝ, Jan. *Tři naháči na tryskáči*. Praha: Meandr, 2019. ISBN: 978-80-7558-098-6.
- SCHAAPMAN, Karina. *Dům myšek ABC*. Praha: Meandr, 2018. ISBN: 978-80-7558-053-5.
- STANČÍK, Petr. *Ohou, kolik má kdo nohou?* Praha: Meandr, 2019. ISBN: 978-80-7558-076-4.

Cíl 9: *Kladení otázek – obohacování témat a významů při konverzaci.*

- KRÁL, Robin. *Co mají na práci myši a myšáci*. Praha: Pikola, 2017. ISBN:
- HURDOVÁ, Veronika. *Ptáče jménem Ptáče*. Veronika Hurdová, 2018. ISBN: 978-80-907246-2-4.

3 Začínající školáci

Nástup do základní školy je pro každé dítě významnou životní událostí. Průběh tohoto mezníku má zásadní vliv na celou další vzdělávací dráhu dítěte. Proto je velmi důležité, aby do školy děti přicházely v době, kdy jsou na školní výuku přiměřeně zralé, dostatečně připravené a motivované. (Nádvorníková, 2017)

3.1 Školní zralost a připravenost

Nádvorníková (2017) trefně konfrontuje pojmy školní zralost a připravenost. Uvádí, že od pojmu školní zralost se opouští, protože v našich hlavách evokuje, že dítě dozrává do školního věku automaticky a že není potřeba ho na vstup do školy cíleně připravovat. Zdůrazňuje, že velký vliv k biologickému zrání má především rodina a mateřská školka. Rozděluje školní připravenost na fyzickou, psychickou a sociální a citovou. Bednářová (2015, s. 2) uvádí, že zejména pedagogická veřejnost se přiklání k užívání pojmu školní připravenost, který zahrnuje úroveň kompetencí ve čtyřech klíčových oblastech.

1. Tělesný vývoj a zdravotní stav
2. Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí
3. Úroveň pracovních předpokladů a návyků
4. Úroveň emocionálně - sociální zralosti osobnosti

Tělesný vývoj a zdravotní stav posuzuje praktický nebo odborný lékař. Váha ani výška není ukazatelem školní zralosti, ale ve spojitosti s povahou a temperamentem dítěte může mít vliv na odolnost vůči psychicko-fyzické zátěži. Důkladně je potřeba zvážit zahájení školní docházky u dětí předčasně narozených, s velmi nízkou porodní váhou a u dětí s problémy ve vývoji motoriky a řeči. Dalším důvodem k odkladu školní docházky může být častá nemocnost, která by dítěti bránila postupné adaptaci, navazování nových vztahů s kamarády a přinášela nepohodu a únavu. (Bednářová, 2015)

U **kognitivních funkcí** je potřeba posoudit rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech a zhodnotit, zda a v jaké míře nejsou oblasti oslabené. Odklad školní docházky je velmi individuální záležitost, zvláště pokud jsou oslabené pouze některé oblasti a jiné jsou na dobré úrovni. Vždy musíme brát dítě jako celek, sledovat, jak reaguje na neúspěch

a dobře zvážit, jestli vhodnou motivací a podporou dítě zvládne tuto oblast dostatečně rozvinout tak, aby nebránila osvojování trivia a dobré adaptaci v kolektivu. Do kognitivních předpokladů řadí Bednářová (2015) vizuomotoriku, grafomotoriku, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. Válková (2015) je rozděluje na paměť, koncentraci, pozornost, rychlost myšlení a porozumění informacím, Nádvorníková (2017) zase na pozornost, vnímání, paměť, myšlení, předmatematické dovednosti, řeč a dorozumívání, grafomotorické schopnosti a elementární poznatky o světě kolem nás. V práci je dále použito a více popsáno rozdělení dle Jucovičové a Žáčkové (2014), které prolíná výše zmíněné kategorie. Kognitivní funkce člení na tři části a to myšlení a řeč, paměť a pozornost a percepčně motorické funkce.

Myšlení a řeč

Pro úspěšné zvládnání školních nároků je důležitý postupný posun od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně logickému. Jak ale poznamenává Krejčová (2016), úroveň logického myšlení se individuálně liší. Některé děti budou stále převyšovat své vrstevníky a naopak některým dětem nepomůže ani odklad školní docházky.

Sledujeme, zda a jak děti zvládají základní logické postupy, které budou ke školní výuce potřebovat. Jak dítě dokáže pojmenovávat charakteristické znaky předmětů, osob a zvířat, třídít předměty podle stanoveného pravidla, odpovídat na otázky a klást otázky na souvislosti, kterým nerozumí.

Řeč je klíčová pro schopnost dorozumívání se dítěte. Má dvě hlavní složky receptivní (tj. schopnost naslouchat a reagovat na slyšené) a produktivní (tj. vlastní jazykový projev dítěte ve všech jazykových rovinách). **Kvalita řeči má podstatný vliv na školní úspěšnost, socializaci dítěte a jeho postavení v kolektivu.** Problémy s řečí se pak často promítají o dalších dovedností, zejména do osvojování psaní a čtení. Jak uvádí Krejčová, Bodnářová a kol. (2018), je potřeba si uvědomit, že pokud dítě nesprávně vyslovuje některé hlásky, může je také nesprávně slyšet. S podporou správné výslovnosti souvisí tedy i rozvoj sluchového vnímání, o kterém blíže pojednává podkapitola 2.2.1. U dítěte s přetrvávající vadou i přes pravidelnou péči logopeda a rodičů je potřeba se pečlivěji zaměřit na jeho vývoj a rozvoj všech oblastí logopedické prevence.

Paměť a pozornost

Sledujeme, za jak dlouho si dítě dokáže informaci zapamatovat, jak dlouho ji udrží v paměti a jak si ji dokáže následně vybavit a jak ji dokáže interpretovat. Je kladen důraz na paměť sluchovou (zopakovat správně větu) a zrakovou (tvary písmen). Paměť bezděčná je čím dál více doplňovaná využitím paměti úmyslné. Se zapamatováním souvisí také všeobecné znalosti, kam patří rozlišování barev, tvarů, odhad množství a délky. Některé děti již před nástupem do školy zvládají početní operace v oboru do deseti, někdy i přes a identifikaci písmen, slov, či celých vět. (Krejčová, 2016)

Dalším předpokladem školní úspěšnosti je úroveň pozornosti, která se rozvíjí a posiluje s přibývajícím věkem. Míra pozornosti se u dětí velmi liší. Některé děti se dokáží bez problému soustředit i 30 minut, některé děti jsou přelétavé a činnosti mění velmi často, třeba i po jedné minutě. Bezděčnou pozornost dítě uplatňuje zejména u her, které ho spontánně zaujaly. Pozornost záměrná neboli volní je pro začínajícího školáka náročná a vyčerpávající. Její interval a kvality (stálost, intenzita, vytrvalost, odolnost vůči rušivým vlivům) se s rostoucím věkem a zkušenostmi prodlužují. (Bednářová, 2015)

Percepčně motorické funkce

Percepční funkce zahrnují smyslové vnímání – tedy zrakové, sluchové a prostorové. Kvalitní smyslové vnímání je základem pro výuku čtení a psaní. Zrakovému a sluchovému vnímání a jemné a hrubé motorice se podrobněji věnuje podkapitola druhé kapitoly Základní oblasti logopedické prevence této diplomové práce, dále je proto více popsáno prostorové vnímání.

Prostorové vnímání je důležité nejenom pro orientaci v prostředí, ale také pro osvojování pohybových a sebeobslužných dovedností, herních aktivit, grafomotoriky a školních dovedností. Je možno ho procvičovat při práci se stavebnicemi zároveň s pojmenováním, co dítě ve svém okolí vidí a kde to vidí. Budují se tak pojmy blízko, daleko, vedle, mezi, k, u, na, nad, pod a další. (Krejčová; Bodnářová a kol., 2018)

Začínající školák aktivně užívá pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo a chápe používání předložkových vazeb a pojmů jako je například vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední. (Bednářová, 2015)

Pracovní předpoklady a návyky

Pracovní nasazení dítěte a jeho návyky se odvíjí jednak od vyzrálosti centrální nervové soustavy, povahových rysů dítěte, ale také od stylu výchovy a rodinného zázemí. Chůť poznávat a vnitřní motivace vede dítě k tomu, aby dokázalo naplno využívat svoje mentální předpoklady, schopnosti a dovednosti. U školáka se předpokládá přiměřená míra samostatnosti a zodpovědnosti. Dítě by mělo vydržet určitou dobu v klidu pracovat, reagovat na pokyny, které jsou mu zadávány a chápat stanovená pravidla a hranice. Rodiče mohou dát dětem na starost malé úkoly a tím tak budovat smysl pro povinnost a uvědomění, že úkol je potřeba dokončit. (Bednářová, 2015)

Úroveň emocionálně – sociální zralosti

Emoční zralostí rozumíme přiměřenou kontrolu emocí, citů a impulzů. Emočně zralé dítě pro školní práci je schopné plnit zadané požadavky, dokončovat školní práci. Sebeovládat se a také čelit frustraci, která se může dostavit po nezdarech, neúspěchu a zdolávání překážek, které k učení se přirozeně patří. Bednářová (2015) dále zdůrazňuje, že každé dítě je jedinečné a to, jak dokáže ve škole fungovat, závisí nejen na jeho dispozicích, ale také na tom, jak je učitel schopen porozumět jeho povaze, důvodům jeho chování, potřebám a možnostem a objevit způsoby vhodné motivace.

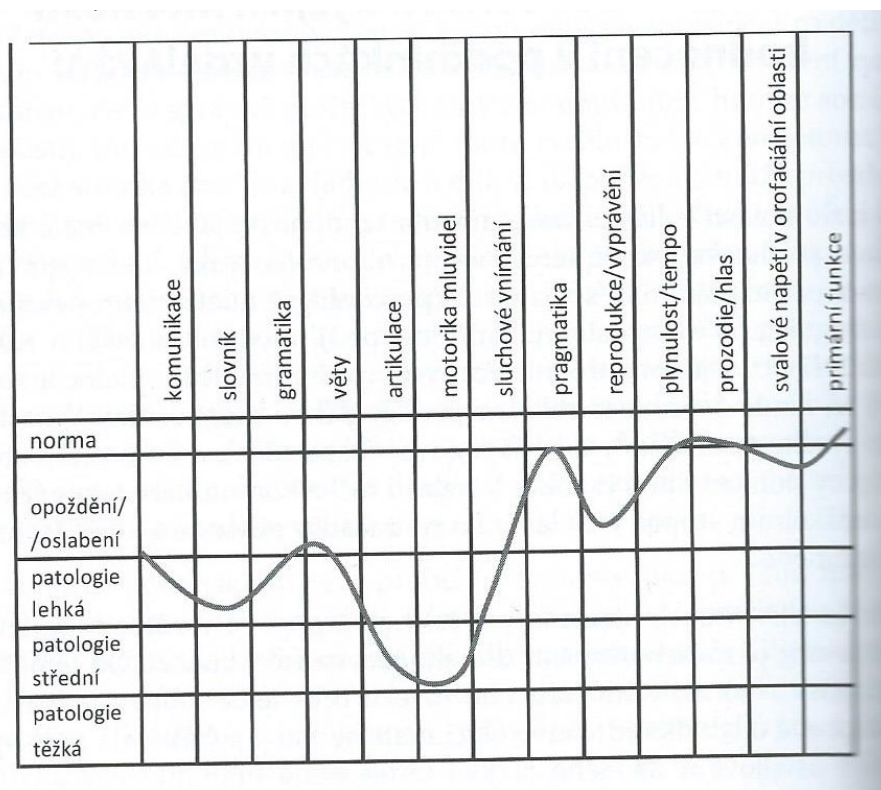
Stejně tak důležitá je sociální zralost, která je spjata s určitými sociálními dovednostmi a adaptibilitou. Dítě by mělo být schopné se na potřebnou dobu odloučit od rodiny a začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat a spolupracovat, rozumět a respektovat společně nastavená pravidla a respektovat cizí autoritu. Pro podporu sociální inteligence je důležité dávat dítěti dostatek příležitostí pro navazování a udržování kamarádkých vztahů, podporovat prožívání radosti z radosti jiných a ze společné činnosti. Dítě vedeme k empatii, dívání se na situace očima druhých a k poznání, že ne vždy se děje vše dle našich představ. Dítě učíme pravidlům slušného chování v mezilidské komunikaci. (Bednářová, 2015)

Jestli dítě obtoží bez ochranných křídel svých rodičů, závisí především na míře vyzrálosti jeho samostatnosti, sebedůvěry a sebevědomí. Tento stav nejvíce odráží tzv. demokratický styl výchovy, jehož cílem je respektovat dítě jako samostatnou bytost s právem rozhodovat se současně nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. Důraz je kladen na oboustrannou komunikaci, hledání přijatelného řešení konfliktů pro obě strany,

přiměřená volnost pro dítě, kdy jsou současně jasně vymezené hranice. (Vágnerová, 2005)

3.2 Řečové dovednosti a pedagogické hodnocení

V ohnisku zájmu laické i pedagogické veřejnosti je především artikulace a obsahová složka (slovník, gramatika a věty) je na okraji zájmu. Řečové dovednosti chápeme jako mnohovrstevnatý vzájemně propojený systém, kde každá vrstva se určitým způsobem odráží v projevu dítěte. Proto se vždy budou dva jedinci s podobně rozvinutými řečovými dovednostmi lišit ve své schopnosti jejich využívání a také prostředím, ve kterém vyrůstají. Pro učitele je důležitá klasifikace silných a slabých stránek řeči. Silné posilují sebevědomí žáka, identifikace slabých stránek pomáhá učiteli vybírat vhodné komunikační strategie. (Mertin, Krejčová a kol., 2016) B. Housarová (2016) navrhuje tzv. Řečový a komunikační profil dítěte, který pomáhá v orientační diagnostice nejenom logopedovi, ale také je v kompetenci učitele MŠ, ZŠ a pediatra.

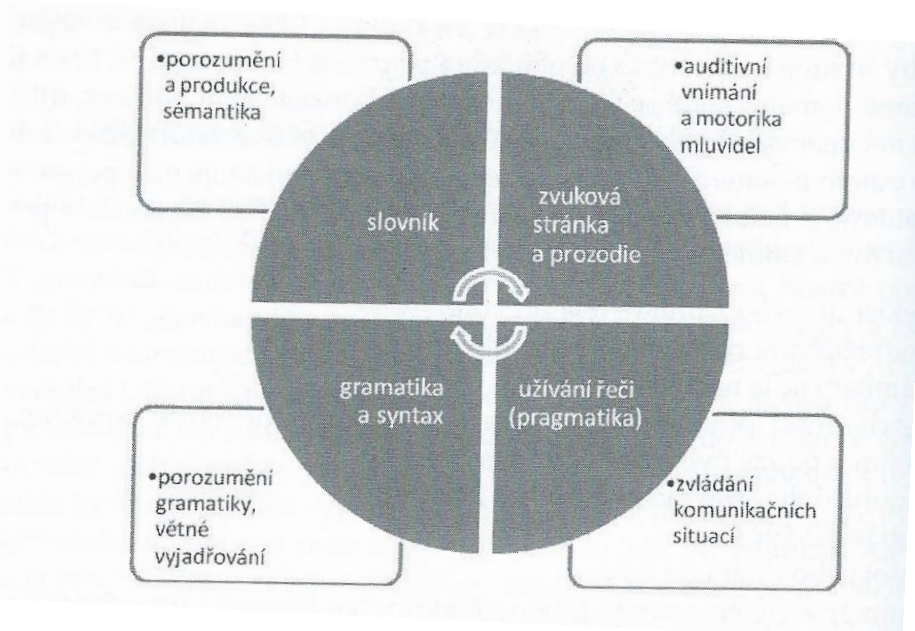


Obrázek 1: Řečový a komunikační profil dítěte (Mertin, Krejčová a kol., 2016 s. 164)

Učitel MŠ má podle publikace *Metody a postupy poznávání žáka* (2016) klíčovou roli v pedagogické diagnostice. Ale zároveň autorka upozorňuje na to, že **existuje mnoho**

dětí, u kterých se lehké formy poruch řeči identifikují až ve školním věku, kdy je už přestávají dostatečně kompenzovat. Proto by mělo být součástí zápisu do školy hodnocení dosažené úrovně řeči, kde by se měla zhodnotit slovní zásoba, gramatika a věty, sluchové vnímání a artikulace.

„Stěžejní pro dobré zvládnutí školní práce je kvalita řeči a schopnost dorozumívání dítěte.“ (Nádvorníková, 2017, s. 17) Členění řečových dovedností v logopedické praxi znázorňuje následující schéma, které je paralelou znázornění jazykových rovin.



Obrázek 2: Členění řečových dovedností v logopedické praxi (Mertin, Krejčová a kol., 2016, s. 168)

Dítě by mělo řeči dobře rozumět, a to nejen v okruhu běžného hovoru, ale také chápat výklad, zadání při hrách, pochopit děj příběhů a pohádek. Slovní zásoba by měla být věku přiměřená. Jako průměr se uvádí 2800 – 3000 slov v aktivním slovníku, pasivní slovník bývá třikrát až šestkrát vyšší (Lechta, 1990). Objem, rozsah a kvalita slovní zásoby má vliv na čtení s porozuměním a deficit se projeví v předmětech jako je prvouka či později ve vlastivědě a přírodopisu. Deficitní porozumění se projeví nejčastěji u nepochopení instrukcí, co má žák dělat, například v tělesné výchově. (Mertin, Krejčová a kol., 2016)

Při pedagogickém hodnocení slovní zásoby se zaměřujeme na následující dovednosti:

- Výbavnost;
- významy;

➤ strukturace.

Výbavnost je dovednost, kdy podle určitých kritérií v konkrétním časovém limitu vyjmenováváme požadovaná slova. Dítě s deficitem v této oblasti se projevuje tzv. opožděnou latencí, která může být buď tichá, nebo hlasitá (nejčastěji mm, hm).

Spojení slova s jeho **významem** je klíčové pro odpovídající a pohotové reakce posluchače. Deficity v této oblasti mohou být jedním z ukazatelů dysfatických obtíží.

Strukturace slov znamená uspořádávání slov do různých kategorií na základě nějaké podobnosti, shody či jiného vztahu. U začínajících školáků také hodnotíme užívání slov a spojení s přeneseným významem. Tato fáze ukazuje na dosaženou úroveň řeči, kdy je dítě schopno se odpoutat od konkrétního významu.

Dítě by mělo užívat všechny slovní druhy, správně formulovat věty a souvětí. Řeč by měla být bez dysgramatismů. Ve zprávách z pedagogicko-psychologické poradny můžeme vidět často užívaný termín oslabený či nedostatečný jazykový cit. Jde o jazykové povědomí, díky kterému jsme schopni analogicky podle již zakotvených spojů a pravidel vytvářet podobné tvary i gramatické formy. (Mertin, Krejčová a kol., 2016) V orientačním pedagogickém hodnocení se využívá nejčastěji pozorování, kdy si učitel zapisuje dle možnosti promluvy dítěte. U výskytu dysgramatismů může hrát roli například i únava, ale tento typ podléhá většinou rychlé autokorekci. Naproti tomu u žáků s oslabenými řečovými dovednostmi autokorekce neprobíhá.

Na osvojování artikulace se podílí motorika mluvidel, svalové napětí, anatomické předpoklady a sluchové vnímání. Odchytky v artikulaci jsou častým problémem mladšího školního věku. Pokud není užívání hlásek v 1. třídě fyziologické, je důležité, aby dítě bylo v péči kvalifikovaného logopeda. Učitel hodnotí dovednosti v oblasti sluchového vnímání žáka, o kterém více pojednávala podkapitola 2.2.1.

Sluchová paměť <i>Zopakuje větu, naučí se v krátké době čtyřverší.</i>	Naslouchání <i>Vydrží soustředěně poslouchat jednoduchý text.</i>	Sluchová diferenciac <i>Rozlišuje párové zvuky (B x M, T x Ť, znělé x neznělé) bez vizuálního podnětu.</i>
Sluchová analýza a syntéza <i>Rozdělí celek na části (větu na slova, slova na slabiky, slova na hlásky), obráceně skládá z částí celek.</i>	Fonematický sluch <i>Identifikuje, zda podnětové slovo obsahuje určitou jednotku (slyšíš U ve slově PUSA).</i>	Rytmizace <i>Identifikuje rytmický vzorec, jeho strukturu a počet prvků, je schopno vzorec reprodukovat.</i>
Rýmování <i>Pozná, zda se jedná o rýmy, je schopno rýmy k zadanému slovu vymyslet.</i>	Figura – pozadí <i>Je schopno potlačit nepodstatné zvuky a soustředit se na významné informace.</i>	Fonologické uvědomování <i>Je schopen manipulovat s jednotkami (slabikami a hláskami) – vyměnit, přidat, vkládat, vypouštět.</i>

Obrázek 3: Hodnocení dovedností školního začátečníka v oblasti sluchového vnímání (Mertin, Krejčová a kol., 2016, s. 180)

Od dítěte je dále očekáváno vyjádření svých myšlenek, pocitu, prožitků, popsání děje, situace, události. Mělo by umět vést smysluplný dialog a dodržovat základní pravidla konverzace – naslouchat, počkat až druhý domluví, klást otázky a adekvátně reagovat na druhého. Výslovnost by měla být v normě. Z hlediska receptivní složky je podstatné, aby dítě bylo schopno naslouchat a reagovat na slyšené. U produktivní složky se zaměřujeme na kvalitu jednotlivých jazykových rovin v řeči dítěte. (Bednářová, 2015)

Jméno dítěte:	Datum narození:	Fyzický věk žáka:										
Jméno pedagoga:	Datum orientačního/pedagogického vyšetření:											
Komunikace: (ne)přiměřené iniciace koherence kontakt	Artikulace:											
		PBM	FV	TDN	ŠČŽ	SC	LRŘ	JŤDŇ	KGCH	H		
	začátek											
	uprostřed											
	konec											
Slovník: pasivní aktivní výbavnost významy strukturace	Motorika mluvidel: rty: uzávěr – špulení – zaostření jazyk: vyplazování – zdvihání – do stran – rovně z úst – nahoru pohybové sekvence: složené pohyby:											
Gramatika: použité slovní druhy časování skloňování přechylování	Sluchové vnímání: rýmování rytmus a reprodukce diferenciac pozornost syntéza analýza fonologické uvědomování											

Věty: délka jednoduché věty slovosled souvětí a ukončenost vět	Svalové napětí, klidová poloha jazyka: vyrovnané svalové napětí – lehce ochablé klidová poloha jazyka: fyziologická – přízubní – mezizubní – na spodní dutiny ústní dýchání: nosní – smíšené – ústní
Plynulost, tempo, prozodie: plynulost – neplynulost – koktavost tempo pomalé – přirozené – kolísavé – akcelerující k nesrozumitelnosti prozodie	Primární funkce: polykací proces fyziologický dlouhotrvající vyhýbá se některým tvrdým potravinám Slinění: nepřítomno přítomno při řeči v koutcích přítomno stále
Závěr orientačního hodnocení:	Doporučení:

Obrázek 4: Hodnocení dovedností školního začátečníka v oblasti sluchového vnímání (Mertin, Krejčová a kol., 2016, s. 183)

3.3 Charakteristika vybraných druhů narušené komunikační schopnosti a specifického přístupu u začínajících školáků

Pokud některá z rovin (nebo několik současně) jazykových projevů působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru, hovoříme o **narušené komunikační schopnosti**. (Lechta, 2002)

Jak bylo naznačeno, přechod z mateřské školy do školy může být pro dítě velmi radostným obdobím plného očekávání, ale také obdobím, které je spojeno s větším tlakem, zvýšenými nároky, konfrontací s novými situacemi a stresem. Proto v práci dále zmíníme ty druhy narušené komunikační schopnosti, které mohou být spojeny buď s nástupem do 1. třídy nebo ty, kterých si pedagog může u dítěte všimnout na základě deficitů v řeči, i když neproběhla diagnostika.

U dětí předškolního věku se mezi nejčastěji se vyskytující vady řeči řadí opožděný vývoj řeči, dyslálie, vývojová dysfázie, rinolalie, balbuties, mutismus a poruchy hlasu. (Klenková, 2006) K vybraným vadám přidáváme ještě tulmutus sermonis jakožto vadu, která je spíše ojedinělá, ale bývá diagnostikována často opožděně. Nejde nám o podrobné definování, etiologie, klasifikace, diagnostiku, ale spíše o vystihnutí podstaty dané narušené komunikační schopnosti s drobným návodem a doporučením přístupu k žákovi

s takovými projevy. Diagnostika některých vad může být právě až během 1. třídy a vhodný přístup učitele je v tomto období je pro žáka klíčový.

Žák s elektivním mutismem

Dítě s elektivním mutismem má psychickou zábranu v hlasovém projevu vůči prostředí či konkrétním osobám, přičemž sluchové a řečové schopnosti jsou zachované. (Bytešníková, 2012) Ne každé dětské mlčení musí znamenat hned náznaky mutismu. O mutismu mluvíme, pokud symptomy trvají více než čtyři týdny, přičemž do tohoto období nezahrnujeme období prvního měsíce školní docházky. (Sychrová, 2020)

Mutismus je geneticky podmíněný. Klenková (2006) řadí počátek školní docházky společně se změnou prostředí, stěhováním, konflikty v rodině, výsměchem spolužáků, nepřiměřeným trestem jako jeden z možných bezprostředně vyvolávajících faktorů. Takováto akutní psychotraumatizace je často propojena s predispozičními faktory kterými je nejčastěji nevhodný styl výchovy nebo specifické osobnostní rysy dítěte jako je například zvýšená úzkostnost, stydlivost a bojácnost.

U dítěte, u kterého se objeví elektivní mutismus s nástupem do první třídy, je důležitý přístup učitele, který zná diagnostiku a spolupracuje s dalšími odborníky. Učitel by se měl k dítěti chovat stejně jako k ostatním a nemluvit s ním záměrně více, aby nedošlo ke slovnímu negativismu, ale zároveň nepřehlédnout snahu o komunikaci. Pokud dítě promluví, určitě není vhodný projev nadměrné radosti, poukazování či nucení do dalšího výkonu. Při výuce se doporučuje využít hry s prožitkem, u kterých se dítě může zapomenout, vyzkoušet dramatizaci, kde se mluví za někoho jiného, využít maňásky a loutky. Takové dítě se také může spontánně projevovat při zpěvu či hrách při tělesné výchově. Dítě nevystavujeme stresovým situacím a pokládáme otázky tak, aby bylo možné neverbálně odpovědět. Zároveň také zkusíme vyvést dítě z prostředí školy, abychom zjistili, jak reaguje na učitele mimo budovu školy. (Kutálková, 2009)

Žák s balbuties

Lechta (1990) vymezuje koktavost „*jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.*“ Logopedi (Klenková, 2006; Lechta, 1990; Kejkličková, 2011 a další) se shodují, že jde o

velmi závažnou poruchu, která má velmi tíživý dopad na osobnost jedince. Od negativního postoje k verbální komunikaci, přes obavy z těžkosti při mluvení až odmítání hovořit.

Etiologie této narušené komunikační schopnosti není ještě zcela objasněna. Vstup do školy je vnímán jako 2. kritické období pro vznik koktavosti. Nástup do školy může být jedním ze spouštěcích faktorů, pokud je vnímán jako traumatizující negativní zkušenost či je spojen s neurotizací dítěte. (Peutelschmiedová, 1994)

Učitel se snaží vyhýbat pro dítě zátěžovým situacím a zároveň koriguje ostatní děti, aby spolužáka podpořily, namísto dělán si legrace. Zásadní je tolerance, poskytnutí dostatek času na řečovou produkci s co nejmenší zpětnou vazbou, že je něco špatně. Navozujeme takové situace, které jsou méně zátěžové, aby si dítě užilo stavu, kdy nekotká. Často je to právě zpěv, rytmické básničky, hra, dramatizace, automatické řady – násobilka, vyjmenovaná slova. (Klenková, 2006)

Žák s breptavostí

Breptavost neboli tumultus sermonis vymezuje Lechta (1990) jako narušenou plynulost mluvení, která je charakteristická extrémním rychlým tempem řeči, které není vědomé. Způsobuje horší srozumitelnost až nesrozumitelnost projevu.

Toto narušení komunikační schopnosti uvádíme zejména proto, že k jeho diagnostice dochází často až v pozdějším věku a zrychlené tempo řeči je spíše přisuzováno chaotičnosti dítěte. Učitel si může všimnout symptomů této vady nejenom v mluvě, ale také ve čtení, psaní, vnímání rytmu, narušení hudebnosti a chování.

Na Metodickém portálu RVP uvádí mezi doporučeními pro pedagogy vytvoření klidného prostředí ve třídě, udržování očního kontaktu s žákem, zdržení se komentování mluvy žáka či jeho doprovázejících pohybových projevů, pomoci žákovi zorganizovat osobní prostor, zohlednění obtíží ve čtení a individuální přístup v hodnocení písemného projevu. U mluvního projevu učitele je doporučeno zpomalit, mírně prodloužit vokály a dělat pauzy. Klíčové je, aby byl žák soustředěn a při své výpovědi se koncentroval na svůj mluvní projev, čímž se sníží akcelerace mluvy a zvýší se srozumitelnost. Učitel by měl poskytnout dostatek prostoru na odpověď žáka. (Metodický portál RVP, 2017)

Žák s dyslálií

Jde o nejrozšířenější vadu řeči, kdy je narušena artikulace a dítě špatně vyslovuje jednu či více hlásek. Na fonetické úrovni se porucha řeči projevuje vynecháváním hlásek – delecí, zaměňováním nebo nahrazováním – substitucí nebo nepřesným vyslovováním – distorzí. Na fonologické úrovni pak může být dopad kvůli chybné výslovnosti na odlišných pauzách, přízvuku, melodii a rytmu řeči. (Klenková, 2006)

Mezi 5. – 7. rokem mluvíme o prodloužené fyziologické dyslálii. To znamená, že vadná výslovnost některých hlásek může být ještě v normě (nejčastěji jde o vadnou výslovnost r, ř, sykavek). Je potřeba mít na paměti, že fixace mluvních stereotypů probíhá právě do 6. – 7. roku života dítěte. Neupraví-li se výslovnost po 7. roce života, jde o vadnou výslovnost. Pokud učitel u zápisu zjistí, že má dítě chybnou výslovnost jedné či více hlásek, je na místě rodiči doporučit návštěvu logopeda pro zahájení logopedické intervence. Rodiče často čekají, že výslovnost se sama nějak upraví, až dítě více dozraje a bude chodit do školy. Ideálním stavem je, že do školy dítě vstupuje se správnou výslovností a není mezi školními povinnostmi zatěžováno návštěvami logopedické ambulance a nácvikem správné výslovnosti hlásek. (Klenková, 2006)

Role učitele při terapii dyslálie je být dobře seznámen s průběhem logopedické intervence tak, aby věděl, na jakých hláskách žák pracuje. Pokud má dítě vyvozenou hlásku, učitel používá metodu korekce. Pokud žák vysloví danou hlásku špatně, neopravuje, ale řekne slovo správně, aby si ho mohl žák automatizovat a měl zpětnou vazbu. U hlásek, které nemá žák nacvičené, neopravujeme. (Lechta, 1990)

Žák s opožděným vývojem řeči

Podle výzkumného šetření (Klenková a kol., 2008), které analyzovalo výskyt narušené komunikační schopnosti u žáků na prvním stupni základních škol v Jihomoravském kraji, druhou nejpočetnější skupinu tvořili právě žáci s opožděným vývojem řeči (tj. 71 žáků). Nejpočetnější skupinu tvořily děti s diagnózou dyslalie (tj. 285 žáků).

Kejklíčková (2011) uvádí, že rozumění řeči je zpravidla úměrné věku, ale vyjadřovací schopnosti jsou opožděné. Dochází zpravidla k narušení vývoje řeči ve všech jazykových rovinách. Třetí rok je většinou považován za hranici, kdy končí období prodloužené

fyziologické nemluvnosti. Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví méně, než je pro tento věk považováno za obvyklé, může se jednat o opožděný vývoj řeči. (Klenková, 2006) Podle Škodové, Jedličky a kol. (2007) se opoždění ze začátku projevuje nejvíce v chudé slovní zásobě a větných dysgramatismech. Po rozšíření slovní zásoby pod záštitou logopedické prevence jsou patrné obtíže zejména v chybné výslovnosti, kdy bývá často příčinou nezralost ve fonematickém vnímání nebo malá obratnost mluvidel.

Učitel je správným řečovým vzorem pro žáka a poskytuje dostatek podnětů a prostoru pro verbální vyjadřování se zaměřením nejdříve na porozumění a až pak na vyjadřování. Je důležité rozvíjet jak aktivní slovní zásobu, tak pasivní, například ve spolupráci s logopedem pomocí VOKS. Je důležité, aby dítě s opožděným vývojem řeči zažívalo úspěch a bylo oceněné i za jiné než verbální výkony. (Kutálková, 2009)

Žák s dysfázií

Úroveň verbálního projevu neodpovídá intelektu a verbálním schopnostem dítěte. Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností se naučit mluvit, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Příčinou jde zde difuzní poškození mozku, proto jsou symptomy značně individuální a každé dítě má projevy jedinečné. (Klenková, 2006)

Terapie dysfázie je dlouhodobá záležitost a je důležité, aby byla komplexní a probíhala zde spolupráce mezi logopedem, rodinou i učitelem dítěte. Při terapii nejde pouze o práci s jazykovými rovinami, ale jde o komplexní přístup se zacílením i na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj motoriky a grafomotoriky. Učitel také může doporučit rodičům jako vhodnou mimoškolní aktivitu dramatický kroužek nebo kroužek, kde si může dítě hodně povídat, protože dostatek mluvních příležitostí je klíčové. (Kutálková, 2002)

I u dětí 1. stupně má neustále význam depistáž, zejména dysfázie s lehčími symptomy nemusí být diagnostikována. Jak uvádí Klenková (2006), je velmi důležitá diferenciální diagnostika, aby došlo k odlišení od prostého opožděného vývoje řeči, dyslálie, sluchových vad, mentální retardace, mutismu a autismu.

O laskavém a trpělivém přístupu mluví v rozhovoru pro Listy klinické logopedie logopedka Jana Šarounová (2019). Z vlastní zkušenosti říká, že pokud je problém zejména v řečové expresi, nemusí to být ve škole zase tak velký problém. Pokud je problém v porozumění, je to pro dítě často vyčerpávající a frustrující. Tyto děti bývají častěji úzkostnější, nerady dávají najevo, že nerozumí a těžko zvládají svůj neúspěch. Zdůrazňuje, že je zde důležitá znalost problematiky ze strany učitele a její dopady na školní práci.

Dítě s hyperkinetickou dysfonií

Jde o poruchu hlasu, kdy dítě vlivem hlučného prostředí používá svůj hlas silněji než je zvyklé, obvykle za cílem získání pozornosti nebo projevení se. Dochází tak k přemáhání hlasu, pro který je pak typický chrapot různých stupňů. (Bendová, 2014)

Úkolem učitele je zde především prevence vzniku poruch hlasu a vést žáky k osvojení správných návyků, jak se starat o hlas a vytvořit takové prostředí, ve kterém se žáci nebudou muset přehlučovat. K tomuto účelu může učitel pomoci tzv. hlasoměr, pomocí kterého žáky vede k vnímání vlastní intenzity hlasu.

Dítě s rhinolalií

Rhinolalie se demonstruje narušením zvuku řeči, kdy patologicky změněná nosovost způsobuje chybnou artikulaci hlásek. (Klenková, 2006) Rozlišujeme otevřenou, zavřenou a smíšenou huhňavost.

Při zavřené huhňavosti je nosovost patologicky snížena nejčastěji kvůli zbytnělé nosní mandli. Příznaky huhňavosti patří zejména omezené dýchání nosem. Bývá preferováno dýchání ústy, které je ale spíše povrchní, často bývají pootevřená ústa. Vyskytuje se špatná výslovnost nosovek, které znějí, jako kdyby dítě mělo neustále rýmu, děti bývají i více unavené a bledší. (Bendová, 2014)

Učitel může pomoci především v nasměrování rodičů k zahájení logopedické péče, kde dítě podrobí podrobné diagnostice a zahájí potřebnou logopedickou intervenci.

4 Výzkumné šetření

Význam logopedické prevence je skloňován především ve spojitosti s dětmi v mateřské školce (Zezulková, 2014; Lipnická, 2013; Vašíková a Žáková, 2017). Cílová skupina, která do oblasti zájmu primární logopedické prevence stále patří, ale trůfáme si říci, že bývá už více opomíjena, jsou začínající školáci. Stěžejním tématem tohoto výzkumu je logopedická prevence u začínajících školáků z pohledu třídního učitele a jeho kompetencí pedagogické diagnostiky.

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat schopnost učitelů analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách svých začínajících školáků. Dalším cílem bylo vytvořit, otestovat a zhodnotit příručku pro pedagogy za účelem zlepšení schopnosti analýzy řeči žáků. Tato příručka má učitelům také pomoci zaměřit se cíleně na její rozvoj. Zároveň celá tato zkušenost učitelů zapojených ve výzkumu může mít pozitivní dopad na jejich včasnou spolupráci s rodinou, logopedem a pedagogicko-psychologickou poradnou.

Na základě stanovených cílů byly vytvořeny následující tři výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

„Jsou učitelé schopni analyzovat řeč a její deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků?“

Dílní výzkumná otázka 1:

Co má vliv na analýzu řeči a případné deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků?

Dílní výzkumná otázka 2:

Co učitelé potřebují k co nejlepší možné analýze řeči a deficitů v jazykových rovinách u začínajících školáků?

Výzkumná otázka č. 2

„Jaké nejčastější jazykové obtíže začínajících školáků identifikují jejich učitelé?“

Výzkumná otázka č. 3

Jaký vliv má využití příručky na práci učitelů?

4.2 Metodologie výzkumu

V šetření byl aplikován **kvalitativní typ výzkumu**. Švaříček a Šed'ová (2007) podotýkají, že při dodržení určitých pravidel můžeme v pedagogice díky kvalitativnímu výzkumu objevit nové, statisticky neviděné jevy, které mají zásadní vliv na výchovně-vzdělávací procesy. Kvalitativní přístup v tomto případě pomůže získat bližší vhléd do kompetencí učitele v rámci logopedické prevence. Švaříček a Šed'ová (2007) dále uvádí, že podstatou je do široka rozprostřený sběr dat bez předem stanovených základních proměnných a hypotéz, kde nám jde o maximálně možné prozkoumání určitého široce definovaného jevu a přinesení co nejvíce informací. Formulování nové hypotézy či teorie na základě interpretace dostatečného množství dat je pak výstupem tohoto typu výzkumu. (Švaříček, Šed'ová a kol, 2007) Tyto hypotézy a teorie v kvalitativním výzkumu nelze zobecňovat a výsledné informace vnímáme jako individuální a platný právě pro zkoumaný vzorek (Disman, 2011).

Hendl (2012) uvádí další důležité vlastnosti kvalitativního výzkumu. Pro tento výzkum je typické, že na jeho začátku se zvolí téma a základní výzkumné otázky. Tyto otázky se však mohou během průběhu měnit či doplňovat, kvalitativní výzkum je tak chápán jako velmi pružný typ výzkumu, v jehož průběhu se stále objevují nové hypotézy a rozhodnutí a práce výzkumníka by se dala přirovnat k profesi detektiva, jelikož neustále vyhledává, analyzuje informace a vyvozuje z nich deduktivní a induktivní závěry. Stejně tak analýza a sběr dat probíhají současně, po sebrání a analýze dat je možný návrat do terénu a tyto cykly umožňují nezbytné přezkoumávání závěrů. V tomto důsledku je kvalitativní výzkum těžké replikovat, naproti tomu lze díky němu získat hloubkový popis zkoumaného jevu.

Zvolenou strategií výzkumu, která je zároveň způsobem, jak budou data analyzována, je **zakotvená teorie** neboli grounded theory. Strauss a Corbinová (1999) definují tuto metodu následovně: „*Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“

Hendl (2012) uvádí, že cílem takového šetření je právě teorie, která vzniká na základě zkoumané oblasti a je takzvaně zakotvená v datech získaných během výzkumu. Jak uvádí Šed'ová (2007), zakotvená teorie probíhá na třech úrovních. První úroveň je sběr dat jejich průběžná analýza, dokud nedojde k tzv. nasycenosti kódů a vyplnění mezer, druhou úroveň je tzv. kódování sesbíraných dat a materiálů, které vyúsťuje k vytvoření základních kategorií a v poslední fázi probíhá konstruování teorie, v podobě sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi. Kódování je považováno za jádro a základní analytickou techniku zakotvené teorie. Šed'ová (2007) ho definuje jako analytickou operaci, kdy rozkládáme získaná data do indikátorů, které jsou později rozřazeny do kategorií. Tímto postupem dochází k identifikaci relevantních konceptů a jejich následnému dalšímu kategorizování, dochází tedy k slučování na základě určitého jednotícího kritéria. Takto vzniklé kategorie dále slouží jako proměnné a jsou považovány za základy budoucí teorie. Při kódování data pozorně procházíme, čteme je bez ohledu na předpoklady, které jsme získali studiem literatury či bez ohledu na předem připravené kategorie (teoretické kódy), s co možná nejvíce otevřenou hlavou. Vyhneme se tak nežádoucí a nevědomé manipulaci s daty. Kód je nejčastěji slovo nebo fráze, které vyjadřují nejvýraznější znak textových dat. Kódy nám umožňují uspořádat velké množství úryvků tak, abychom pod jedním kódem měli pod sebou úryvky, které spolu souvisí. Pro potřeby tohoto výzkumu bylo použito otevřené kódování, které výzkumníkovi pomáhá tematicky rozkrýt analyzovaný text.

4.3 Průběh výzkumného šetření

Tabulka 5: Časový průběh výzkumného šetření

Kdy	Popis činnosti
Červenec 2020 – srpen 2020	Příprava konceptu příručky Cesta k cílenému rozvoji začínajících školáků, plánování výzkumného šetření
Srpen 2020 – říjen 2020	Realizace výzkumného šetření, komunikace s učiteli (emailová komunikace, rozhovor), zpracování získaných dat
Říjen 2020 – listopad 2020	Analýza a interpretace získaných dat, dokončování práce

Výzkumné šetření probíhalo od začátku července 2020 do listopadu téhož roku. K potřebnému sběru dat bylo nejdříve potřeba vytvořit samotnou příručku, jejíž příprava trvala necelé dva měsíce. K jejímu vytvoření sloužila zejména vlastní praxe a zkušenosti autorky a také analýza odborné literatury. Předběžný koncept příručky byl také diskutován s další zkušenou paní učitelkou. Na základě připomínek byla příručka mírně upravena, zejména její struktura pro větší přehlednost.

Respondenti, čtyři paní učitelky, které se výzkumného šetření účastnily, byly předem informovány o tématu příručky, jejího významu a způsobu, jakým bude spolupráce postupovat. Byly také ubezpečeny o anonymitě. Spolupráce s učiteli na příručce probíhala především pomocí emailové komunikace podle předem zhotoveného plánu, kdy části příručky jim byly zasílány postupně společně s instrukcemi. Stejně tak jsme s učiteli postupně reflektovali jejich práci při neustále probíhající komunikaci. Rozhovor byl realizován buď při osobním setkáním nebo videohovoru.

21. srpna 2020 – zaslání první části příručky (strana 1 -12)

28. srpna 2020 – zaslání druhé části příručky (strana 13-16)

18. září 2020 – zaslání třetí části příručky (strana 17 – 35)

25. září 2020 – zaslání čtvrté části příručky (strana 36 – 40)

V první části příručky se učitelé seznámili s pojmem jazykové roviny, s kterými se pomocí textu blíže seznámili a také byli vyzváni k sepsání vlastních očekávání a zamýšlení k tématu deficitu řeči. Na tento úkol byl stanoven týden. Termín dodrželi všichni učitelé.

Druhý úkol byl stanoven na tři týdny. Učitelé byli vyzváni k cílenému a aktivnímu pozorování řeči svých žáků ve všech jazykových rovinách a v rámci pedagogické diagnostiky jim bylo položeno celkem 18 otázek. Termín dodrželi všichni učitelé.

Třetí úkol byl stanoven na týden. Nejdříve byli učitelé seznámeni s vlastními kompetencemi při preventivním působení. Následně byla učitelům představena škála aktivit s diagnostickým záměrem, kdy na každý den byly vyčleněny 2-3 aktivity. Každý den byl cíleně zaměřen na jednu z jazykových rovin a pátek byl vyčleněn na aktivity,

kteřé by učitelé nestihli. Termín nedodržel ani jeden učitel. Nedařilo se jim stihnout v rámci výuky všechny aktivity. Proto bylo každému poskytnuto dostatek času, aby s žáky pečlivě prošel všechny aktivity.

Čtvrtý úkol byl časově vymezen opět jedním týdnem. Učitele byli znovu vyzváni, aby odpověděli na otázky s diagnostickým záměrem. Tyto otázky byly stejné jako v úkolu dva. Pokud byla odpověď stejná, byli učitelé požádáni, aby napsali „stejná odpověď“. Pokud se jejich odpověď lišila od té první, byli požádáni o uvedení nové skutečnosti. V rámci čtvrtého úkolu si učitelé také měli přečíst 10 zlatých pravidel preventivního působení učitele a provést vlastní sebereflexi oznámkováním se u jednotlivých bodů. Úkol byl učiteli zpět poslán, jakmile dokončili všechny aktivity z úkolu číslo tři.

Během října byly realizovány také čtyři rozhovory s každou z paní učitelek. Dva z rozhovorů byly realizovány při osobním setkání, dva rozhovory byly realizovány pomocí video hovoru. Rozhovory byly po informovaném souhlasu nahrávány na mobilní telefon a následně metodou doslovné transkripce přepsány do souboru Microsoft Word. Všechny rozhovory byly následně analyzovány metodou otevřeného kódování a interpretovány. Doslovná transkripce rozhovoru s jednou z paní učitelek a ukázka kódování tohoto rozhovoru je dostupná v příloze číslo 1. Ostatní transkripce jsou dostupné u autorky výzkumu a budou předloženy v průběhu obhajoby práce.

Během října až listopadu byla získaná data podrobena analýze a interpretaci ve výzkumném šetření.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

O spolupráci ve výzkumu na základě informovaného souhlasu byly požádány čtyři paní učitelky. Protože výzkumný vzorek není obsáhlý, byly vybrány záměrně paní učitelky, které absolvovaly stejnou pedagogickou fakultu, mají do pěti let praxe a zároveň nebudou učit první třídu poprvé. První dvě paní učitelky učí na běžné základní škole ve větším městě, třetí paní učitelka na základní křesťanské škole ve větším městě a čtvrtá paní učitelka na škole malotřídního typu na vesnici. Ve své třídě má 12 prvňáků a 8 druháků.

4.5 Metody sběru dat

Metodou sběru potřebných dat se staly jednak **hloubkové rozhovory** s učiteli začínajících školáků a dále **analýza získaných odpovědí** těchto čtyř učitelů z autorkou vytvořené příručky Cesta k cílenému rozvoji řeči začínajících školáků. Důležitým prvkem výzkumu byla právě intenzivní dvouměsíční spolupráce s učiteli. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a společně s analýzou dokumentů byly podrobeny otevřenému kódování. Na základě kódování byly identifikovány klíčové kategorie, které byly využity k interpretaci získaných dat.

Švaříček a Šed'ová (2007) rozlišují dva typy hloubkového rozhovoru a to polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. K výzkumu byl využit rozhovor polostrukturovaný, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek a jehož cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Polostrukturovaný rozhovor pomáhá udržet zaměření rozhovoru a zároveň dovoluje dotazovanému uplatnit vlastní perspektivu a zkušenosti. (Hendl, 2012)

Pro vytvoření schématu polostrukturovaného rozhovoru byl inspirací pyramidový model dle Wengrafa (in Švaříček, Šed'ová, 2007), kde jsou základní výzkumné otázky (ZVO) rozloženy na tazatelské. Na výpovědi paní učitelek byly pak kladeny navazující otázky, kterými jsme se snažili více upřesnit význam řečeného nebo rozvinout další myšlenky a témata. Švaříček a Šed'ová (2007) podotýkají, že tyto navazující otázky jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných nuancí. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány.

Dále uvádíme schéma polostrukturovaného rozhovoru, které jsme využili pro realizaci rozhovoru.

(ZVO1) „Do jaké míry jsou učitelé schopni analyzovat řeč a její deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků?“

(TO1) Jaké dojmy máte ze své třídy, co se týče jazykové stránky?

(TO2) K zachycení vad řeči dochází někdy i u zápisu, který letos ale nebyl. Jak tuto zkušenost vnímáte?

(TO3) Co považujete za nejtěžší v oblasti rozvoje řeči u začínajících školáků? Co za nejdůležitější?

(TO4) Kde jste získala/čerpala znalosti, abyste byla schopná vnímat deficity řeči u žáků?

(TO5) Čeho si při analýze řeči žáka snadno všimnete? Na co potřebujete více času?

(ZVO2) "Jaké nejčastější jazykové obtíže začínajících školáků identifikují jejich učitelé?"

(TO1) S jakými jazykovými obtížemi jste se u svých žáků setkala?

(TO2) Jak vnímáte svoji kompetenci v oblasti logopedické prevence?

(TO3) Jaká spolupráce je pro vás důležitá, když řešíte jazykové obtíže u svých žáků?

(ZVO3) "Jaký vliv má využití příručky na práci učitelů?"

(TO1) Mohla byste mi říci o své zkušenosti při práci s příručkou? Co vás překvapilo - ne/mile?

(TO2) Jak hodnotíte práci s příručkou? Mohla by být pro někoho přínosem?

(TO3) Bylo něco, co jste si díky ní více uvědomila? V čem vám pomohla?

(TO4) Bylo zde něco, co vám chybělo nebo přebývalo?

4.6 Interpretace výzkumného šetření

Na základě postupného kódování byly rozpoznány klíčové kategorie a tyto kategorie jsme začali podrobněji zkoumat a rekatégorizovat. Z původních 22 kategorií bylo zvoleno deset hlavních (zvýrazněny tučně). Tyto jednotlivé kategorie byly uspořádány do vztahové sítě (viz. strana 60, 61), která přispěla k zodpovězení výzkumných otázek a dosáhnutí cíle diplomové práce.

0. Hodnocení dětí učitelem

1. Příležitosti k mluvení

2. Překážky na straně žáka

2. * Překážky na straně učitele

3. Logopedie

4. Nejtěžší v rozvoji řeči

5. Charakteristika slovní zásoby

6. Nejdůležitější v rozvoji řeči

7. Kompetence učitele

8. Získání potřebných znalostí pro učitele

9. Analýza deficitů učitelem (+,-)

10. Nejčastější jazykové obtíže

11. Spolupráce

12. Názor na příručku

13. Názor na aktivity

14. Děti a aktivity

15. Využití příručky

16. Znovuvědomění

17. Potřeba učitele

18. Doporučení

19. Deficity

20. Očekávané deficity učitelem

Jako **ohnisko zájmu** bylo zvoleno **téma míry schopnosti učitelů analyzovat deficity řeči začínajících školáků**. Zajímalo nás, co má vliv na samotný proces analýzy. Na základě práce s daty můžeme mluvit o třech hlavních kategoriích – očekávání učitelem, překážky a spolupráce.

Jako první charakterizujeme **očekávání učitelem**. To, jaká máme očekávání, může do jisté míry ovlivnit to, na co soustředíme v naší analýze pozornost a čemu přikládáme důležitost. Učitelé byli tázáni na svá očekávání v první části příručky (viz. podkapitola 4.7) týden před zahájením začátku školního roku. Učitelé očekávali u svých žáků:

- špatnou výslovnost hlásek R, Ř a sykavek;
- chudší slovní zásobu;
- chybějící vyjadřování v celých větách.

Očekávání učitelů byla velmi podobná s charakterizováním skutečných nejčastějších jazykových deficitů žáků, o kterých jsme s učiteli mluvili v rozhovorech. Přesněji, všechna tři byla naplněna a k nim vyloučena ještě další dvě nová. Skutečné nejčastěji zmiňované obtíže byly:

- špatná výslovnost;
„Nejvíce dětí mám se špatnou výslovností hlásky ř, myslím, že nejméně u třech dětí.“
„Dva žáci jsou v logopedické péči z důvodu špatné výslovnosti r a sykavek a další dva žáci byli v logopedické péči z důvodu špatné výslovnosti r.“
- chudší slovní zásoba;
„S tím souvisí i slovní zásoba, mají spíš tu pasivní, že když je navedu na slovo, tak přikývnu, ale že by to řekli sami, to ne.“
„Občas nesprávně použijí nějaké slovo.“
- chybějící vyjadřování v celých větách;
„Jako nejtěžší vnímám mluvení v celých větách, aby neodpovídali jednoslovně.“
„Jsou zde děti, které mají problém se vymáčkout v celých větách.“
- odbíhání od tématu;
„Udržet linii mi u nich přijde nejtěžší.“
„Aby vyjadřovali svoji myšlenku bez milionu dalších řečí okolo, aby se dokázali držet tématu.“
- rozlišování tykání a vykání.
„Taky bojují s tím, že neví, co je týkání a vykání, ale je to spíš takový, že na to postupně najíždíme.“
„Často slyším věty typu – paní učitelko, pomůžeš mi prosím?“

Můžeme vidět značnou shodu, která nám může charakterizovat okruhy obtíží, s kterými učitelé přicházejí nejběžněji do styku.

Dalším velkým okruhem, který má vliv na učitelovu analýzu, jsou samotné **překážky**, které mu přirozeně stojí v cestě. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo rozdělení překážek na dvě hlavní oblasti a to překážky na straně žáka a překážky na straně učitele, které blíže charakterizuje schéma níže.



Schéma 7: Překážky na straně žáka

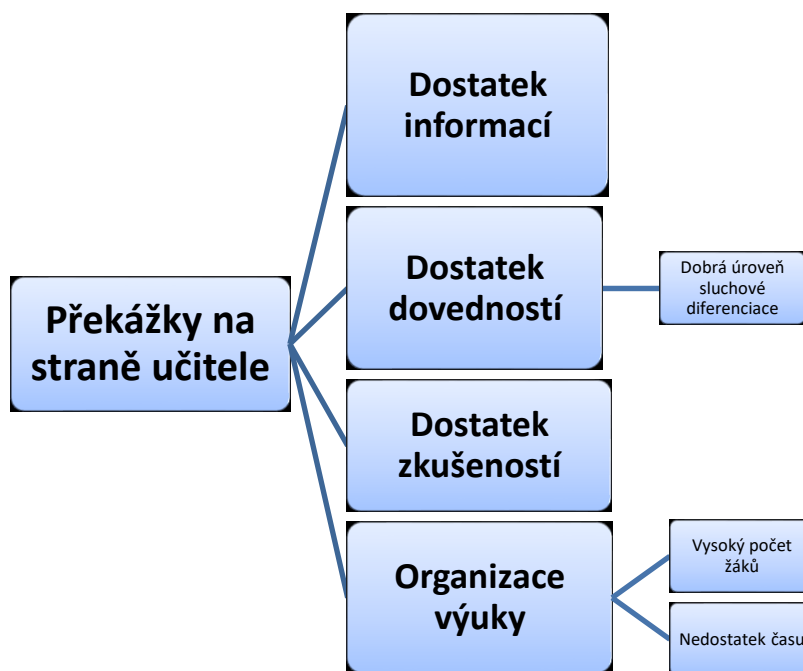


Schéma 8: Překážky na straně učitele

Učitelé zmiňovali, že mnohdy jednájí na základě zkušeností z praxe a na základě intuice. „Pro mě je to spíš hodně intuice a zkušenost. Možná i teď, jak si mi dávala tu příručku, tak si člověk řekl, jo aha, ještě takhle to může být rozdělený.“ Pokud šlo o odborné znalosti, vzpomínali na konkrétní učitele, kteří jim v této oblasti přinesli jakési now-how,

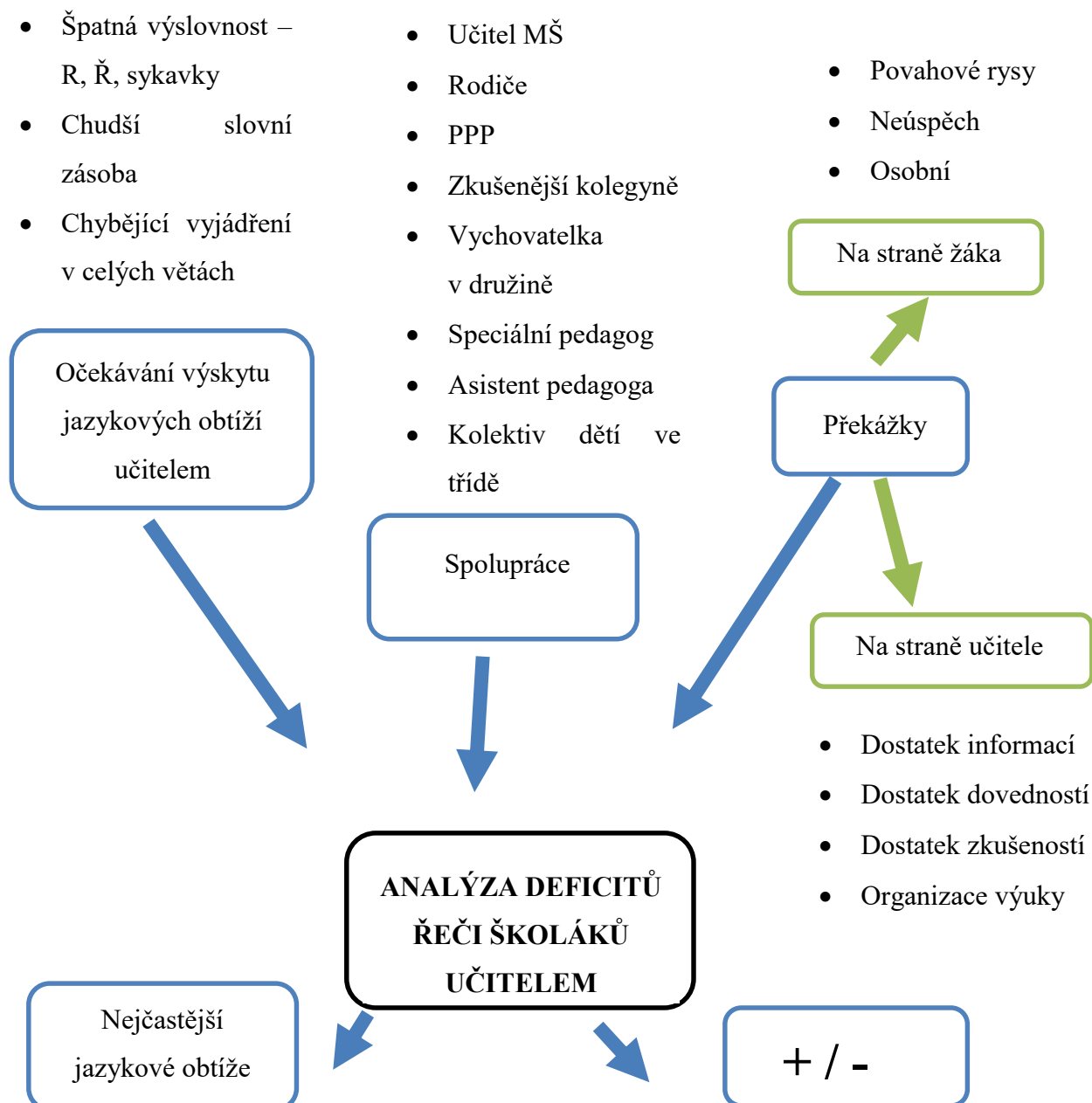
ale znalost jazykových rovin nikdo aktivně neuplatňoval. Ve spojitosti s rozpoznáním chybné výslovnosti vyšlo najevo, že někteří učitelé mohou mít problém s jejím rozpoznáním vlivem vlastní nižší úrovně sluchové diferenciacce, což může souviset i s jistou nehudebností učitelů. „*Myslím, že já osobně ho mám trochu snížené (sluchové rozlišování), třeba poslech v angličtině mi dělal problém a tak. Je pro mě někdy těžké rozeznat špatně vyslovenou hlásku.*“ Chybění této kompetence může mít opravdu značný vliv na analýzu řeči učitelem. Můžeme se dále ptát, jestli jsou učitelé, kteří vykazují nízké hudební nadání, schopni funkčně analyzovat foneticko-fonologickou rovinu. Tento poznatek nás přivedl na myšlenku, že stejně tak mezi učiteli jsou učitelé se začínajícími či pokročilými vadami sluchu (zejména po 50. roce věku, kdy přirozeně dochází k úbytku vláskových buněk v Cortiho orgánu a tím se snižuje sluchová rozlišovací schopnost, která může postupně vést až k presbyakuzii), které mohou vliv na rozlišování foneticko-fonologické roviny jazyka. Je takový učitel schopný dostatečné korekce žáka? Jaký má tento deficit učitele vliv na deficity ve foneticko-fonologické rovině žáka? Tyto otázky by mohl zodpovědět další možný výzkum. Poslední oblastí možných překážek na straně učitele se týkají samotné organizace výuky, kdy učitelům k dobré analýze nepřispívá vysoký počet žáků a také časová tíseň. „*Jak se soustředím na celou výuku, tak je pro mě těžké sledovat jednotlivé děti.*“

Předpokládáme, že značnou překážkou na straně učitele může být i nedostatek motivace a nechuť se učit novým věcem. Tento faktor se ale u našich respondentů neprojevil. Je pravděpodobné, že učitel, který by byl demotivovaný a neochotný se vzdělávat, by i odmítl spolupráci na takovém to výzkumu.

Třetí okruh, který dle našeho šetření má velký vliv na analýzu, je **spolupráce**. Ukazuje, že učitelé ji považují za velmi klíčovou a důležitou. Zejména pak spolupráce s rodiči, kteří jsou tou největší studnou informací o svém dítěti. Je proto pro učitele důležité mít správně nastavenou otevřenou komunikaci. Rodič není ale jediná dostupná možnost spolupráce a ani by neměla být. Věříme, že pokud učitel využívá celou škálu dostupných možností spolupráce, může to pomoci v odstranění jeho překážek. Nedostatek informací může být doplněn konkrétními informacemi o žákovi paní učitelkou z mateřské školy, či paní vychovatelkou v družině. „*Zeptala jsem se, jak to řešili ve školce, abych mohla navázat.*“ K získání nových informací může pomoci zkušenější kolegyně, speciální pedagog, s organizací výuky pak asistent pedagoga. „*V minulé třídě mě na chybnou*

výslovnost upozorňovala speciální pedagožka. “ Učitel může také v rámci své třídy využít kolektiv dětí – zvolit různé obměny zasedacího pořádku a využít různé formy skupinové výuky. „Když je třída jazykově vybavená, tak to dětem pomůže, že je to posouvá dopředu.“

Schéma 9: Vztahová síť





CO POTŘEBUJÍ UČITELÉ, ABY BYLI SCHOPNI CO
NEJLEPŠÍ ANALÝZY ŘEČI A DEFICITŮ V JAZYKOVÝCH
ROVINÁCH??

- A. Informace
- B. Podporu
- C. Inspiraci
- D. Motivaci

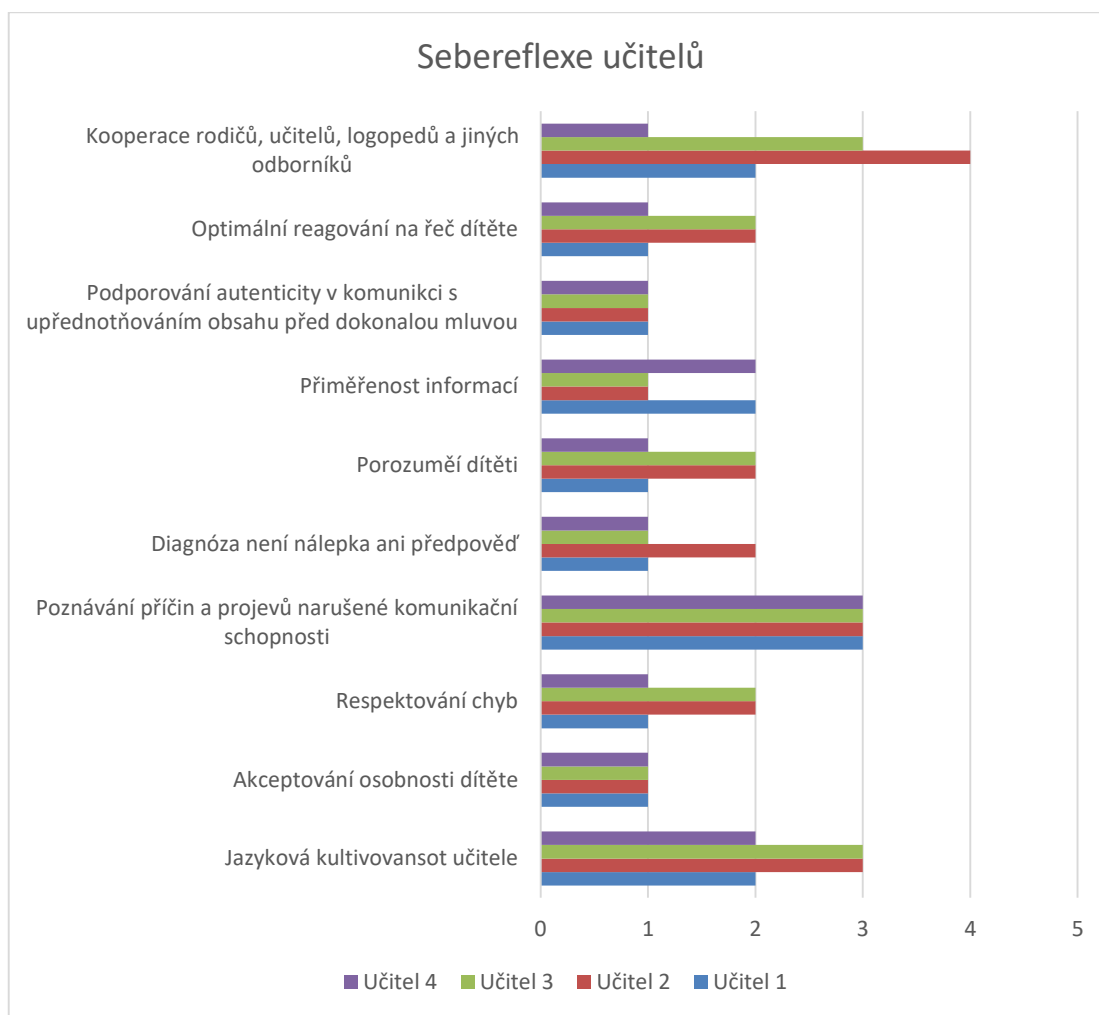


= **VYUŽITÍ PŘÍRUČKY**

Vztahová síť nám graficky znázorňuje odpovědi na dvě dílčí otázky, které se vztahují k první hlavní výzkumné otázce našeho výzkumu, a tím více charakterizuje schopnosti učitelů analýzy řeči a jejich deficitů v jazykových rovinách u začínajících školáků. Ve vztahové síti dále můžeme vidět, jaké nejčastější jazykové obtíže a deficity očekávají a jaké ve skutečnosti identifikují, což odpovídá druhé výzkumné otázce.

K dalšímu prozkoumání a popsání schopnosti učitelů analyzovat řeč a deficity jazykových rovin u začínajících školáků přispěl závěrečný úkol v příručce. Dotazovaný učitel měl znázornit pomocí škály 1-5 (kdy jednička je nejlepší) u deseti okruhů, jak se cítí ve svém preventivním působení. Těchto deset okruhů tvoří dohromady deset zlatých pravidel pro preventivní působení učitele, které uvádí autorka Lipnická (2014).

Graf 1: Sebereflexe učitelů – 10 pravidel pro preventivní působení učitele



Každý učitel zhodnotil svoji schopnost poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti známkou tři. Tato sebereflexe rezonuje s výpověďmi z rozhovorů s učiteli. V oblasti analýzy řeči a deficitů v jazykových rovinách cítí nejistotu a necítí se vybavení dostatkem znalostí a schopností. Na rozvoj řeči se výuce soustředí, ale spíše nahodile, není zde záměr cíleně rozvíjet všechny jazykové roviny a sledovat jednotlivé posuny žáků.

Učitelé si uvědomují, že pedagogická diagnostika řeči je jejich kompetencí, ale spíše se zaměřují na jiné oblasti jako rozvoj sluchové a zrakové percepce a grafomotoriky. Přestože tyto oblasti přímo souvisí s logopedickou prevencí, jsou zařazovány s jiným cílem.

Pro zlepšení schopnosti analýzy řeči a deficitů v jazykových rovinách u začínajících školáků by učitelům pomohlo záměrné, cílené a postupné rozvíjení jazykových rovin.

Hodnocení práce s příručkou:

Práci s příručkou hodnotili učitelé velmi kladně a reflektovali posun ve schopnosti analýzy řeči, kterým se budeme zabývat níže.

V rámci výzkumných otázek byla kladena **otázka, jaký vliv má využití příručky na práci učitelů**. Věříme, že pokud by příručka posunula v práci aspoň jednoho učitele, mohla by fungovat i u dalších. Podle zpětné vazby učitelů, kteří spolupracovali na výzkumu, byla práce s příručkou profesním přínosem pro všechny učitele. Přinesla jim zejména:

- potřebné informace a znalosti zejména v oblasti jazykových rovin;
- podporu,
- inspiraci;
- motivaci.

Obecně inklinujeme k tomu, co nám je blízké a vybíráme tak náměty do výuky. Na nějaké oblasti proto zapomínáme nebo je nezáměrně vynecháváme. Z rozhovorů s učiteli například zaznívalo: „*Přínos byl, že to třeba znám, ale nenapadne mě to takhle cíleně udělat.*“, „*Připomnělo mi to, co znám třeba z vysoké školy.*“ „*Člověk si řekl – jo aha.*“ Tato kategorie byla pojmenována jako znovuuvědomění. **Znovuuvědomění** považujeme za velmi důležitý nástroj podpory učitelů. Žijeme v době, kdy jsme přesyceni informacemi. Pokud je aktivně nepoužíváme nebo nejsou ohniskem našeho zájmu, jdou přirozeně do pozadí. Ukázalo se, že příručka v tomto ohledu pomohla každému z učitelů. V jiném ohledu může sloužit i jako ujištění, že jsme například na správné cestě.

Učitelé uváděli, že zpracování příručky jim velmi vyhovovalo. Líbilo se jim rozdělení, to jak bylo vše vysvětlené i výběr aktivit. Aktivity v jejich očích byly jednak různorodé, ale zároveň smysluplné a pokrývaly konkrétní cíle při rozvoji jazykových rovin. Líbilo se jim, že aktivity mohou sloužit zároveň jako zpestření hodiny. Děti aktivity bavily, zejména to, že byly kreativní a bylo zde dost prostoru pro jejich iniciativu.

Na základě těchto výstupů můžeme uvést to, že příručka se zdá být pro učitele velmi užitečným nástrojem a její vliv se odráží ve funkcích příručky, které mají pozitivní dopad na analýzu deficitů řeči začínajících školáků. **Jako hlavní funkce příručky** považujeme funkci informační, funkci podpornou a funkci inspirační. Tyto funkce příručky naplňují potřeby učitelů, aby byli schopni co nejlepší analýzy řeči.

Učitele byli příručkou vedeni k pedagogické diagnostice vlastní třídy v oblasti řeči a jazyka. Byla zde využita metoda pozorování. Musíme opět zdůraznit, že učitelova pozornost je v 1. třídě zaměřena na mnoho oblastí. Od sžívání třídy, upevňování vztahů mezi žáky, vytváření a dodržování pravidel, postupné vstřebávání rozdílného školního režimu od školkového přes školní povinnosti. Díky cílenému pozorování může dojít k včasnému zachycení deficitů, které by jinak mohly zůstat nepovšimnuty. Pokud si učitel uvědomí výchozí bod, může si lépe stanovovat další cíle. Když srovnáme odpovědi na otázky v druhém a čtvrtém úkolu, můžeme pozorovat, že **u každého z učitelů došlo po zařazení herních aktivit s diagnostickým záměrem ke zpřesnění odpovědí** a tedy většímu individuálnímu přístupu. Učitelé si uvědomili, jak žáky s lehkými deficity, tak žáky, kteří se naopak projevují s nadprůměrným jazykovým cítěním. Nejčastěji došlo k upřesnění odpovědi u otázky 5, 6 a 14.

Otázka 5: Mám zde žáky, kteří mají problém určit na jaké písmeno slovo začíná/končí?

Otázka 6: Mám zde žáky, kteří mají problém rozložit slovo na slabiky/písmena a složit ze slabik a písmen? (př.: v – l – k <-> vlk)

Otázka 14: Mám zde žáky, kteří mluví spíše v krátkých jednoduchých větách?

Jedna z paní učitelek ale například i zaznamenala, že jeden z žáků má obtíže v porozumění instrukci nebo vyprávění, čehož si předtím nebyla vědomá (otázka č. 11) a s touto nově získanou informací dále pracovala.

4.7 Příručka Cesta k cílenému rozvoji řeči začínajících školáků

Pár slov na úvod

Milá paní učitelko, milý pane učiteli,

Právě držíte v ruce příručku, která si klade za cíl **pomocť Vám zlepšit schopnost analýzy řeči Vašich žáků a zaměřit se tak cíleně na její rozvoj** v logopedickém i pedagogickém duchu.

Řeč má pro psychický vývoj dítěte a školní úspěšnost obrovský význam. Ovlivňuje kvalitu učení, navazování a utváření vztahů a umožňuje rozvoj myšlení a dalších kognitivních procesů. Dítě, které nemá osvojeny jazykové a komunikační kompetence, bývá často hůře hodnoceno nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí. Základní vývoj řeči se mezi šestým a sedmým rokem upevňuje a stabilizuje, ale funkce řeči se dají dále ovlivnit. Jako učitel se v pedagogické diagnostice nezaměřujete na zjištění konkrétního druhu narušení komunikační schopnosti dítěte, to patří do diagnostických kompetencí logopeda. Vy jako pedagog odhalujete možnosti a schopnosti dítěte, aby se co nejlépe mohlo učit bezproblémové komunikaci.

Řeč jako komplexní schopnost tvoří **čtyři jazykové roviny**. Každá z nich má svůj typický obraz svého vývoje v ontogenezi řeči, kde se navzájem prolínají. Každou z nich je možné podrobit podrobnější diagnostice a ovlivnit pomocí metod logopedické prevence.

Příručka je koncipována tak, aby na sebe jednotlivé části navazovaly a Vám se s ní co nejlépe a co nejjednodušeji pracovalo. V pěti týdnech Vás čekají celkem čtyři úkoly. U každého úkolu máte napsané pro jaké časové období je vhodný. Vnímejte tuto dobu jako orientační a moje doporučení. Je možné, že z organizačních či jakýkoliv jiných důvodů bude Vaše tempo mírně odlišné.

Doufám, že příručka Vám bude dobrým průvodcem i pomocníkem při výuce a pomůže Vám **se lépe zorientovat, v jakém výchozím bodě v oblasti komunikace a rozvoje řeči** se svými žáky nacházíte. Právě učitel hned za rodinnými příslušníky tráví s dětmi nejvíce času a je tak významnou osobou v tomto procesu.

Kamila Jiráková

PRVNÍ ÚKOL – před zahájením školního roku

- Odpovězte na následující tři otázky
- Přečtěte si informace o jednotlivých jazykových rovinách a zvýrazněte si pro vás nové a důležité informace

S jakými obtížemi v komunikaci dětí čekáte, že se setkáte?

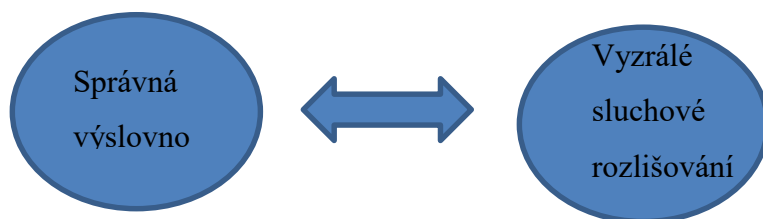
Jaké deficity v řeči začínajících školáků vidíte jako častěji opomíjené?

Jak důležité je pro Vás si během dne najít cíleně čas pro rozvoj řeči? Při jakých příležitostech tyto aktivity nejčastěji zařazujete?

Jazykové roviny

Foneticko-fonologická rovina

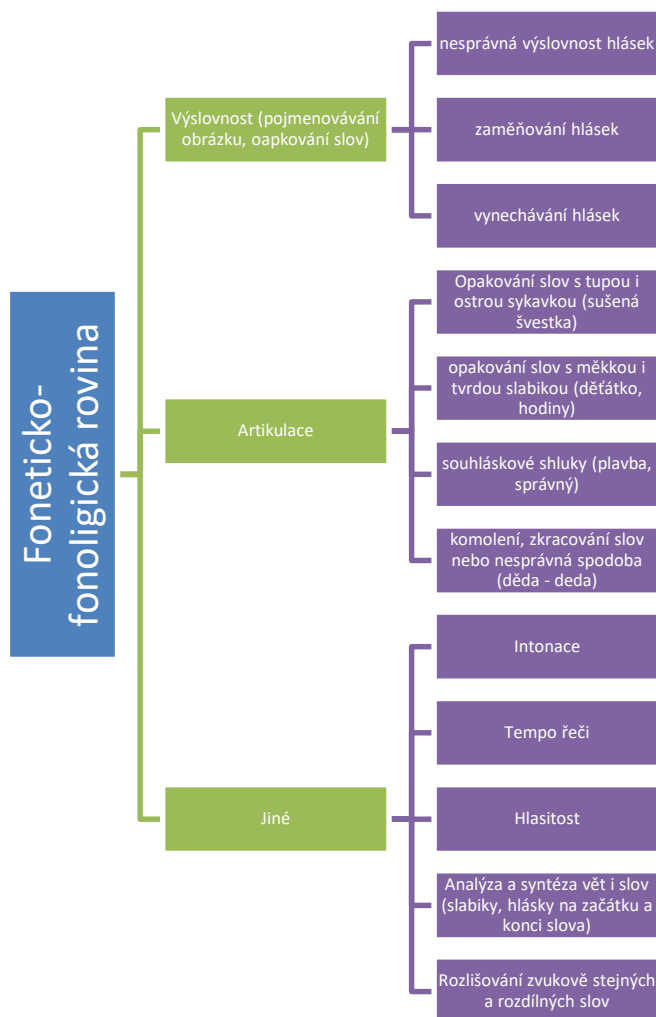
Rovina, která se zabývá **zvukovou stránkou řeči** – tedy sluchovým rozlišováním hlásek mateřského jazyka a jejich výslovností. (Bytešníková, 2007) Aby dítě mohlo správně vyslovovat, potřebuje **sluchově rozlišovat** jednotlivé hlásky a také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. (Bednářová, Šmardová, 2010)



Klíčovým obdobím, kdy je potřeba zhodnotit dostatečnou vyzrálou foneticko-fonologické roviny, je **předškolní věk a období nástupu do 1. třídy** (nejlépe nejpozději do doby zápisu). Nevyzrálou se projevuje nejčastěji nejrůznějšími obtížemi ve

výslovnosti. U začínajících školáků se nedostatečná vyzrállost fonematického sluchu projeví v neschopnosti rozlišit znělé a neznělé hlásky, krátké a dlouhé samohlásky a slabiky di-ti-ni x dy-ty-ny. Pro zvládnutí osvojování počátečních dovedností v psaní a čtení je potřeba určitá úroveň sluchové analýzy a syntézy. Před vstupem do 1. třídy by dítě mělo bezpečně určit hlásku, na kterou slovo začíná a rozložit slovo na slabiky, během nástupu do 1. třídy pak také určit, na jakou hlásku slovo končí a rozložit/složit slovo na slabiky/písmena. (Bendová, 2014)

S deficity v této rovině se setkáváme nejčastěji u dětí s rizikem vzniku SPU (s deficity dílčích funkcí), s ADHD, u dětí s mentálním postižením, s PAS, s vývojovou dysfázií, s DMO či při kombinaci vad řeči. (Lechta, 2008)

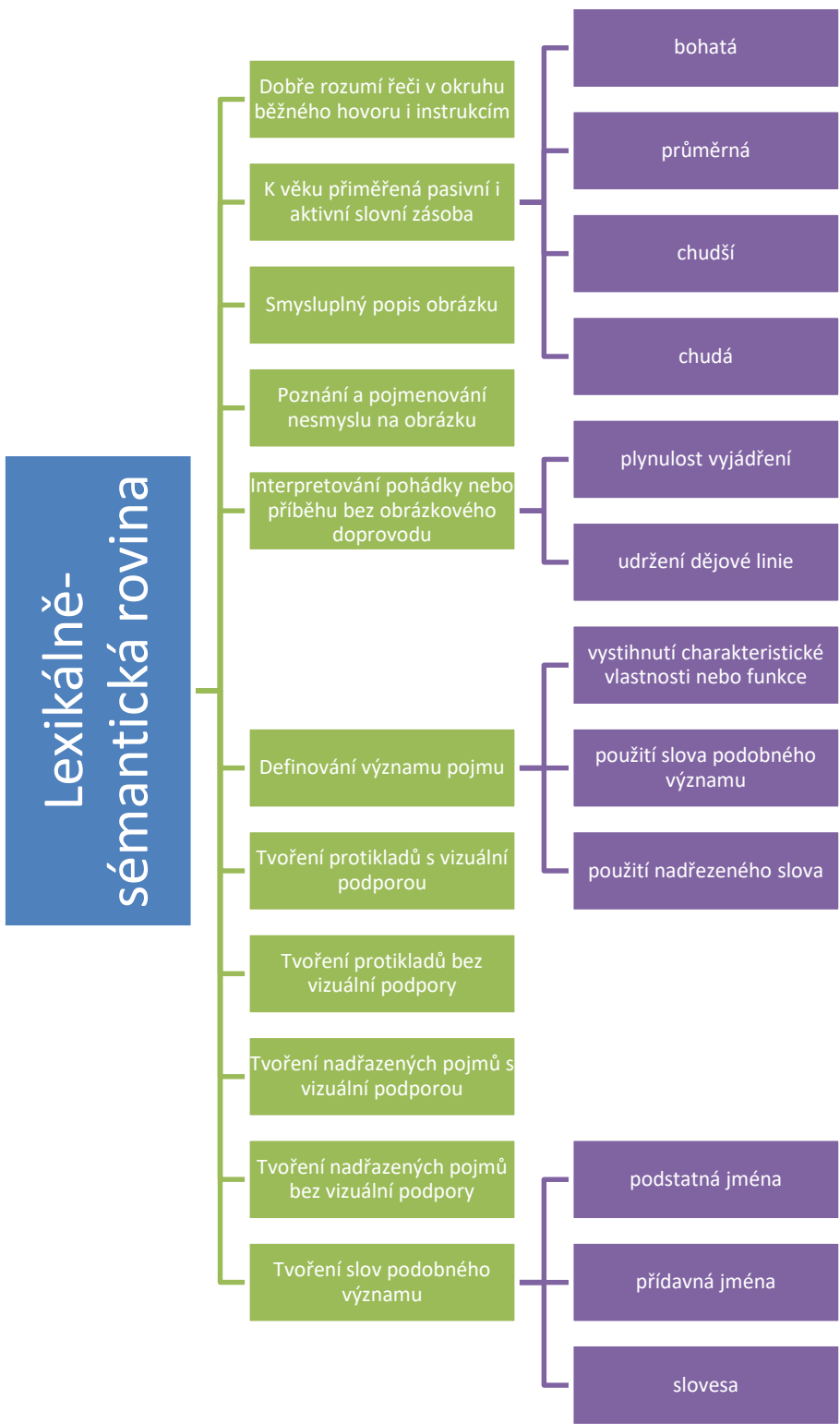


Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina se zabývá **obsahovou stránkou řeči**, tedy aktivním a pasivním slovníkem, porozuměním významu slov, schopností realizovat rozhovor a chápáním instrukcí. Důležitá je i schopnost dítěte porozumět sdělení, výkladu či vyprávění a naopak i schopnost samostatného vyprávění s využitím slov nadřazených a podřazených, antonym, synonym a homonym.

Šmardová a Bednářová (2010) uvádí, že deficity se nejčastěji projevují omezeným rozsahem slovní zásoby (před nástupem do školy v šesti letech se uvádí slovní zásoba okolo 2500-3000 slov), sníženou kvalitou verbální pohotovosti, prolukami v odpovědích, v obtížích s výstižnou formulací myšlenek a s použitím obsahově správným slov, verbálním popisem situace či obrázku. Dále se mohou objevovat obtíže v porozumění řeči, v chápání textu, zadání úkolu, ale i v chápání sarkasmu, nadsázky a metafor.

Narušení této jazykové roviny můžeme pozorovat u dětí s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a u jedinců se zrakovým nebo sluchovým postižením. (Bendová, 2011)

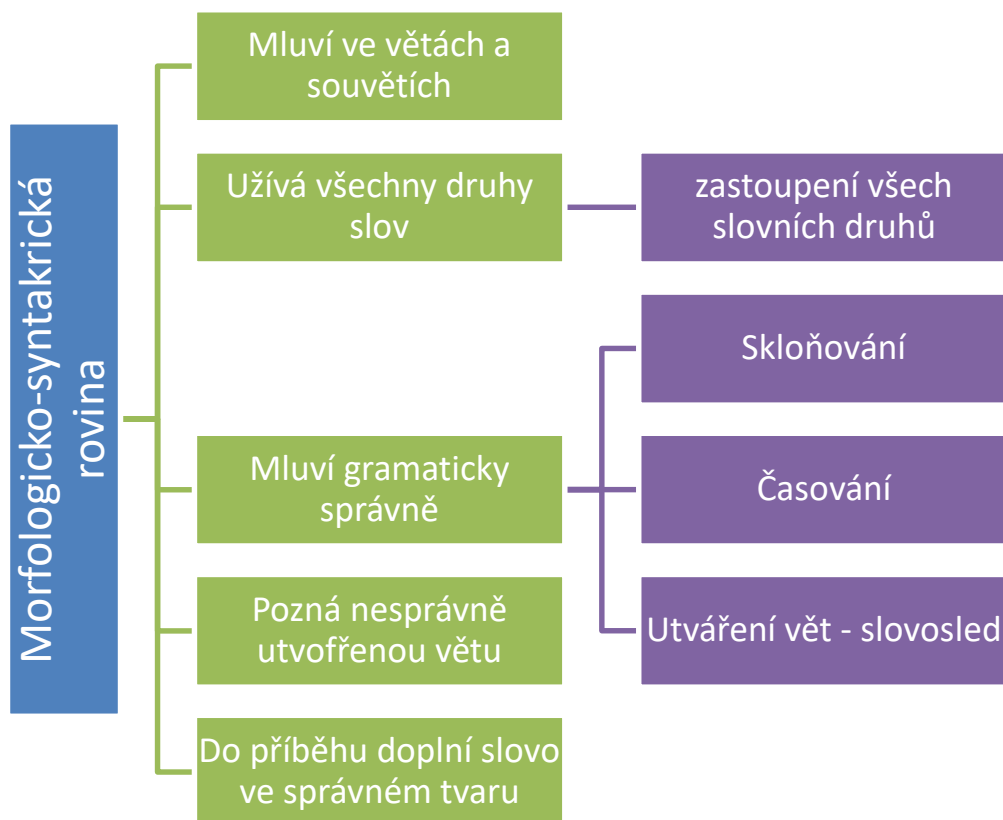


Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina se zabývá **gramatickou stránkou řeči**. Do čtyř let věku dítěte se může objevovat tzv. fyziologický dysgramatismus, po čtvrtém roce by řeč už neměla vykazovat nápadné odchylky. Řeč dítěte nastupující školní docházku by měla být bez dysgramatismů, dítě by mělo užívat všechny slovní druhy a mluvit ve větách a souvětích. (Klenková, 2006)

Narušení v oblasti této roviny se projevuje sníženým jazykovým citem, problémy při používání/určování rodu, při užívání slov ve správném gramatickém tvaru, sníženou schopností nebo neschopností užívat časování sloves a také špatným slovosledem. Ve školním věku se demonstrují obtíže s aplikací gramatických pravidel do písemného projevu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Obtíže v této rovině jsou typické pro děti s opožděným vývojem řeči, pro děti s vývojovou dysfázií, u dětí z bilingvního prostředí, u dětí cizinců, dále u dětí s mentálním postižením, poruchami autistického spektra a u dětí s těžkým sluchovým postižením. (Lechta, 2008)

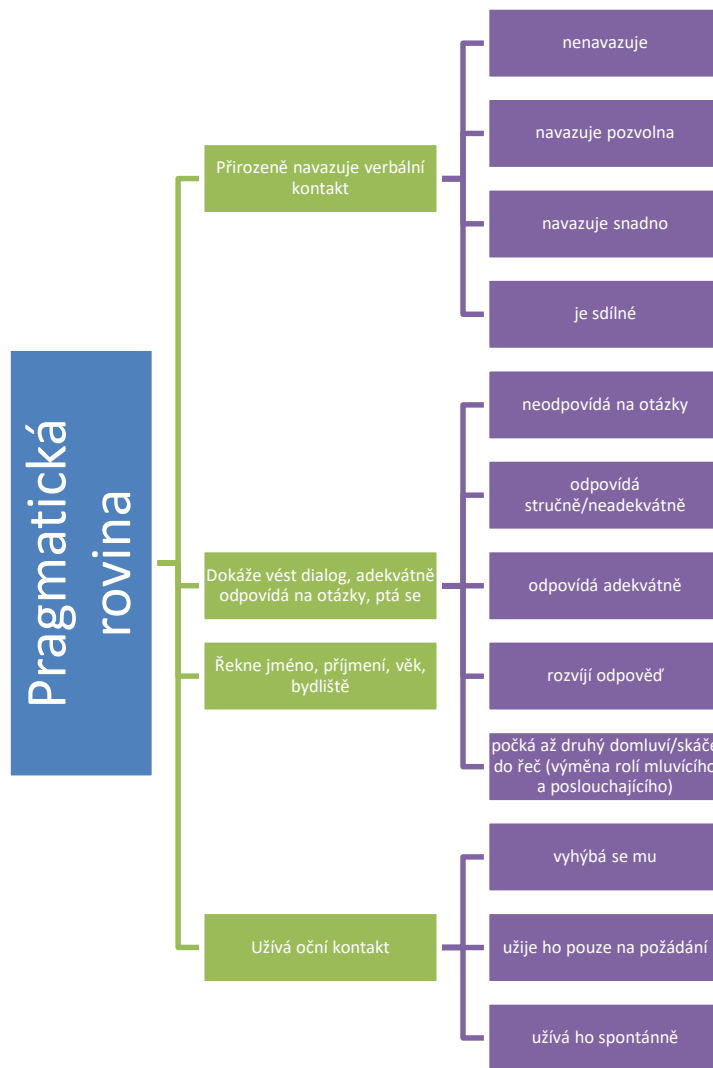


Pragmatická rovina

Tato rovina představuje uplatnění komunikační schopnosti v praxi. Ukazuje, jak dokážeme využít řeč v každodenním běžném kontaktu. (Lechta, 1990) Jde o schopnosti jako tvoření dialogu, vyjádření vztahů, pocitů a prožitků, vyžádání a reagování na informaci, zapojení neverbální komunikace v souladu s verbální. (Klenková, 2006)

Oslabení této roviny se projevuje nejčastěji sníženým mluvním apetitem, vyšší pasivitou v komunikaci a obtížemi při navazování a udržování sociálních vztahů. Další problémy se projevují v souvislosti s iniciací komunikace. U dítěte se objevuje snížená schopnost formulovat otázky a obtíže v udržení dialogu a také překážky zejména psychického charakteru. Může docházet také k narušení neverbální komunikace, kdy dítě například neudrží oční kontakt nebo neodhadne vzdálenost vhodnou ke komunikaci. (Bednářová, Šmardová, 2010)

S obtížemi v této rovině se setkáváme u dětí s vývojovou dysfázií, mutismem, balbuties, tumultus sermonis a u dětí s tzv. symptomatickými vadami řeči (poruchy autistického spektra, mentální postižení, DMO, zrakové a sluchové postižení. (Lechta, 2008)



DRUHÝ ÚKOL – první až třetí týden po zahájení školního roku

- Aktivně pozorujte řeč svých žáků, zaměřte se na jednotlivé oblasti jazykových rovin (viz. Grafické ztvárnění)
- Odpovězte si na následující otázky pro Vaši orientační diagnostiku, buďte co nejvíce konkrétní

Tip: cílem není odpovědět si na všechny otázky najednou, měly by vést k Vašemu zamyšlení a na základě záměrného pozorování Vám pomoci v pečlivější analýze. Během tří týdnů se můžete k otázkám vracet a na základě svého pozorování je doplňovat.

JAKÁ JE MOJE TŘÍDA

- 1) *Mám zde žáky, kteří jsou již v logopedické péči?*
- 2) *Mám zde žáky s chybnou výslovností bez logopedické péče?*
- 3) *Mám zde žáky, kteří jsou z bilingvního prostředí?*
- 4) *Mám zde žáky cizince?*
- 5) *Mám zde žáky, kteří mají problém určit na jaké písmeno slovo začíná/končí?*
- 6) *Mám zde žáky, kteří mají problém rozložit slovo na slabiky/písmena a složit ze slabik a písmen? (př.: v – l – k <-> vlk)*
- 7) *Mám zde žáky s neplynulým řečovým projevem?*
- 8) *Mám zde žáky s nápadnými projevy v intonaci či hlasitosti v projevu?*
- 9) *Mám zde žáky s chudou slovní zásobou?*

- 10) *Mám zde žáky s velkým rozdílem v aktivní a pasivní slovní zásobě?*
- 11) *Mám zde žáky s obtížemi v porozumění (instrukce, vyprávění)?*
- 12) *Mám zde žáky s deficitem v souvislém řečovém projevu (např. při vyprávění známé pohádky)?*
- 13) *Mám zde žáky, kteří chybně utváří věty (dělají chyby v časování, skloňování, slovosled)?*
- 14) *Mám zde žáky, kteří mluví spíše v krátkých jednoduchých větách?*
- 15) *Mám zde žáky s ochotou komunikovat?*
- 16) *Udržují žáci oční kontakt?*
- 17) *Mám zde žáky, kteří skáčou do řeči?*
- 18) *Mám zde žáky s nápadností v neverbální komunikaci?*

TŘETÍ ÚKOL – čtvrtý týden po zahájení školního roku

Pro každý den jsou připraveny aktivity s diagnostickým záměrem, které Vám nikterak nenaruší výuku. Naopak jsou vhodné pro rozvoj předčtenářských dovedností žáků. Aktivita bude mít pro děti vždy charakter hry, není zde cílem žáky přímo hodnotit. Také **není ambicí „otestovat“ plošně všechny žáky, ale kombinací aktivit a Vašich pedagogických zkušeností a intuice zjistit možné skryté deficity.** Aktivita je vždy uzpůsobena tak, aby byla co nejméně náročná na pomůcky a její zařazení do výuky bylo efektivní.

- Přečtete si o kompetencích učitele při preventivní působení
- Každý den zařadíte do výuky dané aktivity s diagnostickým záměrem

Kompetencí učitele je pedagogická diagnostika, v rámci které hodnotí úroveň receptivních a expresivních řečových a jazykových schopností a úroveň celkového jazykového projevu v komunikaci. Zaměřuje se na podrobnější diagnostiku dílčích oblastí v jazykových rovinách. Pokud rozpozná některé signály narušené komunikační schopnosti dítěte, doporučí rodičům odbornou diagnostiku v poradenském centru nebo návštěvu logopeda.

Obecný postup při aktivitách

- Aktivitu vysvětlit, děti vhodně motivovat;
- zkusit nanečisto – zácvik;
- nechat vysvětlit žáky danou aktivitu ostatním;
- zeptat se, jestli všichni rozumí;
- své postřehy z pozorování dětí při aktivitách si zapsat co nejdříve to bude možné.

Pondělí: Aktivity zaměřené na foneticko-fonologickou rovinu

Během dne důsledně pozoruji: výslovnost, dechový stereotyp a modulační prvky řeči.

- **Hra „Go“ (5 min)**

Popis:

Učitel říká řadu slov, žáci mají hlavu na lavici a mají zavřené oči. Pokud žák uslyší jednoslabičné slovo, probudí se. To samé opakujeme se slovem dvouslabičným a tříslabičným.

Pomůcky: žádné

Zácvik na jednoslabičné slovo: židle – pohovka – **skříň** – postel – truhla - **stůl**

1. Řada: Lípa – **buk** – jedle – modřín – jasan - **smrk** – **dub** – borovice – jírovec
Co měla daná slova společného? (jsou to stromy)
2. Řada: ořezávátko – pastelka – **nůžky** – lepidlo – **guma** – kružítka - pravítko –
zvýrazňovač -**tužka** (jsou to školní potřeby)
Co měla daná slova společného?
3. Řada: auto – loď – **autobus** – kolo – vlak – **letadlo** – **trolejbus** – tramvaj – metro
Co měla daná slova společného? (jsou to dopravní prostředky)

- **Pracovní list** – příloha (5 min)

Popis:

S dětmi si pojmenujeme obrázky. Žáci zakroužkují pouze to zvíře, které je na dvě slabiky.

Pomůcky: pracovní list (příloha 1), tužka

- Pes, nosorožec, opice, **kráva, klokan, želva, kočka, ovce, medvěd**, velryba, **tučňák, sova**

- **Mart'anština** - navazující práce s pracovním listem (7 min)

Motivace

Znáte nějakou cizí řeč? Už jste někdy slyšeli o mart'anštině? Zkusíte si říct tohle těžké slovo? Dnes se ji spolu můžeme naučit. A – H – O – J! Kdo mi rozuměl? Co jsem řekla? J – A – K S – E M – Á – T – E? Jak to tedy udělám, abych mluvila mart'anštinou?

Popis:

Učitel řekne 3 zvířata mart'anštinou, děti ukazují na dané zvíře. Vyvolaný žák říká zvíře mart'anštinou, ostatní poslouchají a ukazují.

Pomůcky: pracovní list (příloha 1)

- **Pravda a lež** (7 min)

Popis:

Učitel vysvětlí žákům, že teď potřebuje, aby co nejvíce nastražili uši a pomohli mu odhalit dvojice slov, které nezní stejně. Pokud dvojice bude znít stejně, udělá žák kolečko, pokud nebude znít stejně, udělá křížek. Při vyslovování má učitel před pusou např. sešit tak, aby ústa byla zakrytá.

Pomůcky: papír a tužka nebo mazací tabulka a fix, sešit na zakrytí úst

Zácvik: **pes – les, třask – třesk, pán - pán**

Konkrétní slova

Dívka – dívka, **sůl-sál**, **Nos – nes**, puk – puk, **Lak – luk**, pěšák – pěšák, **Hodiny – hodiny**, **Děda – deda**

„Nyní si budeme říkat popletená a nesmyslná slova, která nic neznamenaají.“

Pseudoslova

Flaš – fraš, blam – blam, čuda – čuda, **Mí – bí**, **Dvak – dvák**, vé – vé, **Alimak – alímak**, **Loška – loska**

Můj prostor pro poznámky a postřehy (specifika žáků)

Úterý – Aktivita zaměřené na lexikálně - sémantickou rovinu

Během dne důsledně pozoruji: bohatost aktivní a pasivní slovní zásoby, smysluplnost a plynulost spontánního vyjádření, držení dějové linie při vyprávění/popisu obrázku, schopnost tvořit slova souřadná/nadřazená/podřazená, protiklady

- **Bláznivá kuchařka (7 min)**

Motivace: „*Co může do hrnce zamíchat kuchařka, když vaří například polévku? (brambory, mrkev, maso,...) Představte si, že máme trochu bláznivou kuchařku, která v hrnci míchá nábytek. Co by tam tedy zamíchala?*“

Popis:

Děti sedí v kruhu, paní učitelka drží vařečku a říká: „*Bláznivá kuchařka míchá nábytek.*“ Předává vařečku a žák, který ji drží, říká: „*Bláznivá kuchařka přidala...(stůl)*“, pokud žák neví, předává vařečku dál, nic se neděje, nevypadává. Učitel vždy zadává nadřazené slovo a posílá vařečku dál. Na každé nové téma si v kruhu přisedává, aby se měnilo pořadí žáků.

Témata: nábytek (zácvik), rostliny, hračky, kuchyňské potřeby, dopravní prostředky

Pomůcky: vařečka

- **Šeptaná (7 min)**

Motivace: Vyvodit šeptání. „*Umíte šeptat? Zaseptejte na mě, jakou máte oblíbenou barvu. Slyšela jsem, že máš ráda žlutou, ale jsem daleko. Zkuste to ještě jednou. Výborně, lepší. Co je důležité když šeptám? Ano, aby mě slyšel jeden člověk. Zkusíme se teď po třídě potichu pohybovat, bude se nám to hodit pro následující hru.*“

Popis: Učitel rozmístí do každého rohu třídy jednu sadu obrázků (příloha 2). Dětem vysvětlí, že je důležité najít, co mají dané obrázky společné, jako například u hry Bláznivá kuchařka, která míchala stůl, židli, skříň, tak že společná věc byla...? (nábytek). Žáci se budou potichu pohybovat po třídě, je jedno, u kterého rohu začnou a když budou vědět tak to půjdou pošeptat paní učitelce stojící před tabulí (ne kamarádovi☺) do ucha. Když to mají správně, jdou se podívat do dalšího rohu.

Tip: pokud je ve třídě asistent pedagoga, je dobré využít, aby se netvořila dlouhá fronta

Pomůcky: obrázky – čtyři sady po třech obrázcích (příloha 2)

- **Práce s obrázkem (7 min) – příloha 3**

Popis:

- 1) Učitel pojmenovává různé věci – děti ukazují palec nahoru, když tam ta věc je, palec dolů, když tam není.

Zácvik: Dům, kočka před komínem

Další slova/slovní spojení: **krtinec, okenice, kurník, okap, rýč, sekera, metla, krb, kočka za dřívím, kočka před květináčem**

- 2) Obrázek využijeme i ke hře na protiklady (děti vyvoláváme dle potřeby) – „*Kdyby tenhle obrázek měl kamaráda, který by byl úplně opačný od toho prvního.*“

Zácvik: na prvním je černá kočka v rouře, na druhém by byla..(bílá kočka v rouře)

Další slovní spojení: Hodně koček x málo koček; nízký plot x vysoký plot; otevřené dveře x zavřené dveře; štíhlá holčička x tlustá holčička, krátké vlasy x dlouhé vlasy; teplý den x chladný den, hezké počasí x škaredé počasí

Pomůcky: obrázek promítnutý na tabuli (příloha 3), popřípadě vytištěný obrázek do lavice/pro každého

Můj prostor pro poznámky a postřehy (specifika žáků)

Středa – Aktivita zaměřená na morfologicko-syntaktickou rovinu

Během dne důsledně pozoruji: užívání souvětí ve spontánní komunikaci, výskyt dysgramatismů v mluvě.

- **Skřítek Neplecha (7 min)**

Motivace: „*Skřítek Neplecha rád dělá neplechu a rád mění nebo maže různá slova. Naším úkolem bude všechny jeho neplechy odhalit.*“

Popis: Cílem této aktivity je poznat správně utvořenou větu. Učitel čte žákům správné věty a věty s dysgramatismy. Pokud se věta zdá dětem správně ukazují palec nahoru, pokud špatně, palec dolů.

Zácvik: Učitel má na tabuli přichystanou větu, kterou dětem nahlas přečte a přitom ukazuje na jednotlivá slova – „*Co bude dnes k obědu? Dává vám děti tahle věta smysl?*“ (ano – ukazují palec nahoru) „*Kdyby tudy šel skřítek Neplecha, věta by vypadala trochu jinak.*“ Učitel si zahraje na skřítku a předložku k, nahradí předložkou na. Vznikne věta: „*Co bude dnes na obědu? Dává vám děti takhle věta smysl?*“ (ne – palec dolů)

Další věty:

Petra hraje klavír. (na)

Dědeček si vyřezal vrbový pišťalku. (vrbovou)

Při táboráku rádi opékáme buřty.

Ke oknu přiletěl ptáček. (K oknu)

Mám rád knížky o koněch. (o koních)

Na cestě jsme viděli dva šneci. (šneky)

Potřebuju nové klobouk. (nový)

Kuba se čistí zuby. (si)

- **Korálkové věty (10 – 15 min)**

Motivace: Slova ve větě jsou jako korálky.



Popis: Cílem aktivity je sledovat správný slovosled ve větě a užívání správných tvarů slov. Učitel vysvětlí dětem, že budou číst věty pomocí obrázků. Aktivitu děláme frontálně na tabuli a motivujeme děti ke společné spolupráci. Je vhodné před každou novou větou dát dětem čas na rozmyšlenou. Když přijde žák s řešením, ptáme se dětí, jestli by to tak mohlo být, jestli to má někdo stejně, popřípadě jinak. Dáváme prostor pro více řešení.

Zácvik: Tato aktivita bude některé děti složitější, proto je vhodné, aby učitel popsal, jak přemýšlí. „*Nejdříve se podívám na obrázky, vím, že čtu zleva doprava. Pak si pojmenuju první obrázek. To je dědeček. Podívám se na druhý korálek a zeptám se, co dědeček dělá? (Píše) Takže už vím dva korálky – Dědeček píše.... A třetí korálek mi asi bude říkat, co píše. Dědeček píše dopis.*“

Obměna: Je možné z korálek skládat věty nové – legrační. Například: „Pejsek sbírá banánové houby.“

Pomůcky: vytisknuté obrázky upevněné magnetem na tabuli (příloha 4)

Můj prostor pro poznámky a postřehy (specifika žáků)

Čtvrtek – Aktivity zaměřené na pragmatickou rovinu

Během dne důsledně pozoruji: aktivitu/pasivitu při komunikaci a navazování sociálních kontaktů, vyjadřování myšlenek, porozumění, naslouchání, soulad neverbální a verbální komunikace, jiné nápadnosti v komunikaci.

- **Komunitní kruh** (15-20 min)

Popis: S dětmi si sedneme do kruhu (ideálně na začátku školního dne) a zeptáme se jich, co jim je příjemné a naopak nepříjemné, když někomu něco vypráví. (+ naslouchání, oční kontakt, pozornost/ - skákání do řeči, vyrušování, nezájem) Shrňeme, že když jeden mluví, tak ocení, když je ten druhý dobrý posluchač, posluchač zase ocení, když druhý mluví k věci a nahlas, aby dobře slyšel. *„Nyní bude mluvit pouze ten, kdo bude držet třídního maskota (popřípadě jiný symbolický předmět) a ostatní se budou co nejvíce snažit být dobrými posluchači. Aby ale posluchači nebylo moc unavení, je důležité, aby vyprávění nebylo příliš dlouhé.“* Téma k vyprávění je na učiteli (např.: zážitek, na který rád/a vzpomínám). Pokud někdo nechce mluvit, po vhodné motivace/návodné otázce, respektujeme.

Zácvik: Začíná učitel držící maskota

Pomůcky: třídní maskot či jiný symbolický předmět

- **Mikrofon**

Popis: Vyvolanému žákovi paní učitelka do ucha pošeptá prostředí, kde se nachází, žák říká vhodné slovní obraty, které se v daném prostředí používají, do mikrofonu (ideálně s nápodobou intonace, nálady apod.) + může používat k tomu vhodnou pantomimu

Prostředí: U lékaře, u kamaráda, v autobuse, na pouti, v obchodě s potravinami, v knihkupectví, v kině, v lese, v zoo

Zácvik: předvede paní učitelka („Pardubice, hlavní nádraží. Na třetí kolej přijel osobní vlak číslo 19 40 linky s5 Společnosti České dráhy, ze směru Ostrava Svinov, pravidelný příjezd v 9 hodin 10 minut. Vlak dále pokračuje,“), děti se hlásí a odpovídají, že se nacházíme na nádraží.

Pomůcky: mikrofon (stačí cokoliv připomínající jeho tvar ☺)

Můj prostor pro poznámky a postřehy (specifika žáků)

Pátek – prostor pro opakované zařazení předešlé libovolné aktivity

Tip: Zaměřte se více na žáky, u kterých se projeví výraznější deficity v určitých jazykových rovinách.

Můj prostor pro poznámky a postřehy (specifika žáků)

ČTVRTÝ ÚKOL – pátý týden od zahájení školního roku

- Odpovězte ještě jednou na otázky o Vaší třídě, jsou zde nějaké nové skutečnosti?
- Přečtěte si 10 zlatých pravidel pro preventivní působení učitele, použijte je pro svoji reflexi - zamyslete se nad jednotlivými body a oznámujte se v jednotlivých oblastech 1-5 (jako ve škole).

JAKÁ JE MOJE TŘÍDA – NOVÉ SKUTEČNOSTI

- 1) *Mám zde žáky, kteří jsou již v logopedické péči?*
- 2) *Mám zde žáky s chybnou výslovností bez logopedické péče?*
- 3) *Mám zde žáky, kteří jsou z bilingvního prostředí?*
- 4) *Mám zde žáky cizince?*

- 5) *Mám zde žáky, kteří mají problém určit na jaké písmeno slovo začíná/končí?*
- 6) *Mám zde žáky, kteří mají problém rozložit slovo na slabiky/písmena a složit ze slabik a písmen? (př.: v – l – k <-> vlk)*
- 7) *Mám zde žáky s neplynulým řečovým projevem?*
- 8) *Mám zde žáky s nápadnými projevy v intonaci či hlasitosti v projevu?*
- 9) *Mám zde žáky s chudou slovní zásobou?*
- 10) *Mám zde žáky s velkým rozdílem v aktivní a pasivní slovní zásobě?*
- 11) *Mám zde žáky s obtížemi v porozumění (instrukce, vyprávění)?*
- 12) *Mám zde žáky s deficitem v souvislém řečovém projevu (např. při vyprávění známé pohádky)?*
- 13) *Mám zde žáky, kteří chybně utváří věty (dělají chyby v časování, skloňování, slovosled)?*
- 14) *Mám zde žáky, kteří mluví spíše v krátkých jednoduchých větách?*
- 15) *Mám zde žáky s ochotou komunikovat?*
- 16) *Udržují žáci oční kontakt?*

17) *Mám zde žáky, kteří skáčou do řeči?*

18) *Mám zde žáky s nápadností v neverbální komunikaci?*

10 zlatých pravidel pro preventivní působení učitele

1. Jazyková kultivovanost učitele
2. Akceptování osobnosti dítěte
3. Respektování chyb
4. Poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti
5. Diagnóza není nálepka ani předpověď
6. Porozumění dítěti
7. Přiměřenost informací
8. Podporování autenticity v komunikaci s upřednostňováním obsahu před dokonalou mluvou
9. Optimální reagování na řeč dítěte
10. Kooperace rodičů, učitelů, logopedů i jiných odporníků

Ukázka lekce logopedické prevence pro podporu a rozvoj lexikálně – sémantické roviny

Nyní byste měli lépe rozumět potřebám Vašich konkrétních žáků. Pokud máte ve třídě žáka, který se projevuje deficitně v jedné či více rovinách a není v logopedické péči, je na místě tuto skutečnost diskutovat se školním speciálním pedagogem (je-li) a rodiči a **doporučit odbornou diagnostiku v poradenském centru.**

Pro rozvíjení jazykového citu, slovní zásoby a souvislé práci s lexikálně-sémantickou rovinou Vám může pomoci následující ukázka lekce logopedické prevence, která využívá práci s aktuální dětskou literaturou a může Vám být inspirací i pro rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností.

4.8 Návrh lekce logopedické prevence

ROZVOJ A PODPORA LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICÉ ROVINY

Cíle:

- Žák aktivně pojmenovává věci kolem sebe.
- Žák verbálně popisuje vybrané předměty bez zrakové opory.
- Žák aplikuje nově osvojenou slovní zásobu se zrakovou oporou.

Použitá literatura

- VOSTRADOVSKÁ, Tereza; SVOBODNÁ, Šárka; KRÁL, Robin. Řez kočkou. Praha: Běží liška, 2017. ISBN: 978-80-907052-0-3

Souhrnný plán aktivit

Tabulka 6: - Souhrnný plán aktivit

Název aktivity	Časový plán	Hlavní cíl aktivity
Píseň Holka modrooká	5 min	Vzbudit zájem žáků o lekci
Oko	10 – 15 min	Aktivace aktivní a pasivní slovní zásoby Propojení základních oblastí logopedické prevence
Poznávání po hmatu	10 – 15 min	Žák pojmenovává předměty bez zrakové opory s důrazem na jejich popis
Práce s knihou	10 min	Žák se seznámí s novou slovní zásobou
Parník – pracovní karta	15 min	Žák aplikuje novou slovní zásobu se zrakovou oporou
Námořnický pozdrav Píseň Dva roky prázdnin	5 min	Žák užívá zvučně svůj hlas.

Průběh aktivit

- **Píseň Holka modrooká**

Cíl – Vzbudit zájem žáků o lekci, navození očního kontaktu

„Poznáte písničku podle popěvku?“ (Holka modrooká). Pojďme si ji zaspívat.

- Jaká je holka? (->modrooká)
- Kdo je také modrooký?

- Jaké máme další barvy očí?
- Jaká si myslíte, že je u nás ve třídě nejčastější?
- Pojdme se potichu projít a zjistit to. Žáci se bezeslova pohybují po třídě a dívají se kamarádům do očí z takové vzdálenosti, aby jim to bylo příjemné.

- **Oko**

Cíl – Aktivace aktivní a pasivní slovní zásoby, procvičení grafomotoriky

Pomůcky – Papír A4 pro každého žáka, měkká tužka

- „*Pojdme si jedno takové oko nakreslit.*“ Vysvětlíme žákům, že nám nejde o přesnost, ale o uvolněnou ruku a postupně demonstrujeme na tabuli jednoduchý postup, jak budeme oko na papír společně kreslit (viz obr.) Poté obtahujeme jednotlivé části společně s žáky a používáme cíleně slovní zásobu – tvar oka, duhovka, zornice, řasy, obočí



Obrázek 5: oko, vlastní zdroj

- „*Všechno, co vidíme, můžeme pojmenovat – to nás dnes bude zajímat, budeme se snažit pojmenovat spoustu věcí. Když nevím, jak něčemu říká, jak se většinou zeptám..... (co je to?) Na co jste se takhle naposledy ptali?*“

Otázky zaměřené na aktivaci nové slovní zásoby

5 - řasy - *k čemu jsou?* Chrání oko před nečistotami i drobným hmyzem, který by mohl oko poškodit

6 - Obočí – *k čemu je?* Díky obočí nám nestéká pot přímo do očí

Jak se jmenuje to barevné? Barva duhovky je dána množstvím barviva v oku, když je ho hodně, oči jsou tmavé nebo černé, když málo, tak světle modré. Albíni, lidé i zvířata s poruchou pigmentu, mají oči červené, protože v nich prosvítá krev. *Jak se jmenuje to černé?* Zornice neboli panenka má schopnost se zvětšovat a zmenšovat, vpouští k nám do oka právě tolik světla, kolik je potřeba

- **Poznávání po hmatu**

Cíl – pojmenování předmětů bez zrakové opory, popis předmětu bez zrakové opory

Pomůcky - krabice s otvorem na ruce s předměty, škraboška nebo šátek, předměty (využít předměty s rozdílnými vlastnostmi – př. Pírko, těžítka, sešit, kolíček,..)

Otázky

- Může se stát, že vidím hůře na dálku nebo na blízko – pak potřebuju... dioptrické brýle nebo...kontaktní čočky (vynalezl je český vědec)
- Nečistoty z oka vyplavují...(slzy)
- Vnitřní koutek oka se jmenuje (spojivka)
- Ten, kdo nevidí je... (slepý), říkáme, že je...(nevidomý)

Popis aktivity

- Někteří z Vás se na chvíli stanou nevidomými. Úkolem bude nahmatat jeden předmět, v duchu si ho pojmenovat a popsat ho kamarádům, tak aby ho co nejrychleji uhodli.

- **Práce s knihou Řez kočkou**

Cíl – vizualizace

Pomůcky: Knížka Řez kočkou

S dětmi si sedneme do kroužku a představíme jim knížku. Zeptáme se, pro koho může být důležité vědět, jak vypadá oko zevnitř a jestli by to tady taky někoho zajímalo. Pokud děti projeví zájem, můžeme se stejně tak podívat např. na řez sopkou a masožravkou. Nakonec jim přečteme hádanku, po uhodnutí, že jde o parník, se podíváme na řez parníkem.

Kdo se plavil už parníkem? Kdo lodí? Je to samé nebo je zde rozdíl? Jaká může být plavba?

Vyzveme děti, aby se teď soustředily a napnuly uši a upřely oči. Budeme si teď povídat o tom, co vidíme, a budeme se snažit pojmenovat co nejvíce věcí. Možná některá slova pro vás budou nová, zkusíme si toho co nejvíce zapamatovat.

Slova: Paluba, podpalubí, kajuta, kormidlo, kapitán, kotva, lodní zvon, koleso, pára, mořská nemoc

- **Parník – pracovní karta**

Cíl – Aplikace nové slovní zásoby se zrakovou oporou

Pomůcky – karta pro každého žáka

- Kdo si pamatuje, kde je na obrázku kapitán? Vyznač hvězdičku. Kde je paluba? Vyznač kolečko. Atd.
- Do řezu parníku děti mohou namalovat svoji vlastní kajutu

- **Námořnický pozdrav, rozloučení**

Cíl – Rozlišit rozdíl mezi znělým zvukným hlasem a křikem

Víte někdo, jak se zdraví vodáci? Ahoy je původně námořnický pozdrav a protože voda někdy dokáže burácet, je ho potřeba volat krásně do dálky (učitel ukazuje, jak volá x nekřičí), aby byl přes vlnobití slyšet.

„Tak ahoy námořníci.“ Děti: „Ahooy“ voláme na sebe ahoy přes třídu, přeháníme artikulaci.

Na závěr a rozloučení vám zazpívám jednu námořnickou dobrodružnou píseň, kdo zná, může se přidat. Zpěv písně Dva roky prázdnin.

5 Závěr šetření, diskuse

Logopedická prevence v mateřské školce je v odborné literatuře dobře popsána. (Lipnická, 2014; Bendová, 2014; Vašíková, Žáková, 2018) Učitel začínajících školáků tedy přebírá štafetu po učiteli z mateřské školy, ale u začínajících školáků je logopedická prevence v odborném diskurzu spíše „slepou skvrnou“, přestože jazykový vývoj je ukončen až mezi 5-7 rokem života dítěte (Klenková, 2006). Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat, zda jsou učitelé schopni analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách svých začínajících školáků. Dalším cílem bylo vytvořit, otestovat a zhodnotit příručku pro pedagogy za účelem zlepšení schopnosti analýzy řeči žáků.

Z tohoto cíle vyplývaly tři hlavní výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: „Jsou učitelé schopni analyzovat řeč a její deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků?“

Nebylo cílem kvantifikovat odpověď na tuto otázku. V této práci jsme se snažili zjistit co nejvíce informací a popsat stav pomocí kvalitativního šetření navrženého na principu zakotvené teorie.

Dotazovaní učitelé zmiňovali, že mnohdy jednají na základě zkušeností z praxe a na základě intuice. Každý učitel zhodnotil svoji schopnost poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti známkou tři, vnímá ji tedy jako sníženou. Tato sebereflexe rezonuje s výpověďmi z rozhovorů s učiteli. Učitelé se sice věnují oblastem logopedické prevence, ale chybí zde záměr, cílenost a sledování individuálního pokroku v jednotlivých jazykových rovinách. V oblasti analýzy řeči a deficitů v jazykových rovinách cítí nejistotu a necítí se vybavení dostatkem znalostí a schopností. Pokud šlo o odborné znalosti, vzpomínali na konkrétní učitele, kteří jim v této oblasti přinesli jakési now-how, ale znalost jazykových rovin nikdo aktivně neuplatňoval. Velkou roli zde hraje tzv. znovuvědomění, které vyplynulo jako klíčová kategorie během otevřeného kódování. Učitelé často popisovali pocit aha momentu a znovuvybavení zejména po práci s příručkou Cesta k cílenému rozvoji řeči u začínajících školáků. „*To třeba znám, ale nenapadne mě to takhle cíleně udělat.*“ „*Lépe jsem si rozvrhla, že se musím věnovat všem jazykovým rovinám.*“

Učitelé si uvědomují, že pedagogická diagnostika řeči je jejich kompetencí, ale spíše se zaměřují na jiné oblasti jako rozvoj sluchové a zrakové percepce a grafomotoriky. Přestože tyto oblasti přímo souvisí s logopedickou prevencí, jsou zařazovány s jiným cílem. Toto znovuuvědomění opět ukazuje na potřebu zacílené práce s jazykovými rovinami.

K bližšímu charakterizování odpovědi nám pomohly odpovědi na dvě dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumná otázka 1:

Co má vliv na analýzu řeči a případné deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků?

Na schopnost analýzy řeči a deficitů v jazykových rovinách má vliv očekávání výskytu jazykových obtíží učitelem, které může do jisté míry určit spektrum deficitů, které učitel sleduje, a další deficity mohou být opomenuty. Dále míra spolupráce učitele s dalšími odborníky. Učiteli mohou pomoci zejména včasné informace od učitele z mateřské školy a rodičů. Po zahájení vyučovacího procesu je to pak zejména získávání informací od kolegů, vychovatelky v družině, speciálního pedagoga či asistenta pedagoga, pokud je ve třídě přítomný. Jako třetí kategorie byla v rámci otevřeného kódování identifikována kategorie překážek a to jednak na straně žáka a také na straně učitele. Ze zkušenosti učitelů se ukazuje, že na straně žáka mají vliv zejména povahové rysy typu plachost, tichost, stydlivost, strach z neúspěchu, chyby, či nechuť komunikovat.

Dílčí výzkumná otázka 2:

Co učitelé potřebují k co nejlepší možné analýze řeči a deficitů v jazykových rovinách u začínajících školáků?

Pro zlepšení schopnosti analýzy řeči a deficitů v jazykových rovinách u začínajících školáků by učitelům pomohlo záměrné, cílené a postupné plánování v rozvíjení jazykových rovin. Aby toto mohli uskutečnit, jsou pro ně klíčové informace, schopnosti, podpora jejich kompetencí, která pomůže nastartovat proces znovuuvědomění, inspiraci na vhodné aktivity k dílčím jazykovým rovinám a motivaci.

Výzkumná otázka č. 2: „Jaké nejčastější jazykové obtíže začínajících školáků identifikují jejich učitelé?“

Tato výzkumná otázka byla zjišťována pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Názory učitelů nelze zobecnit, jelikož se výzkumného šetření zúčastnil pouze malý vzorek respondentů. Učitelé nejvíce zaznamenávají chybnou výslovnost R, Ř, sykavek, chudší slovní zásobu, chybějící vyjádření v celých větách, problém udržet se tématu a rozlišování mezi tykání a vykáním. Můžeme vidět, že sledované obtíže jsou napříč spektrem všech jazykových rovin a netýkají se pouze obecně nejvíce vyzdvihované foneticko-fonologické.

Výzkumná otázka č. 3: Jaký vliv má využití příručky na práci učitelů?

Časové rozvržení práce s příručkou bylo původně určeno na 6 týdnů, ale z důvodu časové vytíženosti učitelů většina potřebovala týdnů 8. Všichni učitelé hodnotí zkušenost pozitivně. Učitelé uváděli, že zpracování příručky jim velmi vyhovovalo. Líbilo se jim rozdělení, to jak bylo vše vysvětlené i výběr aktivit. Aktivity v jejich očích byly jednak různorodé, ale zároveň smysluplné a pokrývaly konkrétní cíle při rozvoji jazykových rovin. Líbilo se jim, že aktivity mohou sloužit zároveň jako zpestření hodiny.

Můžeme zhodnotit, že příručka měla kladný dopad na práci učitelů ve smyslu cíleného zaměření se na oblast logopedické prevence u začínajících školáků. Učitelé dokázali více individualizovat a zpřesnit pedagogickou diagnostiku ve vyučovacím procesu. Učitelé samotný přínos vnímali zejména v získání znalostí v oblasti jazykových rovin, příručka jim byla také podporou v již nabytých schopnostech a znalostech, kde plnila funkci tzv. uvědomění, byla zdrojem inspirace a motivace.

Doporučení pro pedagogickou praxi:

Z realizovaného výzkumného šetření je možné formulovat doporučení pro pedagogickou praxi:

- orientovat se v problematice jazykových rovin a rozlišovat jejich další oblasti;
- cíleně, kontinuálně a komplexně pozorovat řeč každého žáka ve všech jazykových rovinách;
- zařadit do výuky aktivity s diagnostickým potenciálem již během prvního měsíce po zahájení školní docházky, které mohou pomoci odhalit skryté deficity;

- průběžně zařazovat aktivity na podporu všech jazykových rovin;
- co nejvíce omezit překážky na straně učitele a žáka;
- podporovat ve třídě chuť komunikovat;
- vytvářet co nejvíce příležitostí ke komunikaci;
- vést žáky k práci s chybou;
- využít spolupráci s dalšími odborníky.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo motivovat učitele prvních tříd k cílené a komplexní analýze řeči svých žáků a ověřit, jestli příručka je vhodným nástrojem k zlepšování této kompetence.

V první části diplomové práce byli čtenáři seznámeni s pojmem komunikace a s řečí jako komplexní schopností v jejich čtyřech jazykových rovinách. Pozornost byla věnována logopedické prevenci a to zejména základním oblastem logopedické prevence a významu a přínosu primární logopedické prevence. Dále byla nastíněna možnost využití aktuální dětské literatury ve vztahu k logopedické prevenci. Samotná kapitola se pak věnovala začínajícím školákům, jejich řečovým dovednostem a charakteristice vybraných druhů narušené komunikační schopnosti a specifického přístupu u začínajících školáků.

V druhé části diplomové práce byl proveden a vyhodnocen kvalitativní výzkum, jehož cílem je prozkoumat a popsat, do schopnost učitelů analyzovat řeč a deficity v jazykových rovinách u začínajících školáků. Dalším cílem bylo vytvořit, otestovat a zhodnotit příručku pro pedagogy za účelem zlepšení schopnosti analýzy řeči žáků.

Možnostem logopedické prevence u začínajících školáků není mezi učiteli 1. tříd věnováno příliš pozornosti. Proto vznikla tato práce, aby zhodnotila schopnost analýzy řeči a jazykových deficitů učiteli u začínajících školáků a **vytvořila nástroj pro profesní posun v této dovednosti**. Hlavní cíl a dílčí cíle, z nichž vyplývaly výzkumné otázky, se podařilo zodpovědět. Z výzkumného šetření **vyplývalo zjištění, že za poskytnutí podpory jsou vybraní učitelé schopni v krátkém čase zlepšit svoji kompetenci v oblasti pedagogické diagnostiky a cítí se motivovaní v zařazování aktivit vytrvat a sledovat pokroky žáků v jednotlivých jazykových rovinách**.

Tato práce určitě zcela nevyčerpala celé své spektrum informací a nabízí prostor pro další návaznost. Bylo by velmi zajímavé vyzvat k využití příručky Cesta k cílenému rozvoji řeči u začínajících školáků další budoucí učitele prvních tříd a mapovat míru jejich posunu. Na základě dlouhodobé spolupráce vytvořit lekce logopedické prevence na míru,

které by byly cílené na rozvoj a podporu jednotlivých jazykových rovin a jejich dílčích cílů.

Součástí této diplomové práce je také návrh lekce logopedické prevence pro rozvoj a podporu lexikálně sémantické roviny za využití aktuální dětské literatury - konkrétně knížky Řez kočkou, která získala prestižní ocenění Zlatá Stuha. Tuto lekci nebylo bohužel možné z důvodu pandemie Covid-19 realizovat.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
- BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních schopností u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- HOUSAROVÁ, Blanka; JANDERKOVÁ, Dita. *Řečové a komunikační obtíže*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-214-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1100-2.
- KLENKOVÁ, J. a kol. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-168-3
- KREJČOVÁ, Lenka; BODNAROVÁ, Zuzana a KOL. *Specifické poruchy učení*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1219-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóri um: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN: 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- MERTIN, Václav; KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- NÚV: Výroční zpráva národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského

zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. S. 6/20,
Tematická zpráva – Vzdělávání žáků ve středních školách s pedagogickými
obory vzdělání. Praha/07/2016.

- PAKOSTOVÁ, Tereza (2012). *Analýza poradenství pediatrů v oblasti narušené komunikační schopnosti, Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická univerzita, katedra speciální pedagogiky.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta; VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Etiologie a terapie koktavosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-244-0258-0.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989. ISBN
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠEĎOVÁ, K. *Designy kvalitativního výzkumu*. In Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TUČKOVÁ, Jitka. *Říkej si a hraj*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1176-1.
- VÁLKOVÁ, Lenka. *Rehabilitace kognitivních funkcí v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2015. ISBN: 978-80-247-5571-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-1074-4.
- VAŠÍKOVÁ, Jana; ŽÁKOVÁ, Iva. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018. ISBN 78-80-7454-798-0.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-717-8998-4.
- ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská Univerzita v Opavě, 2015. ISBN: 978-80-7510-189-1.

- ZEZULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978- 80-7464-691-1.
- CLIL. Bloomova taxonomie [online]. CLIL. [cit. 2020-09-04] Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/10-specifika-clil-metodiky/10-6-bloomova-taxonomie.html>
- JAROŠOVÁ, Ludmila (2014). Shrnutí výsledků projektu [Online]. Medical Healthcom. Poslední změna 28. 05. 2014. [cit. 2017-11-11] Dostupné z: http://www.hlasovecentrum.cz/files/2914/0655/2471/Shrnut_vsledk_projektu.pdf
- POSPÍŠILOVÁ, Ivana. Přejít dítěte ze školky do školy [Online]. Šance dětem. Poslední změna 29. 01. 2020. [cit. 2020-11-07] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/prechod-ditete-ze-skolky-do-skoly.shtml>
- FELCMANOVÁ, Lenka. Pedagogická diagnostika dílčích funkcí [Online]. Katalog podpůrných opatření. Poslední změna 2015-2020 [cit. 2020-05-09] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-3-pedagogicka-diagnostika-dilcich-funkci/>
- FELCMANOVÁ, Lenka. Metodické video – Rozvoj sluchového vnímání [Online]. Podpora inkluze. Poslední změna 19. 12. 2018 [cit. 2020-05-09] Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/metodicke-video-rozvoj-sluchoveho-vnimani/>
- FELCMANOVÁ, Lenka. Metodické video – Rozvoj zrakového vnímání [Online]. Podpora inkluze. Poslední změna 05. 13. 2019 [cit. 2020-05-09] Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/metodicke-video-rozvoj-zrakoveho-vnimani/>
- Breptavost – doporučení, inspirace, náměty [Online]. Metodický portál RVP. Poslední změna 03. 23. 2017 [cit. 2020-05-10] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12990>

- PEKAŘOVÁ, Eva. Jak souvisí pohyb s vývojem řeči [Online]. Logopedie Zlín. Poslední změna 2020. [cit. 2020-26-09] Dostupné z: <https://logopediezlín.cz/jak-souvisi-pohyb-s-vyvojem-rci/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 166 s. [cit. 2020-06-17] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018, 50 s. [cit. 2020-06-17] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- SYCHROVÁ, Pavla. Selektivní mutismus v dětském věku v otázkách a odpovědích [Online]. Šance dětem. Poslední změna 27. 1. 2020. [cit. 2020-02-10] Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/psychicke-problemy-ditete/selektivni-mutismus-v-detskem-veku-v-otazkach-a-odpovedich.shtml#vhodna-prevence>
- ŠAROUNOVÁ, Jana. Dětem s vývojovou dysfázií přeju laskavé rodiče, chápavé učitele a přiměřený rozvoj [Online]. Listy klinické logopedie. Poslední 2019. [cit. 2020-24-10] Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/12.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka transkripce jednoho rozhovoru s otevřeným kódováním

Pozn.: čísla odkazují ke kategoriím (viz strana 56)

Jaké dojmy máš ze své třídy, co se týče jazykové stránky?

Moji prvňáci jsou připravení, jsou na té úrovni, co by měli být. Mám tam tři holčičky, které jsou dál.
Dokážou vytvořit delší souvětí, mají rozvinutější slovní zásobu a pak tam dva slabší kluky, ti mluví hodně stroze, slovní zásoba je taková, že vidíš, co chtějí říct, ale nevědí, jak to říct. Poskládají pak spíš takový krkolomnější věty, jak se snaží tu svoji myšlenku vyjádřit a někdy to dospívá k tomu, že se snaží mluvit v souvětí, nejde jim to, takže zase začnou mluvit stroze. Je to u nich ale v progresu. Snaží se, ale občas se nám stane, že jak jsou hodně plachý, tak si uvědomí chybu a nechtějí pokračovat a snažit se to říct delší větou.

K: A čemu to přisuzuješ? Říkala jsi, že jsou plachý a ještě něčemu?

N: Ten jeden je červencový a ten druhý měl odklad. Tomu červencovému doporučili odklad, ale rodiče nechtěli. Na té mluvě to je vidět i na té jazykové stránce

K zachycení vad řeči dochází někdy i u zápisu, který letos ale nebyl. Jak tuto zkušenost vnímáš?

Já jsem děti poprvé neviděla 1. září. Máme propojenou školku se školou, tak já tam někdy zaskakuju, takže o většině dětí jsem věděla.

K: Takže nedošlo k nějakému zpětnému doporučení rodičům, aby začali více pracovat na nějaký logopedický stránce, to všechno zajistili paní učitelky ze školky?

N: Přesně tak, to už dělaly ony. Já už jsem o těch vadách věděla. Znáám i učitelku ze školky, se kterou normálně spolupracujeme, takže jsem věděla, co mě čeká. Vše mi řekla, jak komunikuje s rodiči, kte je přesně problém.

Co považuješ za nejtěžší v oblasti rozvoje řeči u začínajících školáků? Co za nejdůležitější?

Za nejdůležitější chuť komunikovat, jinak se neposuneme dál. Když se mnou nebudou chtít mluvit, bude těžký jim nějak pomoci. A nejtěžší mi někdy přijde, aby mluvili k tématu. Často odbíhají. Chci, abychom mluvili o tom, co se dá dělat v lese a oni najednou odběhnou ke zvířátům v zoo. Udržet linii mi u nich přijde nejtěžší. Mně se líbí jejich myšlenkový pochody, ale když to potřebuju zaměřit na něco, tak je to těžký.

Kde jsi získala/čerpala znalosti, abys byla schopná vnímat deficity řeči u žáků?

Vycházela jsem z vejšky, hodně jsem vycházela od Bubeníčkové. Byla jsem u ní i na školení. Z internetu, i z facebookových stránek. Když má třeba nějaká učitelka problémy, ta se podívám, jak to řeší. A nebo jsem se ptala i jejich paní učitelky ze školky, se kterou jsem v kontaktu. Zeptala jsem se, jak to řešili ve školce, abych mohla navázat. Konkrétně u jednoho plachého klučínky to bylo důležité, aby se třeba nějak nesehnul. Teď u něj vidím největší progres, nebojí se, má tam své kamarády. Ta paní učitelka se občas chodí podívat a ptá se dětí, takže jsme se školkou hodně propojení.

Čeho si při analýze řeči žáka snadno všimneš? Na co potřebuješ více času?

Snadno si všimnu výslovnosti, a co je hůř poznatelný, je pro mě slovní zásoba. Nevím, jestli to dítě je jenom plaché a nechce se mnou mluvit, a nebo tu slovní zásobu nemá.

2. okruh

S jakými jazykovými obtížemi ses u svých žáků setkala?

Dva žáci jsou v logopedické péči z důvodu špatné výslovnosti r a sykavek, kterou ještě nemají stále upevněnou a dva žáci byli v logopedické péči z důvodu špatné výslovnosti r. Ale u té jedné holčičky to je hodně rodina, maminka je dost rozmazluje, holčička nechce dělat, pokrok zde není na rozdíl u ostatních dětí, kde doma dělají. Ti to mají už vyvozený, jenom to ještě není plně slyšet, trochu ráčkují. Potom jsou zde děti, které mají problém se vymáčkout v celých větách. Téměř u všech dětí si všímám, že občas nesprávně použijí nějaké slovo. Třeba dneska jsme mluvili o dopravních prostředcích a často říkali, letadlo přijelo, místo přiletělo.

Jak vnímáš svoji kompetenci v oblasti logopedické prevence?

Přijde mi, že nemám úplně tolik zkušeností a znalostí, kolik bych potřebovala. Stává se mi, že často nevím jak. Hodně času věnujeme předškolním aktivitám, hodně pracujeme na slovní zásobě, ale třeba výslovnosti se cíleně moc nevěnujeme. Mám pocit, že k cílené nápravě není prostor, k rozvoji jo. Moc by se mi líbilo v této oblasti absolvovat nějaký seminář.

Jaká spolupráce je pro tebe důležitá, když řešíš jazykové obtíže u svých žáků?

Určitě potřebuju mluvit s rodiči a zeptat, jestli chodí na logopedii, jak to na té logopedii dělají. Třeba teď jsem vyloženě měla maminku a ptala jsem se jí. „Mám ji opravovat?“ aby se ta holčička necítila špatně, že ji opravuji. Tak jsme se domluvily, že ji budu opravovat jednou za čas, s cítem.

K: Ale konkrétní instrukce od logopedky nemáš, jak to dělat, jen zprostředkovaně přes maminku.

N: Ne, ani nemám žádnou zprávu, hlavně komunikuju s rodiči.

K: A ještě nějaká spolupráce tě napadne?

N: Ještě hodně se školkou, s učitelkou z MŠ, spíš mi řekla, co jim vyloženě nejde, co se jim líbilo a nelíbilo.

Ale spíš formou rozhovoru než dlouhodobé spolupráce.

3. okruh

Mohla bys mi říci o tvé zkušenosti při práci s příručkou? Co tě překvapilo - ne/mile?

Mně se to líbilo. Líbilo se mi, jak ty aktivity byly různé, že i to ty děti bavilo, že to nebylo pořád stejné a že to bylo hodně kreativní, to je bavilo, že mohly hodně vymýšlet a tak dále. Líbilo se jim, že to bylo pohybově zaměřené, chození po třídě nebo jak jsme vařili ten kotlík. A překvapilo mě, že mi něco přišlo těžký a zvládli to úplně perfektně a naopak u aktivity, jak byla ta slova nadřazená, tak to vůbec nepochopili, ale jako vůbec. I když jsme si dali příklad, říkali mi, je tam čaj, je tam nůž. Já ale nechci vědět, co tam je, já chci vědět, co mají společného. No nůž bych použil na krájení. Takže furt nebyli schopní říct to slovo nadřazené. Asi až po třech, čtyřech minutách dvě děti, ale to jsem už stopla, protože byli spíše demotivovaní. A třeba Mart'an, to jim taky nešlo, ale to jsem si vzala za své a pracujeme na tom do teď.

Pořád jim to moc nejde. Třeba když se jich zeptám na co začíná kočka, tak ví, ale když to mají říct mart'ansky tak jako první řeknou č, v lepším případě, když ta písmenka do toho patří. Podle mě je to způsobený tím, že se strašně soustředí na to, aby to řekli dobře...

K: A když je to obráceně, ty řekneš p-e-s, tak to rozumí?

N: Jo, to už teď rozumí všichni, ale taky jsme s tím bojovali.

K: Tak když to shrnu, tak to pro tebe byla inspirace, jak se s dětmi dál ¹² posouvat a jak ¹² cvičit konkrétně nějakou oblast.

N: Jo, přesně tak. A třeba korálkový věty, ¹⁴ to je hrozně bavilo, k tomu jsme se ¹⁵ vrátili. Ted' už se snažím, aby řecli, víš jak jsem ti říkala – Kluk má banán a zmrzlinu – a ted' se snažím, aby řecli – kluk má banánovou zmrzlinu.

A co mě ještě mile překvapilo, tak to bylo to sluchový – pes/les – hezky slyšeli, co tam je jiného

K: A délky hlásek taky?

N: Taky jim to šlo. Pak i hezky opravovali věty skřítky Neplechy, to jsme ¹⁵ taky ještě dělali jednou, protože je to moc bavilo. A tam občas použili špatný tvar slova. Nejhorší a ¹⁴ nejtěžší byla ta ¹⁴ marťanština. Takže ¹⁵ to ted' ¹⁵ trénujeme a věřím, že jim to pak pomůže ve psaní.

Jak hodnotíš práci s příručkou? Mohla by být pro někoho přínosem?

Bylo toho ¹² hodně, máme toho hodně ve slabikáři, do toho ty věci okolo. První den jsme stihli dvě aktivity, ale nestihli jsme učení, takže další den už jsme dělali jednu a rozložila jsem to. Jinak se mi líbilo, ¹² jak to bylo ¹² vysvětlený, všechno jsme pochopili, dětem ¹² byly obrázky blízký. A s tou knížkou Povíš mi to, děláme, takže děti věděly.

Pro mě to teda přínos byl, ¹⁶ třeba to znám, ale ¹² nenapadne mě to takhle cíleně udělat. Pro mě to bylo ¹² hodně ¹⁵ inspirující. Vybrala jsem si z toho, co jsem ¹⁵ potřebovala, něco jsem si trochu ¹⁵ pozměnila – třeba toho Marťana děláme u všeho, korálkový věty si chci připravit nový. Aktivity mám vytištěný, pověšený, vím, že s nimi budu chtít pracovat a že je můžu vytáhnout i třeba jako oddech nebo motivaci pro děti, když už ty aktivity ¹⁵ znají.

Bylo něco, co sis díky ní více uvědomila?

Určitě, lépe jsem ¹⁶ si rozvrhla, že se musím věnovat všem těm jazykovým rovinám, že nemůžu ulpívat na jedné. ¹⁶ **Dělala jsem to, co mě bylo bližší** ~~_____~~

K:A kterou rovinu si více upozaďovala nebo na které si více ulpívala?

N:Víc mi je bližší ta se slovní zásobou a pragmatická. Pojďme si povídat a tohle jsou nová slovíčka.

K:Takže ti to pomohlo si to komplexně rozvrhnout

N: Jo, a vlastně díky těm aktivitám, které tak byly i rozdělené, tak jsem si je dál rozváděla já. Do téhle oblasti patří tohle, našla jsem si nějakou podobnou aktivitu a rozvíjela jsem to dál

Bylo zde něco, co ti chybělo nebo přebývalo?

Asi ne, přišlo mi to komplexní. Přišlo mi všechno fajn.

Chtěla bys ještě něco doplnit?

Napadá mě, že nemůže ulpívat na učebnicích, že je dobrý se zaměřit i na aktivity mimo slabikář. Myslím, že by to bylo dobrý pro učitele, kteří chtějí trochu vymanit ze stereotypu.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Řečový a komunikační profil dítěte.....	39
Obrázek 2: Členění řečových dovedností v logopedické praxi.....	40
Obrázek 3: Hodnocení dovedností školního začátečníka v oblasti sluchového vnímání.....	42
Obrázek 4: Hodnocení dovedností školního začátečníka v oblasti sluchového vnímání.....	43
Obrázek 5: oko.....	86

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dítě ukončující předškolní vzdělávání.....	11
Tabulka 2: Komunikační a slohová výchova.....	13
Tabulka 3: Jazyková výchova.....	14
Tabulka 4: Literární výchova.....	15
Tabulka 5: Časový průběh výzkumného šetření.....	52
Tabulka 6: Souhrnný plán aktivit.....	85

Seznam grafů

Graf 1: Sebereflexe učitelů – 10 pravidel pro preventivní působení učitele.....	62
--	----

Seznam schémat

Schéma 1: Oblasti foneticko - fonologické roviny.....	17
Schéma 2: Oblasti lexikálně - sémantické roviny.....	18
Schéma 3: Oblasti morfologicko - syntaktické roviny.....	20
Schéma 4: Oblasti pragmatické roviny.....	21
Schéma 5: Oblasti sluchové percepce s návodnými aktivitami pro jejich rozvoj.....	25
Schéma 6: Oblasti zrakové percepce s návodnými aktivitami pro jejich rozvoj.....	26
Schéma 7: Překážky na straně žáka.....	59
Schéma 8: Překážky na straně učitele.....	59
Schéma 9: Vztahová síť.....	60