

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Kristýna Šimáková

Pohledy pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí

Views of pedagogical workers on children's communication skills

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Pohledy pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 22. 4. 2024

Kristýna Šimáková

Ráda bych tímto poděkovala Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za vedení mé práce, ochotu, její trpělivý přístup a především za její cenné rady, které mi při tvorbě práce velmi pomohly. Dále mé poděkování patří všem respondentkám, které se účastnily výzkumu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na komunikační schopnosti dětí v první třídě základního vzdělávání. Cílem této práce je zjistit pohled pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy, které se zmíněnou problematikou souvisí. Je to například komunikace, její druhy, způsoby a dále psychomotorický vývoj, se kterým jsou spojované vady řeči. Tyto teoretické poznatky jsou uplatněny v části druhé, praktické, která zjišťuje, jaký mají pedagogičtí pracovníci pohled na komunikační schopnosti dětí, jaké s tím mají zkušenosti a jak podle nich tyto dovednosti u dětí co nejlépe rozvíjet. Pro zodpovězení těchto otázek byl zvolen kvalitativní výzkum, který se problémem zabývá detailněji, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný vzorek tvoří pět pedagogických pracovníků, žen, které jsou třídními učitelkami v prvních třídách na prvním stupni ZŠ.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikace, vady řeči, řeč, psychomotorický vývoj, děti

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the communication skills of children in the first grade of primary education. The aim of this thesis is to find out the perspective of teaching staff on communication skills in children. The thesis is divided into two main parts, namely theoretical and practical. In the theoretical part, the concepts related to the mentioned issue are explained. It is, for example, communication, its types and methods, as well as psychomotor development, with which speech defects are associated. This theoretical knowledge is applied in the second part, the practical part, which investigates how pedagogical staff view children's communication skills, what experience they have with this, and how they think these skills can best be developed in children. In order to answer these questions, qualitative research that deals with the issue in more detail was chosen, namely a semi-structured interview. The research sample consists of five female teachers who are classroom teachers in the first grades of primary school.

KEYWORDS

communication, speech defects, speech, psychomotor development, children

Obsah

Úvod	8
1 Komunikace	10
1.1 Vymezení pojmů komunikace	10
1.2 Funkce komunikování	11
1.3 Druhy komunikace	12
1.3.1 Verbální komunikace	12
1.3.2 Neverbální komunikace	13
1.4 Způsoby komunikace	13
1.5 Typologie komunikace	14
1.6 Pedagogická komunikace	15
1.6.1 Pedagogická komunikace a její účastníci	16
2 Rétorika	17
3 Řeč	18
3.1 Počátky dětské řeči	18
3.2 Vývoj řeči z logopedického hlediska	19
3.3 Vývojové fáze	19
3.4 Terapie vývojových poruch řeči	20
4 Psychomotorický vývoj	21
4.1 Novorozenecké období	21
4.2 Kojenecké období	21
4.3 Batolecí období	21
4.4 Předškolní věk	22
4.5 Mladší školní věk	22
5 Narušená komunikační schopnost	23

6 Poruchy řeči.....	24
6.1 Dyslalie.....	24
6.2 Koktavost.....	24
6.3 Breptavost.....	25
6.4 Afázie.....	25
6.4.1 Dětská vývojová afázie.....	26
6.5 Mutismus	26
6.5.1 Selektivní mutismus	26
6.5.2 Totální mutismus	26
6.6 Vývojová dysfázie	27
7 Předškolní výchova.....	28
7.1 Role rodičů	29
8 Školní zralost.....	30
8.1 Fyzická připravenost.....	30
8.2 Psychická připravenost.....	30
8.3 Sociální a citová připravenost.....	31
8.4 Nepřipravenost.....	31
9 Poradenská centra	32
9.1 Pedagogicko-psychologická poradna	32
9.2 Speciálně pedagogická centra.....	33
10 Výzkumná část	34
10.1 Cíl a výzkumné otázky	34
10.2 Metodologie.....	34
10.3 Metoda sběru dat	35
10.4 Výzkumný vzorek.....	35

10.5 Průběh rozhovorů	36
10.6 Metoda zpracování dat.....	36
10.7 Výsledky výzkumného šetření.....	37
10.8 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	45
10.9 Diskuse	47
Závěr.....	50
Seznam použitých informačních zdrojů	52

Úvod

Pro téma „Pohledy pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí“ jsem se rozhodla z toho důvodu, že mám s danou problematikou již určité zkušenosti a ráda se vždy o ní dozvím něco nového a inspirativního.

Komunikace je základním prvkem interakčního procesu a současně klíčovou schopností v každodenním životě. Tato schopnost nejen že definuje vztahy, ale také utváří porozumění světu a umožňuje sdílet myšlenky, pocity a informace ve společnosti nebo jinak řečeno s ostatními jedinci. Je nedílnou součástí každodenního života běžného jedince a její využití je opravdu důležité a potřebné. Komunikace je specifická v prvních letech života, kdy děti ještě nemají řeč zcela vyvinutou a nemohou komunikovat slovem, přesto ale počátek jejich řeči vzniká už v prenatálním období. Ačkoliv se může komunikace zdát jako samozřejmá činnost, kterou by měl zvládat každý člověk, tak její složitost a různorodost je obrovská, což můžeme vidět zejména, když se zaměříme na zkoumání interakcí mezi dospělými a dětmi.

Vhled, zkušenosti a práce na prvním stupni základní školy a především kontakt s dětmi prvních tříd mi umožňuje čerpat informace z prostředí, které je inspirací pro vznik této práce. Toto prostředí, tedy první stupeň na základní škole, mě přivedlo k poznání, že se bohužel komunikační schopnosti u dětí zhoršují. Otázkou však zůstává, zda společnost dokáže aplikovat postupy navržené pro zlepšení situace a zda se lidé (a především pak učitelé a rodiče) dokážou spojit tak, aby se na tomto problému začalo aktivně pracovat a nedošlo tak naopak ke stagnaci nebo ještě většímu zhoršení. V dnešní době se vyskytuje mnoho nástrah, které mohou přispívat ke zhoršení komunikačních schopností dětí. Jednou z těchto nástrah jsou elektronická zařízení, přes která dochází velmi často ke komunikaci bez osobního kontaktu, a právě i na základě toho se vytrácí schopnost správné komunikace obecně.

Jedny z největších problémů u komunikace, které jsem v mnou zkoumaných prvních třídách zaznamenala, jsou dyslalie nebo vývojová dysfázie. Kromě diagnostikovaných vad jsou to i jiné komunikační překážky jako například nedostatečně rozvinutá slovní zásoba, neznalost významu slova, nenaslouchání druhým a také potíže při zpracování a následné interpretaci vlastních myšlenek. Komunikační překážky dle poznatků získaných pomocí této práce souvisí s nedostatečným rozvíjením ze strany rodičů a nepřímo také s tím, že děti mají od velmi malého věku přístup k elektronickým zařízením.

Cílem této bakalářské práce je tedy zjistit pohled pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí navštěvujících první třídu základního vzdělávání a následné vyhodnocení získaných informací.

Po vyhodnocení informací interpretuji návrhy pedagogických pracovníků, které doporučili pro řešení problému s komunikačními schopnostmi. Jsou to osvědčené techniky, které by mohly pomoci ke zlepšení dané situace.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. První, teoretická část byla zpracována na základě analýzy odborné literatury. V této části práce jsou vysvětleny pojmy, které souvisí s tématem a jsou důležité pro pochopení problému. Současně s tím jsou zde zmíněny i další důležité fakty, které se týkají řeči, psychomotorického vývoje, vad řeči a školní připravenosti.

V praktické části je vyhodnocen sběr dat, který byl proveden v prostředí různých základních škol v České republice, kde jednotliví pedagogičtí pracovníci odpovídají na předem sestavené otázky. Kvalitativní šetření probíhalo v měsíci březnu v prostorách základních škol.

1 Komunikace

„Komunikace patří k základním životním potřebám lidí a zvířat. Je to silný potenciál umožňující přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět i pomáhat jiným. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle něhož si děláme představu o sobě samém i o jiných“ (Mikuláščík, 2010, s. 15).

Za komunikaci je považován jev, který probíhá ve dvou rovinách. První je rovina obsahová a druhá je rovina vztahová. V rovině obsahové dochází k přenosu informací, které mají určitý obsah. Naopak rovina vztahová udává, jak je ten daný obsah přijímán a vnímán (Mikuláščík, 2010).

1.1 Vymezení pojmů komunikace

Komunikace může být definována mnohými způsoby, ale význam zůstává vždy víceméně stejný. Jedná se o přenos informací, myšlenek nebo pocitů. V mezilidské komunikaci je spousta dorozumívacích aspektů, které lze shrnout těmito otázkami:

„Kdo sděluje?

Co sděluje?

Proč to sděluje?

Pomocí čeho?

Komu to sděluje?

S jakými obtížemi sdělování probíhá?

Jaký efekt sdělování má?“ (Průcha, 2009, s. 130)

V obecné rovině lze chápat komunikaci jako složitý proces. Základními stavebními prvky jsou zde: komunikátor, komunikant, komuniké a komunikační kanál. Za komunikátora lze považovat někoho, kdo nám přináší novou informaci. Komunikant je kdokoliv, kdo informaci přijímá a nějakým způsobem na ni reaguje. Komuniké představuje novou informaci a komunikační kanál tvoří podmínky úspěšné výměny informací (Klenková, 2006).

Dalším pojmem je sociální komunikace, která je důležitá především z pedagogického hlediska. Sociální komunikací se rozumí mluvené slovo, psané a tištěné, gesta a obrazový materiál. K této komunikaci nedochází pouze v mezilidské podobě, ale také prostřednictvím technologických zařízení (Průcha, 2009).

Jako komunikace však může být označena také dopravní síť neboli přemísťování lidí, ale i materiálu. Mezi komunikační prostředky není zařazen tedy jen jazyk, telefon, rozhlas nebo televize, ale také letadla, vlaky a autobusy (Mikuláščík, 2010).

Je nutné zmínit, jaká byla definice komunikace dříve. Dříve to totiž neznamenovalo jen proudění informací z jednoho bodu do druhého. Latinské slovo „communicatio“ bylo dříve překládáno jako „vespolné účastnění“. Nešlo tedy jen o přenášení informací, ale také o podílení se na celku té komunikace. Zároveň záleželo i na povaze a dopadu zprávy, která mohla být ovlivněna přítomností člověka. Neznamená to tedy, že když člověk mlčí, tak nekomunikuje. Mezi komunikací se řadí i pouhé pozorování dvou povídajících si lidí (Vybíral, 2013).

Z psychologického hlediska se vysvětluje komunikace velmi podobně. Jde o vyjádření a přenášení myšlenek, emocí a různých postojů. Komunikace je zaznamenávána i u živočichů, nejedná se tedy jen o specificky lidský jev.

Sociální komunikace je z pohledu psychologie chápána tak, že se od ní očekává porozumění. Nejde tedy jen o přenos informací, ale i o vzájemnou interakci (Hartl, 1993).

1.2 Funkce komunikování

Ve většině případů je komunikace vytvořena za určitým účelem a má i nějaký určitý smysl. Není ale podmínkou, že každá komunikace musí mít smysl. Jak už bylo zmíněno, tak komunikace je o přenášení informací. To je ovšem poměrně dost obecně vyjádřeno, proto by bylo vhodné uvést základní funkce komunikace a poukázat na to, jakým způsobem se projevují v konverzaci. Mezi pět hlavních funkcí patří:

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

2. Instruovat – navést, zasvětit, naučit, dát recept... (instruktážní funkce).

3. Přesvědčit, aby adresát (po)změnil názor: získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit... (persuazivní funkce).

4. Vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě... (funkce vyjednávací nebo operativní).

5. Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit... (funkce zábavní).“ (Vybíral, 2013, s. 31)

1.3 Druhy komunikace

Komunikaci rozdělujeme na dva základní druhy. Prvním z nich je komunikace verbální, která je chápána jako komunikace vyjádřena pomocí řeči, tedy slov. Druhým typem je komunikace neverbální, někdy také uváděna pod pojmem nonverbální, a ta představuje komunikaci pomocí gest, mimiky a dalších nonverbálních prostředků.

1.3.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace je lidský proces, který charakterizuje jak lidského jedince, tak i lidské společnosti. K této komunikaci dochází prostřednictvím předávání a přijímání významů. Jak už bylo zmíněno, verbální komunikace je zprostředkována pomocí řeči, tedy mluveným slovem, ale zároveň je zde zahrnuto i slovo psané (Janoušek, 2015).

Díky verbální komunikaci jsou vyjádřeny nápady a myšlenky jedince. Tato komunikace tvoří nezbytnou součást každého dne. Pokud je někdo velmi dlouho bez kontaktu s lidmi a možnosti komunikace s nimi, prožívá to jako deprivaci. Důležité je podotknout, že verbální komunikace je dotvářena pomocí neverbálních prostředků. Řeč slouží k dorozumívání se s ostatními. V každém prostředí je však využíván odlišný jazyk. Verbální komunikace ve škole bude rozdílná oproti verbální komunikaci v soukromí. Musí být kladem důraz na to, jaký styl jazyka je zvolen, aby byl v daném prostředí vhodný. Student bude mluvit jinak ve škole a jinak na koleji. Podřízený bude k nadřízenému ve své komunikaci přistupovat jinak, než kdyby byl v opačné pozici, tedy pozici šéfa a takovýchto rozdílů by se našlo spousta (Mikuláščík, 2010).

1.3.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je chápána jako komunikace bez využití slov. Ta bývá vyjádřena hlavně pomocí mimiky a gest. Jako příklad si můžeme uvést úsměv, posun zorniček nebo mlčení. Je nutné podotknout, že gestikulování v soukromí podle teoretiků nepředstavuje komunikaci. Vysíláním a přijímáním neverbálních signálů dochází ke zvýšení popularity jedince. Tyto schopnosti zvyšují naši šanci osoby v našem okolí ovlivnit, ale také mimo jiné i podvést. S dobrou přesvědčovací schopností lze lidem pomáhat, ale také jim lze lhát a podvádět je (DeVito, 2008).

Jak už bylo zmíněno, neverbální komunikace může být vyjádřena mimikou. Jedná se o vyjádření pomocí svalových změn v obličeji. Mimika je považována za sdělovač emocionálních stavů. Slouží jako zpětná vazba člověku při rozhovoru. Někteří odborníci se domnívají, že mimika je vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem. Dalším prostředkem neverbální komunikace je pohled očí. Řeč očí je také považována za jeden z nejdůležitějších způsobů komunikace. Je však potřeba se v ní vyznat a umět v ní číst její základní prvky. Může to být například délka pohledu nebo zaměření pohledu. Kinezika je dalším druhem neverbální komunikace. Jedná se o řeč vyjádřenou pohybem. Tento pojem zahrnuje všechny druhy pohybů, přičemž pro pohyby jednotlivých částí těla máme poté k dispozici specifické názvy. Mezi ně patří například gestika, která se zabývá pohyby rukou, které jsou většinou doprovázeny slovním projevem. Není ale podmínkou, že gestika musí být vždy doprovázena slovním projevem, v některých případech mohou gesta slovní projev zcela nahradit. Jako poslední zmíníme haptiku, což je označení řeči skrze dotyk. Dotykem může být vyjádřeno jak přátelství, tak i nepřátelství. Příklady toho jsou štípnutí, podání ruky, políbení nebo píchnutí (Nelešovská, 2005).

1.4 Způsoby komunikace

Způsoby komunikace mohou být rozděleny do třech základních polarit. První z nich je komunikace digitální nebo analogová. Dalším typem pak může být komunikace komplementární nebo symetrická. Posledním protipólem, který vzhledem ke komunikaci můžeme zmínit je komunikace o obsazích nebo o vztahu k adresátovi (Vybíral, 2000).

Jak už bylo zmíněno, první dvojicí v rámci dělení je komunikace digitální a analogová. Digitální komunikování se nejčastěji vyjadřuje verbálně. Díky němu lze jednoduše vyjádřit

negaci, ekvivalentnost, alternativu anebo implikaci. Analogové komunikování je vyjádřeno nějakým činem nebo postojem. Můžeme tedy říci, že jde o sdělování neverbální. Symboly této komunikace jsou například zvukové, pohybové nebo obrazové. Analogová komunikace slouží také jako metakomunikační zpráva. Je to momentální reakce na určitou zprávu. Může to být prožití radosti nebo naopak znechucení z něčeho. V obou těchto případech je využívána mimika (Vybíral, 2000).

Komunikace komplementární a symetrická tvoří druhou polaritu. Komplementární komunikování je dáno ústupky a doplňováním se s někým navzájem. Většinou ji můžeme vidět u párů. Jako příklad z praxe můžeme uvést situaci, kdy jeden v páru je dominantnější, tlačí na svého partnera a ten mu ustupuje a podřizuje se. Nebo může jít o situaci, kdy jeden mluví a druhý mu pouze naslouchá. Symetrické komunikování je pravým opakem toho komplementárního. V této komunikaci nedochází ke vzájemnému doplňování, ale ke střetu. Je to dáno tím, že dvě osoby mají stejnou povahu, musí mít poslední slovo a nikdo není schopen ustoupit (Vybíral, 2000).

Třetí variantu polarity tvoří komunikace o obsazích a komunikace o vztahových aspektech. V komunikaci o obsazích je využita hlavně funkce informativní, dochází tedy především k přenosu informací. Co se týká komunikace o vztahových aspektech, tak ta vyjadřuje, jak vidí člověk sám sebe nebo například budoucnost s partnerem. Je to vzájemné sdělování, které vyjadřuje osobní predikce (Vybíral, 2000).

1.5 Typologie komunikace

Komunikace se dále rozděluje podle toho, v jaké rovině uspořádání společnosti se odehrává. Je rozdělena na komunikaci intrapersonální, interpersonální, skupinovou, meziskupinovou, institucionální a společenskou (Jirák, 2007).

Jako intrapersonální označíme takovou komunikaci, která probíhá se sebou samým. Může jít například o situaci, kdy komunikátor porovnává své možnosti a zvažuje, která pro něj bude nejlepší. Oproti tomu komunikace interpersonální se odehrává mezi dvěma až třemi lidmi (Jirák, 2007).

Skupinová komunikace se odehrává uvnitř nějaké ustavené skupiny. Touto skupinou může být například rodina. Rozdíl mezi skupinovou a meziskupinovou komunikací není téměř

znatelný. Meziskupinová komunikace také probíhá v ustavené skupině stejně jako skupinová komunikace a jejím příkladem může být komunikace mezi třídami ve škole nebo mezi sportovními týmy (Jirák, 2007).

Posledními dvěma typy je komunikace institucionální a celospolečenská. Institucionální komunikace představuje proces, který probíhá v rámci podnikatelského subjektu nebo v rámci politického systému. Co se týká celospolečenské komunikace, tak můžeme zmínit například mediální komunikaci. Jedná se o takový typ sdělování, které je dostupné všem jedincům společnosti, bez ohledu na jejich příslušnost k určité skupině (Jirák, 2007).

1.6 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je občas považována za zvláštní případ sociální komunikace. Jde o komunikaci, ve které dochází jak k výchově, tak ke vzdělání a zároveň jsou sledovány pedagogické cíle. Pedagogická komunikace probíhá mezi žákem a učitelem, ať už při vyučovací hodině, nebo mimo ni. Je nutné zmínit, že tato komunikace může probíhat i pouze mezi žáky bez přítomnosti učitele. Nejčastěji bývají vyjádřena fakta, názory nebo přání.

J. Gric koncipoval pravidla pedagogické komunikace do pěti bodů:

„Princip kooperace – spolupracuj s partnery.

Maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.

Maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.

Maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.

Maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.“ (Nelešovská, 2005, s. 28)

Pedagogická komunikace je ovlivněna pravidly, která jsou dána školním řádem. Nezáleží však pouze jen na těchto pravidlech. Školní řád představuje řadu povinností, které si děti buď nechtějí, nebo nedokážou zapamatovat. Proto zde platí i pravidla, která jsou dána společností. Zkušený pedagog by měl rozeznat a chápat podmínky daných žáků, jako je například kulturní nebo náboženská odlišnost. Také je nutné zmínit, že velkou odpovědnost

na pedagogické komunikaci nese právě učitel. Je na něm, jaká pravidla si nastaví a jakou si vybuduje autoritu v dané třídě (Nelešovská, 2005).

1.6.1 Pedagogická komunikace a její účastníci

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel a žák. Na tomto příkladu je vidět, že se jedná o nesouměrné komunikační partnery. Nesouměrnost může být spatřena jak v rovině kvantitativní, tak v sociální rovině. Roli učitele zpravidla zastává jednotlivec, který je dospělý a stojí zhruba proti třiceti žákům, kteří dospěli ještě mnohdy nejsou (Nelešovská, 2005).

Podle D. Gavora jsou vymezeny typy vztahů v pedagogické komunikaci takto:

„učitel x žák,

učitel x třída,

učitel x skupina žáků,

žák x třída,

žák x skupina žáků,

žák x žák,

skupina žáků x skupina žáků,

skupina žáků x třída.“ (Nelešovská, 2005, s. 29)

Kdyby nebylo komunikace mezi žákem a učitelem, tak by se učitel nemohl dozvědět, jak se žák danou látku naučil a zda správně pochopil výklad. Chyběla by kontrola žákovy práce a zpětná vazba jak pro učitele, tak pro žáka samotného (Nelešovská, 2005).

2 Rétorika

Rétorika neboli věda o mluvení má své počátky již ve starém antickém Řecku. Řečnictví představovalo velkou součást veřejného života. Pokud se chtěl někdo obhájit před soudem, byla jeho povinnost přednést svoji řeč. V 5. století př. n. l. byla rétorika považována za umění. V této době vznikly první dokumenty o řečnictví. O rozvoj řečnictví se nejprve starali sofisté. Každopádně o největší vývoj a změny se potom postarali řeční filozofové jako byl Sokrates, Platon a Aristoteles. Každý z nich chápal a vysvětloval rétoriku trochu jiným způsobem. Sokrates chápal řečnictví jako umění, u kterého docházelo k tomu, že rodící se myšlenky mluvčího spatřovaly světlo. Platon považoval rétoriku za ucelený systém vědění, který nese důležitou společenskou funkci. Morálka a odpovědnost řečníka bylo to, na co Platon kladl hlavní důraz. Podle Aristotela představuje řečnictví napomáhání hledání cesty k pravdě. Řeč je podle něj nástroj komunikace, který může být nápomocný při řešení problémů, které jsou sporné (Buchtová, 2006).

3 Řeč

Řeč je znakem člověka, který ho nejvíce rozlišuje od přírody nebo od světa zvířat. S řečí je spojené umění, filozofie anebo náboženství. Vznik řeči stále zůstává záhadou a nelze určit, kdy artikulovaná řeč opravdu vznikla. Je známo, kdy a kde se začal vyvíjet člověk, ale není známo, v jaké fázi fylogeneze došlo ke vzniku právě lidské řeči. Je však jisté, že ke vzniku řeči musela předcházet vzpřímená chůze a rozvoj neverbální komunikace, zejména gest. Z toho lze odvodit, že by počátky verbální komunikace mohly spadat do vývojové fáze na úrovni homo erectus, ale nálezy z té doby bohužel nepřinášejí jasné svědectví a nelze tedy určit, jestli se u hominidů vyskytovala článkovaná řeč (Buchtová, 2006).

„Řeč jakožto specificky lidská schopnost není člověku vrozena, nýbrž se jí musí učit. Novorozenec si sice přináší na svět vrozenou dispozici naučit se řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím okolím by se tato vrozená schopnost dále nerozvinula – člověk by nemluvil“ (Vyštejn, 1979, s. 7).

Řeč je považována za produkt vyšší nervové činnosti každého lidského jedince a je spojována s nejvyšší vývojovou oblastí šedé kůry velkého mozku a také určité funkční oblasti dominantní hemisféry. Tyto hemisféry pracují v dynamickém sepětí a spolupracují s nižšími mozkovými útvary. Oblasti, které již byly zmíněny a vyskytují se na dominantní hemisféře, se označují jako centra řeči (Vyštejn, 1979).

3.1 Počátky dětské řeči

Mnoho lidí si může klást otázku, do jaké vývojové fáze spadá počátek vzniku dětské řeči. Většina z nich by si asi mohla pomyslet, že jde o chvíli, kdy dítě vysloví první slovo a je mu porozuměno. Tak tomu ale není. Vznik dětské řeči lze hledat již v ranějším období. Kořeny vývoje řeči lze najít již v období prenatalním. Již v období těhotenství zaznamenává budoucí matka kontakt se svým nenarozeným dítětem, který můžeme vnímat jako specifický typ komunikace. Nenarozené dítě dokáže reagovat na zvukové podněty. Některé výzkumy dokazují, že děti staré tři dny jsou schopné rozpoznat hlas své matky. Co se týká otců, tak tam je situace jiná. Děti jsou schopné rozpoznat hlas svého otce až o něco později (Průcha, 2011).

Co se týká vývoje dětské výslovnosti, tak ta neprobíhá u všech dětí stejně. Jsou děti, které již ve třech letech mají řeč po stránce formální zcela hotovou, ale jsou i děti, které mají naopak problém vyslovit některé hlásky třeba i v šesti letech. *„Nesprávná a nepřesná výslovnost je ve vývoji dětské řeči jev zcela přirozený, zejména v jeho časnějších stadiích. Dítěti se totiž pouze postupně daří zvládnout slyšené zvuky řeči, učít se je sluchově diferencovat a artikulačně napodobovat. To se pochopitelně daří nejdříve u zvuků jednodušších. Proto si dítě nejdříve osvojuje hlásky a globální zvukové celky, jejichž zvuková a artikulační struktura je méně náročná.“* (Vyštejn, 1979, s. 25)

3.2 Vývoj řeči z logopedického hlediska

Aby mohla být na nějaký výslovnostní problém aplikována logopedická praxe, je nutné znát vývoj řeči u zdravého dítěte. Pokud člověk ví, jak se správně rozvíjí řeč, není pro něj těžké rozeznat obtíže u dítěte z hlediska komunikačních schopností. Vývoj řeči nefunguje jako samostatný proces, ale je ovlivněn mnoha faktory, mezi které patří například motorika, socializace nebo senzomotorické vnímání. Vývoj řeči lze rozdělit na dvě stadia, a to přípravné stadium a stadium vlastního vývoje řeči. Ke každému dítěti se musí přistupovat individuálně. Nemůže dojít k tomu, že by bylo nějaké stadium vynecháno, ale každé dítě může mít jinou délku trvání určitého stadia (Klenková, 2006).

„Pracovník v oblasti péče o děti a osoby s poruchami řečové komunikace, obzvláště pak s vadami výslovnosti, se neobejde bez znalostí z fonetiky, tj. vědního oboru, který se zabývá zvukovou (a v menší míře též optickou) stránkou mluvené řeči“ (Vyštejn, 1979, s. 14). Fonetika se zabývá zkoumáním tvoření zvukových prvků řeči a též se věnuje otázkám identifikace a vnímání mluvené řeči (Vyštejn, 1979).

3.3 Vývojové fáze

Jednotlivé fáze jsou pojmenovány podle procesů, které by měly podle správného vývoje řeči v daném období vrcholit. Těmito obdobími jsou:

„1. období pragmatizace – přibližně do konce 1. roku života

2. období sémantizace – 1.–2. rok života

3. období lexémizace – 2.–3. rok života

4. období gramatizace – 3.–4. rok života

5. období intelektualizace – po 4. roce života“ (Klenková, 2006, s. 33–34).

3.4 Terapie vývojových poruch řeči

Důležitým faktorem pro to, aby se řeč dobře vyvíjela, je správný řečový vzor. Tento vzor musí odpovídat artikulačním, zvukovým a gramatickým normám jazyka. Je to z toho důvodu, že dítě napodobuje vše, co vidí a slyší, takže kdyby mělo k dispozici nesprávný řečový vzor, mohlo by ho napodobit se všemi jeho chybami. Dítě pro rozvoj řeči potřebuje nejen slyšet zvuky, které jsou vydávány jeho okolím, potřebuje vidět taktéž proces jejich vytváření a být tak schopné je následně napodobovat. Díky těmto zvukům dochází k upevnění spojení mezi sluchovým obrazem slyšeného zvuku a jeho svalovou, pohybovou podobou. Kromě těchto zvuků by mělo slyšet jednoduchá slova, která jsou o trochu náročnější než úroveň výslovnosti, na které se momentálně nachází (Dlouhá, 2017).

4 Psychomotorický vývoj

„Všechny děti, at' se vyvíjejí normálně či typicky, at' mají vývojové poruchy nebo je u nich vyšší riziko vývojových problémů, mají mnoho společných tělesných a psychických potřeb. Tyto základní potřeby musí být naplňovány, aby děti mohly prospívat a vyvíjet se podle svých nejlepších možností.“ (Allen, 2002, s. 14)

4.1 Novorozenecké období

Počátek novorozeneckého období je definován narozením dítěte a je tedy prvním v řadě vývojových fází, které si nyní zmíníme. V této fázi většinu času novorozenci jen spí. Nelze ale hovořit o tom, že nekomunikují. Pomocí pláče jsou vyjádřeny jejich emoce. Velmi dobře vnímají, když na ně někdo mluví. Dokážou rozlišit tón hlasu a reagovat na různé zvuky (Allen, 2002).

4.2 Kojenecké období

Kojenecké období spadá do věku od jednoho měsíce do jednoho roku života dítěte. V této fázi života dochází k rychlému vývoji. Co se týká vývoje řeči, tak dítě reaguje na různé zvuky. Pohybem hlavy se dokáže otočit na místo, ze kterého vychází zvuk. Dochází také k napodobování zvuků. Dítě je schopné zaznamenat své jméno a vyjádřit reakci. Reakcí kojence bývá nejčastěji citoslovce, jako například „pa-pa“, „na“ a podobně (Allen, 2002).

4.3 Batoletí období

Období batolete trvá od jednoho roku života dítěte do tří let. K výraznému rozvoji mnoha schopností dochází právě v tomto období (Vágnerová, 2022).

V prvním roce by mělo být zaznamenáno první slovo. Nemusí být vždy zcela zřetelné a může mu rozumět pouze matka. I přes to, že ve většině případů je dítě více vázané na matku, nemusí být jeho první slovo „máma“. Komunikace s dítětem v tomto věku je opravdu důležitá a neměla by být zanedbána. Mělo by docházet k pojmenovávání předmětů a měla by být zakomponována četba a s ní spojený popis obrázků. Od druhého roku by mělo být dítě schopné tvořit jednoduché věty. Gramatický tvar a slovosled není v tomto případě většinou dodržován správně. Rozvoj řeči zde opravdu závisí na tom, jak se dospělý věnuje dítěti. Není nutné propadat panice, pokud dítě hned do druhého roku nemluví. U chlapců

může být vývoj řeči pomalejší než u dívek. Pokud ale není řeč rozvinuta do třetího roku, je nutné prověřit, zda se jedná pouze o prodloužené období, či zda nejde o jinou příčinu nedostatečného rozvoje řeči (Kutálková, 2005).

4.4 Předškolní věk

Předškolní věk je určen obdobím od tří do šesti let. Období předškoláka není zakončené pouze fyzickým věkem, ale především nástupem do školy (Vágnerová, 2022).

Co se týká řeči, tak ta by měla být již poměrně rozvinutá. Dítě je schopné poskládat věty srozumitelně a gramaticky správně. Dokáže přeříkat známý příběh, zapamatovat si říkánky, a dokonce zvládne vymyslet i své vlastní říkanky. Dále by dítě mělo být schopné říct, jak se jmenuje celým jménem a znát svoji adresu. Věkové rozmezí tří až šest let je označované jako období plné otázek. Nejčastěji používaná otázka je otázka „a proč?“, s tou se rodiče setkávají velmi často. I když se to může zdát náročné, je opravdu důležité na otázky dítěte odpovídat a neustále s ním rozvíjet konverzaci (Allen, 2002).

4.5 Mladší školní věk

Mladší školní věk je období, které následuje po předškolních letech. Věkové rozmezí tohoto období je od sedmi do jedenácti let. Chlapci i děvčata by měli být v tomto věku soběstační. Dalo by se říct, že se na děti dá už spolehnout. Zároveň navštěvují školu, kde musí plnit určité povinnosti. Musí chodit do školy včas a doma vypracovávat úkoly. Nejhlavnější ale je čtení a psaní, které se začínají učit v první třídě. Na začátku se musí naučit vizuálně rozlišovat písmena a potom je musí začít spojovat s jejich zvukovou podobou. Dítě se snaží spoustu slov opakovat. Například sprostá slova mu připadají legrační a jelikož to občas slyší u dospělých, tak je také používá. Tím, že je dítě schopné zapamatovat si a napodobovat spousta slov, je pro něj jednoduché naučit se více než jednomu jazyku (Allen, 2002).

5 Narušená komunikační schopnost

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu závěru“ (Lechta, 2003, s. 17).

Jedná se o situaci, kdy je příjemci vyslán řečový signál od vysílatele, přičemž při dešifrování toho signálu je působeno na příjemce aktuálním projevem narušené komunikační schopnosti vysílatele rušivě. Je nutné zmínit, že pokud dochází u vysílatele k poruše, která se týká porozumění řeči (je tedy takzvaně ve složce dostředivé reflexního okruhu), objeví se tyto potíže následně i v oblasti dostředivé, která má vliv na jazykový projev (Lechta, 2003).

Narušená komunikační schopnost může být buď vrozená (tedy geneticky daná), nebo se v druhém případě může jedinec potýkat se získanou poruchou řeči. Vady řeči mohou být buď dominující, nebo můžou představovat příznak jiného dominujícího postižení. Narušení může být jak úplné, tak i pouze částečné. Jedinec, který má problém s narušením komunikační schopnosti, si nemusí být svého narušení vědom (Lechta, 2006).

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různé. Dělit je můžeme především podle časového hlediska, a to na příčiny:

- „1. prenatální (v období vývoje plodu, před narozením)*
- 2. perinatální (v průběhu porodu)*
- 3. postnatální (po narození)“ (Klenková, 2006, s. 54).*

6 Poruchy řeči

„Poruchou řeči nazýváme výraznou odchylku ve zvukové podobě mluvního projevu, a to jako celku, nebo v jeho jednotlivých částech, dále neschopnost správně mluvu používat a také neschopnost řeči rozumět“ (Kejklíčková, 2016, s. 39).

Některé děti, které mají v předškolním věku poruchy řeči, mají pak během základní školy nedostatky ať už ve čtení nebo pravopisu. Dovednost mluveného jazyka a produkce zvuku řeči tvoří dohromady integrovaný systém a vyplývá z toho, že nedostatky v jedné oblasti mohou mít vliv na nedostatky v oblasti jiné (Rosenbaum, 2016).

6.1 Dyslalie

Jako první z řečových poruch bude vysvětlena dyslalie, jinými slovy patlavost. Dyslalie je porucha řeči, ke které může dojít v průběhu vývoje. Je to vada specifikovaná nesprávnou výslovností hlásek. Je důležité sledovat vývoj řeči dítěte od počátku a případně je důležité rozlišit, jestli se jedná o vadnou výslovnost nebo pouze o nesprávnou. Vadná výslovnost se pozná tak, že dochází k odchylce jedné nebo více hlásek. Oproti tomu u nesprávné výslovnosti může docházet ke korekci dané výslovnosti (Krahulcová, 2003).

Existuje mnoho příčin, kvůli kterým u dětí vzniká dyslalie. Může k ní například docházet dědičně anebo vrozenou dispozicí. Dalším faktorem, který může zapříčinit dyslalii, je vliv prostředí. Jak již bylo zmíněno, je opravdu důležité s dětmi komunikovat, a rozvíjet tak jejich řeč. Dále mohou vznik dyslalie způsobit i špatné návyky jako například dlouhodobé užívání dudlíku (Krahulcová, 2003).

6.2 Koptavost

Koptavost bývá označována za jedno z nejtěžších narušení komunikačních schopností. Jedná se o vadu, při které dochází k prodlužování zvuku či slabik nebo dokonce slov. Může také docházet k častým přestávkám mezi slovy, která mohou narušit plynulost řeči. V tradičním pojetí bývá koptavost označována také jako neuróza řeči (Lechta, 2010).

Mezi příčiny koptavosti patří:

„nepříznivé poměry v rodině,

změna komunikačního prostředí,

narození mladšího sourozence,

změna bydliště,

přechodné odloučení dítěte...“ (Kejklíčková, 2010, s. 28).

Příčin je ale mnohem více. Mohli bychom jmenovat i příčiny, které jsou vyvolány psychickým úrazem jako například:

„napadení zvířetem,

hospitalizace dítěte,

úmrtí rodiče či blízkého příbuzného,

autonehoda,

pád z výšky,

rozbalení dárků pod stromečkem“ (Kejklíčková, 2010, s. 28).

6.3 Breptavost

„Breptavost je porucha tempa a rytmu řeči“ (Kejklíčková, 2010, s. 108). Při této vadě může docházet ke komolení slov nebo dokonce jejich „polykání“. Také se mohou vyskytovat časté přerěky. Mluva je v tomto případě velice rychlá. Dítě, u kterého se vyskytuje breptavost, si to většinou neuvědomuje nebo si to nechce připustit. Tím, že věří tomu, že žádnou vadu nemá, tak nemá obavy z mluvení. V tomto případě tím spíše trpí okolí, které špatně rozumí dítěti. Když dojde k úplné koncentraci breptavého na svoji řeč, tak dokáže svůj ústní projev změnit. Díky koncentraci dokáže zpomalit a zlepšit výslovnost. Důsledkem rychlého tempa může docházet k odbočování od tématu nebo k vynechávání podstatných informací (Kejklíčková, 2010).

6.4 Afázie

Afázie je porucha, která vzniká na základě poškození mozku. Jedná se o částečnou nebo úplnou neschopnost vysílat nebo přijímat symbolické kódy, ať už jsou mluvené nebo psané (Kulišťák, 1997).

Definice afázie je ovlivněna tím, jakým odborníkem je vymezena. Každý specialista na to má jiný pohled. Můžeme tedy najít rozdíly mezi tím, když o této vadě bude vyprávět

logoped, neuropsycholog anebo psycholingvista. Na jedné věci se ale specialisté přeci jen shodují, a to je ta, že vada vzniká na základě poruchy centrální nervové soustavy, tedy mozku (Klenková, 2006).

6.4.1 Dětská vývojová afázie

„*Jedná se o postižení řeči ještě nehotové*“ (Klenková, 2006, s. 86). To můžeme chápat tak, že jde o postižení u dítěte, jehož vývoj řeči nebyl ještě zcela dokončen. Dítě s touto vadou má problém s porozuměním řeči, formulací a také nalézáním vhodných slov. Porucha může být zaznamenána ve školním prostředí, kdy má dítě problém i se čtením a psaním. Symptomy dětské afázie se dělí podle věku a to takto:

„*ve věku 2–3 roky – nejprve se projeví úplná ztráta řeči, potom začíná osvojení řeči znovu a rychleji,*

ve věku 3–4 let – projevuje se individuální smíšený obraz poruch při afázii,

ve věku 4–10 let – globální nebo smíšená senzomotorická afázie.“ (Klenková, 2006, s. 86–88)

6.5 Mutismus

Mutismus pochází z latinského slova mutus. V překladu znamená mutus němý. Jedná se o řečovou retardaci, která může být vysvětlována až jako mlčení po ukončeném řečovém vývoji. Mutismus rozlišujeme na selektivní a totální (Hartmann, 2008).

6.5.1 Selektivní mutismus

Selektivní mutismus se projevuje u postiženého tak, že komunikuje pouze někdy. Znamená to tedy, že mluvit dokáže, ale jen v jistém okruhu lidí a on sám si toho ale není vědom. Může se tedy zdát, že se postižený dokáže sám vůlí rozhodnout, s kým bude mluvit, ale není tomu tak. Nejjednodušší je pro něj komunikace s rodiči nebo sourozenci, protože tvoří nejužší rodinný kruh. Co se týká prarodičů, tak s nimi se zdá být verbální komunikace mnohdy už téměř nemožná (Hartmann, 2008).

6.5.2 Totální mutismus

Totální mutismus je neschopnost komunikace. V tomto případě postižený nemluví ani v rodině. Tato forma mutismu může vznikat už v dětství, nebo k ní může dojít na základě

duševního traumatu. Někdy se totální mutismus projeví v rámci fundamentálního psychiatrického onemocnění, jako je například psychóza. U tohoto typu vady často chybí zvuková vyjádření. Myslí se tím kašláni, zvuky dýchání, kýchání a tak dále. Lidé s tímto postižením mají problém se socializací a jsou často považováni za zaostalé nebo autistické (Hartmann, 2008).

6.6 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie – porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur“ (Dlouhá, 2017, s. 118).

U vývojové dysfázie děti komolí věty, slova nebo jednoduché říkanky. Je to dané tím, že u této vady dochází k opoždění vývoje řeči. Bohužel je narušena i schopnost sluchového rozlišování. Děti si pletou podobně znějící hlásky nebo slova. Postižený má problém se slovosledem. Řeč připomíná cizince, který neumí slovosled a naučil se špatně jazyk. Dalšími problémy u této vady jsou krátkodobá sluchová paměť, narušené zrakové vnímání a špatná orientace v čase i prostoru.

Dodnes není příčina vzniku objasněna. Klíčovým faktorem je organický podklad a pravděpodobně tedy dle výzkumu hraje roli dědičnost (Doležalová, 2021).

7 Předškolní výchova

Předškolní výchova je prvním krokem k celoživotnímu vzdělání. Výchova je přizpůsobena k tomu, aby dítě již od útlého věku mělo osvojené základy klíčových kompetencí a dostalo se mu tak předpokladů pro své celoživotní vzdělání, díky němuž bude mít spolehlivější a snadnější uplatnění ve společnosti. Je důležité si být vědom toho, že předškolní vzdělání je základem pro povinné školní vzdělání. Období do šestého roku dítěte je klíčové, a to hlavně z hlediska osvojování si procesu mluvené řeči. „*Rozvoj komunikačních kompetencí dítěte má jednoznačně nezastupitelnou úlohu v předškolním vzdělávání*“ (Bytešníková, 2007, s. 5). Dítě by před nástupem do první třídy mělo být schopné se srozumitelně a souvisle vyjadřovat a nemělo by mít problém se socializací jak mezi dětmi, tak i dospělými. Prioritním úkolem mateřské školy je rozvíjet myšlení a poznání u dětí a soustředit se na jejich správné vyjadřování, aby jejich vstup do školy byl co nejsnazší. „*U dětí, u nichž se vyskytují deficitní v jedné či více oblastech komunikace, se musíme zaobírat faktem, že mohou být v dalším období prekurzorem neúspěchu ve škole*“ (Bytešníková, 2007, s. 5). Narušená komunikace může způsobit obtíže při učení ve škole, dále se mohou projevit sociální problémy. Zásadní roli zde hraje logopedická prevence, popřípadě včasná a správná diagnostika. K tomu, aby dítě ovládalo veškeré komunikační schopnosti, které by před nástupem do první třídy mělo mít, je samozřejmě důležitá příprava pedagogickými pracovníky, kteří působí v mateřských školách, ale především výchovné působení rodičů a jejich spolupráce s dítětem (Bytešníková, 2007).

K nejvýznamnějším faktorům, které pomáhají k vzniku pozitivních efektů v předškolním vzdělávání, patří tyto:

„1. délka předškolního vzdělávání (čím delším předškolním vzděláváním dítě prochází, tím je větší pravděpodobnost vzniku pozitivních efektů)

2. kvalita edukačních programů

3. podpora předškolního vzdělávání ze strany rodičů“ (Bytešníková, 2007, s. 8).

7.1 Role rodičů

„Rodiče jsou důležitou součástí vzdělávací politiky, v různých vzdělávacích systémech evropských zemí existují různé možnosti participace rodičů ve vzdělávacím procesu“ (Bytešníková, 2007, s. 13). Nejcennějším vkladem rodičů do nové generace už není majetek nebo privilegia, jako tomu bylo dříve, ale právě vzdělání dětí. Cílem je neustále připravovat děti na budoucnost společnosti, která bývá velmi často nepředvídatelná. Kvůli tomu se doba vzdělání prodlužuje a vzdělání se tak stává celoživotním. První věcí, kterou by měli učitelé a rodiče udělat při nástupu dítěte do školy, je vyjasnění si vzájemných vztahů a rozdělení pravomocí. Vztah mezi školou a rodinou procházel během let výrazným kontrastním vývojem (Bytešníková, 2007).

„Role rodičů ve vztahu k institucionálnímu vzdělávání dětí:

1. rodiče edukátoři (edukační role rodičů je nenahraditelná)
2. rodiče – klienti vzdělávacích institucí (tzv. akontabilita vzdělávání – školy mají projevovat zodpovědnost vůči svým klientům, zejména rodičům dětí)
3. rodiče – participant v ovlivňování vzdělávacích institucí (syntéza obou předchozích).“ (Bytešníková, 2007, s. 13)

8 Školní zralost

Vstup na základní školu je pro každé dítě důležitým mezníkem. Dětem končí „bezstarostné dětství“ a začíná období školáka. Je to období, kdy začínají první skutečné povinnosti, zároveň děti získají zkušenosti a prožitky, a nakonec se setkají jak s úspěchem, tak i neúspěchem. Z tohoto důvodu je důležité, aby do školy přicházely děti, které jsou na to přiměřeně zralé, motivované a také dostatečně připravené.

Pokud je hodnocena konkrétní úroveň dítěte, používá se pojem školní zralost nebo školní nezralost. Lepší pojem je však školní připravenost. Je to z toho důvodu, že biologické zrání u dítěte je třeba doplnit danými podněty, které poskytuje jak rodina, tak mateřská škola (Bednářová, 2017).

8.1 Fyzická připravenost

Fyzická připravenost se zaměřuje na zdravotní a fyzický stav. Soustředí se například na výšku a váhu. Během přestupu z předškolního věku do věku školního nastávají důležité fyzické změny. Jednou z nich je počátek výměny chrupu za trvalý. Dále si můžeme všimnout změny, která se týká dětské postavy. Důležitým faktorem je zde i míra unavitelnosti. Dítě by nemělo mít potřebu již po obědě odpočívat, či dokonce spát. Významným aspektem při rozhodování, zda dát dítěti odklad, je i zdravotní stav. Ve spolupráci s lékařem či dalšími odborníky je třeba zvážit, zda dítě nemá nějaké choroby, které by například způsobovaly velkou absenci, nebo zda se u dítěte nevyskytuje výrazné fyzické či smyslové omezení nebo logopedické vady (Bednářová, 2017).

8.2 Psychická připravenost

Velmi důležitá je připravenost psychická. Tato připravenost je dána zráním centrální nervové soustavy, čímž je ovlivněna mentální schopnost dítěte. Zejména se jedná o kvalitu myšlení, vnímání a schopnosti udržet pozornost. Patří sem samozřejmě i úroveň komunikačních dovedností. Co se týká zrání, tak to probíhá u každého dítěte individuálně. Nemůže být očekáváno, že konkrétní funkce budou u všech dětí projeveny ve stejném věku. Je nutné, aby byly dostatečně vytvářeny příležitosti, kde děti procvičí tyto funkce a zároveň bude využito jejich potencialu (Bednářová, 2017).

8.3 Sociální a citová připravenost

Sociální a citová připravenost je důležitým faktorem ovlivňujícím motivovanost pro práci ve škole a pro prožívání školní výuky. Základními body jsou zde například odloučení od rodičů, respekt k jinému dospělému, dokončení činnosti, která pro dítě nemusí být moc zajímavá, regulace chování a tak dále (Bednářová, 2017).

8.4 Nepřipravenost

O nepřipravenosti dítěte se hovoří tehdy, kdy je vývoj dítěte v některých oblastech zpomalen anebo dítě není schopno vykonávat povinnou školní docházku v důsledku:

„rozdílného kulturního stavu rodiny a její sociální situace (např. u dětí z rodin cizinců, dětí ze sociálně velmi slabých rodin atd.,

nezralosti v pravém slova smyslu (lze předpokládat, že u dítěte je proces zrání pouze zpomalen nebo dočasně zastaven, ale později se objeví,

nezpůsobilosti, která není pouze dočasná (může jít o snížení intelektu či psychické postižení).“ (Bednářová, 2017, s. 14)

9 Poradenská centra

„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Legislativně je tato problematika ošetřena vyhláškou č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Za školská poradenská zařízení, kde je věnována péče dětem předškolního věku s narušenou komunikační schopností, jsou na základě současné legislativy považovány: pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum pro žáky s vadami řeči. Základní těžiště poradenských nachází své opodstatnění zejména v systematické speciálně pedagogické a psychologické práci s dětmi. Všechny tyto služby mají komplexní charakter a jsou zabezpečovány týmem odborníků.“
(Bytešníková, 2007, s. 23)

9.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny mají za úkol poskytovat služby pedagogicko-psychologického poradenství a také pedagogicko-psychologickou pomoc jak při výchově, tak i vzdělání žáků. Poradenská činnost je realizována ambulantně na pracovišti poradny a také případnými návštěvami zaměstnanců poradny jak ve školách, tak i školských zařízeních. *„U dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností se pracovníci pedagogicko-psychologické poradny zaměřují na zjišťování předpokladů pro školní docházku, na skupinovou a individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku školní zralosti“* (Bytešníková, 2007, s. 23). Činnost pedagogicko-psychologické poradny je také zaměřena na individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dětí z předškolního věku z důvodu například problémové adaptace, nerovnoměrného vývoje, výchovných problému anebo mimořádnou nadaností žáka. *„Psychologická a speciálně pedagogická intervence je poskytována prostřednictvím poradenské intervence u dětí předškolního věku, dále je realizována individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci apod.“*
(Bytešníková, 2007, s. 23–24).

9.2 Speciálně pedagogická centra

„Speciálně pedagogická centra jsou školská zařízení, poskytující poradenské služby žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy“ (Bytešníková, 2007, s. 24). Pro žáky s vadami řeči se činnost speciálně pedagogického centra uskutečňuje stejně jako u pedagogicko-psychologické poradny ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a dalších školských zařízeních. Kromě toho může být jejich pomoc využita i v rodinách, případně v zařízeních, kde pečují o žáky s narušenou komunikační schopností. „Zaměření speciálně pedagogických center pro žáky s vadami řeči je zejména na zajištění podpory integrace dětí a žáků s postižením a samozřejmě také s tím související pomoc rodinám těchto jedinců při řešení nelehkých životních situací. Je důležité, aby speciálně pedagogická centra byla ve vztahu k rodičům důvěrným partnerem při řešení všech těchto složitých životních situací, které souvisejí především se vzděláním jejich dětí.“ (Bytešníková, 2007, s. 24)

10 Výzkumná část

Empirická část bakalářské práce se zabývá otázkami ohledně komunikačních dovedností dětí. Otázky jsou vytvořeny tak, aby se podle nich dalo zjistit, zda se u dětí vyskytují vady řeči, popřípadě u kolika a jak jsou na tom celkově s komunikačními schopnostmi. Stěžejní bylo zjistit, zda se vyskytují nějaké problémy, nebo nikoliv. Na závěr jsou doporučeny osvědčené techniky, jak nejlépe rozvíjet komunikační dovednosti u dětí.

10.1 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit pohled pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti dětí v prvních třídách.

Výzkumné otázky jsou vzhledem k cíli vytvořeny takto:

1. Jakou mají pedagogičtí pracovníci zkušenost s vadou řeči u dětí?
2. Jaké komunikační problémy se u dětí prvních tříd vyskytují?
3. Jak rozvíjet komunikační dovednosti u dětí?

10.2 Metodologie

Při sběru dat pro různé výzkumy a studie lze vybírat mezi kvalitativním nebo kvantitativním přístupem. „Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor. Takovéto pojetí vede ke značnému zjednodušení odlišností obou metodologických přístupů, například rozhovor můžeme s úspěchem použít v obou zmiňovaných výzkumných přístupech, záleží však na jeho účelu a podobě“ (Švaříček, 2007, s. 13).

Pro dosažení cíle této práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, který byl ve formě polostrukturovaného rozhovoru, pomocí něhož byly zjišťovány pohledy pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti dětí prvních tříd. „Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval“ (Švaříček, 2007, s. 24). Cílem této výzkumné části je zjistit, zda se pedagogičtí pracovníci setkávají s vadami řeči a jak vnímají komunikační schopnosti dětí.

10.3 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat této bakalářské práce byl zvolen rozhovor. „*Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek* (Švaříček, 2007, s. 159). Mezi dva hlavní typy hloubkového rozhovoru jsou řazeny polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. K této práci byl zvolen rozhovor polostrukturovaný, který má předem připravená témata a otázky, na které pak respondenti odpovídají a jehož výhodou je, že se může autor práce doptat na doplňující otázky, které vyplývají v průběhu rozhovoru (Švaříček, 2007).

10.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této práce tvořilo pět pedagogických pracovníků, které jsou třídními učitelkami prvních tříd. Všechny paní učitelky byly vybrány záměrným výběrem. „*Pro záměrný, nepravděpodobnostní výběr neplatí princip předchozích výběrů: tedy v tomto případě nemá každý z prvků základního souboru stejnou možnost, tj. pravděpodobnost stát se součástí výběrového souboru*“ (Reichel, 2009, s. 81). Třídní učitelky prvních tříd byly vybrány z toho důvodu, že mohou nejlépe zaznamenat vady řeči, popřípadě komunikační zábrany, a to na základě neustálého pozorování dětí a na základě informací, které mají přístupné. Některé děti v první třídě mají již zkušenosti s logopedií z mateřské školy a zároveň některé děti v prvních třídách již navštívily pedagogicko-psychologickou poradnu a mají diagnostikované určité vady řeči.

Tabulka – informace o respondentkách

Jméno (fiktivní)	Praxe	Vzdělání	Stupeň	Třídnicví
Kristýna	12 let	magisterské	1.	ano
Veronika	15 let	magisterské	1.	ano
Nikola	42 let	magisterské	1.	ano
Lucie	4 roky	magisterské	1.	ano
Barbora	přes 20 let	magisterské	1.	ano

zdroj: vlastní zpracování

10.5 Průběh rozhovorů

Na začátku jsem respondentkám představila sebe a svou bakalářskou práci, včetně jejího cíle. Rozhovory se všemi respondentkami byly uskutečněny na různých základních školách. Všechny rozhovory vznikly na konci března v budově školy ve třídách, kde paní učitelky učí. Každý rozhovor trval zhruba deset až patnáct minut. Záleželo, jak obsáhlé odpovědi respondentky poskytly. Celý rozhovor byl vždy nahrán přes mobilní aplikaci diktafon. Po nahrání rozhovorů na diktafon došlo k jejich přepsání do písemné formy a poté následovalo analyzování a vyhodnocení výsledků. Přepsání rozhovorů je doslovné, tudíž se v odpovědích respondentek mohou objevovat stylistické nebo gramatické nesrovnalosti.

Všechny respondentky byly předem informovány, že celý rozhovor bude zaznamenán na diktafon a následně bude přepsán a použit do této bakalářské práce. Respondentky souhlasily, že rozhovory budou sloužit k potřebě této práce a že všechny odpovědi budou zachované v anonymitě.

10.6 Metoda zpracování dat

Na základě studia odborné literatury bylo k této práci použito otevřené a selektivní kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček, 2007, s. 211).

Všechny rozhovory byly pečlivě přepsány a na základě jejich přepisu a analýzy byly rozděleny na jednotky. „*Jednotkou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec*“ (Švaříček, 2007, s. 211). Poté byl ke každé jednotce přidělen kód, který nejlépe vystihoval výrok daných respondentek. Kódy byly především vytvořeny dvěma způsoby. U prvního způsobu byly použity vlastní názvy a u druhého způsobu byly kódy inspirovány tvrzením respondentek. Některé kódy byly použity u více rozhovorů z důvodu shody výpovědi respondentek. Po vytvoření kódů nastalo rozdělení do kategorií. Rozdělení proběhlo na základě podobných nebo společných znaků (Švaříček, 2007).

10.7 Výsledky výzkumného šetření

Otázky vybrané k této bakalářské práci jsou členěny do třech částí. První část nás blíže seznamuje s respondentkou a zjišťuje, zda má zkušenosti s vadou řeči u dětí a jak to popřípadě řeší. Patří sem otázky č. 1–6.

1. Jak dlouho působíte v pedagogické instituci?

Doba vykonávání pedagogické činnosti se u respondentek velmi liší. Skoro všechny mají praxi delší než deset let, některé dokonce pracují v tomto oboru již více než dvacet let. Jen jedna respondentka má výrazně kratší praxi, a to 4 roky. Konkrétně je to tedy tak, že Kristýna působí v pedagogické instituci 12 let, Veronika 15 let, Nikola 42 let, Lucie 4 roky a poslední respondentka Barbora přes 20 let.

2. Jaké máte nejvyšší dokončené vzdělání?

Všechny paní učitelky mají dokončené vysokoškolské vzdělání zakončené magisterským titulem.

3. Kolik je ve vaší třídě dětí?

Počet dětí ve třídě se velmi liší. Kristýna má ve třídě 25 dětí. Veronika má ve třídě též 25 dětí a k tomu jeden paragraf, což znamená, že je k ní zapsané jedno dítě, které do školy nedochází a dostává se pouze na přezkoušení. Nikola učí 17 dětí a nejméně dětí ve třídě má

Lucie, která má pouze 14 dětí. Barbora má stejně jako Kristýna a Veronika, a to je tedy 25 dětí.

4. Setkala jste se nebo setkáváte se ve vaší třídě s vadami řeči u dětí?

Myslíte si, že dokážete rozpoznat, o jaký typ vady řeči se jedná?

Na otázku, jestli se respondentky setkávají s vadou řeči, odpověděly, že se setkávají, a to velmi často.

Nikola například odpověděla: „*Ano, velmi často, víc jak polovina dětí neumí mluvit a šišlá.*“

Je tedy vidět, že vady řeči se u dětí stále objevují, ale zda je pedagožky dokážou rozpoznat, to už je trochu složitější. Shodují se na tom, že dokážou rozpoznat pár podle nich základních vad, ale spíše se přiklání k tomu, že si všimnou, že se u dítěte vyskytuje nějaký problém, ale nedokážou identifikovat, o jaký problém se jedná.

„*Znám šišlavost, patlavost, sykavky a víc asi nedám, ale nevím, zda to dokážu poznat. Sykavky jasně, ale šišlavost a patlavost se mi plete dohromady.*“ (Barbora)

Veronika dokáže poznat komplikace s výslovností hlásek „R“, „Ř“ a „L“ a lehkou patlavost, ale ostatní vady také nedokáže pojmenovat. Lépe je na tom Lucie, která má logopedické vzdělání, ale sama do detailu také nedokáže určit, o jakou poruchu se jedná.

5. Jsou ve vaší třídě děti, které mají vadu řeči?

Případně kolik?

V tomto se paní učitelky shodují, protože každá má ve třídě děti, které mají vadu řeči. Zajímavé je, že ani u jedné z tříd to není méně než 5 dětí. Co se týče konkrétních dat, tak Kristýna má 5 dětí, Veronika 7, Nikola 7, Lucie 5 a Barbora 6 dětí, které mají vadu řeči. Můžeme si zde všimnout, že i přes to, že Nikola a Lucie mají ve své třídě méně dětí oproti kolegyním, tak počet dětí s vadami řeči není menší, ba naopak u Nikoly je vzhledem k celkovému počtu žáků ve třídě toto číslo opravdu vysoké.

6. Jak postupujete, pokud si vady řeči všimnete?

Postup je zde takový, že jako první věc, co respondentky udělají, je, že kontaktují rodiče. Respondentky se snaží zjistit, zda rodiče o problému vědí a popřípadě jestli ho nějak řeší. Pokud neřeší, tak rodičům bývá doporučena návštěva logopedie, kde děti budou moci procvičovat své nedostatky v řeči a snažit se o jejich zlepšení, respektive v ideálním případě odstranění. U Nikoly a Lucie je dokonce možnost návštěvy logopedie přímo ve škole.

Pokud se zdá být vada řeči výraznější, tak například Barbora odkazuje na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde dítěti bude stanovena diagnóza.

Následující otázky (č. 7–14) jsou zaměřeny na komunikační problémy a rozdíly mezi dětmi.

7. Mělo některé z dětí u vás ve třídě odklad?

Pokud ano, z jakého důvodu?

Každá paní učitelka má ve třídě jedno nebo více dětí, které měly odklad. Zajímavé však je, že některé z respondentek netuší, z jakého důvodu děti odklad měly. Kristýna se domnívá, že její žák měl odklad z důvodu věku, ale jistá si tím není. Veronika přiznala, že si tuto informaci nezjišťovala, takže nedokáže na tuto otázku odpovědět. U Nikoly a Lucie jsou některé důvody odkladu podobné. Obě jako důvody pro odklad školní docházky u jejich žáků uvádějí nedostatečnou školní zralost, respektive připravenost a s tím spojenou vysokou míru hravosti, dále některé z dětí měly problém s komunikací a emoční připravenost. Co se týká přímo problému diagnostikovaného od PPP, tak s tím se setkala Lucie a Barbora, kdy každá z nich má ve třídě jedno dítě, které má vývojovou dysfázii a z tohoto důvodu mělo odklad.

8. Myslíte si, že některé děti, které odklad neměly, by ho měly mít?

Proč si to myslíte?

„Myslím, že by měly, a pojmenovala bych to jako nezralost, protože některé děti se mi jeví jako opravdu hravé a mají velký problém se zkoncentrovat na to pracovní tempo, které ve třídě máme, a to i přes to, že to tempo se přizpůsobuje pomalejším dětem.“ (Kristýna)

S názorem Kristýny se ostatní respondentky ztotožňují. Hravost u dětí je v prvních třídách velká potíž. Dětem trvá, než se adaptují na školní prostředí a zvyknou si, že si mohou hrát pouze o přestávce.

Veronika by také některým dětem od ní ze třídy dopřála odklad. Ve své třídě má žáka, který má problémy s chováním, dyslexii a dysortografií a s hravostí bojuje nejvíc ze všech dětí v kolektivu. S Nikolou se Veronika shoduje v tom, že by odklad prospěl dětem i z toho důvodu, že kdyby nastoupily později, mohly by být připravenější a zvládaly by lépe tempo s ostatními dětmi.

„Dvě děti by se měly vrátit, pomohlo by jim to a nebyly by dva kroky za jejich vrstevníky.“
(Nikola)

Lucie má zkušenost s tím, že holčičku od ní ze třídy vracela do mateřské školy. Rodiče chtěli zkusit, zda to holčička zvládne, proto byla zapsána do školy, ale časem se ukázalo, že opravdu ještě není školně zralá a nástup jí tedy bude čekat znovu příští školní rok.

9. Jsou ve vaší třídě znatelné rozdíly ve čtení a psaní mezi dětmi?

Popřípadě jaké?

Rozdíly ve čtení a psaní jsou ve všech třídách opravdu obrovské. Vyskytují se ve třídách děti, které uměly číst již dříve, než nastoupily do školy, což je pro ně velkou výhodou. Někdy se však respondentky setkávají s tím, že děti sice umí číst, ale nerozumí tomu, co čtou, dělá jim tedy problém čtení s porozuměním. Pak jsou ve třídě děti, které se začaly učit číst teprve v první třídě a jde jim to skvěle. Zásahu na tom mají rodiče, kteří s nimi každý den procvičují, což je opravdu velmi důležité. Ve třídách se objevují i děti, které doma s rodiči pracují opravdu tvrdě, ale přesto to nejde. Paní učitelky jsou o tom informovány a v této fázi přichází na řadu pedagogicko-psychologické poradny, kde se zjišťuje důvod problému. V neposlední řadě jsou ve třídě děti, které by číst zvládly, ale rodiče se jim nevěnují, takže netrénují a z toho důvodu spadají mezi žáky s podprůměrnou dovedností čtení.

Nikola na tuto otázku odpovídá: *„Veliký [rozdíl], jsou šikovný děti, střední děti a hodně nešikovný děti, se kterými musíme pracovat víc. Gaussova křivka už dneska neexistuje. Já*

mám děti hodný, poslušný, všechno v pohodě, ale mám 3 šikovný děti, potom z těch 17 je 7 průměrných a pak je tam 7, se kterýma je strašná práce. Nerozumí slovům, významům ani pokynům, protože rodiče s nimi doma nekomunikují.“

V psaní se též vyskytují rozdíly. Zajímavé je, že některé děti, které umí číst, naopak nezvládají psaní. Nejčastějším problémem u psaní je ten, že děti nemají dovyvinutou grafomotoriku.

„Co se týká psaní, tak tam v naší třídě jsou některé děti, které nemají rozvinutou hrubou motoriku, takže nemají rozvinutou zároveň tu jemnou a mají s tím psaním velkým problémem, vůbec to písmenko zformovat a udělat tah, jaký to dítě udělat chce.“ (Veronika)

10. Upravujete na základě těchto rozdílů svou výuku?

Popřípadě jak ji upravujete?

Všechny respondentky na základě zmíněných rozdílů poupravují svou výuku. Shodují se na tom, že těm šikovnějším dětem dávají práci navíc a například u Nikoly jsou za to i odměněny hvězdičkami. Cílem je motivovat ty méně šikovné žáky k tomu, aby se více snažili a dostali se též do bodu, kdy za svou práci budou dostávat hvězdičky. Podle Nikoly tato metoda funguje opravdu skvěle a žáci se velmi snaží. Kristýna, Veronika a Barbora mají možnost využít pomoc asistentky pedagoga, takže si děti rozdělují na dvě menší skupiny a trénují s nimi například čtení. Výhodou zde je, že každá paní učitelka má méně dětí a může se jim lépe věnovat a také lépe zaznamenat problémy, které se u dětí ve čtení vyskytují.

Co se týká psaní, tak v rámci jeho procvičování také probíhá změna na základě výsledků a možností, které děti mají. Pokud mají děti s psaním opravdu velké problémy, tak se opět zjišťuje, jestli se u nich nevyskytuje například dysgrafie. Děti, pro které je psaní těžké, dostávají méně úkolů a mají větší úlevy. Pro paní učitelky je lepší, když například napíše dítě slovo třikrát a pořádně, než aby ho napsalo šestkrát a odbylo to. I zde se očekává velká spolupráce rodičů a trénování psaní doma.

„U psaní hlavně snižuji množství toho, co mají psát, u těch dětí, kde vidím, že je nějaký problém, tam se snažím hodně spolupracovat s rodiči, když třeba je oslabená ta

grafomotorika, aby oni trošičku doma rozvíjeli, protože ve škole už na to v rámci té výuky není tolik času.“ (Kristýna)

Nikola a Lucie dokonce pořádají na své škole doučování, kde se s dětmi, které jsou v něčem slabší, sejdou po vyučování a doučují je to, co jim nejvíce nejde.

11. Komunikují děti u vás ve třídě bez obtíží?

Pokud ne, jaké obtíže mají?

Děti obecně bez obtíží nekomunikují. Největší překážkou je, že velmi často nerozumí významu slov. Je to dané tím, že s nimi rodiče málo komunikují. S dětmi je potřeba si povídat o všem a vše jim vysvětlit a ukazovat. Důležitým faktorem je i čtení dětem před spaním. Nikola se domnívá, že čtení dětem před spaním vymizelo a na těch dětech je to opravdu znát. Hlavním ukazatelem toho je to, že nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Často nevědí, jaké slovo použít, co jaké slovo znamená a jak si uspořádat myšlenky, aby mohly nahlas říct, co opravdu chtějí vyjádřit. Zároveň některým dětem dělá problém poskládat větu, která by dávala smysl. Co se týká například převyprávění příběhu nebo nějakého svého zážitku, tak to je pro děti opravdu náročné. Jak už bylo zmíněno mají problém s tím, aby si utřídily své myšlenky a zároveň mají občas potíže s časovou sousledností, kdy například nezačnou vyprávět příběh od začátku nebo v něm různě přeskakují.

Komunikace mezi žákem a učitelem probíhá bez problému. Děti jsou sdílné a nemají problém komunikovat. Jediná Barbora zmiňuje, že má ve třídě pár dětí, které mají trochu ostych za ní přijít a občas předání informace probíhá přes prostředníka. Jediná komunikační překážka, která byla zaznamenána, je ve třídě u Nikolky, která má pár dětí, které velmi šišljají a opravdu jim nejde rozumět. V tomto případě pomáhají děti, které si mezi sebou rozumí i s těmi, které šišljají, a paní učitelce to přeloží.

Mezi sebou komunikují děti bez obtíží.

12. Chodí děti u vás ve třídě na logopedii?

Případně kolik?

V každé třídě je několik dětí, které navštěvovaly nebo stále navštěvují nějaké logopedické centrum. Co se týče konkrétních dat, tak Kristýna momentálně neví, kdo dochází na logopedii. Podle posledních informací by měl logopedii navštěvovat jeden chlapec, ale jestli stále chodí, to bohužel neví a ani to v poslední době nezjišťovala. Veronika má ve třídě 5 dětí, které dochází na logopedii. U Nikoly a Lucie, jak už bylo zmíněno, je možnost využít logopeda ve škole, přičemž u Nikoly dochází na sezení 7 a u Lucie 5 dětí. Z toho u Lucie jeden chlapec dochází i do instituce mimo školu. Barbora má ve třídě 6 dětí, které navštěvují logopeda.

13. Je pro děti ve vaší třídě obtížné si zapamatovat básničky a písničky?

Jestli ano, čím si myslíte, že je to způsobeno?

Kristýna ve své třídě problém nezaznamenává. Básničky momentálně s dětmi moc nedělá, ale když je dělala na začátku roku, tak to pro nikoho obtížné nebylo, stejně na tom byly děti i s písničkami. U ostatních paní učitelek to je jiné. Paní učitelky ve své třídě obtíže s básničkami a písničkami zaznamenávají. Veronika se domnívá, že je to způsobeno tím, že nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu a mají problém se zapamatováním si věcí. S tímto názorem se shoduje Nikola, která říká, že: *„je to způsobené tím, že jak říká docent Martínek z Pelhřimova, že do tří let se buduje paměť, tak tady se nebudovalo nic.“* Obviňuje zde rodiče, že nepracovali s dětmi tak, jak by se očekávalo. Lucie také souhlasí s tím, že někteří rodiče opravdu nespolečně pracovali a nespolečně pracují. Dokonce udělala takový experiment, aby zjistila, jak na tom jsou děti s básničkami pro čerty a v prosinci nechala jít každé dítě před tabuli, aby řeklo básničku, s tím, že která se všem bude líbit nejvíce, tak tu se společně naučí a řeknou ji čertům. Ze 14 dětí pouze 2 děti uměly nějakou básničku. Barbora také zaznamenává problém s pamětí a nesoustředěností.

14. Jakou největší překážku vnímáte u dětí při rozvoji komunikačních schopností?

„Určitě to je slovní zásoba a pak je to podle mého názoru schopnost analýzy toho, co to dítě chce říct, to je to, co jsem už zmiňovala, sdělit něco, aby to mělo hlavu a patu a aby ta souslednost časová odpovídala tomu, jak se to odehrálo.“ (Kristýna)

Veronika, Nikola a Lucie zde zmínily domácí zázemí, které děti mají. Zmiňují důležitost komunikace s dětmi a rozvíjení slovní zásoby, kterou vnímají u dětí jako největší překážku. Odkazují právě na zmíněné básničky a písničky, které jsou opravdu důležité s dětmi trénovat. Překážka však bývá i u rodičů samotných, kteří občas s komunikačními schopnostmi bojují.

„Vidím problém i v tom, že některé děti mají neomezený přístup k technologickým zařízením.“ (Nikola)

„Vizitkou by bylo omluvenky rodičů. Když nám rodiče napíší omluvenku, tak to tady češtinsky dáváme dohromady, co nám vůbec chtěli napsat. Protože třeba: ‚on chodí na logopediji‘, takhle napsaný. ‚Teď nebude cvičit‘. Pak co můžeme chtít od dětí.“ (Nikola)

Veronika upozorňuje i na vady řeči, které jsou spojeny s komunikací, a zdůrazňuje, že některé děti nemají propojená mozková centra, která se mohou trénovat hrami na rozvoj komunikace jako je například: „urči první nebo poslední písmenko u slova“.

Veronika ještě dodává: *„Komunikační schopnosti se špatně rozvíjí u dětí, které nemají rozvinutou hrubou motoriku s jemnou motorikou, protože tam nejsou propojená ta centra v mozečku.“*

Následující třetí část, která se sestává z jediné otázky (č. 15), je zaměřena na doporučení od paní učitelek, kde vysvětlují své vyzkoušené techniky pro rozvoj komunikačních schopností.

15. Co podle vás pomáhá k rozvíjení komunikačních dovedností?

Popřípadě máte nějaké osvědčené techniky ohledně toho?

K rozvíjení komunikačních dovedností u dětí pomáhá neustálá komunikace s dětmi. Osvědčenou technikou se zdá být kruh, kde děti komunikují. Může to být povídání o tom, co dělaly o víkendu nebo co by rády dělaly odpoledne a tak dále. Kristýně se osvědčilo, že

v tom kroužku povídá žák svému sousedovi svůj příběh, co například dělal o víkendu, a ten soused to pak musí převyprávět. Je to pro děti náročnější úkol, ale na zlepšování komunikačních dovedností opravdu účinný. Veronika a Barbora také využívají kroužek. Veronika v něm navíc vidí i nástroj pro zlepšování klimatu ve třídě. Práce v kroužku spočívá v tom, že mají připravené papírky, kde je anděl a Mikuláš, které si mohou vzít a předat svému spolužákovi. Vždy mu musí vysvětlit, za co mu ho dávají. Anděl se dává za to, že je na vás někdo hodný, a Mikuláš se dává za pomoc. Zlepšuje to tak komunikaci mezi nimi a zároveň si trénují mluvení nahlas a ve větách. Je zde i možnost čerta, který představuje nějaký problém, který se musí vyřešit. Opět jde dotyčný za tím spolužákem a řekne mu, co se mu nelíbilo a vyřeší se to.

Kromě kruhů bývají zařazeny i různé pracovní listy pro rozvoj komunikace a jazykolamy.

Nikola ještě doporučuje na rozvoj komunikace vysvětlování významu slov. Když někdo z těch slabších žáků nerozumí nějakému slovu, tak mu jej může vysvětlit někdo z pokročilejších spolužáků.

10.8 Vyhodnocení výzkumných otázek

První výzkumná otázka: *Jakou mají pedagogičtí pracovníci zkušenost s vadou řeči u dětí?*

Na základě průzkumu, který byl proveden, bylo prokázáno, že učitelé na prvním stupni, konkrétně v první třídě, mají zkušenosti s vadou řeči u dětí. Ve třídách se objevuje čím dál více dětí, které mají vadu řeči, každopádně paní učitelky nejsou natolik erudované, aby dokázaly rozpoznat, o jaký typ vady řeči se jedná. Jak již bylo zmíněno, dokážou poznat podle nich pár základních vad řeči, ale o ostatních typech těchto poruch moc povědomí nemají. Některé respondentky mají dokonce zkušenost takovou, že si vady řeči všimly a po domluvě s rodiči bylo dítě odkázáno na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byla diagnostikována vada odborníkem.

Druhá výzkumná otázka: *Jaké komunikační problémy se u dětí prvních tříd vyskytují?*

Hlavním komunikačním problémem jsou již zmíněné vady řeči, které děti ve většině případů velmi ovlivňují. Je to také slovní zásoba, kterou děti nemají dostatečně rozvinutou. Kvůli tomu, že děti nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu, tak velmi často nerozumí

významu slov, což vnímají paní učitelky jako velkou překážku. Na základě toho musí paní učitelky velmi často upravovat svou vyučovací hodinu a musí vysvětlovat, co jaké slovo znamená, popřípadě to nechají vysvětlit žáky, kteří tomu rozumí. Dále musí vymýšlet aktivity a pracovní listy, které právě tu slovní zásobu rozvíjí. Další překážkou jsou písničky a básničky, kdy mají děti problém si je zapamatovat. Důvodem může být nedostatečné rozvíjení paměti v určitém věku, nedostatečná důslednost mateřské školy, kde se děti měly učit písničky a básničky, anebo v dalším případě je to lenost žáků a problém s udržení pozornosti. Poslední zmíněný problém má spojitost i s vyprávěním příběhů nebo zážitků. Žáci mají problém s uspořádáním myšlenek a následným vytvořením vět, tak aby to dávalo smysl a bylo to vyprávěno v časovém horizontu, ve kterém se to opravdu stalo. Velkým problémem je zde to, že žáci nedokážou odpovídat na to, na co se jich daný pedagogický pracovník ptá. Občas se jim stane, že vypráví příběh a dostanou k němu otázku a vlastně nejsou schopni na tu otázku odpovědět a pokračují v příběhu. Je pro ně totiž mnohdy velmi náročné od příběhu odbočit a jen těžko se dokážou soustředit na danou otázku. Aniž by to tedy dělaly úmyslně, tak otázku přeskóčí a pokračují ve vyprávění tam, kde skončily.

Třetí výzkumná otázka: *Jak rozvíjet komunikační dovednosti u dětí?*

Paní učitelky mají své vyzkoušené techniky, které pomáhají k rozvoji komunikačních dovedností, ať už to jsou již zmíněné kruhy, kde mají děti prostor povídat a trénovat tak svůj projev, nebo to je práce ve dvojicích, kdy vždy jeden řekne něco tomu druhému a ten to následně musí interpretovat. Dále to jsou různé pracovní listy a hry, které pomáhají k rozvoji. Samozřejmě jsou to i básničky a písničky, které napomáhají k rozvoji i slovní zásoby a trénování paměti. K rozvoji komunikačních dovedností nedochází však pouze ve škole, ale především doma. Paní učitelky upozorňují na důležitost spolupráce s rodiči, kdy si s dětmi mají opravdu povídat, vysvětlovat významy slov, a hlavně paní učitelky odkazují na čtení dětem před spaním, které napomáhá k rozvoji slovní zásoby.

10.9 Diskuse

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit pohled pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti u dětí první třídy základního vzdělávání. Na základě stanovení tohoto cíle bylo připraveno patnáct otázek, které měly přispět ke zjištění situace, jak jsou na tom děti v prvních třídách s komunikačními schopnostmi. Předpokládala jsem, že se v prvních třídách vyskytují děti s vadami řeči a že paní učitelky se s tímto problémem setkávají velmi často, což bylo následně potvrzeno. Také jsem se domnívala, že paní učitelky na základních školách v první třídě mají povědomí o vadách řeči, což bylo potvrzeno, ale, jak ukazují výsledky výzkumu, nedokážou je odborně pojmenovat. Respondentky dokážou poznat pár podle nich základních vad, popřípadě zvládnou zaznamenat, že něco není v pořádku, ale nedokážou diagnostikovat, o jaký typ vady řeči se jedná. Postup řešení, pokud se vada řeči u dítěte vyskytuje, je u všech respondentek správný a je splněn přesně podle očekávání a takovým způsobem, který je v této situaci vhodný

Dalším předpokladem bylo to, že se u dětí v prvních třídách vyskytují velké rozdíly, na základě kterých musí být poupraveno vyučování. Jak již bylo zmíněno, rozdíly mezi dětmi jsou obrovské a je náročné tomu přizpůsobovat vyučovací hodiny. Ve třídách jsou žáci, kteří jsou nadanější, a tedy napřed vzhledem ke zbytku třídy, takže se pro ně musí připravovat práce navíc. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří mají komunikační schopnosti na průměrné úrovni, ale zvládají tempo výuky a snaží se. V neposlední řadě se ve třídách setkáváme také s žáky, kterým to buď opravdu nejde a mají například nějaké prokázané vady, nebo, což je ta horší varianta, jen odmítají pracovat. Rozdílu si můžeme všimnout i u odkladu školní docházky, který u některých dětí nastává z důvodu školní nezralosti, popřípadě právě nedovyvinutých komunikačních schopností. Jedna z respondentek upozornila na to, že má ve své třídě děti, které měly odklad, ale za ten rok u nich neproběhl žádný pokrok či změna. Z výzkumu vyplývá, že velký podíl na komunikačních schopnostech dítěte mají rodiče. Na základě výpovědí respondentek je poukázáno na to, že spolupráce s rodiči se v posledních letech změnila. Děti nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Některé děti mají problém se zapamatováním si věcí, a to z toho důvodu, že u nich nebyl kladen důraz na budování a trénování paměti. Dříve bylo zvykem číst dětem před spaním, ale jak se ukazuje na základě rozhovoru s učitelkami, tento návyk se vytrácí nebo to už minimálně není v takové míře, jak

tomu bylo dříve. Přesně to jsou faktory, které poukazují na to, proč u dětí není rozvinuta slovní zásoba a proč děti nerozumí významu slov. V souvislosti s tím bych chtěla odkázat na bakalářskou práci s názvem „Komunikační schopnosti u žáků v prvním ročníku základní školy“ jejíž autorkou je Dagmar Paterová. Ve své práci poukázala na to, že pedagogové zaznamenávají v průběhu jejich pedagogické praxe zhoršení komunikačních dovedností u dětí, a v navrhovaných opatřeních zmiňuje důležitost komunikace v rodině. Dále upozorňuje na hlásky, které dětem v prvních třídách dělají problém, a to jsou hlásky „R“, „Ř“ a „L“. Co se týká informovanosti o navštěvování logopedie, tak výzkum Paterové také prokazuje, že všichni pedagogičtí pracovníci nejsou informováni o návštěvnosti logopeda v jejich třídách (Paterová, 2020). Další bakalářskou prací, která na toto téma odkazuje, je práce s názvem „Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy“. Práce také upozorňuje na zhoršení komunikačních dovedností u dětí. Respondenti poukazují na komunikaci v rodině, nezáměr rodiny a nečtení pohádek, což jsou podle nich faktory, kvůli kterým se řečové schopnosti dětí zhoršují (Kreuzigerová, 2019).

Cílem výzkumné části této práce bylo i poukázání na to, že se u dětí v prvních třídách vyskytují obtíže při komunikaci, což bylo již dříve potvrzeno. Jak už bylo zmíněno, velkou překážkou zde je to, že děti nerozumí významu slov a nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Kromě těchto problémů mají děti potíže s uspořádáním myšlenek a vytvořením vět. Co se týká komunikace mezi žáky samotnými nebo mezi žákem a učitelem, tak tam se jeví vše v pořádku.

Na základě potíží, které děti mají, bývá rodičům doporučen logoped, přičemž je následně některým z dětí navržena i pravidelná docházka na sezení. Logopedie však sama o sobě není účinná, pokud neprobíhá spolupráce rodičů. Respondentky se shodly, že děti sice na logopedii dochází, ale nezaznamenávají u všech zlepšení. Je to z toho důvodu, že někteří rodiče se domnívají, že tím, že chodí dítě na logopedii, se vše zlepší a nemusí pro to už nic doma dělat. Bohužel to tak ale nefunguje. Dítě na logopedii sice intenzivně trénuje a snaží se odstranit jakýkoliv komunikační problém, ale v časovém horizontu, který mají logopedi k dispozici, není možné vše stihnout, a proto je velmi důležitá spolupráce rodičů a je zásadní s dětmi trénovat osvědčené techniky, které jim byly doporučeny.

Na závěr byly doporučeny techniky, které paní učitelky využívají ve svých vyučovacích hodinách a snaží se tak pomoci k rozvoji komunikačních schopností u dětí. Techniky se shodují s tipy respondentů ve výzkumu bakalářské práce Dagmar Paterové. Hlavní technikou je vyprávění v kruhu, vyprávění příběhů a obrázky, které napomáhají k rozvoji komunikačních dovedností (Paterová, 2020).

Závěr

Vady řeči u dětí se vyskytují čím dál více. Smutnou realitou je ale fakt, že povědomí o nich není takové, jaké by mělo být. Pedagogičtí pracovníci na základních školách v prvních třídách sice přiznávají, že se s touto problematikou setkávají, ale bohužel jejich edukace v tomto problému není taková, aby dokázali určit, o jaký typ vady řeči se jedná. Vybrané paní učitelky ze základních škol jsou schopné rozpoznat základní problémy, doporučit rodičům návštěvu logopeda na základě vyzorovaného problému, jako je například dyslalie nebo potíže s výslovností hlásek „R“, „Ř“ a „L“. Přesnou diagnózu problému však určit nezládnou. Zároveň s tím přibývá i výskytu komunikačních překážek. Ty se především projevují ve spojitosti s nedostatečnou slovní zásobou a v nepochopení významu slov. Jedním z důvodů je dle mého názoru ubývající zájem rodičů o to, svým dětem číst například před spaním. Četba a vyprávění příběhů je jedna z věcí, která léta fungovala. Pokud děti nerozuměly některému slovu či spojitosti v příběhu, pak se rodiče snažili příběh převyprávět jiným způsobem a za využití jiných, ale přesto podobných slov, aby zůstala hlavní myšlenka příběhu naplněna a děti tomu porozuměly. Na základě toho pak mohly slova porovnat a rozšířit si slovní zásobu. S tímto problémem, dle mého pohledu na věc, souvisí i zjištění, že se děti ve školním věku často setkávají s problémem interpretovat a vymýšlet příběhy. Nemají dostatečné komunikační dovednosti, aby si uměly utřídit myšlenky v hlavě a dokázaly sdělit informace tak, jak se v časové ose odehrály. Velmi často přeskakují a je velmi těžké pro okolí se ve vyprávění orientovat. Dále bylo velkým překvapením, že děti nejsou moc znalé v lidových písničkách a básničkách. Přitom i na základě písniček a básniček dochází k rozšiřování slovní zásoby a schopnosti porozumět, co se snaží autor danou písničkou nebo básničkou sdělit, nebo si alespoň uvědomit, o čem to vlastně celé je. Role a spolupráce rodičů je v celé této práci jedním z hlavních témat. Bohužel se mi ale výzkumem potvrdilo to, o čem se se v posledních letech společnost aktivně baví a dohaduje. Rodiče se svým dětem nevěnují natolik, jak by měli a nedělají věci, které byly po generace standardní a dětem pomáhaly ve vývoji a rozvoji komunikačních dovedností. Rodiče se svými dětmi dostatečně nečtou, nepovídají si s nimi a nespolupracují s učiteli tak, jako tomu bylo dříve. Samozřejmě nelze všechny dávat do jedné skupiny, jsou i výjimky, které se se

svými dětmi pravidelně učí a pracují s nimi na domácích úkolech a snaží se o rozšíření jejich komunikačních dovedností. Avšak krutou realitou je, že těchto rodičů ubývá.

Cílem práce bylo zjistit pohled pedagogických pracovníků na komunikační dovednosti dětí. Zajímalo mě také, jakou mají pedagogičtí pracovníci s touto problematikou zkušenost a zda jsou schopni vadu řeči rozpoznat a jak celkově vnímají komunikaci s dětmi.

Skrze literární rešerši je čtenář v teoretické části práce seznámen s hlavními pojmy, které s tímto tématem souvisí. V empirické části jsou pak rozebrány výsledky kvalitativního šetření, které probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru.

Závěrem práce bych ráda konstatovala, že se komunikační schopnosti u dětí zhoršují a je zapotřebí na tom začít aktivně pracovat. Paní učitelky zaznamenávají ve svých třídách čím dál více dětí s vadami řeči a komunikačními překážkami a ve spojitosti s tím považují své vyučovací hodiny za náročnější.

Není to jen škola, která má děti formovat a vzdělávat, jsou to i rodiče, kteří mají své děti rozvíjet a pokud zaznamenají problém, tak potom je zapotřebí ho začít aktivně řešit s odborníkem a spolupracovat s ním.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora et al. *Školní zralost a její diagnostika. Školní zralost*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Expert (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

DOLEŽALOVÁ, Markéta a CHOTĚBOROVÁ, Michaela. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Slovník. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HARTMANN, Boris a LANGE, Michael. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeutů a pedagogy*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4295-3.

JIRÁK, Jan a SPITZOVÁ-KÖPPLOVÁ, Barbara. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2003.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8.

- KREUZIGEROVÁ, Simona. *Komunikační dovednosti žáků prvních tříd běžné základní školy*. Bakalářská práce, vedoucí KLENKOVÁ, Jiřina. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2019.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- KULIŠŤÁK, Petr. *Afázie*. Praha: Triton, 1997. ISBN 80-85875-38-1.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi 2., doplněné a přepracované vydání*. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PATEROVÁ, Dagmar. *Komunikační schopnosti u žáků v prvním ročníku základní školy* [online]. Bakalářská práce, 2020. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/158068> [cit. 2024-04-11].
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROSENBAUM, Sara a Patti SIMON. *Speech and language disorders in children: implications for the social security administration's supplemental security income program* [online]. Washington, D.C: National Academies Press, 2016. Dostupné z: [Databáze ProQuest Ebook Central - Reader](#)
- ŠMAJSOVÁ BUCHTOVÁ, Božena. *Rétorika*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-0868-X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. LIDKA LISÁ. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5024-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0235-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Knižnice speciální pedagogiky. Praha: SPN, 1979.