

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA ANEB UPLATNĚNÍ ŽÁKŮ  
S ŘEČOVÝMI VADAMI V KOMUNIKACI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Nicole Kubartová**

*Český jazyk se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Nováková, Ph.D.

**Plzeň, 2021**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. 4. 2021

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, paní PhDr. Jaroslavě Novákové, Ph.D., za její čas, odborné vedení, ochotný přístup a trpělivost při psaní mé bakalářské práce.

Dále děkuji paní třídní učitelce a vedení základní školy za jejich přístup a možnost realizace výzkumné části.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Jazykové roviny</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Vývoj řeči</b> .....	<b>9</b>
<b>3 Pragmatická oblast jazyka</b> .....	<b>13</b>
3.1 Historie pramalingvistiky a komunikačně pragmatický obrat.....	16
3.2 Dominantní oblasti studia pragmatiky.....	17
<b>4 Narušená komunikační schopnost</b> .....	<b>25</b>
<b>5 Zhodnocení pragmatické jazykové roviny žáků s narušenou komunikační schopností</b> .....	<b>29</b>
5.1 Cíle a metodologie výzkumu .....	29
5.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	30
5.3 Vlastní šetření .....	31
<b>Závěr</b> .....	<b>54</b>
<b>Resumé</b> .....	<b>56</b>
<b>Summary</b> .....	<b>57</b>
<b>Seznam použitých zdrojů</b> .....	<b>58</b>
<b>Seznam obrázků, tabulek a grafů</b> .....	<b>61</b>
<b>Přílohy</b> .....	<b>62</b>

# Úvod

Řeč doprovází člověka celý život a je nástrojem ke komunikaci s druhými lidmi. K výměně informací s ostatními neslouží pouze verbální (řečové) projevy, podstatnou složkou komunikace jsou projevy neverbální (neřečové), které využíváme často i nevědomě. Gesta, mimika nebo také mimojazykové faktory výrazně ovlivňují promluvy komunikátora. Právě touto problematikou se zabývá moderní vědecká disciplína, pragmalingvistika, která sleduje například komunikační strategii mluvčího, kontext a situaci, v níž promluva probíhá. Cílem bakalářské práce je zjistit, zda lze u žáků pozorovat pragmatické důsledky vlivem narušené komunikační schopnosti.

Práce se skládá z teoretické a výzkumné části. První kapitola teoretické části se věnuje jazykovým rovinám. V rámci popisu každého jazykového systému se zabýváme také komunikačním vývojem dítěte. Ten je z hlediska pragmatické jazykové roviny podrobně analyzován v následující části práce. Třetí kapitola se zaměřuje na pragmatickou oblast jazyka, historii pragmalingvistiky a komunikačně pragmatický obrat, který byl zlomem ke studiu nových lingvistických disciplín. Do této kapitoly jsou zařazeny dominantní oblasti studia této vědy, které zahrnují řadu odborných termínů a definic. Druhá polovina práce se věnuje poruchám vývoje řeči. Součástí je výzkumné šetření, za pomoci kterého je analyzována pragmatická oblast jazyka žáků s narušenou komunikační schopností.

Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkum realizovaný v únoru roku 2021. Výzkumný vzorek představují čtyři žáci základní školy, u nichž se projevuje porucha řeči. Ke zhodnocení jejich pragmatických schopností je určen soubor pěti aktivit, jež lze zároveň použít k zodpovězení stanovené hypotézy. Výsledky testovacích úloh jsou vyhodnoceny na základě audionahrávek a přímého pozorování. Výzkumné šetření tvoří také kazuistika jedné z testovaných osob. Jako data k této případové studii nám slouží rozhovory se zákonnými zástupci a třídní učitelkou. Podrobnější metodologie celého výzkumu popisuje kapitola č. 5.

Pro přehlednost textu je užito kurzívy, která vyzdvihuje příklady vztahující se k příslušné problematice. Z důvodu rychlejší orientace také zásadní termíny kapitol značíme tučně.

Stěžejní literaturou se pro tuto práci staly tituly Pragmatika v češtině (Hirschová, 2006) a Sémantika a pragmatická lingvistika (Machová, Švehlová, 2001). Tyto tituly vymezují termín pragmatická lingvistika a popisují dílčí oblasti, které k této vědě patří.

Dalším důležitým zdrojem, o který se práce opírá, je publikace Poruchy vývoje řeči (Dlouhá a kol., 2017). Tato kniha obsahuje nejen poznatky o vývoji řečového projevu, ale také se zaměřuje na rozličné problémy dětské řeči.

# 1 Jazykové roviny

System jazyka tvoří dílčí jazykové úrovně. Dle Dvořáka<sup>1</sup> jsou jazykové roviny definovány jako jednotlivé systémy (subsystémy) jazyka, které se vyznačují specifickými jednotkami, jež jsou pro každou dílčí rovinu typické. Pro foneticko-fonologickou rovinu jsou příznačné hlásky, fonémy, popřípadě alofony. Důraz klade tato rovina také na další složky mluveného projevu, jimiž je například tempo promluvy, intonace nebo výslovnost. Pro morfologicko-syntaktickou rovinu jsou typická slova a morfémy. Nedílnou součástí této roviny je také správné užívání gramatických pravidel v mluveném i psaném projevu. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje zejména slovní zásobu, zaměřuje se na její pasivní i aktivní složku a význam jednotlivých pojmů. Poslední jazykovou úrovní je rovina pragmatická. Zkoumá schopnost člověka vyjádřit různorodé komunikační záměry, formulovat požadavek, projevit své city a nálady či vést dialog s další osobou. Všechny uvedené roviny se vyvíjí v průběhu učení se řeči. Přestože každá zahrnuje jiné jednotky, prolínají se a ovlivňují navzájem. Usuzuje se, že narušení i pouze jedné z nich je pozorovatelné v komunikačních schopnostech jedince a odráží se v každodenní komunikaci.

První z jazykových rovin, **foneticko-fonologická**, zahrnuje zvukovou podobu jazyka. V ontogenezi řeči lze tuto rovinu zkoumat jako první, poněvadž se ve vokálním křiku (tvořen samohláskami) novorozence začínají již okolo druhého měsíce života objevovat souhláskové zvuky. Výrazněji se zvuková stránka řeči projeví okolo šestého měsíce, kdy dochází k přechodu od pudového (nepravého) žvatlání ke žvatlání napodobujícímu. Vlastní vývoj řeči lze tedy datovat od tohoto klíčového okamžiku, kdy se do produkce zvuků začleňuje vědomá sluchová a zraková kontrola.<sup>2</sup>

Aktivně začínají být jednotlivé hlásky produkovány kolem dvanáctého měsíce. Nejsnadněji napodobitelným vokálem (samohláskou) je *a*. Upevňuje se v řeči jako první, přičemž následně se přidávají samohlásky *u* a *i*. Protože jsou ale z akustického i artikulačního hlediska složitější, dostávají se do řeči jedince o něco později. Po úplném ustálení samohlásek začíná dítě produkovat dvojhlásky ve všech pozicích. Nejprve jsou tvořeny prodlouženým počátečním prvkem dvojhlásky a k jejich správné realizaci dochází až časem (př. *áto* = *auto*). Užitím již naučených dvojhlásek si dítě pomáhá při vyslovení

---

<sup>1</sup> DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: 1998, s. 145.

<sup>2</sup> LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: 1990, s. 48.

výrazů obsahujících souhlásku, která ještě v jeho řeči nebyla ustálena (př. *houčička* = *holčička*). Fixování konsonantů (souhlásek) je podstatně delší než u vokálů. Dítě začíná nejprve ovládat hlásky závěrové (b, p, m, t, d, g, n, d', t', ň, k), pomaleji hlásky úžinové (f, v, s, z, š, ž, j, ch, h), z nichž nejnáročnější jsou sykavky (s, z, š, ž). Až po osvojení sykavek je jedinec schopen správně tvořit a užívat hlásky polozávěrové (c, č, dz, dž), následně pak kmitavé hlásky (r, ř), které mohou v řečovém vývoji způsobovat obtíže.<sup>3</sup>

Zvukovou podobu řečového projevu sleduje fonetika. Předmětem zájmu této vědy je místo a způsob artikulace jednotlivých hlásek jazyka. Zvukovou stránku jazyka studuje fonetika ze tří hledisek. Mechanismem tvoření hlásek, hláskových skupin a dalších zvukových prvků, které modulují souvislou řeč se zabývá hledisko fyziologicko-artikulační. Pomocí artikulačních orgánů dochází k produkci hlásek, slabik, slov a vět. Druhým typem je fonetika akustická. Toto hledisko zkoumá vlastnosti zvukových vln a také jejich přenos prostorem. Na percepci mluveného projevu se zaměřuje hledisko auditivní, které sleduje, jak jsou zvukové vlny vnímány člověkem.<sup>4</sup>

Druhou disciplínou studující zvukovou podobu jazyka je fonologie. Zaměřuje se na základní zvukové jednotky, fonémy. Tyto jednotky se vyznačují distinktivní (rozlišovací) funkcí. Vokalické fonémy mohou být rozlišovány z hlediska kvality samohlásek, př. *o*, *i*, *e* (*los* x *lis* x *les*). Z těchto příkladů je zřejmé, že pokud je ve slově jeden zvuk (foném) nahrazen jiným, dochází k úplné změně významu daného výrazu. Vokalické fonémy se od sebe mohou odlišovat zároveň kvantitou. V tomto případě se jedná o délku samohlásek, př. *a*, *á* (*pata* x *pátá*). Různými vlastnostmi (příznaky) se mezi sebou liší také fonémy konsonantické. Foném, který sledovanou vlastnost má, je nazýván příznakovým členem. Naproti tomu foném, kterému sledovaná vlastnost nepřísluší, je označován za člen bezpříznakový. V rámci jedné sledované vlastnosti vytvářejí příznakové členy korelační dvojice, které spočívají ve fonologické opozici fonémů. Korelační protiklad tvoří znělost a neznělost souhlásek (*ten* x *den*), měkkost konsonantů (*svit* x *svit'*) nebo nosovost (*kos* x *nos*). Pozornost foneticko-fonologické roviny je zaměřena kromě fonémů také na alofony. Ty lze označit jako skupinu hlásek, které jsou variantou jednoho fonému, ale nemění význam slova (př. *maminka*, *Hanka*, *Lenka*, *banka*, *panenka*). V psané podobě těchto výrazů je rozdíl neznatelný, vnímáme ho až ve chvíli, kdy daný výraz vyslovíme, poněvadž nosová souhláska *n* se vlivem sousední souhlásky *k* stává *ŋ* (zadopatrovým *n*).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 58.

<sup>4</sup> ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: 1998, s. 76.

<sup>5</sup> ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: 1998, s. 94–97.



**Morfologicko-syntaktická** rovina je gramatickou rovinou jazyka. Tato úroveň jazyka zahrnuje schopnost člověka užívat v komunikaci pravidla gramatiky, správné tvary slov, pádů, slovních druhů apod. Morfologie se zaměřuje na povahu a chování morfémů, přičemž morfém je charakterizován jako nejmenší vydělitelná část slova, která je nositelem věcného nebo gramatického významu, vyznačuje se funkcí stavební a vytváří vyšší významové jednotky, kterými jsou slova a také tvary těchto slov.<sup>6</sup> Slova jsou na základě určitých pravidel, norem a zvyklostí uspořádána do vět. Právě vztahy mezi slovy a možnosti jejich skladby ve vyšší celky zkoumá druhá disciplína gramatické roviny jazyka, kterou je syntax.<sup>7</sup>

Tato rovina může být pozorována v období, kdy je dosavadní žvatlání a broukání nahrazeno prvními slovy dítěte, která jsou často tvořena stejnými slabikami. Tato slova (jednoslovné věty) mají svůj vlastní význam a plní určitou funkci. V dětském slovníku jsou hojně zastoupeny onomatopoické citoslovce. Následně se k těmto výrazům přidávají substantiva (podstatná jména), která zatím nejsou skloňována, a verba (slovesa) nejčastěji užívána v infinitivu. Okolo druhého roku jsou jednoslovné věty nahrazovány dvojslovnými. Řečový projev dítěte je rozšířen o osobní zájmena a přídavná jména, která mohou v pozdějším věku způsobit potíže ve stupňování. Okolo čtvrtého roku by mělo být dítě schopno užívat všechny slovní druhy a jednotné i množné tvary podstatných jmen. Jelikož je slovosled záležitostí emočního charakteru, dítě staví na první místo věty obvykle ta slova, která jsou mu emočně nejbližší. Pravidla syntaxe se učí samo, a proto je nejprve schopno tvořit věty holé, následně pak rozvité, přičemž nejobtížnější je tvorba souvětí podřadného. V tomto období se mohou u dětí vyskytovat mírné gramatické odchylky, které by však neměly být nějak závažné. Na druhou stranu se může jednat o dysgramatismy, které bývají v pozdějším věku projevem narušeného vývoje řečového projevu.<sup>8</sup>

**Lexikálně-sémantickou rovinu** lze pokládat za stejně významnou jako morfologicko-syntaktickou, spíše jen z jiného úhlu pohledu. Tato rovina je pro vnějšího pozorovatele více nápadná, očividná a v porovnání s gramatikou jasně zřetelná.<sup>9</sup> Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje zejména slovní zásobu, zkoumá její složky, vývoj

---

<sup>6</sup> ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: 2011, s. 16.

<sup>7</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: 2011, s. 166.

<sup>8</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: 2006, s. 37–38.

<sup>9</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: 2011, s. 67.

i sémantiku jednotlivých výrazů.<sup>10</sup> Dle Grepla je slovní zásoba subsystém, jež je tvořen jednotkami, přičemž těmito jednotkami jsou slova a ustálená slovní spojení.<sup>11</sup>

Pasivní slovní zásoba se začíná projevovat okolo 10. měsíce dítěte. V tomto období už začíná spouště slovům rozumět, ale zatím je nedokáže aktivně užívat. To se mění okolo dvanáctého měsíce, kdy se dítě snaží o svá první slova. Po osvojení si prvních slov zatím nechápe jejich konkrétní význam, proto má tendenci určité výrazy používat pro více věcí mající pro něj nějaký společný znak. Zde hovoříme o hypergeneralizaci (př. slovo *haf-haf* dítě nechápe jako označení pro psa, ale pro všechna čtyřnohá a chlupatá zvířata). Vlivem zdokonalení slovní zásoby může docházet k opačnému případu, hyperdiferenciaci (pod pojmem *máma* si představí pouze tu svou).<sup>12</sup> Mezi prvním a druhým rokem dítěte se začíná projevovat zvědavost vyjadřována větami tázacími. Často pokládánou bývá otázka „*Co je to?*“, později dítě zajímají příčiny, a tak se uplatňuje zejména otázka „*Proč?*“. Zásadou vývoje aktivní a pasivní slovní zásoby jsme schopni zaznamenat pokroky dětí v řečovém vývoji, což znamená, že se kvalita i kvantita jejich slov neustále zdokonaluje. Obohacování slovní zásoby není ohraničeno věkem, a proto jsme schopni učit se novým slovům do té doby, dokud přijímáme nové informace.

Poslední rovinou jazykového systému je **rovina pragmatická**. Zahrnuje dovednost člověka formulovat různé komunikační záměry, schopnost požádat, zvolit adekvátní chování vůči komunikačnímu partnerovi a vyjádřit své emoce v podobě pocitů a nálad. Emoce jsou často projevovány neverbální komunikací, konkrétně mimikou a gesty, které se v pragmatickém projevu objevují už od počátku našeho života. Významnou oblastí této roviny je schopnost jedince aktivně se podílet na dialogu, přičemž zásadní je užívání dialogových zvyklostí (př. pravidla konverzace, užití zdvořilostních návyků). Při dialogu hraje hlavní roli téma konverzace, kterého by se měli účastníci komunikace držet. Velice záleží také na našem komunikačním partnerovi, vůči kterému bychom měli být schopni volit adekvátní slovní zásobu a způsob chování, což je úzce provázáno s nonverbálními rekcemi, které by měly odpovídat dané komunikační situaci.<sup>13</sup> Pragmatická jazyková rovina je dobře pozorovatelná ve školním prostředí. Zde se projeví pragmatické dovednosti dítěte v oblasti porozumění požadavků, pochopení výkladu, umění naslouchat druhému, přičemž jedinec by měl umět adekvátně reagovat na otázky a stejně tak je pokládat. S tím

---

<sup>10</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: 2006, s. 38.

<sup>11</sup> GREPL, M. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: 1995, s. 65.

<sup>12</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: 2006, s. 38.

<sup>13</sup> KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie, text k distančnímu vzdělávání*. Brno: 2012, s. 32, 35.

souvisí schopnost úměrně se vyjadřovat svému věku, mít dostatečně rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu a správně formulovat větu a souvětí.<sup>14</sup> Tyto dovednosti by měl žák ovládat již před nástupem na základní školu, poněvadž zde se absence těchto schopností může výrazně projevit i v souvislosti s poruchami řeči, na které je dnes logopedy upínána stále větší pozornost.

---

<sup>14</sup> BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: 2010, s. 26.

## 2 Vývoj řeči

Lidská řeč je výsledkem složitých procesů v mozku. Proto předpokládáme, že k rozvoji řeči musí mít dítě vyvinutou určitou úroveň motoriky, kognice, sociálního a emočního vývinu a sluchové diferenciaci.

Tyto faktory, jež ovlivňují řečový vývoj, jsou všeobecně děleny na vnitřní a vnější. Kromě sociální interakce s lidmi zařazujeme k vnějším faktorům také prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Způsob a kvalita výchovy úzce souvisí s řečovým vzorem, který rodiče vůči svým potomkům používají. Proto by měl být z důvodu úspěšného vývoje řeči rodiči volen srozumitelný mluvní vzor, který nebude obsahovat příliš zdobnělin. Může totiž docházet nejen k imitaci řečových vzorců, ale také k přejímání chování rodičů nebo později učitelů.<sup>15</sup>

Mimo jiné působí na osvojování řeči fyzická a psychická vytrvalost, zařazována k faktorům vnitřním. To znamená, že pro správný vývoj řeči je klíčové, aby žádná z funkcí centrální nervové soustavy nebyla poškozena. Učení mozku se odehrává ve dvou časových obdobích, obligatorním a fakultativním.<sup>16</sup> Jelikož je mateřská řeč naší trvalou součástí, patří mezi znalosti, které náš mozek získává v období od narození zhruba do čtyř let. Protože jsou naše poznatky z tohoto obligatorního období trvalé, není nutno je opakovat. Aplikujeme je totiž dennodenně. To samé nelze říci o období fakultativním, které trvá od čtyř let až do konce života. Totiž schopnosti, kterých od tohoto období nabýváme, vyžadují úsilí, čas a energii nezbytnou pro jejich správnou fixaci.

Ačkoliv má na řečový vývoj vliv také úroveň intelektu, velice významným faktorem jsou motorické schopnosti dítěte. I když by se na první pohled mohlo zdát, že motorika a řeč nejsou v přímém kontaktu, opak je pravdou. Výzkumy dokládají, že právě narušená motorická schopnost má vliv na hybnost mluvidel, v jejímž důsledku lze spatřit nedostatky ve verbálním projevu i v samotném vývoji řeči.

V neposlední řadě se na řečovém vývoji podílejí smyslové schopnosti. Sluchová percepce se vyvíjí již v období pátého měsíce nitroděložního vývoje, po narození si dítě všímá melodie matčina hlasu a dalších akustických jevů, na které umí reagovat. Sluch postupně získává na své kvalitě, a proto je jedinec schopen verbální projevy nejen zaznamenávat, ale i je realizovat. K realizaci hlásek a dalších verbálních výrazů přispívá

---

<sup>15</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: 2005, s. 89, 90, 92.

<sup>16</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 21.

také zrak. Dítě si všímá pohybů obličeje, mimiky a nastavení mluvidel, která se postupně snaží napodobovat. To ovšem není jedinou úlohou zraku při rozvoji řeči. Zásluhou tohoto smyslu dokáže jedinec reagovat na předměty či osoby, jež se mu dostanou do zorného pole.<sup>17</sup>

Obecně lze rozlišit dvě stádia řečového vývoje – přípravné (předřečové) a vlastní vývoj řeči. Z hlediska vývoje pragmatické roviny je třeba zaměřit se na tři základní okruhy zkoumání: komunikativní funkci, odpověď na sdělení a účast na interakci a konverzaci. Soustředíme se na to, jak se dítě postupně učí vyjadřovat různorodé komunikační záměry. Tato oblast zahrnuje několik podrobnějších hledisek. Zejména se zaměřuje na umění člověka aktivně se účastnit konverzace či dodržovat pravidla dialogu. Sledována je také reakce jedinců na neverbální vyjádření jejich komunikačních partnerů i neverbální projevy jich samotných. Neméně podstatná je schopnost užívat vhodné komunikační styly a chování. Lze tedy konstatovat, že pragmatická rovina jazyka je oblastí, ve které se člověk učí využívat jazykové zásady, které aplikuje v konkrétních komunikačních situacích.<sup>18</sup>

Prvním vyjádřením v přípravném období, které můžeme považovat za komunikační, je novorozenecký křik. Přestože další náznak mluvy dítěte lze pozorovat už okolo 7. týdne života, zvuky a samohlásky, které vydává formou broukání, jsou podmíněné sáním a polykáním souvisejícím s momentálním nastavením mluvidel. Následně se do řeči začleňují i souhlásky labiální (retné) a hrdelní. S nástupem žvatlání se začíná projevovat akusticko-fonační reflex, kdy má dítě kontrolu nad zvuky vzniklé pohybem svých mluvidel a porovnává je s okolními.<sup>19</sup>

Prvotní pragmatické projevy lze zaznamenat ještě před 12. měsícem věku dítěte. Ovšem důležitou složkou vývoje řeči je již výše zmíněná sociální interakce. Gesta a mimiku, kterou dítě doplňuje různými zvukovými projevy, ovládá už okolo 8. měsíce. Tyto neverbální projevy považujeme za komunikační funkci, která nemá vlastní význam, avšak slouží dítěti k upoutání pozornosti okolí.<sup>20</sup> Na interakci a konverzaci se zásadně podílejí rodiče. Jedinec reaguje především na hlasové a mimické podněty v podobě úsměvů a pohledů, čímž poprvé navazuje oční kontakt. Od 9. měsíce dává kojeneček své potřeby najevo například pohybem, smíchem nebo vyjadřuje nespokojenost v podobě pláče. Brzy pochopí, že právě tento projev lze využít k přivolání pomoci, a tak ho začíná

---

<sup>17</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 21–23.

<sup>18</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 83–84.

<sup>19</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 52, 56.

<sup>20</sup> HORŇÁKOVÁ, K.; KAPÁLKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. *Knihy o dětské řeči*. Bratislava: 2005, s. 38.

vůli užívat. Pragmatická vyjádření dítěte se neustále zdokonalují, a tak zjišťujeme, že komunikační záměry začínají být sdělovány prostřednictvím smysluplných gest, která jsou kombinována se zvuky a postupně i jednoduchými promluvami, jimiž se snaží zaujmout.<sup>21</sup> První slova se do dětské řeči dostávají skrze prostředí, které jedince obklopuje, rozpoznává jeho potřeby, začíná je pojmenovávat a ukazovat na ně. Dochází tedy ke kontaktu se slovy a častým opakováním si je dítě zapamatovává. Nejfrekventovanějšími prvními výrazy jsou slova jednoslabičná, někdy dvojslabičná, složená převážně ze stejných slabik (př. *mama*, *baba*). Tyto příklady dokládají, že nosovky jsou často prvními hláskami, které dítě aktivně produkuje. Volba těchto slov není náhoda, dle psychologů<sup>22</sup> nosovky vytvářejí pozitivní emoci, a proto slova jako *mama* často vyjadřují výrazy pocitů či přání. Promluvy dítěte jsou v tomto období ale různého charakteru, může se jednat také o požadavky, nabídky či pozdravy. Například výraz *pápá* nemá vlastní smysl, pouze znázorňuje postoj dítěte k odcházejícímu či přicházejícímu člověku a primárně plní pragmatickou funkci.<sup>23</sup>

V roce a půl už začíná být komunikativní funkce v řeči dítěte vědomá, a proto ji postupně užívá k informativním účelům. Dokáže zahájit konverzaci oslovením jednoho z rodičů a na gesta a jednoduché pokyny dospělých začíná být schopen smysluplně reagovat i základními verbálními odpověďmi. Do druhého roku života však v dorozumívání dítěte stále převažuje neverbální komunikace doplněná o preverbální projevy.<sup>24</sup>

To se mění v momentě, kdy dochází ke zrychlení rozvoje aktivní slovní zásoby (slovníkový spurt). Na počátku druhého roku vnikají do řeči mimo jiné také onomatopoická slova (př. *bů*, *haf*, *mé*, *čiči*) a dětská slova (př. *hačí*, *hají*) sloužící k vyjádření děje, která jsou dětmi při vývoji řeči hojně používána. Po druhém roce tvoří jednoduché věty, přichází období zvědavosti a začíná být uplatňována otázka „*Co je to?*“.<sup>25</sup> Za významný milník rozvoje pragmatické roviny lze považovat období mezi druhým a třetím rokem věku, kdy si dítě uvědomuje roli komunikačního partnera, s čímž roste jistota reakcí v komunikační roli.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 84, 85.

<sup>22</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 56.

<sup>23</sup> SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: 2014, s. 13.

<sup>24</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 85.

<sup>25</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 58.

<sup>26</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 84, 85.

Třetí rok přináší otázku „Proč?“, kterou vyžaduje dítě vysvětlení, utváří se verbální slovní paměť, slovní zásoba je kvalitnější a jedinec si osvojuje i gramatickou stavbu vět.<sup>27</sup> V této fázi řečového vývoje přichází do života dítěte snaha o obousměrnou komunikaci, umí vyjádřit řadu komunikačních záměrů a také sdělit, jaké jsou jeho momentální potřeby. Konverzaci se snaží udržovat a verbálně i neverbálně se projevovat. Reaguje na škálu komunikačních záměrů dospělých, odpovídá na otázky svých vrstevníků, se kterými se snaží konverzovat. S pomocí rodiče už také umí převyprávět děj nebo popsat jednoduchý obrázek.

Okolo čtvrtého roku si jedinec uvědomuje minulost, přítomnost, budoucnost, dokáže započít konverzaci formou slovní strategie (oslovení a dotaz) a pomocí řeči umí sdělovat i získávat informace. Zjišťuje, že prostřednictvím promluv lze požádat, ale také ovládat okolí rozkazy a jinými pokyny. Ještě před zahájením povinné školní docházky by mělo být dítě schopno patřičně vyjádřit své aktuální pocity, nálady a emoce.<sup>28</sup>

V šesti letech by měl být řečový vývoj téměř ustálený. Jedinec má osvojenou velkou část slovní zásoby, umí správně užívat gramatické formy slov, tudíž je už dítě schopno skládat jednoduchá souvětí. Pragmaticky se umí projevovat velice dobře, umí vyjednávat s okolím, chápe složitější děje, které následně samo interpretuje.<sup>29</sup>

Pragmatická jazyková rovina člověka se ale vyvíjí v průběhu celého života, neboť zahrnuje několik aspektů jazykové komunikace, kterým je třeba se naučit v průběhu nejen řečového, ale i mentálního vývoje. Také dospělí lidé se postupně učí zdvořilostním a kulturním návykům jazykové komunikace, které zahrnují například nepřímé pokyny (př. „*Mohl byste zavřít okno?*“). Ani nelze dost dobře určit, zda osvojování pragmatických dovedností vůbec někdy skončí.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 57, 58.

<sup>28</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: 2012, s. 84–85.

<sup>29</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 56, 57, 58.

<sup>30</sup> SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: 2014, s. 13.

### 3 Pragmatická oblast jazyka

Rozsah termínu pragmatika se od autora k autorovi liší v závislosti na tom, kterým jevům pragmatiky věnují svou pozornost, a proto dospět ke stejnému názoru není téměř možné. Někteří autoři označují pragmatiku jako filozofický směr. Dle Morrise<sup>31</sup> je pragmatika oborem sémiotiky (teorie znaku), která se zabývá vztahem znaků a jejich uživatelů. Předpokládal, že součástí této vědy jsou veškeré biologické, psychologické a sociologické jevy propojené se znaky, z čehož vyplývá, že úkolem pragmatiky by bylo zkoumání jakékoli lidské činnosti propojené s užitím jazyka. Ovšem není pochyb o tom, že psychologické a sociologické aspekty se do oblasti jazykové pragmatiky promítají.

Například Leech<sup>32</sup> obecnou pragmatiku dělí na dvě odvětví, sociopragmatiku a pragmalingvistiku v užším smyslu. Sociopragmatika je kulturně specifická a zabývá se například tématem zdvořilosti v různých jazykových komunitách. Naproti tomu pragmalingvistiku považuje za jazykově specifickou vědu, která se orientuje na jazykové zdroje sloužící k plnění pragmatických úloh.

Termín pragmatika označuje rovněž pragmatiku lingvistickou (pragmalingvistiku). Pragmalingvistika je interdisciplinárním oborem jazykovědy, jejíž název je odvozen z řeckého slova pragma. Význam slova pragma lze definovat jako čin, jednání nebo provádění, přičemž pragmatická lingvistika označuje obor, jehož předmětem zkoumání jsou vyjadřovací schopnosti člověka v určitých komunikačních situacích.<sup>33</sup> Obecně lze lingvistickou pragmatiku označit za oblast jazykovědy orientující se na zásady užívání jazyka v sociálním kontextu. Na druhou stranu nezáleží pouze na slovech, která produkujeme, zásadní roli hrají aspekty komunikace nenahraditelné slovy (př. intonace, mimojazykové skutečnosti), které přispívají k žádoucímu účinku komunikátu. Podle nich jsme pak schopni rozlišit, jaký je smysl promluvy mluvčího a víme, co chtěl sdělit.<sup>34</sup> Mimojazykové skutečnosti byly na přelomu šedesátých a sedmdesátých let v rámci pragmatického obratu pojmenovány pragmatickými faktory, které můžeme chápat jako počátek studia pragmalingvistiky. Do této doby byla předmětem zájmu lingvistiky z největší části rovina langue (jazyk jako systém) a konkrétní realizace jazyka, rovina

---

<sup>31</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 7.

<sup>32</sup> LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: 1983, s. 11.

<sup>33</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 84.

<sup>34</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: 2011, s. 97–98.



parole, byla systémem jazyka upozaděna, což se stalo zásadním impulzem ke zkoumání pragmalingvistiky a vzniku teorie řečového jednání.<sup>35</sup>

Při analýze textu či promluv už samotné gramatické aspekty nejsou dostačující, a proto plní hlavní úlohu pragmatika. Černý vymezuje osm mimojazykových faktorů, které ovlivňují řečovou činnost.

- a) Prostor, čas a situace, ve které je výpověď realizována: Forma i obsah komunikátu odpovídá času a místu, na kterém se právě nacházíme. Na základě těchto faktorů se budou výpovědi lišit (ráno ve škole x večer v restauraci).
- b) Předcházející kontext: Průběh dialogu je dán tématem, o kterém účastníci komunikace hovoří. Pokud budou účastníci hovořit o novém tématu, průběh hovoru se bude značně lišit v porovnání s rozhovorem, který tematicky navazuje na dřívější dialog.
- c) Záměr a strategie mluvčího: Je žádoucí, aby mluvčí volil takové jazykové prostředky, které budou odpovídat komunikačnímu záměru mluvčího (výhrůžka, pochvala).
- d) Posluchačovy znalosti mluvčího a tématu: Záleží na tom, jak moc se účastníci komunikace znají, ale také na tom, jaké jsou posluchačovy znalosti o daném tématu.
- e) Sociální podmínky a vztahy účastníků: Obsah i forma sdělovaného se bude lišit v závislosti na tom, s kým mluvčí hovoří, jak důvěrně svého komunikačního partnera zná. Pokud se rozhovoru účastní přátelé, forma i obsah jejich výpovědi bude zcela odlišný oproti dialogu mezi vedoucím firmy a jeho podřízeným.
- f) Počet účastníků: Charakter výpovědi je ovlivněn počtem osob, který se účastní komunikace (samomluva x dialog mezi spolužáky x firemní jednání).
- g) Vzdálenost mezi účastníky: Vzdálenost mezi účastníky má značný vliv na charakter výpovědi. Je dána také kulturou, některé národy jsou více kontaktní a při rozhovoru využívají i doteků.
- h) Způsob komunikace: Sdělení může být vyjádřeno prostřednictvím přímého kontaktu, telefonu, emailu atd.<sup>36</sup>

Pragmalingvistika se zabývá širokým spektrem otázek, mezi které je zařazován také tak zvaný cocktail party problem (problém koktajlové společnosti), jehož předmětem zájmu je sledování faktorů přispívajících ke schopnosti člověka vnímat v množství hlasů a zvuků

---

<sup>35</sup> ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: 1996, s. 361.

<sup>36</sup> Rozdělení převzato z ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: 1998, s. 210.

různé intenzity právě ten, který je pro nás v danou chvíli nejdůležitější a přináší nám nějakou informaci. Jedná se také o možnost přenesení naší pozornosti na jiný zvuk, aniž bychom se přemístili do jiného prostoru. Podstatným faktorem ovlivňující obsah a podobu promluvy je vzdálenost komunikujících mezi sebou, která se liší na základě situace, v níž se mluvčí a posluchač nachází (př. důvěrné sdělení x firemní jednání).<sup>37</sup>

Vedle pragmatických faktorů, které jsou důležité pro sdělovaný obsah, existují ještě prostředky paralingvistické, zásadní především pro psychologický rozbor ústní komunikace. Tyto prvky doprovází zvukovou produkci hlásek. Jejich zásluhou můžeme vyzdvihnout důležitost některých slov v projevu, naznačit postoj k danému tématu nebo obohatit konverzaci o emoční aspekty. Lze tedy konstatovat, že zvuková podoba jazyka, barva hlasu nebo rychlost řeči mohou ovlivnit sdělovací funkce jazyka a jsou nazývány parajazykem.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: 1996, s. 363–364.

<sup>38</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: 2000, s. 89.

### 3.1 Historie pragmalingvistiky a komunikačně pragmatický obrat

Již v minulosti si můžeme všimnout některých pragmatických náznaků. Právě ty lze označit za impulzy vedoucí k pragmalingvistickým zkoumáním. Například v Platonově dialogu *Kratylos*, který pojednává o filozofii jazyka, je řeč vnímána jako činnost a známky pragmatiky lze zaznamenat v oblasti rétoriky při manipulaci adresáta a snaze působit na jeho chování.

Dle J. G. Frege<sup>39</sup> může dojít k rozřešení filozofických problémů. Podstatou je lepší porozumění jazyku, ba dokonce jeho obnovení. Vše má totiž svůj význam, a proto jsme schopni porozumět čemukoliv, pouze na základě zkoumání a analýzy jazyka. Bádání J. G. Frege bylo ovlivněno pragmatismem, jehož zakladatelem je Charles Peirce. Tento filozofický směr s pragmatickou lingvistikou nesouvisí, ale v oblasti sémiotických problémů vyzdvihuje subjekt uživatele jazyka, poněvadž se předpokládá schopnost subjektu na znaky přiměřeně reagovat.

Právě naukou o znacích (sémiotikou) se začala na počátku 20. let zabývat lingvistika, která prohlubovala základní principy sémiotiky a ideje Ferdinanda de Saussura. O úloze znaku se dozvídáme již v antické filozofii, ale prvním, kdo přišel s uspořádanějším popisem sémiotiky a také vymezením toho, co to sémiotický proces je, byl Ch. Peirce. Ten sémiotický proces definuje jako kontextové užití znaku v různorodých typech textů a samotný znak vymezuje takto: „Znakem může být cokoli, veškeré univerzum je složeno ze znaků a koneckonců ‚znak, kterého člověk používá, je člověk sám‘; člověk je jen ‚člověk-znak‘. Když myslíme, jevíme se my sami v daném okamžiku jako znak.“<sup>40</sup> Z této definice je zřejmá Peircova představa o znaku, který dle něj existuje v reálné komunikaci a je neustále vytvářen během řeči.<sup>41</sup>

K největšímu rozmachu pragmatiky došlo až v období po druhé světové válce, která měla dopad nejen na změny v politickém, ekonomickém či kulturním životě, ale významně ovlivnila také metodiku vědeckého výzkumu. Konkrétně vznik pomezních a dalších lingvistických disciplín, mezi které patřila i pragmalingvistika. Největším impulzem k jejímu zkoumání byl v 70. letech 20. století komunikačně-pragmatický obrat.<sup>42</sup> Ten byl vyvolán nejen kritikou pohledů a názorů lingvisty a filozofa Chomského, ale také

---

<sup>39</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 81.

<sup>40</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 81.

<sup>41</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 68, 81.

<sup>42</sup> ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: 2005, s. 195.

zpochybněním samoučelnosti znakových systémů jazyka, které byly podle některých názorů nevysvětlitelnými bez dalších vnějších faktorů, a tak podle některých sloužily pouze jako prostředek k mimojazykovým účelům.<sup>43</sup> V důsledku těchto názorů došlo k odklonu pozornosti od syntaktických a sémantických vlastností jazykovědy k lingvistice, která je komunikačně orientovaná. Právě vzhledem k této změně orientace lingvistiky došlo k dojmu, že se jedná o obrat. Do této doby byl středem zájmu lingvistů jazykový systém langue a pozornost rovině parole nebyla věnována.<sup>44</sup> S pojmem langue přišel významný švýcarský lingvista Ferdinand de Saussure a v rámci strukturalismu se s těmito termíny setkáváme poprvé. Dnes můžeme chápat označení langue jako systém jazyka, naproti kterému stojí parole. Tato část jazykového systému označuje konkrétní promluvu<sup>45</sup>, u které lze analyzovat místo, čas, prostředí promluvy, počet účastníků a další neverbální prostředky mající bezpodmínečně důležitý vliv na realizaci výpovědi, proto těmto faktorům věnuje pragmatolingvistika a teorie řečových aktů pozornost již několik let. Bez mimojazykových faktorů by nebylo možné mluvené výpovědi interpretovat a nedovedli bychom konkrétní komunikační proces blíže popsat. Na druhou stranu nemohou být mimojazykové faktory jediným myšlenkovým obsahem lingvistiky, a proto její hlavní náplní zůstane navždy především jazykový systém.<sup>46</sup>

### 3.2 Dominantní oblasti studia pragmatiky

**Teorie mluvních aktů** je dominantou studia lingvistické pragmatiky, která se pozvolně vyvíjela od počátku 60. let.<sup>47</sup> Za nejvýznamnější představitele této teorie považujeme filozofa Johna Langshawa Austina a Johna Rogerse Searla. Jejich myšlenky vycházejí z pragmatické filozofie a sémiotiky Charlese Peirce, filozofie L. Wittgensteina nebo znalostí psychologa K. Bühlera. Podstatou této teorie je tvrzení, které považuje řečové jednání (sliby, urážky, rozkazy) za stejně účinné jako opravdový čin, poněvadž má totožné následky. Důležitou úlohu hrají v tomto směru mimojazykové faktory a správné užití jazykových znaků, jejichž zásluhou jsme schopni dosáhnout jistého komunikačního cíle.<sup>48</sup> Funkcí některých promluv není informaci pouze sdělovat, poněvadž jsou přímo

---

<sup>43</sup> HELBIG, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: 1991, s. 11.

<sup>44</sup> ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: 2005, s. 196.

<sup>45</sup> ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: 1998, s. 69.

<sup>46</sup> ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: 2005, s. 196, 211.

<sup>47</sup> HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a současná situace stylistiky*. Praha: 1997, s. 82.

<sup>48</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 88.

propojeny s jednáním, které dané výpovědi odpovídá. Příkladem je výpověď „Zatýkám Vás.“, kterou samostatný čin (přímé jednání) vykonáváme.<sup>49</sup>

Průběh jednání můžeme rozdělit na jednotky, jež jsou nazývány pragmémy. Pragmémy lze chápat jako jednotlivé elementární kroky, které v dané situaci vykonáváme. Například prvním podnětem návštěvy restaurace je už samotné uvědomění, že máme hlad. Právě tento krok považujeme za dílčí pragramém celého jednání. Jednotky dále rozčleňujeme na strukturní schémata – praxeogramy, která reflektují průběh jednání vzhledem k účastníkům situace. Do těchto schémat (scénářů společenských situací) jsou pak následně integrovány mluvní akty.

Takový **mluvní akt** je složen ze tří dílčích aktů – lokučního, ilokučního a perlokučního. Lokuční akt je smysluplnou pronesenou výpovědí, napsanou či sdělenou, která obsahuje propoziční obsah (má určitou sémantiku) a rovněž odpovídá gramatickým pravidlům daného jazyka.<sup>50</sup> Dle Austina<sup>51</sup> je tento akt souborem aktu fonetického (produkce zvuků), fatického (výraz určitého slovníku, kterému odpovídají gramatické vlastnosti daného slova) a rétického (použití výrazu s více či méně přesným smyslem a referencí).

Druhým typem je již zmíněný ilokuční akt, kterým realizujeme konkrétní druh jednání (varování, výčitky, žádosti, sliby). Tento druh mluvního aktu má komunikační funkci výpovědi, kterou mluvčí míní určitý záměr vůči příjemci, z čehož vyplývá, že tyto promluvy mají jistou příčinu i cíl. Až z kontextu jsme schopni rozpoznat, jakou funkcí výpověď disponuje. Výpověď obsahující stejná slova totiž nemá vždy stejný záměr. Záleží na tónu hlasu, intonaci, kontextu atd. Jednou a tou samou výpovědí můžeme sdělit například pouhý dotaz, varování či výhrůžku, a proto jsou tyto indikátory velice důležité pro rozpoznání a porozumění výpovědi mluvčího.

Perlokuční akt je třetím typem mluvních aktů. Na základě výpovědi, kterou mluvčí pronáší směrem k posluchači, se adresát zachová patřičným způsobem. Pronesenou výpovědí může být ovlivněn další průběh jednání, adresátovy city, vnímání či myšlení.<sup>52</sup>

Řečové akty jsou autory rozdělovány do nejrůznějších klasifikací, které se od sebe liší zejména v terminologii. Společným znakem všech klasifikací je specifický oddíl řečových aktů sloužící k informování (expositiva; asertiva; statement). Expositiva jsou

---

<sup>49</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: 2011, s. 190.

<sup>50</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 88, 89, 90.

<sup>51</sup> HELBIG, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: 1991, s. 164.

<sup>52</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 90.

součástí Austinovy nejstarší klasifikace, která je doplněna o další čtyři typy mluvních aktů: komisiva (akty závazkové), behabitiva (emoce), exercitiva (výzvy), verdiktiva (výpovědi – skutky v užším smyslu).<sup>53</sup> Ústředním prvkem Austinových poznatků jsou **výpovědi konstativní a performativní**. Konstativní výpovědi popisují pouhý stav skutečnosti a taková výpověď může být pravdou, či nikoliv (př. „*Dnes je 11. března.*“). Naopak performativní výpovědi hodnotíme zpravidla z hlediska úspěšnosti, pravdivostní hodnotou se nevyznačují a často realizují určitý druh jednání (př. „*Prohlašuji zasedání za ukončené.*“).<sup>54</sup>

Dalším typem je Searlova klasifikace, která se považuje za nejpřehlednější a nejlivnější. Vymezuje rovněž pět typů mluvních aktů, které se od Austinovy klasifikace odlišují terminologicky: asertiva (informování) – komisiva (akty závazkové) – expresiva (emoce) – direktiva (výzvy)– deklarativa (výpovědi – skutky v užším smyslu). Toto rozdělení se opírá zejména o ilokuční záměr mluvčího, vztah mezi slovy a realitou nebo momentální psychické rozpoložení mluvčího.

Mezi další významné autory, kteří se podíleli na zpracování klasifikací řečových aktů, řadíme Vendlera, Bacha a Harnishe nebo Allana, který jako jediný nevymezuje komisiva – akty závazkové. Z důvodu jejich konstatační formy jsou řazena ke statement.<sup>55</sup> Co se týče lingvistiky u nás, studiem této problematiky se zabývá Miroslav Grepl, jehož klasifikace, která vychází z poznatků Searlových, je uvedena v díle *Skladba češtiny*. Kritériem pro Greplovu klasifikaci se stal komunikační záměr mluvčího a vztah slov a reality. Grepl proto vymezuje osm základních typů, které označuje jako komunikační funkce výpovědi.

- a) asertivní – (oznámení, zpráva, tvrzení);
- b) direktivní – ovlivňování posluchače (výzva, prosba, doporučení, návrh, rada);
- c) interogativní – otázková funkce výpovědi (otázky zjišťovací, doplňovací, deliberativní, řečnické);
- d) komisivní – závazek mluvčího k něčemu (slib, závazek, nabídka, odmítnutí);
- e) permisivní a koncesivní – pozitiva a negativa, protiklady – (povolení, odmítnutí, souhlas, nesouhlas);
- f) varovací – varování, výstraha, upozornění (velmi často ironické);

---

<sup>53</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 112.

<sup>54</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 99.

<sup>55</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 112, 113, 114.

- g) expresivní – výraz vlastního já (omluva, přivítání, vyjádření sympatie, blahopřání, výtka, kritika, pokárání, přání);
- h) deklarativní – navození, vyhlášení nové situace (jmenování, prohlašování, křest).<sup>56</sup>

Neodmyslitelnou součástí teorie mluvních aktů jsou **specifické podmínky**, které musí být splněny, aby došlo k realizaci jistého záměru výpovědi mluvčího. Nelze ovšem říci výpovědní útvar „*Prohlašuji vaše manželství za uzavřené.*“ jen tak. Je třeba, aby byla výpověď zasazena do určité situace a kontextu. Zároveň je nutné, aby takovou formuli pronesla osoba mající společenský statut či oficiální funkci (př. oddávající, kněz). Záleží také na kultuře. V některých zemích při opouštění partnera stačí pouze několikrát zopakovat výpověď „*Rozvádím se.*“ a tím celý proces končí. Searle proto vymezil čtyři podmínky, které důkladně specifikoval. Za předpokladu, že budou tyto podmínky splněny, může dojít k úspěšné realizaci mluvního aktu.

- a) podmínka propozičního obsahu – Pokud chci adresáta upozornit na nastávající událost, která by se mohla uskutečnit, pak je propozičním obsahem výpovědi pojmenování této situace.
- b) podmínky přípravné – Mluvčí adresáta varuje, pokud je přesvědčen o jeho nevědomosti, že událost může nastat nebo z důvodu adresátova nezájmu o tuto událost.
- c) podmínka upřímnosti – Varující mluvčí je ubezpečen o tom, že událost není v zájmu adresáta. Důležitou součástí podmínek upřímnosti je postoj mluvčího a jeho psychické rozpoložení, které ovlivňuje druh komunikačního záměru.
- d) podmínky nutné a nezbytné – V zájmu mluvčího je adresáta skutečně varovat, což mu přinese nové informace, které mohou adresáta přimět k určitému jednání.<sup>57</sup>

Neméně důležitou oblastí pragmatické lingvistiky je **deixe**. Ta je definována jako ukazování a odkazování na jednotlivé komponenty, které jsou součástí konkrétní komunikační situace. „Deixí se míní lokalizace a identifikace osob, objektů, událostí, procesů a aktivit, o nichž se mluví, a to vztažením k časoprostorovému kontextu vytvořenému a udržovanému výpovědní událostí, jíž se účastní mluvčí a (nejméně jeden) adresát.“<sup>58</sup> K tomuto procesu slouží specifické prostředky, jimiž jsou deiktická slova

<sup>56</sup> Rozdělení převzato z HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 120–121.

<sup>57</sup> HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a současná situace stylistiky*. Praha: 1997, s. 84–85.

<sup>58</sup> HIRSCHOVÁ, M. Deixis. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: 2016, s. 299.

(výrazy typu *můj, takový, tam, ty*). Hlavním rozdílem, mezi slovy deiktickými a plnovýznamovými, je reference. Plnovýznamová slova mají pojmový obsah, což znamená, že na základě jejich rysů jsme schopni je popsat. Deiktickým výrazem *to* můžeme též odkazovat na neverbalizovanou situaci, která se právě odehrává. Příkladem je věta „*Promiňte mi to.*“, která deiktickým výrazem *to* jasně poukazuje na situaci, například jako omluva za šlápnutí na nohu. Deiktická slova mohou být zároveň také kombinována se slovy plnovýznamovými. V tomto případě dochází k lepší identifikaci objektu, na který je poukazováno (př. „*Podej mi to.*“ x „*Podej mi ty kleště.*“). Pokud poukazujeme na plnovýznamové slovo navíc ještě demonstrativem, označují se tyto složené výrazy za komplexní demonstrativa (př. *tento dům*).<sup>59</sup>

Neodmyslitelnou součástí deixe jsou indexy, které považujeme za výrazy vyznačující se deiktickou povahou. Pomocí indexů jsou mluvčí i jejich konkrétní promluvy zasazeny do komunikační situace či kontextu. Za indexy považujeme pronomeny, demonstrativa, adverbia, kterými lze vyjádřit čas nebo místo. Jakobsonovo označení odkazující na jednotky, tak zvané čisté indexy (př. *já, ty, teď, zde, vlastní jména*), se v lingvistice označuje jako shifters. Označení shifters vzniklo tedy od slova shift (přesouvat). To znamená, že například osobní zájmeno *já* se v dialogu pojí pokaždé s jinou entitou v závislosti na tom, kdo je právě mluvčím. Výrazy *já, ty, zde, teď* se vyznačují vlastností, která je pojmenována jako token-reflexivity. Použitím indexu *já* (osobního zájmena) se odkazuje k osobě pronášející výraz *já* a jazykový význam čistých indexů se pak slučuje s jejich referencí (př. *já nešťastný* x *já nešťastná*).<sup>60</sup>

Deixi lze rozdělit na dva základní typy – kontextovou a situační, ačkoliv ta má ještě několik složek. Jedná se o deixi časoprostorovou (např. výrazy *zde* a *teď*) a personální (rozlišuje účastníky komunikační situace od těch, kteří se jí neúčastní). Poněvadž je personální deixe obširným tématem, za její součást je považována také deixe sociální vyznačující se oslovením či identifikací osob pomocí jmen.<sup>61</sup> Pokud se zaměříme na vztahy prostorové v návaznosti na východisku prostorové orientace, uplatňují se dvě dvojice protikladů. Konkrétně se jedná o orientaci vzhledem k mluvčímu/adresátovi (př. „*Jakub stojí na protějším břehu řeky.*“ x „*Stojím na protějším břehu řeky.*“) a orientaci vzhledem k mluvčímu/objektu, jehož pomocí mluvčí něco lokalizuje (př. „*Jakub stojí na*

---

<sup>59</sup> HIRSCHOVÁ, M. Deixe. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: 2016, s. 299–300.

<sup>60</sup> NEKULA, M. Znak. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno: 2017. [cit. 2020-11-26], Dostupné z: <<https://www.czechency.org/slovník/ZNAK>>.

<sup>61</sup> HIRSCHOVÁ, M. Deixe. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: 2016, s. 299–300.



*místě, které je z hlediska toho, kde se nachází mluvčí, před školou.*“ x „*Jakub stojí na místě, které je z hlediska toho, kde se nachází škola, před ním.*“). V rámci prostorové deixe lze diferencovat vztahy prostorové na statické (př. *nahoře – dole*) a dynamické (př. *sem – tam, doleva – doprava*). Za protějšek prostorové deixe můžeme považovat deixe poziční (př. *tady – tam*) a dimenzionální (př. *vlevo – vpravo, nahoře – dole, vpředu – vzadu*).<sup>62</sup> Na výpověď lze nahlížet také anaforicky (dozadu) nebo kataforicky (dopředu). V tomto případě už ale hovoříme o předmětu zkoumání deixe kontextové.

Některé publikace jako je například Pragmatika v češtině či Nový encyklopedický slovník navíc ještě vedle deixe vysvětlují základní pojmem lingvistické sémantiky a pragmatiky, výše zmíněnou **referenci**, které například Hirschová věnuje značnou pozornost. Ačkoliv je reference s deixí úzce provázána, rozdíl mezi nimi lze najít. Oproti slovům deiktickým, která referenci neobsahují, ji mají slova plnovýznamová. Pomocí jejich pojmovému obsahu můžeme popsat vlastnosti entity, na níž je ukazováno.<sup>63</sup> Proto lze předpokládat, že použitím různých druhů deskripcí můžeme referovat jeden a ten samý objekt vícero způsoby (př. *současný prezident – bývalý ekonom na Hradě – čestný předseda ODS*).<sup>64</sup>

**Pragmatická presupoze** je souborem faktorů či předpokladů, na které by měl mluvčí promluvy myslet a snažit se o jejich užití při formulaci komunikátu, aby dosáhl jeho zdaření. Například výzvou „*Vrať se!*“ vyzýváme člověka k nějakému činu. Naše promluva ale musí být správně jazykově ztvárněná, přijatelná, přičemž cíli a obsahu tohoto komunikátu musí být porozuměno. Předpokládáme, že na základě těchto splněných kritérií bude adresát schopen učinit to, co po něm mluvčí vyžaduje. Různým komunikačním situacím přísluší určité normy a komunikační zásady sloužící k vytvoření ilokučního komunikačního aktu. Například pokud vstupujeme do pracovny našeho vedoucího a my jsme v pozici podřízeného, pozdrav „*ahoj*“ je v této situaci nevhodný.<sup>65</sup> S presupoze je propojena soudržnost (koherence) textu. Koherence komunikátu je naplněna, pokud všichni účastníci komunikace vědí, o čem mluvčí hovořil. Koherence se navyšuje u výpovědí, které se nevyznačují formálním spojením ani koreferenčními vztahy. I když

---

<sup>62</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 40.

<sup>63</sup> HIRSCHOVÁ, M. Deixe. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: 2016, s. 299–300.

<sup>64</sup> HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: 2006, s. 27.

<sup>65</sup> GREPL, M. Pragmatická presupoze. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno: 2017. [cit. 2020-11-26], Dostupné z: <[https://www.czechency.org/slovník/PRAGMATICKÁ\\_PRESUPOZICE](https://www.czechency.org/slovník/PRAGMATICKÁ_PRESUPOZICE)>

tyto výpovědi pouze stojí pouze vedle sebe a vzájemně na sebe neodkazují, považujeme je za smysluplné a intuitivně chápeme jejich význam a provázanost (př. „*Dítě zůstalo doma. Z okna svítila do temné ulice obrazovka.*“). Těmito výpověďmi tedy míníme fakt, že dítě, které zůstalo samo doma, si pustilo televizi, jejíž obrazovka svítí přes okno.<sup>66</sup>

Za vhodné považujeme zmínit charakteristiku **konverzačních implikatur**, se kterými přišel logik a filozof H. P. Grice. Tato část pragmatické lingvistiky studuje stránku víry a domněnek, které se odrážejí do našich výpovědí v důsledku kulturních zvyků. Na základě formy promluvy a ostatních získaných poznatků dokážeme tyto aspekty vyvodit. Větou „*Podal bys mi pepř?*“ nesdělujeme adresátovi pouze náš dotaz, ale také vyjadřujeme prosbu, aby nám byl pepř podán. V této situaci je zásadní naše domněnka, že na stole pepř opravdu leží. Je zřejmé, že svou promluvou vyjadřujeme tedy víc, než doopravdy říkáme. S konverzačními implikaturami je úzce propojen **princip kooperace** obsahující maxima, která jsou pro mluvčího známá a běžně je užívá v jazykové komunikaci. Jsou dělena na čtyři oblasti: kvantity, kvality, relevantnosti a způsobu.<sup>67</sup> Maxima kvantity zdůrazňují sdělení přiměřeného množství informací, které by nemělo být menší ani větší, než je nezbytně nutné. Maxima kvality očekávají předání pouze těch informací, u kterých jsme si jisti jejich pravdivostí. Maxima relevance apelují na sdělování pouze takového obsahu, který je pro danou situaci podstatný. Maxima vhodného způsobu předpokládají jasnost a jednoznačnost sdělovaných informací.<sup>68</sup> Všechna tato maxima mají explicitní povahu, a proto v komunikaci při porušení principu kooperace dochází k uplatnění výrazu s implicitní povahou, která nastiňuje něco nevysloveného a následně pak dochází k uplatnění konverzační implikatury. Princip relevantnosti tato maxima principu kooperace zastiňuje. V komunikaci volíme relevantní formu promluvy na základě kontextu, mluvčí chce zároveň také při komunikaci něco sdělit, proto tento záměr chápeme jako relevantní.<sup>69</sup>

Důležitou oblastí jsou **explicitní performativní formule**. Česká lingvistika označuje explicitní performativní formuli jako výpovědní útvar, který má formu oznamovací věty. V takových výpovědních útvarech je komunikační funkce výpovědi (ilokuční funkce) utvářena pomocí performativ: *prohlašuji, vytykám, navrhuji* aj. I když je realizace komunikační funkce výpovědních útvarů formou explicitní performativní formule

---

<sup>66</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 91.

<sup>67</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: 2011, s. 98–99.

<sup>68</sup> MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: 2001, s. 93–94.

<sup>69</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: 2011, s. 98–99.

téměř prostředkem univerzálním, její použití v každodenní komunikaci není běžné. Pro vyjádření bolesti tedy mluvčí použije spíše výpověď „*Bolí mě záda.*“ než „*Oznamuji Vám, že mě bolí záda.*“ I tak ale explicitní performativní formule mají své uplatnění. Jejich použití se často vztahuje k nějaké instituci, kde je na místě použít formuli s předepsaným charakterem. Takové formule se mnohdy využívají ve školách, u soudu a v dalších úředních institucích (př. „*Odsuzuji vás tímto k deseti letům vězení.*“). Tento typ formulí je častý pro komunikační funkce deklarativní (jmenování, křest). V běžné komunikaci se s explicitními performativními formulami setkáváme nejčastěji v případě speciálnějších komunikačních funkcí, kdy je vhodné vyjádřit souhlas formulí (př. „*Souhlasím s tím, co říkáte.*“). Dále se s nimi setkáváme také v případě, kdy je zapotřebí explicitně rozlišit různé druhy apelů: *Prosím vás, ...; Nabízím vám, ...; Doporučuji vám, ....* Nelze explicitní performativní formuli použít v případě, kdy je komunikační funkce formule brána společensky negativně (př. „*Vyhrožuji ti tímto, že to povím vedoucímu směny.*“).<sup>70</sup>

Dle Zbyňka Vybírala je nezbytné zkoumání **komunikačního kontextu**, poněvadž veškeré komunikování je umístěno do konkrétního času, prostoru a odehrává se za určitých okolností. Z toho vyplývá, že pro komunikační kontext je zásadní s kým, kdy, kde, s jakým záměrem a o čem komunikujeme. Takový komunikační kontext je rozlišován na dva typy, vnitřní a vnější. Vnitřní komunikační kontext (mentální) se odehrává v naší mysli, avšak ne vždy je vědomý. Mentální komunikační kontext představuje soubor představ, poznatků a podnětů z minulosti a současnosti, které mají vliv na chápání komunikujícího jedince. Tento kontext je neustále utvářen, obměňován a doplňován našimi dřívějšími zkušenostmi, emocemi a také předchozím i nynějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi. Vnější (fyzický) komunikační kontext nezahrnuje pouze aktuální sociální a fyzický kontext, součástí je také kontext kulturní, zvykový a jazykový, poněvadž všechny tyto faktory se projeví na našem komunikování.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> HIRSCHOVÁ, M. Explicitní performativní formule. In *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: 2016, s. 459.

<sup>71</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: 2000, s. 20, 27.

## 4 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost studuje vědní obor logopedie, který se zabývá odlišením normality od jazykových zvláštností, jež mohou být označeny za poruchu. Narušená komunikační schopnost negativně ovlivňuje všechny jazykové roviny řeči. Pokud se budeme soustředit přímo na rovinu pragmatickou, její oslabení je znatelné především v mluveném projevu, který se vyznačuje sníženou výmluvností, pasivnějším komunikováním a obavami z vyjadřování před lidmi.<sup>72</sup>

Při hodnocení narušené komunikační stránky je nezbytné zaměřit se na všechny roviny verbálních projevů člověka, například na nářečí. Platí totiž, že vlivem prostředí, v němž člověk vyrůstá, se v mluvním projevu mohou vyskytovat jazykové zvláštnosti, které ale nejsou považovány za patologii. Jinak tomu není u profese, kterou jedinec vykonává, a proto i tyto faktory musí být při hodnocení verbálních projevů člověka brány v potaz a nelze se orientovat pouze na formální narušení mluveného projevu.

Součástí vývoje řeči jsou také jisté projevy, které k němu přirozeně patří a nelze je považovat za poruchu. Jedním z nich je fyziologický dysgramatismus, který se často objevuje v řeči dítěte okolo 4. roku. V období předškolního věku se u dětí hojně projevuje dyslalie, která je většinou pouze fyziologická, způsobena například nedostatečnou vyzrálostí centrální nervové soustavy nebo neobratností mluvidel.<sup>73</sup>

Patologické poruchy řečového projevu, které lze zaznamenat zejména v pozdějším věku dítěte, můžeme rozlišovat na dominantní a symptomatické. Uvedeme základní přehled deseti okruhů narušené komunikační schopnosti, které jsou rozděleny dle symptomů.

- a) ztížená schopnost či neschopnost verbální komunikace (vývojová dysfázie);
- b) ztráta již získané schopnosti komunikovat (afázie);
- c) porucha způsobující němotu (mutismus);
- d) narušený zvuk řeči (rhinolalie – huhňavost; palatolalie – narušení zvuku rozštěpem rtů nebo patra);
- e) narušená plynulost řeči (balbuties – koktavost; tumultus sermonis – breptavost);
- f) narušené článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
- g) narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie);

---

<sup>72</sup> BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: 2007, s. 31.

<sup>73</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: 2006, s. 53, 54, 55.

- h) porucha hlasu (afonie – ztráta schopnosti mluvit hlasitě; dysfonie – hlasová porucha);
- i) symptomatické poruchy řeči (narušená komunikační schopnost je symptomem dominantnějšího postižení);
- j) kombinované vady a poruchy – kombinace výše uvedených vad.<sup>74</sup>

Porucha řeči, která se u dětí vyskytuje velice často, je **dyslalie** (patlavost), a proto se jí budeme věnovat dále. Touto poruchou řeči trpí nejen předškolní děti, ale objevuje se také mezi dospělými lidmi, a dokonce často u osob s nadprůměrným IQ. Dyslalie se projevuje nesprávnou produkcí hlásek, konkrétně z hlediska špatného způsobu tvoření nebo místa, kde se hláska artikuluje. Definice, která je pro dyslalii asi nejčastější, vysvětluje tuto poruchu jako neschopnost užívat jednu či více hlásek současně na základě stanovených ortoepických pravidel.<sup>75</sup>

Nejčastějším důvodem, kvůli kterému nedochází ke správné produkci hlásek na náležitém artikulačním místě, je nedostatečná zraková a sluchová zralost. Mezi další důvody nesprávné artikulace se řadí poškození plodu v období těhotenství, úroveň intelektu (u dyslalie málokdy), mluva rodičů či anatomické nedostatky v oblasti mluvidel.

Z hlediska místa poškození v oblasti mluvidel lze dyslalii dělit na několik typů: dentální (porucha chrupu), labiální (defekt v oblasti rtů), palatální (narušení tvrdého patra) a lingvální (anomálie jazyka). Defekt v oblasti tvoření hlásek se může projevit pouze v samotné hlásce (dyslalie hlásková), ale zároveň i ve slabice (dyslalie slabiková) nebo celém slově (dyslalie slovní). Zde lze zaznamenat vynechání (eliminaci) chybně tvořené hlásky, dokonce i její záměnu (substituci).<sup>76</sup> V období mladšího školního věku způsobují největší obtíže především sykavky (chybné tvoření sykavek = sigmatismus), vibranta r (chybná výslovnost vibranty r = rotacismus), ř (vadné tvoření hlásky ř = rotacismus bohemicus) nebo l (chybné tvoření l = lambdacismus).<sup>77</sup> Rozsah poruchy je dalším kritériem, na jehož základě lze dyslalii dělit do několika podtypů. Záleží na počtu narušených artikulačních okrsků. Nesprávnou produkci hlásek, které přísluší jednomu artikulačnímu okrsku, označujeme jako dyslalii levis. Chybně tvořené hlásky mohou být součástí několika artikulačních okrsků (dyslalie multiplex), může dojít i k vadnému tvoření

<sup>74</sup> Rozdělení převzato z PEUTESCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: 2001, s. 18.

<sup>75</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 182.

<sup>76</sup> DLOUHÁ, O. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: 2017, s. 182–183.

<sup>77</sup> BENDOVI, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: 2011, s. 31.

téměř všech hlásek (dyslalie universalis).<sup>78</sup> V praxi je řeč takového člověka zcela nesrozumitelná.

České hlásky jsou dle místa artikulace děleny do pěti artikulačních okrsků.

#### I. Artikulační okrsek

- Hlásky obouretné (bilabiální/retoretné): Artikulace je vytvořena pohybem dolního i horního rtu proti sobě (*m, b, p*).
- Hlásky retozubné (labiodentální): Vznikají tak, že spodní ret artikuluje proti horním řezákům (*v, f*).

#### II. Artikulační okrsek

- Hlásky předodásňové (prealveolární): Špička jazyka artikuluje svou vrchní částí proti přední oblasti alveolárního výstupku (*d, t, n, s, z, c, l, r, ř*).
- Hlásky zadodásňové (postalveolární): Dochází k artikulaci přední části hřbetu jazyka proti zadní části alveolárního výstupku, doprovázeno lehkým zaokrouhlením rtů (*č, š, ž*).

#### III. Artikulační okrsek

- Hlásky tvrdopatrové (palatální/předopatrové): Artikuluje prostřední oblast hřbetu jazyka proti palatu, doprovázeno lehkým zaokrouhlením rtů (*d', t', ň, j*).

#### IV. Artikulační okrsek

- Hlásky měkkopatrové (velární/zadopatrové): Artikulace se účastní zadní část hřbetu jazyka, která spolu s měkkým patrem vytváří hlásky (*k, g, ch*).

#### V. Artikulační okrsek

- Hlásky hrtanové (laryngální/hlasivkové): K artikulaci dochází prostřednictvím hlasivek (*h*).<sup>79</sup>

Nesprávná tvorba hlásek může v pozdějším věku vyvodit řadu závažnějších důsledků. V souvislosti s nedostatečnou sluchovou diferenciací bývají u dítěte často zaznamenány deficity také v grafickém obraze, což se projevuje při psaní. Jelikož od sebe dítě nedokáže odlišit některé hlásky po stránce zvukové, není schopno je diferencovat ani po stránce grafické (př. rozdíl mezi *s* a *š*). Jednou z možností, jak lze tyto deficity v oblasti výslovnosti eliminovat, je návštěva u logopeda. Tento krok však může mít negativní vliv na školní prospěch. Jelikož děti pracují na nápravě řeči někdy také v době vyučovacích hodin, přichází o právě probírané učivo, které následně spolu s rodiči musí doplňovat.

---

<sup>78</sup> PEUTESCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: 2001, s. 18.

<sup>79</sup> Rozdělení převzato z PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: 1994, s. 209–210.

Porucha řeči může ovlivňovat dítě také po stránce psychické. V rodině se jedinec může setkat s upomínkami, které jsou vztahovány na jeho mluvu. Ne vždy si rodiče uvědomí, jak emočně silné jejich dítě je. V důsledku špatně zvolené formy jejich vyjádření může dojít k pocitům méněcennosti, agresivity, nebo dokonce vzniku koktavosti.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> KRÁLIKOVÁ, B. Dyslalie. In *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: 2010, s. 299–300.

## **5 Zhodnocení pragmatické jazykové roviny žáků s narušenou komunikační schopností**

### **5.1 Cíle a metodologie výzkumu**

Vlivem nejrůznějších vad řeči dochází k narušení jazykových rovin. Taková narušená komunikační schopnost tedy působí na celkovou kvalitu mluveného projevu dítěte a je pozorovatelná ve všech dílčích oblastech řeči.

Hlavním cílem výzkumného šetření je vyvodit pragmatické důsledky v komunikaci u žáků s poruchou řeči. Práce se zaměřuje také na omezení, která kvůli poruchám řeči vznikají v běžných komunikačních situacích. Stanovíme si proto hypotézu, která zní: Narušení více než jednoho artikulačního okrsku výrazně ovlivňuje pragmatickou oblast jazyka. Prostřednictvím výzkumu se pokusíme na tuto hypotézu odpovědět.

Praktická část bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu, který byl proveden v týdnu od 8. 2. do 13. 2. 2021. Vychází z témat, jež jsou součástí teoretické části. Věnuje se zhodnocení pragmatických dovedností žáků s poruchou řeči, přičemž součástí výzkumného šetření je kazuistika jedné z testovaných osob. Na základě osobního setkání s rodiči a třídní učitelkou jsme získali informace ke zpracování rodinné, osobní a školní anamnézy případové studie.

Schopnost dětí pragmaticky se projevit hodnotíme na základě přímého pozorování žáků a zejména výsledků pěti testovacích činností. Ty slouží k posouzení plynulosti a srozumitelnosti mluveného projevu dítěte, který souvisí také s gramatickou stránkou jazyka, u níž si všímáme především tvarů slov a případných dysgramatismů. Při pozorování se zaměřujeme na dodržování pravidel konverzace a užívání neverbálních projevů, například navázání očního kontaktu. K zaznamenání těchto projevů nám slouží arch, který je určen k popisu neřečových vyjádření testovaných osob (viz příloha č. 5). Dále se soustředíme na správné zdvořilostní návyky (pozdrav, poděkování, prosba, rozloučení) nebo schopnost dítěte sestavit dějovou posloupnost, což jsou další aspekty pragmatického vyjadřování.

Pro zaznamenání jednotlivých testovacích aktivit byla zvolena, za nezbytného souhlasu rodičů, forma nahrávání. Tímto způsobem je nám umožněno kvalitně zhodnotit komunikační projevy žáků. U dívky, která je součástí případové studie, hodnotíme podrobně jednotlivé rozhovory. U ostatních žáků probíhá analýza jejich projevů pouze



komplexně. Pro účely bakalářské práce identifikujeme žáky z důvodu osobního soukromí pomocí pohlaví a písmene, které odlišuje jedince mezi sebou.

Dotazy výzkumníka zaznamenáváme v podkapitole Vlastní šetření pravopisně správně jako psaný projev, pouze výpovědi vyšetřovaných osob zapisujeme částečným fonetickým přepisem. Z tohoto důvodu je délka hlásek značena pouze čárkou a hlásky, které se měkčí nesou háček. Částečný fonetický přepis také zahrnuje zánik rozdílu i/y (použití pouze měkkého i), splývání hlásek (hlásky, které splývají se zapíší jako 1) a zánik rozdílu velkých a malých písmen u vlastních jmen (použití pouze malých písmen). Počátek a konec výpovědi je ale evidentní, proto jsme ponechali tradiční způsob zápisu (velké písmeno a tečka na konci věty). Pausy v mluveném projevu značíme lomítkem, hezitační zvuk speciálním symbolem (@) a zadopatrové n značkou η. V mluveném projevu dětí dochází k chybnému tvoření některých hlásek, proto se respektuje výslovnostní odlišnost od normy, která je vyznačena grafickou značkou u chybně vyslovovaných výrazů. Výpovědi vyšetřovaných osob neobsahují záznam dynamických prostředků řeči ani jiné specifické symboly fonetické transkripce.

## 5.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno na základní škole v Karlových Varech. Jelikož je škola rozdělena do dvou budov, žáci prvního stupně obývají menší školu rozprostírající se okolo velkého hřiště, které děti využívají zejména v hodinách tělocviku. Toto rozdělení do dvou budov slouží žákům prvního ročníku k lepší adaptaci na školní prostředí.

Aktivita, které slouží k analýze pragmatických schopností, byly vykonány v menší třídě, kterou škola využívá k pedagogicko-psychologickým účelům. Prostor je vybaven několika stoly a společně s židlemi lemují postranní části třídy. Nachází se zde také



Obrázek 1: Testovací prostředí

spousta hraček a obrázků, které zdobí stěny třídy a zároveň vytvářejí příjemnou atmosféru, ve které se člověk cítí dobře.

Výběr konkrétních testovaných osob je ovlivněn vstřícností zákonných zástupců, kteří souhlasili s provedením výzkumu. Výzkumného šetření se nakonec účastnili čtyři žáci, kteří se potýkají s poruchou řeči (konkrétně dyslalií), přičemž jejich potíže jsou různého stupně. I přes tuto narušenou komunikační schopnost jsou žáci zařazeni do běžné třídy na základní škole.

Samotnému výzkumu předcházelo u všech testovaných dotazníkové šetření (příloha č. 2), které je určeno zejména ke zmapování vyjadřovacích schopností žáků. Hlavní šetření pak bylo založeno na pěti připravených testovacích úlohách. Každá z výzkumných aktivit se konala ve třídě, kde se pracovalo s každým žákem zvlášť. Výjimkou se stala dívka, které škola poskytla asistentku, a tak testování proběhlo za její přítomnosti.

### **5.3 Vlastní šetření**

První testovací úlohou je vypravování na téma Vánoce. Činnost je založena na polostrukturovaném rozhovoru. Téma dialogu není zvoleno náhodně. Jelikož od doby Vánoc neuplynula dlouhá doba, děti by měly mít tyto svátky poměrně v živé paměti. Aktivita se zaměřuje především na schopnost dítěte užívat při komunikaci pravidla dialogu, nepřerušovat komunikačního partnera, počkat až domluví a držet se daného tématu. Druhou testovací úlohou, která byla rovněž založena na polostrukturovaném rozhovoru, je popis obrázku. Ilustrace znázorňuje situaci v hodině výtvarné výchovy (viz příloha č. 3). Mezi další aktivity, kterým je v průběhu vlastního šetření věnována pozornost, patří recitace básně a popis režimu dne, což jsou činnosti testující paměť dítěte a schopnost žáka samostatně interpretovat události v časové posloupnosti. Modelová situace Hra na obchod, kde si všímáme zejména vyjádření požadavku a užívání zdvořilostních návyků v komunikaci, tvoří závěrečnou část rozhovorů.

#### **DÍVKA A**

Dívce A je sedm let. V době výzkumného šetření navštěvuje první ročník základní školy s diagnostikovanou dyslalií a dysfatickým syndromem. Takový dysfatický syndrom je dle Škodové definován jako soubor vzájemně propojených poruch řeči, který se

vyznačuje malou slovní zásobou, neobratným vyjadřováním, nepochopením významu některých výrazů či informací.<sup>81</sup>

### **Osobní anamnéza**

Již samotné těhotenství dívčiny matky neproběhlo bez problémů. Byla několikrát hospitalizována, proto lékaři nařídili rizikové těhotenství. Dívka se narodila předčasně. Porod proběhl s mírnými komplikacemi, avšak matka s dítětem byla z porodnice propuštěna bez jakýchkoliv zdravotních následků. Ve třech letech nastoupila dívka do mateřské školy a vyvíjela se stejně jako ostatní děti v jejím věku. V pěti letech ale byla dívce doporučena operace krčních mandlí, při které došlo k náhlému masivnímu krvácení, kdy dítě upadlo do bezvědomí. Důsledkem těchto komplikací při operaci bylo ochrnutí obou stran tváře, což způsobilo neobratnost mluvidel. Po několika měsících dívce logoped diagnostikoval dyslalii a dysfatický syndrom.

Co se týče povahových vlastností, třídní učitelka dívku vidí jako tiché dítě, které je velice hodné, milé a slušně vychované. To můžeme na základě výzkumného šetření potvrdit.

### **Rodinná anamnéza**

Dívka A je druhorozeným potomkem svých rodičů. V době výzkumného šetření žije v úplné rodině. Vyrůstá se svou biologickou matkou a otcem, starší sestrou, která v době šetření navštěvuje druhý stupeň základní školy. Rodiče dívky ani sestra se nepotýkají s žádnými problémy v komunikaci. Uvnitř rodiny panují dobré vztahy. Žijí na úrovni středního sociálního statusu, kdy oba rodiče jsou výdělečně činní a na výchově dcer se podílejí stejným dílem. Matka pracuje jako fyzioterapeutka, otec jako IT technik. Rodina spolu tráví veškerý svůj volný čas a rodiče se snaží o rozvíjení dětí i v mimoškolních aktivitách.

Matka i otec jsou v úzkém kontaktu s třídní učitelkou, která hodnotí spolupráci s nimi jako bezproblémovou. Často se informují o průběhu vzdělání jejich dcery a vzhledem k omezením, která z jejích obtíží vyplývají, se opakovaně schází také osobně. Rodiče jsou velice rádi, že zvolili právě tuto školu, kde je o dívku dobře postaráno. Škola totiž spolupracuje navíc s třídní asistentkou, která je dívce nápomocná ve všech ohledech. Tráví společně veškerý čas při hodinách a každý den ráno provádějí cvičení, která by měla pomáhat ke zlepšení dívčina prospěchu. Právě prospěch dívky ani její chování není

---

<sup>81</sup> ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: 2007, s. 374.

rodičům lhostejný. Dívka dochází do školy pokaždé slušně oblečená a pomůcky na hodinu má vždy řádně připravené. Rodiče své dceři zajišťují veškerou péči a snaží se o nápravu její řeči ve všech různých směrech. Dívka navštěvuje klinického logopeda a pedagogicko-psychologickou poradnu, která se stará o její individuální vzdělávací plán. Zásadou klinického logopeda zaznamenává třídní učitelka velké pokroky v oblasti řečových schopností dítěte.

### **Školní anamnéza**

Do školy nastoupila dívka po absolvování mateřské školy ihned v září roku 2020. Odklad tedy neměla, a proto byla v souladu s doporučením Pedagogicko-psychologické poradny v Karlových Varech integrována do běžné třídy. Třídní učitelka vypracovala individuální výukový plán, který vyplývá z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, kde je narušená komunikační schopnost zohledněna, a tudíž je zde upraven i přístup ke vzdělávání takového žáka. V důsledku toho je dívce umožněno v běžných hodinách využívat speciálních pomůcek (například „bzučák“ – slouží k rozvoji vnímání délek jednotlivých hlásek; textilní písmena a koberecová podložka). Jelikož se rodina aktivně zajímá o žákův prospěch, požadavkům školy vychází maximálně vstříc. Rodiče dohlíží na plnění domácích úkolů a pomáhají dívce zvládat náročnost učiva. Od druhého pololetí je po boku dívky při výuce asistentka, která jí pomáhá v průběhu hodin. U žáka se projevuje vyšší unavitelnost, nezralá percepce, oslabená jemná motorika a slabší koncentrace, která se stupňuje vlivem nejrůznějších okolních vjemů (př. hluk). Dívka není schopna v hodinách spolupracovat a reagovat na učitelovy otázky. Proto je nezbytně nutné dítěti opakovat instrukce k práci několikrát po sobě a dávat mu více času na práci. V ostatních předmětech je tomu stejně tak. V matematice se silně projevuje neobratná grafomotorika, která je prokazatelná při psaní číslic (např. zrcadlové psaní číslic 3 a 5). Narušená komunikační schopnost se odráží také v jiných oblastech, které souvisejí s jazykem. Chybná výslovnost některých hlásek se sice zatím neprojevuje v písemném projevu, naopak ve čtení ano. V důsledku těchto potíží doporučuje dítěti pedagogicko-psychologická poradna opakování prvního ročníku.

V kolektivu žáků se dívka nejprve necítila dobře. Měla pocit odlišnosti od svých spolužáků. Třídní učitelka zastává názor, že žákyni trvá déle, než si zvykne na nové prostředí. Proto podle ní bylo velice dobře, že mezi sebou měla také děti, které znala z mateřské školy. V současné době se v kolektivu dětí cítí lépe. Asistentka i třídní učitelka zaznamenávají u dívky velké pokroky. Mezi žáky je oblíbená zejména kvůli své

dobrosrdečnosti a laskavosti. Také v mimoškolních aktivitách se dnes začleňuje snadno. Dochází na kroužek vyrábění a se svým domácím mazlíčkem navštěvuje psí cvičiště.

### **Analýza činností sloužících k výzkumnému šetření**

#### Seznam chybně tvořených hlásek

*r* – Je zkomoleno a dívka A užívá zvuku, který připomíná spojení *v* a *u*.

*ř* – Vyslovováno jako *ž*, někdy jako *š*.

*l* – Je zkomoleno a žák užívá zvuku, který připomíná vyslovení *v*.

*c* – Je vyslovováno jako *š*.

*č* – Nahrazeno hláskou *š*.

*s* – Je zkomoleno, zvuk připomíná *š*.

*tř* – Vyslovováno jako *š*.

*z* – Zní jako *ž*.

*ch* – Vyslovováno jako *k*.

#### Často vynechávané hlásky

*h* – Vynecháváno.

*j* – Vynecháváno.

#### Seznam symbolů

*w* – Představuje chybnou výslovnost *r* a *l*.

*ς* – Představuje chybnou výslovnost *s*.

*v* – Představuje chybnou výslovnost *l*.

### **Aktivita č. 1: Rozhovor na téma Vánoce**

Výzkumník: Máš ráda Vánoce?

Dívka A: *Jo*.

Výzkumník: Pověz mi, jaké byly Vánoce u vás doma?

Dívka A: *Dobwí*.

Výzkumník: A co jsi tedy dělala na Štědrý den? Jak to celé probíhalo?

Dívka A: (*přemýšlí*) *Ečki*.

Výzkumník: Viděla jsi nějakou pohádku?

Dívka A: *Jo*.

Výzkumník: Pamatuješ si, co to bylo za pohádku?

Dívka A: *Taková vánošní.*

Výzkumník: A o čem ta pohádka byla? Kdo tam byl v té pohádce?

Dívka A: *Tam bi v pošťák a çanta.*

Výzkumník: Co se tam tedy odehrávalo? Co tam dělali pošťák se Santou?

Dívka A: *Šeba dowšova v (přemýšlí a chvíli mlčí) / ti dopiçi çantovi.*

Výzkumník: A měli jste živý vánoční stromeček?

Dívka A: *(přemýšlí) Jo.*

Výzkumník: Jak byl ozdobený?

Dívka A: *Eski / někí vješi çou bi vi tam viwobeňi.*

Výzkumník: A kdo vyráběl ty věci, které byly na stromečku? Vyráběla jsi je také?

Dívka A: *Ne / moje çeçtwa.*

Výzkumník: Tvoje sestra je mladší?

Dívka A: *Je çtawší.*

Výzkumník: Co jste večeřeli na Štědrý den?

Dívka A: *@ çviški.*

Výzkumník: Svíčky tam byly? A kde jste je měli?

Dívka A: *Na okně.*

Výzkumník: Co jste tedy měli k té večeři?

Dívka A: *Žížek.*

Výzkumník: S čím jste ten řízek jedli?

Dívka A: *Ťim ça vátem / takovej ten vánošní.*

Výzkumník: Co jste dělali, když jste dovečeřeli? Jak probíhal celý večer?

Dívka A: *Ožba vi vi çme / švi çme na óbu a kouka vi çe eçi tam neňi ježíšek.*

Výzkumník: A co se dělo dál?

Dívka A: *Ježíšek pšive'e v.*

Výzkumník: Přinesl ti něco? Našla jsi něco pod stromečkem?

Dívka A: *Takoví panáčky / koňiči a po vješeňi.*

Výzkumník: Jak to povlečení vypadá, co na něm je?

Dívka A: *Je tam takovej kuň / ktewej çe menuje çpiwit.*

První činností, která sloužila ke zhodnocení pragmatické jazykové roviny, byl dialog na téma Vánoce. Před první aktivitou se u testované osoby projevovala velká míra strachu a nejistoty, která byla spojena i s neverbálními projevy, které doprovázely mluvní

projev dítěte. Dívka nenavazovala oční kontakt a odvracela hlavu od komunikačního partnera. Po celou dobu komunikace měla obě ruce mezi kolena, z čehož usuzujeme značnou míru strachu.

V průběhu výzkumné aktivity se projevila pasivita testované osoby. Dívka nejčastěji vyčkávala, až jí bude otázka položena, ale svého komunikačního partnera nepřerušovala. S porozuměním kladených otázek nebyly až na výjimky žádné potíže. Žák otázkám rozuměl, držel se tématu a reagoval na otázky přiměřeně svému věku. Ve vyjadřování dítěte zaznamenáváme deficity v oblasti slovní zásoby, jejichž příčinou může být také neschopnost vybavení si jednotlivých slov.

Řeč jako celek působila méně srozumitelně, docházelo také k úplnému vynechání hlásky či nahrazení hlásky jinou, což bylo způsobeno žákovou neschopností použít její správnou podobu. U testované dívky lze zaznamenat deficity konkrétně u hlásek z, c, č, r, ř, l, h, ch, j. Problémy v řeči dítěte se nachází také u formy slov či vynechání předložky pojící se k pádu, která by měla být užita v návaznosti na kladenou otázku. Pravidla slovosledu nemá dítě plně osvojené, a tak docházelo k přehazování jednotlivých slov ve větě. Promluvy dívky byly po většinu času tvořeny jednoduchými větami, zřídka kdy odpovídala souvětím.

## **Aktivita č. 2: Popis obrázku**

Výzkumník: Líbí se ti ten obrázek?

Dívka A: *Jo.*

Výzkumník: A kdo je na tom obrázku?

Dívka A: *(mlčí) Paňi učitelka.*

Výzkumník: Vidiš na obrázku ještě někoho jiného?

Dívka A: *(přemýšlí) Děti / kei viwábí.*

Výzkumník: Co si myslíš, že ty děti vyrábějí?

Dívka A: *W / W / Wački?*

Výzkumník: Ano, možná vyrábí nějaké maňásky. Máš takového maňáska doma?

Dívka A: *Ee / ae mňe va ğem pwağátko.*

Výzkumník: A kde si myslíš, že se děti s paní učitelkou nachází?

Dívka A: *Š / Š / Ško ve?*

Výzkumník: Ano. Ty chodíš ráda do školy? Líbí se ti tu?

Dívka A: *Jo.*

Výzkumník: A co se ti ve škole líbí? Co tu máš ráda?

Dívka A: *Šeba matika / a jak viwábíme.*

Výzkumník: A líbí se ti víc chodit do školy nebo se učit z domova?

Dívka A: *Do ško vi.*

Výzkumník: Proč?

Dívka A: *Pwotože se mi tadi víbí.*

Výzkumník: A co se ti tady líbí?

Dívka A: *Nauším ce tu.*

Výzkumník: Máš tu také kamarády?

Dívka A: *Jo.*

V mluveném projevu žáka se opět objevovala vyšší míra nejistoty a strachu. Užití neverbálních projevů se oproti aktivitě č. 1 nezměnilo. V komunikaci byla dívka spíše pasivnější, ale dokázala reagovat na otázku. Odpovědi testované osoby byly poměrně srozumitelné, pouze trvalo déle, než na otázku odpoví. Dlouze se rozmýšlela a některá slova si nemohla vybavit, což zaznamenáváme v odpovědích, které mají formu věty tázací. Za zajímavé lze považovat to, že v některých promluvách užila dívka problémové hlásky korektně. Opět se zde vyskytlo také vynechávání některých hlásek, nebo dokonce jejich obměna za hlásku jinou.

### **Aktivita č. 3: Přednes básně**

Dívka A:

*Dem / dum / dum / dum /*

*dem / de do ved /*

*poztaví domeček /*

*pňi ičťi /*

*potom šeču /*

*a potom za vehne do pe veku.*

Aktivita přednes básně je činností, která se zaměřuje na paměť testované osoby. Předpokládá se, že vývojovou zralostí mozku bude dítě schopno převyprávět naučenou básničku. To lze potvrdit. U testované osoby nezaznamenáváme vliv narušené komunikační schopnosti na přednes básně. Dítě si báseň velice dobře pamatovalo a přednášelo báseň s pocitem jistoty. Neverbální projevy žáka byly podstatně rozdílnější než u dvou předchozích aktivit. Dítě nesedělo s rukama mezi kolena, nehledělo do země,



dokonce častěji navazovalo oční kontakt. Přednes dítěte působil sebevědoměji, což je z našeho pohledu způsobeno tím, že zná dítě přednášenou báseň velice dobře. Bohužel nesrozumitelnost řeči se v této oblasti projevila jako zásadní. První polovina říkanky byla zcela nesrozumitelná. Hlas dítěte byl spíše tichý a tempo řeči velice rychlé, což ke srozumitelnosti příliš nepřispělo.

#### **Aktivita č. 4: Popis režimu dne**

Výzkumník: Jak probíhá tvůj den poté, co se ráno probudíš? Poté, co otevřeš oči?

Dívka A: @ ob víknu ce / višiší či žubi / a du na jíd vo. (mlčí)

Výzkumník: Co se děje po snídani?

Dívka A: Potom du do ško vi? (mlčí)

Výzkumník: Dobře a co se děje poté?

Dívka A: (dlouze mlčí a nic neříká) Potooom / ce učíme?

Dívka A: Potom še šaš ít domu / tak du po viuč.

Dívka A: A potooom. (přemýšlí a už nic neříká)

Výzkumník: Kde obědváš?

Dívka A: (opět dlouho mlčí) Domaa / nebo neška buu mekáši.

Výzkumník: Aha, ty nechodíš do školní jídelny?

Dívka A: Ne / kodi va sem / a ve uš ne.

Výzkumník: Dobře. A co děláš potom, co se naobědváš? Jak to probíhá až do večera, než jdeš zase spát?

Dívka A: Do pokoje a du či wát / potoom. (přemýšlí)

Dívka A: @ / potoom (mlčí a nic neříká) / potoom du ce / miju ce / du cpát / višiší ši žubi.

Aktivita Režim dne testuje schopnost dítěte převyprávět děj v určité posloupnosti. Tato činnost byla zařazena do výzkumného šetření v pořadí jako čtvrtá, tudíž se dá předpokládat, že některé výroky testované osoby mohou být ovlivněny jistou mírou únavy, která se u žáka vlivem poruchy řeči často projevuje.

Cílem bylo do výpovědí dítěte nezasahovat a nechat ho vyprávět samostatně. Tento záměr nebylo možno uplatnit již po první otázce, kdy se dítě dlouze přemýšlelo a nebylo schopné bez zásahu výzkumníka pokračovat. Dívka potřebovala pokládat doplňující otázky, aby si vzpomněla, co se děje následně. Žák se svou odpovědí často dotazoval a ujišťoval. I tak lze v některých výpovědích žáka zaznamenat záměnu jednotlivých časových událostí.

V mluveném projevu se objevily nekorektní tvary slov. Některá slovesa žák nečasoval, což mohlo být způsobeno neschopností vyslovit některé hlásky. (*višiší = vyčistím*). To samé se děje u předložek, které se pojí k jinému slovu (*mekáši = v mekáči*).

### **Aktivita č. 5: Hra na obchod**

Výzkumník: Dobrý den.

Dívka A: *Dobwí den.*

Výzkumník: Co byste si přála? Jak Vám mohu pomoci?

Dívka A: @ *šeba vajiška.*

Výzkumník: Prosím, tady je máte. Budete mít ještě nějaké přání?

Dívka A: *Šebaaa / pomewanč.*

Výzkumník: Kolik pomerančů si budete přát?

Dívka A: *Eden.*

Výzkumník: Prosím.

Dívka A: *Ďekuju.*

Výzkumník: To je vše? Nebo Vám mohu ještě s něčím pomoci?

Dívka A: *Šeba japko.*

Výzkumník: A které si budete přát? Máme červená i zelená.

Dívka A: *Ževené / d'ekuju.*

Výzkumník: Ještě nějaké přání?

Dívka A: *Ne / d'ekuju.*

Výzkumník: Tak to bude 60 korun.

Dívka A: (*jakože zaplatí*) *Na ěkvedanou.*

Výzkumník: Na shledanou.

Pátá aktivita testuje schopnost dítěte aktivně se podílet na dialogu, dodržovat pravidla konverzace, uplatnit naučené zdvořilostní návyky a formulovat komunikační záměr. I když byla tato činnost zařazena do výzkumného šetření, předpokládalo se, že z důvodu rychlé unavitelnosti dítěte nebude spolupracovat téměř vůbec. Opak byl pravdou.

Realizace této činnosti byla založena na polostrukturovaném rozhovoru, který znázorňoval situaci v obchodě. Dítě mělo k dispozici nákupní košík a mohlo vybírat ze sortimentu, který výzkumník prodával (viz příloha č. 4). Jelikož z informací o dívce víme, že se ve škole potýká s obtížemi také v grafomotorice, nepravé peníze nebyly součástí hry, a tak probíhalo zaplacení nákupu jen „jako“.

Dítě neumělo samostatně formulovat požadavky v souvislé větě, proto odpovídalo nejčastěji jednoslovnou odpovědí. Téma dialogu i pravidla konverzace ale dodržovalo. Vhodné byly také reakce na roli komunikačního partnera, vůči kterému dívka užívala adekvátní chování. Je z domova naučena nejrůznějšími zdvořilostními návykům, tudíž umí poděkovat, pozdravit i se rozloučit. Zároveň se při této činnosti projevila schopnost dítěte pojmenovávat nejrůznějšími potravinami, jejich množství i barvy.

### **Celková analýza projevů dívky A**

Celkový projev dívky můžeme hodnotit jako mírně nesrozumitelný. V jejích promluvách se objevovaly dysgramatismy, vynechávání a záměna hlásek, které jí způsobují obtíže. V průběhu testování se u dívky projevila značná míra strachu. Nenavazovala oční kontakt s výzkumníkem a ruce měla po většinu času mezi kolena. Při vyjadřování neužívala výraznějších gest ani mimiky.

Pokud bychom se zaměřili na samotný dialog, lze konstatovat, že dívka otázkám rozuměla a snažila se na ně reagovat. Při rozhovoru byla ale spíše pasivnější, a proto bylo třeba otázku zopakovat víckrát a počkat, než si odpověď rozmyslí. Téma dialogu dívka dodržovala, pouze jednou reakce žáka neodpovídala položené otázce. Co se týče dějové posloupnosti, dívka nebyla téměř schopna samostatně interpretovat děj. Na některá slova si nemohla vzpomenout, nebyla si jimi jistá, a tak často nejdříve opakovala počáteční písmeno daného slova. S užitím zdvořilostních návyků dívka neměla žádné problémy. Uvědomovala si svého komunikačního partnera, byla schopna poděkovat, pozdravit i se rozloučit. Nedostatky ovšem zaznamenáváme v oblasti formulace vlastního požadavku, s čímž se pojí také prosba. Slovo *prosím* se při modelové situaci Obchod nezaznělo ani jednou.

### **CHLAPEC B**

Chlapci je v době výzkumného šetření 6 let, navštěvuje první ročník základní školy. Co se týče poruchy řeči, u žáka se projevuje dyslalie (obtíže má s hláskami r, ř, l).

#### Seznam chybně tvořených hlásek

*r* – Je v některých výrazech zkomoleno nebo úplně vynecháváno, chlapec B užívá zvuku, který připomíná spojení *v* a *u*.

*ř* – Vyslovováno jako *ž*, *š* někdy jako *z*.

*l* – Je zkomoleno a chlapec B užívá zvuku, který připomíná spojení *u* a *i* nebo vyslovení *v*.

*tř* – Vyslovuje jako *č*, někdy jako *s*.

### Seznam symbolů

w – Představuje chybnou výslovnost r.

v – Představuje chybnou výslovnost l.

#### **Aktivita č. 1: Rozhovor na téma Vánoce**

Výzkumník: Pověz mi, jaké byly Vánoce u vás doma?

Chlapec B: *Doma sme se nejdžív naei / najedvi / a pak máma mi va nádobí / já se d'íva v f pokoji na pohátki / pak sme š vi na bavkon zapá vit pskavki / abi nás ježíšek vid'e v / a pak sem si šev sundat bundu / kdiš sme bi vi na bavkoňe / a pak tam se objevi vi dáwki.*

Výzkumník: A co jsi viděl za pohádku?

Chlapec B: @ / nevim / jak se menuje. (přemýšlí)

Výzkumník: A o čem ta pohádka byla?

Chlapec B: *O závodních autách.*

Výzkumník: A co se v té pohádce o závodních autech dělo?

Chlapec B: *Závodí vi.*

Výzkumník: A měli jste vánoční stromek?

Chlapec B: *(souhlasí a přikyvuje)*

Výzkumník: Jaký ten vánoční stromek byl?

Chlapec B: *Kásnej / bi v ve víkej.*

Výzkumník: Měli jste živý stromek?

Chlapec B: *Ano.*

Výzkumník: A jak byl ozdobený?

Chlapec B: *Kouički sčíbními a wúžovími a spiřivími / a / @ / a ješře vočki wúžoví spiřiví / a sčíbní spiřiví vočki / nahoze bi va špička / ne hvjezd'ička.*

Výzkumník: A líbil se ti?

Chlapec B: *(souhlasí) Bi vi tam i svjetí vka bí vé.*

Výzkumník: Tak to musel být krásný vánoční stromeček.

Chlapec B: *I veňku.*

Výzkumník: Vy jste měli vánoční stromeček i venku?

Chlapec B: *(přikyvuje) Takoví živí / ten zasazení / bi vi tam wúzné bawvi / a do ve bi vi čewení na kozenu.*

Výzkumník: Co červeného bylo na kořenu?

Chlapec B: *Čewení svjetí vka pšeci.*

Výzkumník: A pod tímto venkovním stromkem jste měli také dárky?

Chlapec B: *Ňic tam nebi vo / jen / tak táta to vimis ve v tak / pwost'e.*

Chlapec B: *Já se hwozňe t'ěši v na vánoce.*

Výzkumník: A proč ses na ně tak moc těšil?

Chlapec B: *Pwotože dostanu noví dáwki.*

Výzkumník: A co jsi tedy dostal?

Chlapec B: *Maiŋkaft / mám i dvje vega / jedno sem mňe v u babički božejki.*

Výzkumník: Ježíšek vám tedy něco nechal i u babičky?

Chlapec B: *I u mojí babički / to je ewiški babička / babička božejka / a moje je babička monika.*

Výzkumník: A Eliška je kdo?

Chlapec B: *To je moje ségwa / a teweska je taki moje ségwa / je to ješ'e mimiŋko.*

Výzkumník: Takže máš dvě mladší setry?

Chlapec B: *(souhlasí)*

Výzkumník: A co jste na Štědrý den večeřeli?

Chlapec B: *Zízki.*

Výzkumník: S čím jste ty řízky jedli?

Chlapec B: *Já s kečupem a máma s tátou / to si uš nepamatuju uš.*

Výzkumník: Měli k tomu bramborový salát?

Chlapec B: *Uš si nespomínám / je to hodňe dvouho / co uš vánoce skonči vi.*

Výzkumník: To máš pravdu. Míváte na Vánoce také polévku?

Chlapec B: *Ne / a ve na sto ve sme mňe vi vázu pvnou bí vích svjetí vek a vjetviček.*

Výzkumník: Svíčky jste tam také měli?

Chlapec B: *Mňe vi sme svícen u okna / napoři panu chvebovičovi a mňe vi sme tam ješ'e takovou tu skveňenou vázičku a mamiŋka do toho dava svíčku a tam bi vi obwáski / stwomečki / vočki / a dá v si to uš nepamatuju / co tam bi vo.*

## **Aktivita č. 2: Popis obrázku**

Výzkumník: Líbí se ti ten obrázek?

Chlapec B: *(přikyvuje)*

Výzkumník: A co na něm vidíš?

Chlapec B: *Vid'im tadi spadví vjerci na zemi / tadi je binec a tadi spadva tuška / já nepoznam / co to je / to je možná guma.*

Chlapec B: *Co další?*

Chlapec B: *Tadi sou papíwi / tadi náká pod voška / tuška / kvobouček / kwabička.*

Výzkumník: *Napadá tě, kde se ty děti nachází?*

Chlapec B: *Ve ško ve?*

Výzkumník: *Ano. A co asi dělají?*

Chlapec B: *Viwábjejí panáčki / a tadi mavují / tadi něco vindavá s kwabice a tadi má panejku.*

Výzkumník: *A ty rád chodíš do školy?*

Chlapec B: *(souhlasí) Baví mne něco vitvozit / vitvozi v sem motívka mamince.*

### **Aktivita č. 3: Přednes básně**

Chlapec B:

*Boovice / boovice /*

*jeh vičí má na tisícce. /*

*Smku /*

*bo ví te v kku?*

Chlapec B: *Hotovo.*

### **Aktivita č. 4: Popis režimu dne**

Výzkumník: *Jaký je tvůj režim dne. Jaký je tvůj den od rána až do večera?*

Chlapec B: *Kdiš wáno se zbud'im bzo / a tak si pust'im tevevizi / aš máma vstane / a ona vstava dneska a zekva mi / ať du do kuchiňe / a zekv sem / že se mi ještě nechce / sem se pozádne nevispav / biv sem vhuwu do devíti / aaa tak sem pšišev do kuchiňe a dav sem si k snídaňi vupínki / pak sem si vičístiv zubi / obvékv se a dav si / navík sem si boti / dav sem si aktofku na záda a pwošće sme jevi autem s tátou a pak sme biv ve ško ve / odevzdav sem domácí úkov a hotovo.*

Výzkumník: *A co děláš po škole?*

Chlapec B: *Deme do dwužini po ško ve / tadi si vezmeme čip nebo pwúkasku / já mám pwúkasku a sezad'ime se do dvojci / a hwožne newat sem pos vední.*

Výzkumník: *A proč jsi nerad poslední?*

Chlapec B: *Pwotože / ach / já to musím čekat a já mám hwozní hvat.*

Výzkumník: A chceš být první na obědě, vid'?

Chlapec B: *No jo / pwotože vždicki chci / fčewa sme bi vi s kwištofem pvňí / no / pak sme švi na objet / naobjedvavi sme se / mñevi sme lazañe / pak sme zasunuvi židvički / zase sme bi vi s kwištofem pvňí / a pak sme švi do dužini / pak sme se usad'ivi a bi va pohátka / pak sme si hwávi / pak po mñe máma pšišla / doma d'evám úkovi / aš je dod'evám / tak čtu / pak musím ñeco ud'evat po mámu / pwotože ona ždicki ñeco potšebuje / pak si hwaju a večew mi ud'elá večezi / to si ješće budu hwát s vojáki / a pak mñe zavo vá / koupáñi / zubi / namazat a pújdu do postívki d'ivat se na te vku.*

Výzkumník: A pak už jdeš spát.

Chlapec B: *(souhlasí) V devjet!*

### **Aktivita č. 5: Hra na obchod**

Výzkumník: Dobrý den.

Chlapec B: *Dobí den / múžu si pwosím koupit jeden pomewanč a jedno jab víčko.*

Výzkumník: A které jablíčko si budete přát?

Chlapec B: *Čewené jedno / a jedno ze vené posím.*

Chlapec B: *A múžu si koupit citwon? Nigdi sem ho doma nemñev.*

Chlapec B: *Chci hušku ešće / a da vši wajčátko / hwoznoví víno / kuzátko a jednu plechofku / posím.*

Chlapec B: *Tadáá.*

Výzkumník: Takhle je to vše? Nebo si budete přát ještě něco jiného?

Chlapec B: *Hotovo!*

Výzkumník: Tak já Vás poprosím 100 Kč.

Chlapec B: *Posím.*

Výzkumník: Tady máte zpátky. Na shledanou.

Chlapec B: *Ďekuju.*

### **Celková analýza projevů chlapce B**

Na základě pěti činností, které sloužily k testování žáka, nám bylo umožněno zhodnocení pragmatických komunikačních schopností a dalších jevů, které se v mluveném projevu dítěte vyskytují. Jeho promluvy nebyly vlivem chybně tvořených hlásek zcela

bezchybné. V řeči se objevovaly dysgramatismy (*o autách*), které mohou být spojené narušenou komunikační schopností.

Při testování jednotlivých činností se neprojevovala větší míra nervozity ani nesoustředěnosti, která by ovlivňovala výroky dítěte. Pokud se zaměříme na neverbální projevy, po celou dobu chlapec kýval nohama. Oční kontakt ale navazoval s komunikačním partnerem bez problému.

Z jeho odpovědí je zřejmé, že položeným otázkám rozuměl. Odpovídal totiž téměř bez váhání a poměrně detailně. Je velice výřečný, vyprávěl i vlastní zážitky. Jeho slovní zásoba je srozumitelná, poměrně rozvinutá. Hojně odpovídal celou větou, často užíval dlouhá souvětí, což se projevilo i u popisu obrázku, na který oproti dívce A nahlížel jinak. Hodnotil, co dělají na obrázku děti dobře a špatně.

Co se týče komunikačních pravidel při dialogu, dodržoval je. Nejčastěji čekal, až mu bude otázka položena, avšak stalo se také, že výzkumníka přerušil. Držel se tématu dialogu a neodbíhal od něj. Byl si vědom role svého komunikačního partnera, poněvadž užíval často spisovných tvarů slov.

Režim dne byl schopen převyprávět bez zásahu výzkumníka, báseň si pamatoval a deficity se objevovaly pouze ve výslovnosti některých hlásek. Při aktivitě v obchodě se projevilo umění dítěte vyjádřit svůj vlastní požadavek. Žák umí poprosit, pozdravit i poděkovat. Po pozdravu prodavače zdravil ihned na zpět a bez váhání sděloval, pro co si do obchodu přišel. Pokud o něco žádal, říkal také počet a barvu, pomocí které identifikoval potraviny.

## DÍVKA C

Dívce je v době šetření 7 let. Této žákyni byl z důvodu neschopnosti vyjadřování se navrhnutý odklad, tudíž je dívka jednou z nejstarších dětí v ročníku. I když nastoupila do školy o rok později, v jejím projevu dochází k obtížím s hláskami *r*, *ř*, *l*, *ch*.

### Seznam chybně tvořených hlásek

*r* – Je v některých výrazech zkomoleno nebo úplně vynecháváno. Dívka C užívá zvuku, který připomíná spojení *v* a *u*.

*ř* – Vyslovováno jako *ž* nebo *š*.

*l* – Je zkomoleno a dívka C užívá zvuku, který připomíná spojení *u* a *i* nebo vyslovení *v*.

*tř* – Žák vyslovuje jako *c*.

*ch* – Dívka vyslovuje *ch* jako *k*.



### Seznam symbolů

w – Představuje chybnou výslovnost r.

v – Představuje chybnou výslovnost l.

#### **Aktivita č. 1: Rozhovor na téma Vánoce**

Výzkumník: Jaké byly Vánoce u vás doma? Jak probíhal celý Štědrý den?

Dívka C: *Dobwí.*

Výzkumník: A co jste během dne dělali?

Dívka C: *(dlouho mlčí) Pekvi sme.*

Výzkumník: A co jste pekli?

Dívka C: *(mlčí) Cukwo / cukwov?*

Výzkumník: Pekli jste cukroví?

Dívka C: *(souhlasí)*

Výzkumník: A jaké cukroví jste pekli?

Dívka C: *Kokoski / wohvički. (mlčí)*

Dívka C: *A uš nic.*

Výzkumník: Jaké je tvé nejoblíbenější cukroví?

Dívka C: *Fšekni.*

Výzkumník: Všechny máš ráda. A viděla jsi na Štědrý den nějakou pohádku?

Dívka C: *(přikyvuje)*

Výzkumník: Ano? A o čem byla?

Dívka C: *O cích bwaci.*

Výzkumník: A co se v té pohádce dělo?

Dívka C: *(mlčí a kouká z okna)*

Výzkumník: Vzpomeneš si, co tam ti bratři dělali?

Dívka C: *Asi ne.*

Výzkumník: Bojovali o princeznu?

Dívka C: *(přikyvuje)*

Výzkumník: A jaký jste měli vánoční stromeček? Byl živý?

Dívka C: *Umňe ví.*

Výzkumník: A jak byl ozdobený?

Dívka C: *Wúžová a bí vá.*

Výzkumník: Co bylo na stromečku růžového a bílého?

Dívka C: *Kou vički. (rozmyšlí se, pak mlčí)*

Dívka C: *B vikající svjetí vka.*

Výzkumník: Co jste vlastně na Štědrý den večeřeli?

Dívka C: *Žíze / k / a bwambowovou kaši.*

Výzkumník: Salát jste neměli?

Dívka C: *Mně vi.*

Výzkumník: A měli jste i nějakou polévku?

Dívka C: *Mně vi / hwáškovou.*

Výzkumník: A co se dělo po večeři?

Dívka C: *Švi sme na ba vkón / a potom sme pšiš vi dóó vu a bi vi tam dááwki.*

Výzkumník: A co ti Ježíšek přinesl?

Dívka C: *Že sem si moh va viwobit náwamki.*

Výzkumník: Vyrábíš ráda?

Dívka C: *(přikyvuje)*

Výzkumník: Už sis nějaký náramek vyrobila?

Dívka C: *Jo.*

## **Aktivita č. 2: Popis obrázku**

Výzkumník: Líbí se ti ten obrázek?

Dívka C: *Jo.*

Výzkumník: Kdo je na tom obrázku?

Dívka C: *Hovki / kuci a ti tam něco viwábí.*

Výzkumník: A co myslíš, že vyrábí?

Dívka C: *Panáčky.*

Výzkumník: Máš doma také nějakou loutku nebo maňáska?

Dívka C: *Ne.*

Výzkumník: Napadá tě, kde by děti na obrázku mohly být?

Dívka C: *Ve ško ve?*

Dívka C: *Je tam s nima paňi učiteka.*

Výzkumník: A ty chodíš ráda do školy? Líbí se ti tu? Co tě tu baví?

Dívka C: *Učeňi / a (mlčí a kouká z okna).*

Dívka C: *Đevat něco viwábjet.*

### **Aktivita č. 3: Přednes básně**

Dívka C:

*Pší / pší*

*jen se veje /*

*kam koňički pojedeme /*

*pojedeme na vuka /*

*aš kukačka zakuká. /*

*Kukačka uš zakukaa /*

*má paneňka zap vaka va /*

*ti kukačko uš nekukej /*

*má paneňko nep vakej.*

### **Aktivita č. 4: Popis režimu dne**

Výzkumník: Jaký je tvůj režim dne?

Dívka C: *(mlčí a dlouho nic neříká)*

Výzkumník: Jak probíhá tvůj den od chvíle, co se probudíš?

Dívka C: *(mlčí) Nevim.*

Výzkumník: Co děláš poté, co vstaneš z postele? Jdeš do koupelny?

Dívka C: *(přikyvuje)*

Výzkumník: A co v té koupelně děláš?

Dívka C: *Čistím si zubi. (mlčí)*

Výzkumník: Kolikrát denně si čistíš zuby?

Dívka C: *Každí den.*

Výzkumník: A ty si je čistíš jen ráno?

Dívka C: *I večer.*

Výzkumník: A co děláš poté, co si vyčistíš zuby? Co pak jdeš dělat?

Dívka C: *Ob víct se a potom. (mlčí)*

Dívka C: *Du se najíst.*

Výzkumník: Co snídáš nejraději?

Dívka C: *Jeo méko.*

Výzkumník: A po snídání jdeš do školy?

Dívka C: *Deme se ob víct a deme do ško vi.*

Výzkumník: Co děláš po vyučování?

Dívka C: *Pudeme nahou do dužini / hwajeme si tam chvi vku a potom deme na chvi vku ven.*

Výzkumník: Chodíte na vycházky?

Dívka C: *Tadi na zahwadu.*

Výzkumník: Tam si hrajete?

Dívka C: *Jo / na skofku / pak pwo mñe pšijdou woďiče a doma si du hwát nahowu.*

Výzkumník: Kam nahoru?

Dívka C: *Do pokojičku / a potom si tam hwajem / pak se vikoupem a deme do poste ve.*

### **Aktivita č. 5: Hra na obchod**

Dívka C: *Dobwí den.*

Výzkumník: Dobrý den.

Dívka C: *Moh va bi sem si koupit toh ve / posím?*

Výzkumník: Myslíte kukuřici?

Dívka C: *Jo.*

Výzkumník: Ještě nějak Vám mohu pomoci?

Dívka C: *(přikyvuje)*

Výzkumník: A co to tedy bude?

Dívka C: *Kuže / a to bude fšecko / d'ekuju.*

Výzkumník: Dobře, poprosím vás o 40 korun.

Dívka C: *(jakože zaplatí) Na skedanou.*

Výzkumník: Na shledanou.

### **Celková analýza projevů dívky C**

V průběhu testovacích úloh byla dívka C pasivní a výrazně nekoncentrovaná. Nesoustředěnost se projevila zejména při reakci na kladené otázky. Dlouze se rozmýšlela, někdy vůbec neodpovídala a často jí musela být otázka položena opakovaně. Konkrétně u aktivity Režim dne si můžeme všimnout také nepochopení kladených otázek (př. „*Kolikrát denně si čistíš zuby?*“ „*Každý den.*“). Dívka není hovorná, proto odpovědi na otázky byly stručné, ale poměrně srozumitelné. Slovní zásoba dívky je omezená a některými slovy si dívka není jistá. Toho si lze všimnout při nedokončování slov. Dívka často vyčkávala reakci svého komunikačního partnera, teprve pak slovo dokončila. Nejčastěji odpovídala formou jednoslovných vět. Zřídka se v jejích promluvách vyskytlo souvětí, to mělo ale většinou nekorektní formu.

Tématu rozhovoru se dívka držela, nepřerušovala ani svého komunikačního partnera a uvědomovala si jeho úlohu. Vzhledem k tomu volila také adekvátní chování (př. modelová situace Obchod).

Přednes básně je činností, kterou dívka ovládala velice dobře, pamatovala si ji a byla schopna ji bez ostychu odříkat. Co se týče schopnosti popsat režim dne, zde zaznamenáváme největší deficity. Popis celého režimu dne je z našeho pohledu vlivem nesoustředěnosti pro dítě velice obtížný, a proto bylo závislé na kladení otázek. Občas ani tento způsob nepomáhal. Modelová situace představující situaci v obchodě dívku zaujala nejvíce. Bez problému užívala zdvořilostních návyků, avšak neuměla vyjádřit svůj vlastní požadavek. Na názvy některých potravin si nevzpomínala, proto na ně pouze ukazovala.

## **DÍVKA D**

Dívce D je v době výzkumu 6 let, odklad před nástupem na základní školu neměla.

### Seznam chybně tvořených hlásek

*r* – Je vyslovováno jako *l*.

*ř* – Vyslovováno jako *š*.

*tř* – Vyslovuje jako *tš*.

*s* – Je vyslovováno zkomoleně, zvuk připomíná *š*.

*c* – Je vyslovováno jako *š*.

*č* – Vyslovuje jako *š*.

*čc* – Vyslovuje jako *š*.

*z* – Vyslovuje jako *š*.

*ž* – Vyslovuje jako *š*.

### Seznam symbolů

$\zeta$  – Představuje chybnou výslovnost *s*.

## **Aktivita č. 1: Rozhovor na téma Vánoce**

Výzkumník: Pověz mi, jaké byly Vánoce u vás doma? Jak probíhal váš Štědrý den?

Dívka D: *Škoukali  $\zeta$ me  $\zeta$ e na pohátki / a potom  $\zeta$ me šavolali d'edeškovi a babiše / abi k nám pšijeli / potom  $\zeta$ tejdu / a  $\zeta$ povu  $\zeta$ me  $\zeta$ i to tam o $\zeta$ lavili.*

Výzkumník: Viděla jsi na Štědrý den nějakou pohádku?

Dívka D: *Ne.*

Výzkumník: Dobře. A měli jste vánoční stromeček?

Dívka D: *Ano.*

Výzkumník: A jak ten váš vánoční stromeček vypadal?

Dívka D: *Klázněj.*

Výzkumník: Byl to živý stromeček?

Dívka D: *Ne / umňelí.*

Výzkumník: A jak jste ho měli doma ozdobený?

Dívka D: *Lúšníma koulema.*

Výzkumník: A jak ty ozdoby vypadaly?

Dívka D: *S and'ilkem / šeltem a s mikulášem.*

Výzkumník: Co jste měli na Štědrý den k večeři?

Dívka D: *Libu / čalát a tšeba šíšek.*

Výzkumník: Měli jste před večeří ještě polévku?

Dívka D: *Ne.*

Výzkumník: A co se dělo po večeři?

Dívka D: *Taak çme chvílku poškali / aš nám ješíšek dá dálki pot çtlomek a on potom šašvoňí.*

Výzkumník: A nadělil ti Ježíšek něco pěkného?

Dívka D: *Jo.*

Výzkumník: A co ti přinesl?

Dívka D: *Telefon / obal / potom domešek / kláliškovej / potom ňáký náhdelňík / keí se takhle navlíkaj / a potom se to ňejak ošbilo.*

## **Aktivita č. 2: Popis obrázku**

Výzkumník: Líbí se ti tento obrázek?

Dívka D: *Ne.*

Výzkumník: Proč ne?

Dívka D: *Potoe tam je šude bineš.*

Výzkumník: A koho na tom obrázku vidíš?

Dívka D: *Kluki a holki.*

Výzkumník: Ano, na obrázku jsou děti. Kde myslíš, že se nachází?

Dívka D: *Ve škole.*

Výzkumník: Ano. Co myslíš, že dělají?

Dívka D: *Plašujou.*

Výzkumník: Na čem pracují?

Dívka D: *Na víťvaše.*

Výzkumník: A co myslíš, že vyrábí?

Dívka D: *Malují a d'elají šukňe.*

Výzkumník: A co tedy myslíš, že vyrábí?

Dívka D: *Hlavu.*

Výzkumník: Ano, asi vyrábí maňásky nebo nějaké loutky.

### **Aktivita č. 3: Přednes básně**

Dívka D:

*Pší / pší /*

*jen že leje /*

*kam koňiški pojedeme /*

*pojedeme na lukáš.*

*(mlčí, dál už si nepamatuje)*

### **Aktivita č. 4: Popis režimu dne**

Výzkumník: Jak probíhá celý tvůj den poté, co ráno vstaneš z postele?

Dívka D: *Mamka mi dá čňídaňi / potom či du višičťit elektiškim kakáškem šubi / potom že du oblěšt / potom du do školi / potom du še školi / potom učnu po objed'e / jakobi doma a koukám že potom na telefonu a potom du šaže čpát.*

### **Aktivita č. 5: Hra na obchod**

Výzkumník: Dobrý den.

Dívka D: *Doblí den.*

Výzkumník: S čím Vám mohu pomoci?

Dívka D: *Pločím ovoše a šeleňinu.*

Výzkumník: A co byste si přála?

Dívka D: *Šelvené jablíško / hlušku / šitlon / potom lajše / potom šelení jablíško / banáni / dva / a lajšata.*

Výzkumník: Budete si přát ještě něco jiného?

Dívka D: *Uš to je fšechno.*

Výzkumník: Poprosím vás 70 korun.

Dívka D: *Ploším / na čhledanou.*

## **Celková analýza projevů dívky D**

Po celou dobu testovacích úloh dívka D aktivně spolupracovala a snažila se soustředit se na jednotlivé úkoly. Jako jedna z mála navazovala oční kontakt s komunikačním partnerem bez potíží a své promluvy obohacovala o další neverbální projevy, gesta a mimiku.

Z reakcí na kladené otázky je zřejmé, že výzkumníkovi rozuměla, poněvadž odpovídala bez váhání a s pocitem jistoty. Nejčastěji volila formu jednoslovných vět, ale slovní zásoba odpovídala jejímu věku. Vlivem chybně tvořených hlásek byla některá slova méně srozumitelná. Pravidla dialogu dodržovala a odpovídala až ve chvíli, kdy komunikační partner dokončil svou promluvu. Držela se tématu dialogu, byla si vědoma své pozice i role výzkumníka v komunikaci, a proto volila vhodný způsob chování i vyjadřování (v obchodě se chová tak, jako by tam skutečně byla).

S narůstajícím množstvím testovacích úloh žákova míra koncentrace klesala. Obtíže se vyskytly především při přednesu básně, kdy si ji dítě od půlky nepamatovalo. Tento deficit přisuzujeme zejména momentálnímu hluku na chodbě. V modelové situaci Hra na obchod dítě uplatňovalo zdvořilostní návyky, dokázalo vyjádřit svůj požadavek a zboží identifikovalo barvou a počtem. Režim dne, kde se testovala dějová posloupnost, popsala dívka detailně bez jakýchkoliv zásahů.



## Závěr

Pragmatickou rovinou rozumíme užití řeči v praxi, v sociálním kontextu. Tato oblast jazyka zahrnuje dovednosti, které člověk uplatňuje během komunikace s druhými lidmi. Jedná se například o vyjádření žádosti, oznámení informace, udržování tématu během dialogu, ale rovněž také o adekvátní užití neverbálních projevů. Lze tedy konstatovat, že řeč má pro člověka velký význam. Hlavním cílem bakalářské práce proto bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje narušená komunikační schopnost pragmatickou jazykovou rovinu.

V rámci výzkumu byli testováni čtyři žáci prvního ročníku. Testované osoby se zúčastnily pěti aktivit, které se zaměřovaly na různé oblasti pragmatické roviny. Pozorována byla například schopnost žáka vyjádřit požadavek či dodržovat pravidla dialogu. Značnou pozornost jsme věnovali také neverbálním projevům, které doplňovaly výroky testovaných osob.

Opírali jsme se o hypotézu, že narušení více než jednoho artikulačního okrsku výrazně ovlivňuje pragmatickou oblast jazyka. Tu můžeme na základě výzkumného šetření potvrdit konkrétně u dívký A a C. Zde se prokázala omezená schopnost pragmaticky se projevit. Dívky byly během testování výrazně nesoustředěné a pasivní vůči komunikačnímu partnerovi, což ovlivnilo dialog v mnoha ohledech. Za zásadní omezení považujeme nepochopení kladených otázek. To se projevuje dlouhým rozmyšlením. Někdy dívky neodpovídají vůbec a otázka musí být položena opakovaně. Omezena je také schopnost vyjádřit se. Žákyně jsou v komunikaci velice váhavé a užitím některých slov si nejsou jisté. Sníženou schopnost pragmaticky se projevit spatřujeme též v oblasti formulace vlastního požadavku, jenž je zásadní pro modelovou situaci Obchod. Lze konstatovat, že tento nedostatek souvisí s omezenou slovní zásobou a vyjadřováním formou jednoslovných vět. Za zajímavé zjištění považujeme neschopnost dívek samostatně interpretovat děj, což se u ostatních testovaných žáků neobjevovalo. Dalším rozdílem mezi dětmi s jedním a více narušenými artikulačními okrsky je užívání neverbálních projevů při komunikaci. Dívky A a C téměř nenavazovaly oční kontakt s výzkumníkem a mimika a gesta nebyly nějak výrazné.

Za hlavní omezení v komunikaci, která z výzkumného šetření vyplývají, považujeme sníženou míru samostatnosti a schopnosti sociální interakce. Jelikož je slovní zásoba dívek A a C poměrně nerozvinutá, užívají omezený počet výrazů, z čehož vyplývá oslabená schopnost sdílení s ostatními. Porucha řeči se promítá také do gramatických

aspektů komunikace. Tento znak byl vyzorován u všech testovaných osob, přičemž největší deficity se objevovaly při tvoření správných tvarů slov či slovosledu. Důsledkem nesprávné výslovnosti hlásek pak vznikají zkomoleniny některých výrazů.

Práci by bylo možné rozpracovat i na výzkum dospělé populace. Tímto způsobem bychom mohli ověřit, zda hypotéza bakalářské práce platí bez rozdílu pro všechny věkové kategorie. Toto výzkumné šetření už ale nebylo v možnostech naší práce.

## Resumé

Bakalářská práce pojednává o pragmatické rovině jazyka a o uplatnění žáků s narušenou komunikační schopností v komunikaci. Teoretická část práce se dělí na čtyři kapitoly. Nejprve práce definuje části jazykového systému. Pozornost je věnována také vývoji jazyka a samotné pragmalinguistice. Tato kapitola se zaměřuje především na historii vědní disciplíny a její oblasti studia. Téma poruch řeči a jejich vliv na pragmatickou jazykovou úroveň je předmětem výzkumné části. Práce je zaměřena na zhodnocení pragmatických projevů žáků s narušenou komunikační schopností. Výzkumný vzorek tvořili čtyři žáci prvního ročníku základní školy. Pragmatické vyjadřování těchto žáků bylo pozorováno na základě pěti testovacích úloh, které byly pro účely práce zaznamenány diktafonem. Součástí výzkumného šetření je případová studie jednoho z žáků. Tato metoda byla užita za pomoci rozhovorů s rodiči a třídní učitelkou dítěte. Výsledky ukázaly, že zásadní vliv na pragmatické vyjadřování dítěte s poruchou řeči má počet narušených artikulačních okrsků, což se výrazně projevuje v neverbálním vyjadřování nebo aktivitě při dialogu.

## Summary

The bacheor thesis deals with the pragmatic level of language and application of students with impaired communication skills in communication. Theoretical part of the thesis is divided into four chapters. First, the work defines the parts of the language system. Attention is also paid to the development of language and pragmalinguistics itself. The chapter focuses mainly on the history of the scientific discipline and its field of study. The topic of speech disorders and their influence on the pragmatic language level is the subject of the research part. The thesis is focused on the evaluation of pragmatic manifestations of students with impaired communication skills. The research sample consisted of four primary school pupils. The pragmatic expression of these pupils was observed on the basis of five test tasks, which were recorded for the purposes of the work by a dictaphone. Part of the research survey is a case study of one of the students. This method was used with the help of interviews with the child's parents and the class teacher. The results showed that the number of disturbed articulatory districts has a fundamental influence on the pragmatic expression of a children with speech disorder, which is significantly reflected in non-verbal expression or activity in dialogue.

## Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČECHOVÁ, M. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

ČERNÝ, J. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

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

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. ISBN 80-238-2655-7.

GREPL, M. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

HAVRÁNEK, B. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-71-68-306-X.

HELBIG, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: Academia, 1991. ISBN 80-200-0312-6.

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1283-7.

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9.

HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005. ISBN 80-969074-3-3.

KARLÍK, P. NEKULA, M. PLESKALOVÁ, J. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2016. ISBN 978-7422-482-9.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie, text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

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

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-058-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Taylor and Francis Ltd, 1983. ISBN 978-0-552-55110-7.

LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské logopedické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LINGEA. *Školní slovník českých synonym*. Brno: Lingea, 2010. ISBN 978-80-87062-87-6.

MACHOVÁ, S.; ŠVEHLOVÁ, M. *Sémantika a pragmatická lingvistika*. Praha: UK, 2001, ISBN 80-7290-061-7.

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-843-1.

PEUTESCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0258-0.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. *Pragmatika*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2845-5.

SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

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

Elektronické zdroje:

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online]. Brno: MU, 2017. [cit. 2020-11-26], Dostupné z: < <https://www.czechency.org/> >

## **Seznam obrázků, tabulek a grafů**

Obrázek 1: Testovací prostředí.....	30
-------------------------------------	----



## **Přílohy**

Příloha 1 (souhlas zákonného zástupce).....	I
Příloha 2 (dotazník pro třídního učitele).....	II
Příloha 3 (ilustrace k testovací úloze č. 2).....	IV
Příloha 4 (pomůcka k testovací úloze č. 5).....	V
Příloha 5 (arch k zaznamenání neverbálních projevů) .....	VI

Příloha 1 (souhlas zákonného zástupce)

Jméno žáka .....

Souhlasím, že se jmenovaný žák může zúčastnit souboru aktivit pro zpracování výzkumného šetření bakalářské práce prováděné studentkou pedagogické fakulty. Program bude realizován v rámci ročníku ve spolupráci s třídním učitelem. Jednotlivé aktivity budou pro další analýzu zaznamenávány pomocí audionahrávky. Z důvodu soukromí nebudou samotné nahrávky ani jména žáků nikde uvedena.

Dne .....Podpis zákonného zástupce .....

## Příloha 2 (dotazník pro třídního učitele)

Jméno žáka:

1. Dítě při hodinách spolupracuje.
  - ANO
  - NE
2. Dítě je schopné se při hodinách soustředit.
  - ANO
  - NE
3. Porucha řeči ovlivňuje dítě ve školním prostředí.
  - ANO
  - NE
4. Dítě se aktivně zapojuje do výuky.
  - ANO
  - NE
5. Dítě se bez problémů začleňuje do kolektivu.
  - ANO
  - NE
6. Dítě mimo výuku spolupracuje se školním nebo jiným logopedem, který mu pomáhá s nápravou řeči.
  - ANO
  - NE

Pokud ano, pokroky u žáka zaznamenávám.

  - ANO
  - NE
7. Žák s narušenou komunikační schopností potřebuje při výuce asistenta nebo vyšší pozornost třídního učitele.
  - ANO
  - NE
8. Žák s narušenou komunikační schopností využívá při výuce speciální pomůcky, které mu usnadňují práci.
  - ANO
  - NE
9. Dítě dostává doplňující domácí úkoly.

- ANO
- NE
- VÝJIMEČNĚ

10. Dítě s narušenou komunikační schopností má odklad.

- ANO
- NE

11. Žákovi se špatně navazuje oční kontakt.

- ANO
- NE

12. Dítě má problémy s vyjadřováním.

- ANO
- NE

13. Dítě reaguje na učitelovy otázky a je schopné mu odpovědět.

- ANO
- NE

14. Žák umí tvořit věty ve správné formě.

- ANO
- NE

15. Chybná výslovnost některých hlásek se projevuje také v písemném projevu.

- ANO
- NE

16. Chybná výslovnost některých hlásek se projevuje při čtení.

- ANO
- NE

17. Žák se bojí projevovat se před lidmi a v komunikaci je pasivnější.

- ANO
- NE

Příloha 3 (ilustrace k testovací úloze č. 2)



Valeriane. [Hodina výtvarné výchovy]. In: SCHMIDT, Tadeusz W. Školní příběhy a jiná dobrodružství. Belgium: Svojtka & Co, 2006, s. 7. ISBN 978-80-256-0202-7.

Příloha 4 (pomůcka k testovací úloze č. 5)



Příloha 5 (arch k zaznamenání neverbálních projevů)

	aktivita 1	aktivita 2	aktivita 3	aktivita 4	aktivita 5
dívka A					
chlapec B					
dívka C					
dívka D					