

Ilona Bytešníková

Komunikace dětí předškolního věku

- Aspekty vývoje řeči
- Narušená komunikační schopnost
- Jazyk a řeč
- Konkrétní náměty pro rozvoj řeči



Děkuji Natanaelkovi

Komunikace dětí předškolního věku

- Aspekty vývoje řeči
- Narušená komunikační schopnost
- Jazyk a řeč
- Konkrétní náměty pro rozvoj řeči



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PhDr. Iona Bytešnicková, Ph.D.

KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4966 publikaci

Recenzovaly:
doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.
doc. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Odpovědný redaktor Zdeněk Kubín
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 236
Vydání 1., 2012

Vytiskla Tiskárna Protisk, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2012
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-3008-0

ELEKTRONICNÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8319-2 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8320-8 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Úvod	7
1. Proces osvojování komunikačních schopností v předškolním věku	9
1.1 Vymezení základních pojmů	9
1.2 Etapy ontogeneze řeči	16
1.3 Aspekty optimálního vývoje řeči	20
1.4 Rizikové faktory vývoje řeči	25
2. Deficity komunikační schopnosti před zahájením školní docházky	31
2.1 Narušený vývoj řeči	31
<i>Opožděný vývoj řeči</i>	35
<i>Vývojová dysfázie</i>	38
2.2 Poruchy artikulace	41
<i>Dyslalie</i>	41
<i>Vývojová dysartrie</i>	48
2.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči	50
<i>Koktavost</i>	51
<i>Breptavost</i>	57
2.4 Poruchy zvuku řeči	60
<i>Huhňavost</i>	60
<i>Palatolalie</i>	62
2.5 (S)Elektivní mutismus	62
2.6 Poruchy hlasu	68
3. Specifika jazykových rovin a potenciál jejich rozvoje u předškolních dětí	72
3.1 Foneticko-fonologická rovina	72
3.2 Lexikálně-sémantická rovina	75
3.3 Morfologicko-syntaktická rovina	80
3.4 Pragmatická rovina	83

4. Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání	88
4.1 Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	88
<i>Dítě a jeho tělo</i>	90
<i>Dítě a jeho psychika</i>	90
<i>Dítě a ten druhý</i>	96
<i>Dítě a společnost</i>	96
<i>Dítě a svět</i>	96
4.2 Zastoupení komunikačních kompetencí v projektu Zdravá mateřská škola	97
4.3 Komunikace v programu „Začít spolu“	99
4.4 Edukativně stimulační skupiny	100
4.5 Komunikace ve výchovném systému Montessori	104
4.6 Rozvoj komunikační schopnosti ve Waldorfské pedagogice	108
4.7 Podstata komunikace v Daltonském modelu	111
5. Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku	114
5.1 Sluchové vnímání a fonemická diferenciacce	114
<i>Náměty pro rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciacce</i>	118
5.2 Zrakové vnímání	122
<i>Náměty pro rozvoj zrakové percepce</i>	123
5.3 Dechová a fonační cvičení	125
<i>Náměty pro realizaci dechových cvičení</i>	127
5.4 Rozvoj motoriky mluvních orgánů	133
<i>Náměty pro rozvoj motoriky mluvních orgánů</i>	136
5.5 Hrubá motorika	141
<i>Náměty pro rozvoj hrubé motoriky</i>	143
5.6 Jemná motorika a grafomotorika	146
<i>Náměty pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky</i>	149
6. Vyvození správné výslovnosti	157
6.1 Vokály	159
6.2 Obouřetné konsonanty	168
6.3 Retozubné konsonanty	175
6.4 Dásňové konsonanty	179
6.5 Tvrdopatrové konsonanty	212
6.6 Měkkopatrové konsonanty	220
6.7 Hrtanové konsonanty	226
Použité zdroje	229

ÚVOD

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

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

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

Publikace je určena studentům pedagogických fakult, oboru speciální pedagogika, především se zvolenou specializací logopedie. Podnětné informace zde naleznou i studenti předškolní pedagogiky, rovněž odborníci působící v praxi, ať se jedná o logopedické asistenty, logopedy, ale také učitelky mateřských škol a pracovníky pomáhajících profesí. Cílem učebnice je charakteristika problematiky komunikace dětí předškolního věku z různých úhlů pohledu. Předkládaná

kniha svým zaměřením přináší čtenářům nejen teoretické poznatky o komunikaci dětí předškolního věku a narušené komunikační schopnosti v této věkové kategorii, ale i konkrétní náměty určené k rozvoji komunikace.

Jednotlivé kapitoly monografie jsou zaměřeny na představení různých oblastí dosti široké problematiky komunikace dětí předškolního věku. Čtenáři zde mohou načerpat informace týkající se vývoje řeči od narození po zahájení školní docházky a možností ovlivňování optimálního vývoje řeči u dítěte. V publikaci jsou stručně prezentovány i nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti, které se mohou vyskytovat u dětí předškolního věku. Do výčtu analyzovaných okruhů je zahrnuta oblast zastoupení komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a nastíněna problematika rozvoje komunikačních kompetencí ve vybraných alternativních programech. Důležitou součástí předkládané publikace je oblast podpory rozvoje komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Snahou bylo přiblížit čtenářům zajímavou formou různé oblasti nezbytné pro rozvoj řeči a potažmo i komunikační kompetence u dítěte. Výsledkem je zakomponování konkrétních námětů cvičení, které lze realizovat v rámci rozvoje jednotlivých oblastí (zraková a sluchová percepce, hrubá a jemná motorika, motorika mluvních orgánů, grafomotorická cvičení, dechová a fonační cvičení). Každý pedagog či jiný zainteresovaný odborník, jenž pracuje s dětmi předškolního věku, jistě souhlasí, že primární rolí každého úspěchu při práci s dítětem je vhodná motivace a zaujetí pro realizovanou aktivitu. Proto bylo cílem předložit takové náměty, které jsou v praxi u dětí využitelné a oblíbené. Dítě musí mít radost z realizovaných činností, tudíž je s ním třeba veškeré oblasti důležité pro rozvoj řeči procvičovat zábavně a formou hry.

V poslední kapitole je věnována pozornost problematice výslovnosti jednotlivých hlásek mateřského jazyka. Cílem předkládaného textu však není zpracovat ucelenou metodiku korekce hlásek, k tomu je k dispozici celá řada již dříve zpracovaných textů. Snahou bylo předložit cílové skupině čtenářů seznámení se způsobem tvorby jednotlivých hlásek a realizacemi přípravných cvičení k těmto hláskám. Kapitola je záměrně koncipována tak, aby v ní uvítali potřebné informace jak logopedi a logopedičtí asistenti, tak i pedagogové v předškolních zařízeních. Z poznatků z praxe je zřejmé, že by bylo vhodné, aby předškolní pedagogové měli dostatečné informace týkající se vytváření hlásek. Mohou tak být užitečnými partnery logopedů a podílet se na realizaci logopedické prevence a optimalizaci logopedické intervence u dětí.

1. PROCES OSVOJOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Cílem kapitoly je:

- seznámit čtenáře se základními pojmy komunikace (komunikační kompetence, řeč, jazyk, narušená komunikační schopnost);
- prezentovat problematiku ontogeneze řeči;
- poukázat na aspekty optimálního vývoje řeči a rizikové faktory řeči.

1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Pojem „**komunikace**“ nemá v literatuře jednotnou definici. Vybíral (2005) vhodně podotýká, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) a všechny roviny významu a dopadu, není možná. Etymologie slova komunikace naznačuje, že původní rozumění pojmu mělo rozsáhlejší dimenzi. Slovo komunikace je latinského původu, přičemž „*communicare*“ vychází z „*communem reddere*“, tzn. učinit společným. Tomuto širšímu a lze říci, že i hlubšímu pojetí komunikace, které v češtině vyjadřujeme termínem sdílení, odpovídá i latinský ekvivalent „*communicare est multum dare*“, tedy „komunikovat znamená mnoho dát“ (Mareš, Křivohlavý, 1995). Defleur a Ballová-Rokeachová (1996) za podstatu lidské komunikace považují „snahu vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy“. Čechová (1996) uvádí, že komunikace je proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace (komunikanty). Watzlawick, Bavelasová a Jackson (1999) výstižně

charakterizují lidskou komunikaci jako médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů.

Je tedy zřejmé, že přijetí jediné kanonizované definice komunikace je zcela nemožné. Volek (1998) v této souvislosti poukazuje na to, že jeden z významných teoretiků komunikace Stehen W. Littlejohn ve své publikaci *Theories of Human Communication* prezentuje existenci 126 definic komunikace, ze kterých lze následně vyabstrahovat dvanáct komponent charakteristických pro primární tematické okruhy, respektive metodologické přístupy, z nichž jednotlivé definice vycházejí.

Za základní komponenty charakteristické pro primární tematické okruhy, z nichž vycházejí definice komunikace, jsou považovány:

- **Symbody (slova) řeč** – komunikace je verbální i neverbální výměnou myšlenek či ideí.
- **Porozumění** – komunikace je proces, díky němuž rozumíme druhým a oni nám.
- **Interakce (vztah) sociální proces** – interakce je druhem komunikace (i na biologické úrovni).
- **Redukce nejistoty** – komunikace vyrůstá z potřeby redukovat nejistotu, chovat se efektivně a bránit či posilovat ego.
- **Proces** – komunikace je přenosem informací, ideí, emocí, dovedností prostřednictvím použití symbolů (slov, obrazů, grafů apod.). Nese tedy procesuální charakter.
- **Přenos, překlad, směna** – v komunikaci často platí, že to, co je přenášeno (transmitováno), je zároveň i sdíleno. Z toho vyplývá, že slovo komunikace znamená i participaci.
- **Spojování, propojování** – komunikace je proces, který propojuje odlišné části reality.
- **Společenskost** – komunikace je proces, který činí známým, společným vlastnictvím informace, sdělení, jež byly vlastnictvím jednotlivce.
- **Kanál, cesta, prostředek** – komunikace je aktem, zprostředkovávajícím přenos informací prostřednictvím různých druhů kanálu.
- **Intencionalita** – hlavním cílem komunikace je přenos informací od zdroje k příjemci s vědomým záměrem ovlivnit jeho chování.
- **Čas/situace** – komunikační proces je přechodem od jedné strukturální situace definované místem a časem k situaci jiné.
- **Moc** – komunikace je mechanismus, prostřednictvím něhož se uplatňuje v různé míře moc.

Bussmann (in Franke, 1998) diferencuje komunikaci v širším slova smyslu a v užším slova smyslu. Pojem **komunikace** v širším slova smyslu označuje každou formu oboustranného předávání informací za pomoci znaků či symbolů mezi živými tvory, eventuálně mezi lidmi a datazpracujícími stroji. Pod pojmem **komunikace v užším slova smyslu** rozumí mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků.

Je třeba poukázat na to, že každá komunikace má svůj účel, smysl a plní určitou funkci. Na tomto základě Vybíral (2005) charakterizuje hlavní funkce lidské komunikace.

Primární funkce lidského komunikování:

- informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit;
- instruovat – navést, naučit, zaskvětit;
- přesvědčit – adresáta o (po)změnění názoru, získání někoho na svou stranu, ovlivnit či zmanipulovat;
- vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě;
- pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe;
- kontaktovat se – užít si blízkosti, prožít si sebestpotvrzení;
- předvést se – prezentovat se, vyvolat dojem.

Sovák (1980) diferencuje tři formy komunikace. Jedná se o komunikaci **intraindividuální**, která je vázána na vnitřní prostředí, **extraindividuální**, jež je vázána na přírodní prostředí, a **interindividuální**, probíhající v prostředí společenském. Interindividuální komunikaci potom považuje za projev toho, že člověk je ryze společenský tvor. Tato forma komunikace probíhá v různých rovinách i formách. Může se jednat o verbální (slovní) či nonverbální (mimo-slovní) komunikaci. **Verbální komunikace** jako specificky lidská činnost může být realizována řečí mluvenou nebo psanou.

Řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka. Jedná se o systém, jenž je schopen přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků. Lidská řeč vznikla během hominizačního procesu a je považována za výsledek miliony let trvajícího vývoje (Morávek, 1969). Je úzce vázána na lidskou společnost, přičemž vztah mezi společností a řečí je vzájemný. Lejska (2003, s. 78) v této souvislosti uvádí, že „řeč jako objektivní realita je trvale spojena s vývojem lidského rodu a vývojem člověka“. K tomu podotýká, že pokud je některému jedinci z jakéhokoliv důvodu odeprána schopnost řeči, potom je tomuto jednotlivci odebrána nejvlastnější lidská schopnost. Lze říci, že řeč je od počátku svého fylogenetického i ontogenetického vývoje společensky podmíněná, má

svoji společenskou determinaci – původ i sociální dimenzi – rozsah. Rozvoj řečových schopností můžeme u jedince posuzovat ze dvou základních aspektů. První je aspekt **fylogenetický**, v rámci něhož se jedná o vývoj vyjadřovacích schopností u člověka jako živočišného druhu. Druhý je ontogenetický **aspekt**, kdy se zaměřujeme na vývoj řeči jedince v průběhu života.

Řeč je možné vymezit jako soubor speciálních zvukově artikulačních symbolů, přenášejících vnitřní informaci. Za charakteristické znaky řeči je považována individualita a socializace, řeč má jak vnitřní, tak i vnější strukturu a redundantní, tzn. nadbytečnou informaci (Sedláček, in Lejska, 2003). Jak podotýká Novák (1997), řeč má dvě základní struktury, a to hlubokou a povrchovou. Hluboká struktura zahrnuje sémantický obsah řeči, povrchová struktura potom fonetické a fonologické realizace.

Lurija (1979) popisuje, že **řečové sdělení** mluvčího tvoří čtyři etapy. První etapa zahrnuje potřebu nebo motiv vyjádřit v řečové komunikaci daný obsah. Druhá etapa řečového sdělení je záměr výpovědi, v němž se vytváří základní struktura budoucí výpovědi a utváří obecný subjektivní smysl výpovědi. Třetí etapu Lurija (1979) označuje etapou vnitřní řeči. Zde se realizuje překódování záměru do postupně se rozvíjející, sukcesivně organizované řečové promluvy, tedy do soustavy syntakticky organizovaných řečových významů. Poslední etapou je potom plynulá rozvinutá vnější řečová promluva. Jednotlivé věty zde vystupují vždy v kontextu, přičemž jsou vzájemně koherentní. Je důležité se zmínit o tom, že kontext musí odpovídat záměru mluvčího, ale i vztahu k promluvě posluchače. Takto začleněné věty potom získávají jak referenční, tak i sociálně kontextový význam.

Huber, Poeck (in Franke, 1998) se zmiňují o **systému řeči a jeho komponentech** (viz schéma 1). U člověka nejprve dochází k uvědomění si pocitů či vytvoření jisté myšlenky, kterou následně převede do systému řeči s určitým záměrem sdělení. Systém řeči se skládá ze slovní zásoby a větné stavby, které souvisí se strukturou hlásek a prozodií. Prostřednictvím struktury hlásek jedinec produkuje slova, ve formě mluvené či psané. Důležité je zmínit se o tom, že poměrně velký vliv na úroveň porozumění mluvené řeči má právě prozodie (přízvuk, intonace, tempo řeči a pauzy...). Schopnost, která umožňuje rozumět psané podobě textu, se nazývá čtení.

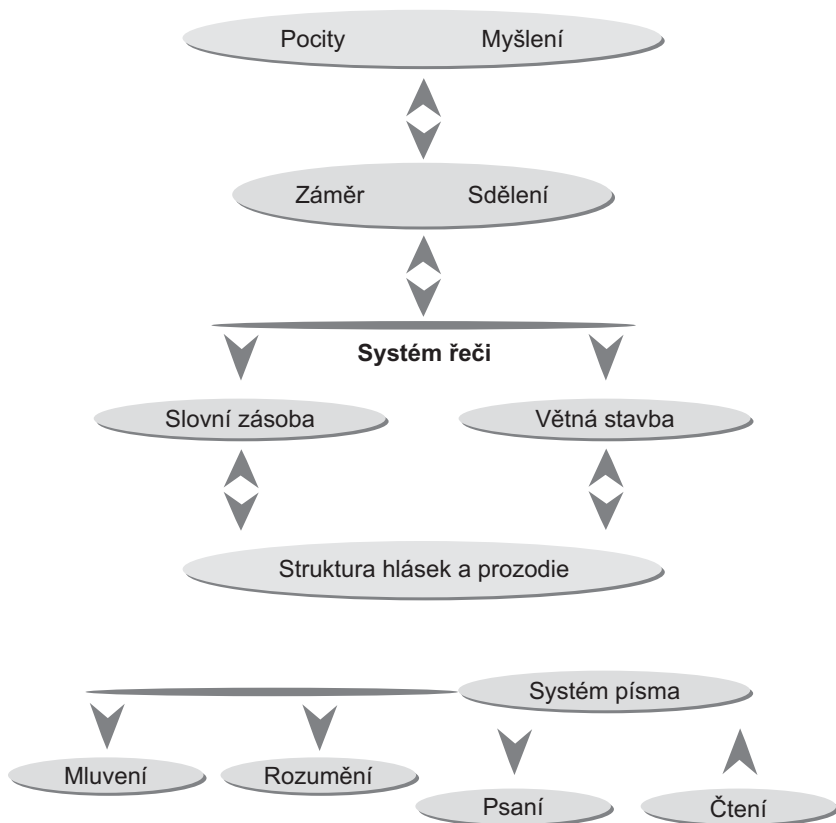


Schéma 1 Systém řeči a jeho komponenty dle Huber, Poeck (in Franke, 1998)

Nonverbální komunikace je svým původem starší forma komunikace než verbální. Často je také považována za expresivnější a pravdivější, než je tomu u verbální komunikace. Kohoutek (1998) uvádí, že v praxi je tato forma komunikace nezřídka nedoceňována oproti přeceňované verbální komunikaci. Nonverbálně člověk vyjadřuje v mnohých případech své duševní stavy, city, pocity, emoce, prožitky, myšlenky a vztahy mnohem objektivněji než verbálně. Jak popisuje Kohoutek (1998), přibližně pouze 7 % působení informace pochází z jejího verbálního obsahu. Zbytek se přisuzuje neverbálnímu působení. Konkrétně z 38 % se podílí hlasová intonace a z 55 % výrazy obličeje (Foret, in Kohoutek,

1998). O neverbální komunikaci se často hovoří také jako o **řeči emocí**. Dítě se učí od útlého věku porozumět mimoslovním citovým projevům okolních osob jako nedílného celku. Neverbální komunikace může splňovat několik základních funkcí. Jednak může vhodně podporovat řeč (regulovat tempo řeči, zdůraznit vyřčené informace), nahrazovat řeč (ilustrovat, symbolizovat), vyjádřit emoce či interpersonální postoj (pochybování, naléhavost) a uskutečnit sebevyměření (Vybíral, 2000).

Hlavní formy neverbální komunikace bývají mnohdy diferencovány dle prostředků, jimiž daná osoba vyjadřuje své sdělení (Výrost, Slaměník, 1997). Radíme sem **pohledy** – řeč očí, **výrazy obličeje** – mimiku, **gesta** – gestiku, **pohyby** – kineziku, **dotečky** – haptiku, **přiblížení či oddálení** – proxemiku, **sdělování fyzickými postoji** – konfiguraci všech částí těla, **sdělování tónem řeči** – paralingvistiku a úpravu zevnějšíku a životního prostředí (Nelešovská, 2005). Wahlstromová (in Vybíral, 2005) řadí mezi způsoby neverbální komunikace rovněž **zacházení jedince s časem** – chronemiku (uspěchané chování, dodržování či nedodržování stanového časového rámce).

Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí, sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného či jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro ten který jazyk, příslušící určité etnické či jiné skupině. Saussure (1989) uvádí, že jazyk je **sociální částí řeči**, vnější vůči jedinci, jenž ho sám o sobě nemůže vytvářet nebo modifikovat. Lze ho charakterizovat jako gramatický systém, který existuje v mozcích souboru jedinců. Jazyk lze dle Saussureho (1989) chápat jako společenský produkt řeči a soubor potřebných konvencí, přijatých společenským útvarem proto, aby se užití této schopnosti jedinci umožnilo. Jazyk je společenský jev, poněvadž se kontinuálně vyvíjí, objevují se v něm nová slova a významy. Taktéž se může měnit i jeho gramatika (Novák, 1999). Jednou z výstižných definicí je interpretace jazyka, kterou uvádí Alajouanine (in Koukolík, 2002, s. 175): „Jazyk je výsledek složité neuronální činnosti, dovolující vyjadřovat a vnímat duševní stavy prostřednictvím sluchových a grafických znaků nebo gest při využití senzorických a motorických funkcí, které k tomuto účelu nebyly prvotně specializovány.“

Saussure (1989) prezentuje, že pro člověka je přirozená schopnost vytvářet jazyk, což je systém zřetelných znaků odpovídající jasným idejím. Jazyk tedy není funkcí mluvčího, nýbrž jeho produkt, naopak mluva je individuální akt vůle a inteligence.

Lze tedy konstatovat, že jazyk je primárním prostředkem komunikace myšlenek. Představuje jakýsi univerzální prostředek, kdy každá lidská společnost má svůj jazyk a každá inteligentní lidská bytost si osvojuje svůj mateřský jazyk,

který přirozeně používá (Atkinson, 2003). To znamená, že každé zdravé dítě disponuje vrozenou schopností osvojit si jakýkoliv jazyk. To, který z jazyků se stane mateřskou řečí dítěte, ovlivňují rodiče či vychovatelé dítěte.

Podobně i Čechová (1996) považuje jazyk za systém dorozumívacích prostředků a pravidel, jimiž se těchto prostředků užívá, aby se realizovaly záměry sledované dorozumívací činností a vznikaly tak smysluplné jazykové projevy. Přičemž komunikační činnost jednotlivce realizovaná prostřednictvím jazyka je řeč, respektive řeč je individuální způsob realizace jazyka.

Mluvu (promluvu) lze charakterizovat jako jazykový projev v určitém okamžiku, který se diferencuje na základě toho, kdo promluvu použije (Novák, 1999).

Pojem „**komunikační kompetence**“ vyjadřuje schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely (Kocurová, 2002). Průcha (2001, s. 105) charakterizuje pojem komunikační (komunikativní) kompetence jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvcímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj., zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel (tzv. řečová etika). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.“ K této problematice se vyjadřuje též Chomsky (in Vybíral, 2005), který uvádí, že v psycholinguistice se rozumí kompetencí to, že mluvčí je v daném jazyce schopen neomezeně vytvářet nové věty. Člověk zná a ovládá systém znaků, rozumí pravidlům jeho kombinatoriky, zvládá ho správně použít a diferencuje, pokud je použit nesprávně. Vybíral (2005) se zmiňuje o tom, že psychologicky kompetentním účastníkem komunikace je ten, kdo disponuje sumou znalostí (včetně znalostí jazykového systému), má dostatek informací a umí (může) je adekvátně využít.

Při vymezení obšírné problematiky komunikace je třeba se zmínit i o narušení v této oblasti. Velmi přesně **narušenou komunikační schopnost** vystihuje Lechta (1990, s. 19), který definuje, že: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“ K tomu dodává, že se může jednat o foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou rovinu jazykového projevu. Narušení různého charakteru se může týkat jak verbální, tak i neverbální, mluvené či grafické formy interindividuální komunikace, její receptivní i expresivní složky. Lze tedy říci, že zahrnuje jazykové i nejazykové prostředky komunikace. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů, přičemž v obou případech se může projevit ve zvukové i nezvukové dimenzi.

1.2 ETAPY ONTOGENEZE ŘEČI

Vývoj řeči se právem považuje za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Šulová (2004) výstižně uvádí, že při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém období k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. Dítě se tak učí imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, adekvátně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Klíčovým obdobím, v němž je proces osvojování mluvené řeči realizován, je vývojové období do šestého roku. Za těžiště je zde považováno období do třetího až čtvrtého roku, v němž probíhá vývojové tempo nejrychleji (Lechta, 2002).

Ontogeneze řeči probíhá v určitých **stádiích**, která mohou mít různou délku trvání. U dítěte může docházet k obdobím akcelerace či retardace ve vývoji řeči, žádné stadium vývoje řeči však nemůže být vynecháno. Ve vývoji dětské řeči lze rozlišit tzv. **preverbální období**, jež probíhá přibližně do prvního roku života, a **vlastní vývoj řeči**. Vlastní vývoj řeči nastupuje u intaktního dítěte kolem prvního roku života.

Je zřejmé, že již první hlasové, mimické i gestikulační reakce v počátcích vývoje lze klasifikovat jako výchozí fázi dorozumívacího procesu. Šulová (2004) zmiňuje, že neverbální projevy lze považovat za trénink hlasivek, operantní podmiňování a analogii cirkulárních procesů. V přípravném období si dítě postupně osvojuje dovednosti a návyky, jakými jsou například sání, polykání a žvýkání, které jsou později velmi důležité pro další rozvoj řeči. Lechta (1990) poukazuje na fakt, že primární funkcí sání a žvýkání je příjem potravy, ale zároveň tyto aktivity také připravují „trénink“ mluvidel z hlediska vývoje řeči. Podobné názory vyjadřují i mnozí lingvisté, kteří považují procedurální procvičování a automatizaci percepčních a motorických/hlasových dovedností za zásadní pro další zvládnutí řeči i pro zvládnutí rychlé a snadné koordinace dovedností, jež jsou nezbytné pro zpracování a tvorbu řeči (Lieberman, Student-Kennedy, in Ditrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004).

Prvním komunikačním projevem novorozence je hlasový signál, tzn. **křik**. Jedná se o **hlasový reflex**, kterým dítě reaguje na změnu prostředí, teploty okolí a krevního oběhu. V počátcích vývoje lze křik charakterizovat jako krátký a jednotvárný. Příhoda (1963) hovoří o tom, že křik je zpočátku slabý, má poněkud nosní přízvuk, ale je jasný a má rozsah přibližně 435 Hz. Barva novorozeneckého hlasu je u obou pohlaví stejná, hlas je „chudý“ na svrchní tóny. Pláč či křik novorozence připomíná přechod mezi samohláskami *o-e*, *a-e* nebo *o-a-e* (Kollár, 1992). V novorozeneckém období již pozorujeme náznaky první neverbální komunikace. V období od druhého do třetího týdne lze u dítěte

evidovat **vrozený výrazový pohyb** – úsměv. Jedná se o vrozenou mimickou výrazovou šablonu, která je později vystřídána úsměvem na podnět.

Křik dítěte postupně nabývá rozlišení ve své formaci, čímž se stává pro matku intuitivním signálem osamění, hladu, vlhka či bolesti. Získává tak objektivní diagnostickou hodnotu. Šulová (2004) uvádí, že matka se naučí poměrně brzy diferencovat různé kvality křiku novorozence. Již kolem šestého týdne života počáteční nediferencovaný křik začíná nabývat na intenzitě a rozsahu. Zpočátku signalizuje výraz nelibosti nebo odporu, dítě tak dokáže reagovat na různé situace. Nejdříve má křik **tvrdý hlasový začátek**, čímž je vyjadřována nespokojenost. V pozdějším období, mezi druhým až třetím měsícem nabývají hlasové projevy afektivního kladného zabarvení. V této fázi vývoje má křik již **měkký hlasový začátek**, tím dítě vyjadřuje libé pocity. Ze stávajícího křiku se tak stává prostředek uspokojování akutních potřeb, hovoříme o tzv. přivolávání. Na základě zdokonalujícího se fonačního řízení je umožněna melodická modulace, vydávaný zvuk se stále více podobá vokálům nebo konsonantám *g* a *r*, což naznačuje, že horní trakt hrtanu se začíná podílet na realizaci hlasových projevů. V tomto období dítě začíná vydávat i různé hrdelní zvuky (v poloze na zádech klesá jazyk vlastní váhou vzad). Zvukové sekvence v tomto stadiu se často označují jako „broukání“. Příhoda (1963) uvádí, že broukání je zapojeno do celkového dětského chování, zejména do pohybové činnosti. Broukání se tak stává komplexem jemných pohybů mluvidel, spojených výlučně s expirací. Dle Příhody (1963) se jedná o soustavu reflexních činností, která se objevuje u každého kojence.

Lze konstatovat, že v další fázi rozvoje hlasu a hry s hlasem kojeneček „prozkoumává“ potenciál hlasového ústrojí. Současně však u něho dochází k postupnému zrání (neuromotorickému a anatomickému) a k získávání motorické kontroly nad postupně se rozšiřujícími melodickými konturami přes dvě až tři oktávy. Stadium **pudového žvatlání** navazuje na stadium křiku s broukáním, přičemž jejich přechody jsou plynulé. Pudové žvatlání se často považuje za „hru s mluvidly“, kdy dítě řečovými orgány vykonává podobné pohyby jako při příjmu potravy, které navíc doprovází hlasem. Dochází zde k tomu, že náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám i slovům. Vyštejn (1995) popisuje, že hlasové projevy tohoto typu nejčastěji připomínají vokály *a* nebo *e*. Přibližováním a oddalováním rtů se mohou podobat konsonantám *p*, *b*, *m* (*ebebe*, *bababa*, *mamama*...). Hrdelní zvuky vznikají tak, že se u ležícího dítěte doposud nepevné artikulační svaly, mírně svažují do hrtanu. Některé z těchto hlasových projevů mohou být vytvářeny proudem vzduchu, který rozráží sliny nahromaděné nad jícnem (*gaga*, *grgr*). Často dochází k tomu, že stejný zvuk či skupinu zvuků dítě opakuje několikrát

za sebou. V tomto období se však ještě nezapojuje vědomá sluchová kontrola, sluchová zpětná vazba. Z toho vyplývá, že pudové žvatlání není závislé na procesu slyšení. Ve čtvrtém až šestém měsíci dítě pozorněji reaguje na známé hlasy, zejména na hlas matky. Postupně začíná rozlišovat i zabarvení hlasu.

Na základě rozvíjejícího se smyslového vnímání (přibližně v šestém až osmém měsíci) nastupuje **období napodobujícího žvatlání**. Toto období je považováno za **první kritický moment** z hlediska vývoje řeči. Dítě tohoto věku již začíná napodobovat zvuky, které samo vydává a imituje okolí. Dochází zde k zapojení vědomé zrakové, ale i sluchové kontroly. Kojenec tak sleduje pohyby mluvidel okolních lidí, především matky. Postupně začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, melodií a rytmus. Je zřejmé, že při snaze napodobit hlásky musí realizovat pokus několikrát. Toto opakování hláskových skupin se označuje termínem **fyziologická echolalie**. Dítě se stále více snaží komunikovat se svým okolím i se svojí oblíbenou hračkou. Rovněž dochází k tomu, že spojuje samohlásky s některými souhláskami do slabik (*ma-ma, ba-ba, pá-pá*). Zvukové projevy začíná doprovázet pohybem těla, rukou, otáčením hlavičky apod. Šestý až devátý měsíc života je důležité diagnostické období z aspektu podchycení sluchové vady. Důvod je ten, že právě napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u jedinců slyšících, neslyšící jedinci postupně žvatlat přestávají.

Jak uvádí Vágnerová (1999), žvatlání se stává komunikačním prostředkem, přestože se jedná prozatím zejména o formu a potřebu udržet kontakt. Nejedná se tedy stále ještě o obsah, který prozatím žvatlání neobsahuje nebo se vyskytuje pouze velmi málo. Je tedy evidentní, že období mezi šestým až devátým měsícem života je velmi významné z hlediska vývoje řeči. „V tomto období dítě potřebuje zvýšené množství osobních kontaktů, oslovování, opakování žvatlavých projevů, jistotu rodičovského vztahu a laskavé citové klima. Pokud tomu tak není, pak aktivita kojence ke žvatlání upadá, je nepříznivě ovlivněn nástup prvních slov a později i počátek slovních spojení ve věty“ (Čížková a kol., 2005, s. 56).

Mezi desátým a dvanáctým měsícem života nastupuje **stadium období rozumění řeči**. V tomto období již lze registrovat počátky pasivní slovní zásoby, nelze však hovořit o rozumění v pravém slova smyslu. Dítě reaguje především motoricky na určitá slova, tzn. na globální zvukový obraz toho, co uslyší v asociaci s celkovou konkrétní situací, která se často opakuje. „Reakce dítěte tu ovšem dosud není vyvolána obsahem slov, jde o reakci především na melodickou modulaci mluvního projevu dospělých, přičemž významnou úlohu tu má také gestikulace a mimika mluvící osoby“ (Pavlová-Zahálková a kol., 1980, s. 45). V této vývojové fázi dochází k postupnému začínání spojování slov s předměty, které označují.

Kolem prvního roku života nastupují počátky **vlastního vývoje řeči v prvním slova smyslu**. V této vývojové fázi se diferencují určitá stadia, která dítě musí absolvovat.

Stadia vývoje řeči:

1. emocionálně-volní;
2. egocentrické;
3. asociačně-reprodukční;
4. rozvoje komunikační řeči;
5. logických pojmů;
6. intelektualizace řeči.

Přibližně v jednom roce dítě začíná postupně užívat tzv. jednoslovné věty. Jedná se v podstatě o první slova, která splňují funkci celých vět. Slova vznikají opakováním slabik a jsou nesklonná (např. *tata, mama, baba...*). Tato první dětská slova vyjadřují výrazy pocitů, přání, emoce a vůle. Z toho důvodu psychologové nazvali toto počáteční období samostatné řeči **stadiem emocionálně-volním**. Ze slovních druhů jsou zastoupena převážně podstatná jména, postupně i slovesa. Rovněž se zde vyskytují **onomatopoická-zvukomalebná citoslovce**. Lechta (1990) popisuje, že dle Riedera a Zellerové mají velký význam při užívání jednoslovných vět **prozodické faktory**, které umožňují pochopit jejich význam. Můžeme říci, že právě ve vztahu k intonaci lze diferencovat tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku a žádost. Pasivní slovní zásoba však ještě stále i v této vývojové fázi převládá nad aktivním slovníkem. V dalším období (přibližně kolem roku a půl až dvou let) dítě samo objevuje mluvení jako činnost. Hovoříme o tzv. **egocentrickém stadiu vývoje řeči**, v němž dítě opakuje slova a prostřednictvím řeči napodobuje dospělé osoby. V řeči můžeme evidovat tzv. první věk otázek. Jedná se o otázky charakteru „Co je to?“, eventuálně „Kdo je to?“. Vývoj pokračuje tvořením tzv. **dvojslovných vět**, které vznikají spojením dvou jednoslovných vět. Dvojslovné věty ještě zdaleka nevykazují odpovídající gramatickou strukturu. Zajímavé je sdělení, jež uvádí Mašura (in Lechta, 1990), kdy kolem druhého roku života vrcholí účinek tzv. genotypického faktoru pro osvojení mluvené řeči. Sovák (1978) zmiňuje, že v rozvoji samostatné řeči nabývají slova pojmenovací funkci, kdy dítě označuje různými výrazy nejdříve konkrétní osoby a jevy ve svém okolí. Tato označení později přenáší i na jevy podobné. Vzhledem k tomu, že dítě v obdobných situacích reprodukuje jednoduché asociace, toto stadium nazýváme **stadiem asociačně reprodukčním**. V období přelomu druhého až třetího roku dochází

v řečovém vývoji k nástupu **stadia rozvoje komunikační řeči**. Pro zmíněnou etapu je charakteristické, že se dítě prostřednictvím využití řeči snaží dosahovat nejrůznějších drobných cílů. Na toto období plynule navazuje tzv. **stadium logických pojmů**, ve kterém lze postupně evidovat začátky přechodu na druhosignální úroveň (Lechta, 1990). Ve zmíněné vývojové fázi sledujeme jev, kdy prostřednictvím abstrakce se slova, do této doby velmi spjatá s konkrétními jevy, stávají všeobecnými pojmy. V této fázi vývoje dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací. Je třeba brát v potaz, že právě v tomto období jsou na dítě kladeny velké nároky, proto můžeme v řeči dítěte evidovat různé vývojové obtíže. Ty se mohou projevovat například v opakování hlásek, slabik, slov a obecně vzato celkově dysfluencí řečového projevu. Odhaduje se, že slovní zásoba v tomto období se pohybuje přibližně okolo jednoho tisíce slov. Tříleté dítě má většinou osvojenou schopnost pojmenovat základní předměty denní potřeby, orientuje se v časových pojmech (den–noc...). Ve věku přibližně kolem tří a půl let nastupuje **tzv. druhý věk otázek**. Dítě pokládá svému okolí všetečné otázky charakteru „Proč?“ či „Kdy?“. Přibližně kolem čtvrtého roku života se začíná rozvíjet stadium **intelektualizace řeči**, které přetrvává až do dospělosti. V tomto stadiu dochází k vývoji řeči po stránce logické. Hovoříme o tom, že slova se intelektualizují. Rozvíjí se tedy schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění celkového řečového projevu a rozšiřování slovní zásoby.

Velice přehledné je Lechtovo (1995) **rozdělení vývoje řeči do vývojových fází** (Lechta a kol., 1995). Jsou zde charakterizovány nejtypičtější procesy vývoje řeči, které jsou charakteristické pro dané období. Jednotlivé fáze na sebe navazují a mohou se vzájemně prolínat. V této souvislosti Lechta (1995) člení ontogenezi řeči do pěti fází: období **pragmatizace** (do konce prvního roku života), období **sémantizace** (v průběhu prvního až druhého roku života), období **lexemizace** (druhý až třetí rok života), období **gramatizace** (mezi třetím až čtvrtým rokem života) a období **intelektualizace** (po čtvrtém roce života).

1.3 ASPEKTY OPTIMÁLNÍHO VÝVOJE ŘEČI

Vznik a vývoj řeči u člověka je složitý proces, který je multifaktoriálně ovlivněn. Na osvojení si řeči se podílí v různé míře jak faktory endogenní, tak i exogenní. Je tedy logické, že vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na různé podmínky vytvářené dynamikou zevního prostředí. Musíme vycházet z toho, že vývoj komunikač-

ních schopností jedince má v ontogenezi člověka poměrně prudký průběh. Za klíčové období je považováno **období do šestého roku života**, přičemž přibližně do třetího až čtvrtého roku lze u intaktního dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo.

Charakter vývoje řeči ovlivňují především následující faktory:

- stav centrální nervové soustavy;
- úroveň intelektových schopností;
- úroveň motorických schopností;
- úroveň sluchové percepce;
- úroveň zrakové percepce;
- vrozená míra nadání pro řeč a jazyk;
- vlivy sociálního prostředí.

V ontogenezi řeči zastává velkou úlohu **centrální nervová soustava**. K tomu, aby se u dítěte vyvíjela správně řeč, je třeba, aby žádný z oddílů centrální nervové soustavy nebyl narušen. Důležité je i její vyzrávání. Dle Nováka (1999) centrální nervová soustava programuje motorické funkce a zpracovává senzorické informace, čímž se podílí na vývoji řeči a komunikačního procesu. Primárním orgánem nezbytným pro řečové schopnosti je mozek, významnou roli zde zastávají i dostředivé a odstředivé dráhy. Ty vedou informaci do center v mozku, respektive vedou impuls z příslušného mozkového centra k výkonnému orgánu. Jak uvádí Lejska (2003), dítě se rodí s mozkiem, který je připravený na přijímání poznatků a je schopen se učit. Učení mozku probíhá ve dvou důležitých časových etapách. Poznatky, jež jsou předány jedinci od narození přibližně do čtyř až pěti let věku, zůstávají naší trvalou součástí. Využíváme je stále, bez nutnosti opakování, to platí například o mateřské řeči. Po tomto **obligatorním** období nastupuje období **fakultativní**, které trvá až do konce života. Od čtyř let musí tedy člověk vynakládat úsilí, energii a čas, aby si nové poznatky správně uložil a zafixoval.

Myšlení a řeč jsou velmi úzce spjaté. „Bez řeči by nebylo myšlení a bez myšlení řeči“ (Lejska, 2003, s. 79). Vývoj řeči i myšlení probíhají po dvou liniích, které se přibližně kolem druhého roku věku protnou a řeč se díky myšlení stává intelektuální a myšlení pomocí řeči verbální (Vygotskij, in Klenková, 2006). Úroveň osvojení si řeči je tedy do značné míry závislá na celkové úrovni inteligence. Jedinci, u nichž je snížena úroveň rozumových schopností, nemohou dosáhnout ve vývoji řeči obvyklé normy. Lze říci, že inteligence představuje schopnost samostatně a kvalitně řešit různé problémy a situace (Čačka, 1997).

Dítě přichází na svět s geneticky danými inteligenčními předpoklady. Ty se rozvíjí vývojem, učním a životní zkušeností. Inteligence (neverbální i verbální) je důležitou složkou vývoje dítěte, poněvadž mu umožňuje pracovat s názorným materiálem, třídit ho, analyzovat, vytvářet logické vztahy mezi pojmy a jevy, zobecňovat, a rovněž chápat slovně logické vztahy, uvědomovat si slovní významy a pracovat se slovní pamětí (Šedivá, 2006).

Na vývoj řeči má velký vliv i úroveň **motorických schopností**. Vzájemné ovlivňování motoriky a řeči lze sledovat při poruchách motoriky, které se promítají do jemných mechanismů řeči. Lze říci, že motorická zóna mozkové kůry je **hybným analyzátozem řeči**. V této oblasti se vytvářejí, diferencují a sjednocují podmíněné pohybové reflexy. Primárním předpokladem rozvoje řeči dítěte je především správná funkce řečových orgánů. Pokud dojde k narušení jejich hybnosti, dochází i k deficitům v oblasti vyjadřování a celkového vývoje řeči. Lejska (2003) objasňuje, jakým způsobem dochází k narušení přesné činnosti řečových orgánů. Poškození centrální oblasti postihuje schopnost centrální nervové soustavy řídit a koordinovat jemné motorické akty. Deficity v ovládání vlastní muskulární činnosti se objevují při poškození schopnosti vést a předávat impulsy nervovými spoji. Postižení výkonné oblasti vykazuje nedostatky při provádění přesných a jemných pohybů svalů.

Důležitým vnitřním činitelem ovlivňujícím vývoj řeči je sluch. Je všeobecně známé, že **sluchová percepce** se vyvíjí již během prenatalního období, přibližně od pátého měsíce nitroděložního života. Novorozenec po příchodu na svět reaguje na zvukový podnět pohybovou reakcí, která je zpočátku nediferencovaná. V další fázi vývoje dochází k tomu, že se již odlišuje reakce na libé a nelibé zvukové podněty. Vývoj sluchové percepce postupně nabývá na stále větší ostroty a diferenciaci. Prostřednictvím sluchové cesty dítě vnímá až 60 % veškerých informací z okolního prostředí. A právě díky sluchovému analyzátoru vnímáme různé množství zvuků, k nimž řadíme i řeč. Tu sluchem nejen vnímáme, ale na základě sluchu i realizujeme (Lejska, 2003). Sluchová dráha je hlavním kanálem pro vnímání mluvené řeči. Jak uvádí Lejska (2003), poškozený sluch nejvíce postihuje řeč v její receptivní složce. Dochází tak ke znemožnění příjmu řečových signálů a omezení či vyloučení spontánní tvorby řeči. V oblasti exprese se sluch uplatňuje při akustické zpětné vazbě. Narušená schopnost kontroly vlastního projevu může mít za následek omezení řečových prostředků, ztrátu melodiky, zploštění obsahu, postižení komunikační a sdělovací kapacity řeči.

Kromě sluchu se na vývoji řeči podílí i **zrak**. Ten je společně se sluchem důležitým telereceptorem, tzn. orgánem schopným přijímat vjemy přicházející z dálky. Přitom jak podotýká Lechta (2002), někdy se neprávem nedoceňuje

jeho význam pro osvojení zvukové stránky jazyka a potažmo i komunikace vůbec. Langmeier a Kňourková (in Janotová, 1996, s. 5) uvádějí, že: „zrakové vnímání je schopnost rozeznávat vizuální podněty, rozlišovat a interpretovat je na základě asociací s dřívějšími zkušenostmi.“ Jedná se o dynamický proces, který zahrnuje pozorování, sledování a zpracování pozorovaného. Očekávaným výsledkem je pochopení viděného. Zrakové vnímání probíhá ve vzájemných souvislostech s ostatním smyslovým vnímáním a v závislosti na rozvoji jemné motoriky, řeči a na vývoji tělesném i rozumovém. Je důležité podotknout, že již první náznaky interpersonální komunikace vycházejí ze zrakového kontaktu. Pro vývoj řeči je důležitý zrak ze dvou primárních hledisek. První hledisko: zrakové podněty dítě provokují k vokalizaci, na které v pozdějším období navazuje žvatlání a samostatné řečové projevy. Druhé hledisko vyplývá z faktu, kdy dítě prostřednictvím zrakového vnímání odezírá pohyby mluvidel a mimických pohybů osob ve svém okolí. V této době tedy nejen naslouchá zvukům a slovům, ale také pozoruje mimiku a artikulaci dospělých osob a snaží se vše napodobit. Lze říci, že zrakové vnímání se podílí na osvojení artikulace a neverbální komunikace (Lechta, 2002). Proto je velmi důležité včasné odhalení zrakové vady a její vhodná kompenzace. Pokud zjistíme u dítěte deficit v oblasti zrakové percepce, musíme se vždy cíleně zaměřit na stimulaci nedostatečně rozvinuté funkce.

Z vnějších činitelů, podílejících se na vývoji řeči, mají velký význam **vliv sociálního prostředí a vrozená míra nadání pro řeč a jazyk**. Značnou úlohu zde zastává množství, ale i přiměřenost verbálních podnětů. Jestliže dítě nemá dostatek těchto podnětů, může docházet k opoždování ve vývoji řeči. Vzhledem k probíhajícímu vyžívání centrální nervové soustavy je třeba upozornit i na přetěžování dítěte nadbytečným množstvím podnětů. V tomto případě může vznikat zvýšená unavitelnost dítěte a snižování koncentrace pozornosti. Svůj vliv má samozřejmě kromě kvantitativní stránky také úroveň kvalitativní stránky řečových podnětů.

Pokud se zabýváme aspekty optimálního vývoje řeči, potom je výstižné Wendlandtovo (2000) přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (viz schéma 2). Dle něj se řeč dítěte vyvíjí v určitém sledu v postupných fázích, podobně jako malý stromek, z něhož postupem času vyroste silný a mohutný strom. To vyžaduje mnoho různých, vzájemně se ovlivňujících podmínek. S tímto by měli být obeznámeni jak rodiče, tak i pedagogové preprimárních zařízení a všichni, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte.

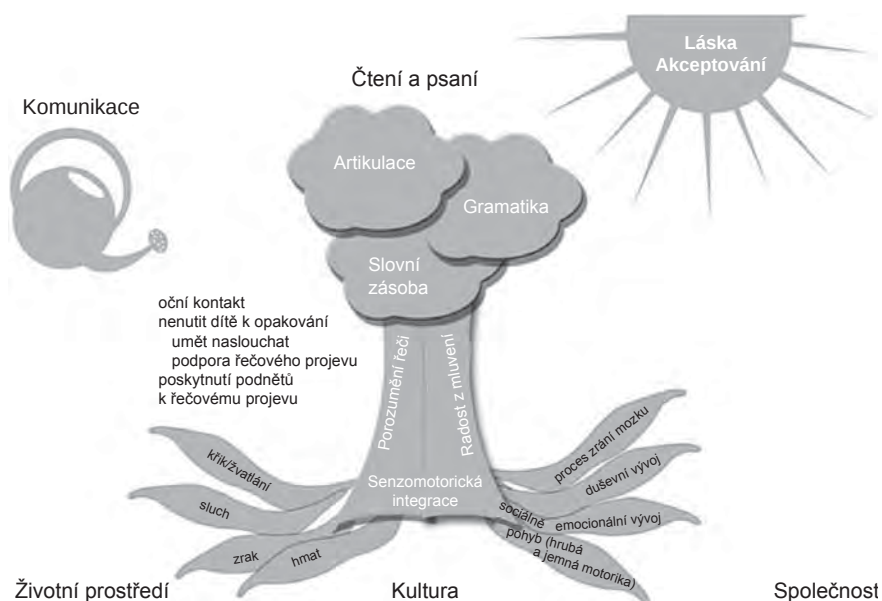


Schéma 2 Jazykový strom – přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (Wendlandt, 2000)

Jazykový strom (*der Sprachbaum*) tvoří několik částí. **Kořeny** stromu symbolizují vývojové procesy, jimiž musí dítě projít. To z důvodu, aby bylo schopno porozumět řeči a následně ji i aktivně používat. **Kmen** značí radost z řečového projevu a porozumění řeči. Důležitou roli zde zastává i reakce okolí dítěte na řeč. Pokud je pozitivní reakce okolí na samostatné snahy dítěte verbálně komunikovat, podněcuje to dítě k dalším řečovým projevům. **Koruna** stromu je tvořena třemi oblastmi: slovní zásobou, artikulací a gramatikou. K rozvoji těchto oblastí dochází postupně. Jedná se o individuální proces, který ovlivňuje celá řada výše popsaných faktorů. Vrchol koruny symbolizuje dosažení schopnosti číst a psát. **Voda** znázorňuje chování podporující řečový projev dítěte, poněvadž teprve díky každodenní komunikaci se může řeč rozvinout. K tomuto chování je přiřazován oční kontakt, který umožňuje vnímání pohybů mluvidel, poskytnutí adekvátního množství podnětů a prostoru k řečovému projevu, umění dítěti naslouchat a nenutit ho násilím k opakování. **Slunce** dle Wendlandta (2000) symbolizuje skutečnost, že pro správný vývoj je nezbytné, aby rodiče dokázali