

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Výskyt narušené komunikační schopnosti u žáků při nástupu do základní školy

Diplomová práce

Brno 2017

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.

Vypracovala:

Michaela Řezaninová

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala především PhDr. Mgr. Petru Kopečnému, Ph.D. za vstřícnost, ochotu, metodické vedení a zajímavé postřehy, kterých se mi dostávalo v průběhu psaní diplomové práce.

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

Obsah

Úvod.....	5
1 Komunikační schopnost, narušená komunikační schopnost.....	7
1.1 Komunikace, řeč.....	7
1.2 Ontogeneze dětské řeči, jazykové roviny	9
1.3 Narušená komunikační schopnost	15
2 Osobnost žáka při nástupu do základní školy	21
2.1 Školní zralost, složky školní zralosti	21
2.2 Mladší školní věk, řečové schopnosti.....	23
2.3 Odklad školní docházky	25
3 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.....	28
3.1 Legislativní vymezení	28
3.2 Integrace, inkluze	29
3.3 Možnosti logopedické intervence, podpůrná opatření.....	31
4 Výskyt narušené komunikační schopnosti u žáků při nástupu do základní školy ...	34
4.1 Cíl, metody a hypotézy práce	34
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	35
4.3 Vlastní výzkumné šetření	37
4.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi	50
Závěr	54
Shrnutí.....	55
Citace.....	56
Seznam grafů.....	62
Seznam tabulek	63
Seznam příloh:	64
Přílohy	65

Úvod

Člověk, jako tvor zvědavý a neustále toužící po nových informacích, potřebuje komunikovat se svým okolím. Ostatně mezi jednu ze základních lidských potřeb, řadíme i touhu přijímat, sdílet a předávat informace. Zároveň s tím souvisí také potřeba navazovat komunikaci, která rozvíjí mezilidské vztahy a slouží k socializaci jedince do společnosti. Tento proces může být ovšem negativně ovlivněn, pokud není komunikační schopnost dostatečně rozvinuta. V případě, že se u jedince vyskytuje narušená komunikační schopnost, mívá tento jev vliv i na další oblasti jeho osobnosti. Děti, u kterých nedojde ke správnému rozvoji řeči (ať už z jakýchkoliv příčin), budou velmi pravděpodobně při zahájení povinné školní docházky tímto jevem negativně ovlivněny a přítomnost narušené komunikační schopnosti jim může významným způsobem ztížit i tak náročný přechod z předškolního vzdělávání do 1. třídy. Pokud chceme dětem tento proces co nejvíce usnadnit, je na místě se zabývat i jejich komunikační schopností a v případě, že je podezření na nesprávný nebo opožděný rozvoj řeči, konzultovat naše podezření s logopedickým odborníkem, který dítě vyšetří, přesně stanoví diagnózu a doporučí jak s dítětem dále pracovat, aby došlo k odstranění narušené komunikační schopnosti nebo k minimalizování jejich následků. V současné době se tato problematika stává stále více aktuální, neboť podle statistik nastupuje do běžných základních škol pořád více dětí, které trpí některým druhem narušené komunikační schopnosti.

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat situaci ohledně výskytu narušené komunikační schopnosti na vybraných školách. Analyzované školy se nachází v Kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji a jde výhradně o běžné základní školy. Dané téma bylo zvoleno i z toho důvodu, že sama autorka pracuje jako učitelka 1. stupně běžné základní školy a problémy dětí, které zahajují školní vzdělávání s narušenou komunikační schopností, která významným způsobem ovlivňuje osobnost dítěte i výuku, je nucena každodenně řešit ve své praxi.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým poznatkům týkající se dané problematiky a vychází ze současné literatury. První kapitola blíže seznamuje čtenáře s pojmy komunikační schopnost a řeč, dále popisuje vývoj dětské řeči a objasňuje, co je to narušená komunikační schopnost. Druhá kapitola je zaměřena na osobnost žáka při nástupu do základní školy. Jsou zde vysvětleny pojmy

jako školní zralost či složky školní zralosti. Dále charakterizuje dítě v mladším školním věku a jeho řečové schopnosti. Závěr kapitoly je věnován odkladu povinné školní docházky. Třetí kapitola nahlíží na vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností z pohledu legislativního, vysvětluje pojmy integrace a inkluze a nastiňuje možnosti logopedické péče pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Závěrečná kapitola je věnována empirickému výzkumu kvantitativního charakteru. Jeho hlavním cílem je zjistit míru výskytu narušené komunikační schopnosti u žáků 1. tříd v oslovených školách. Dále si práce kladla za cíl odhalit, které druhy narušené komunikační schopnosti se u dětí objevují nejčastěji, jaké možnosti v oblasti logopedické intervence jim nabízí samotné školy a kolik žáků s již diagnostikovanou narušenou komunikační schopností je pravidelně v péči logopedického pracovníka.

1 Komunikační schopnost, narušená komunikační schopnost

Komunikace je nedílnou součástí našeho života. Umožňuje navazovat a udržovat mezilidské vztahy, získávat nové informace a celkově rozvíjet osobnost. Pokud nečiní žádné obtíže, v podstatě ji nevnímáme a bereme ji jako naprostou samozřejmost. Ovšem lidem, kteří takové štěstí nemají a objevuje se u nich jakákoli forma narušené komunikační schopnosti (dále NKS), může běžná komunikace mezi lidmi činit velké potíže, které negativně ovlivňují celou jejich osobnost. V dnešní době trpí poruchami řeči stále více dětí. Zezulková (2014) uvádí, že potíže v oblasti řeči má při zahájení povinné školní docházky 60 – 80 % žáků. U těchto dětí vzniká deficit nejen v komunikaci, ale následně i ve společenských vztazích. Pokud budou tyto děti dostatečně podporovány, může se v mnoha případech předejít negativnímu dopadu na jejich další vývoj (Keilmann & Brauer, 2005).

1.1 Komunikace, řeč

S pojmem „komunikace“ se setkáváme v běžném životě velmi často. Tento výraz má původ v latinském *communicatio*, což lze chápat jako spojování, sdělování, ale i přenos, společenství či participace. Obecně komunikace znamená lidskou schopnost používat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Termín „komunikace“ je užíván v mnoha oborech. Například v sociologii, lingvistice, psychologii či například pedagogice (Klenková, 2006).

Ovšem najít přesnou definici pojmu komunikace je obtížné. Jak uvádí Klenková (2006, s. 25), *„mnohé z nich přesahují do jiných pojmů, jako například „reakce“, „aktivita“, „interakce“ nebo „chování“. Na rozdíl od širokého pojmu interakce vymezujeme mezilidskou komunikaci jako „interakci pomocí symbolů“ (jazyka, gest, naznačující mimiky, sdělujícího pohledu apod.)“* (Vybíral, 2009, s. 28).

Komunikaci lze také chápat z různých hledisek různým způsobem. Zelinková (2009) charakterizuje komunikaci jako životní princip. Jde o výměnu informací, respektive o předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací.

Kerekrétiová (2009) popisuje komunikační schopnost jako schopnost člověka vědomě a podle patřičných norem používat jazyk jako systém znaků a symbolů v celé

jeho komplexnosti a ve všech jeho formách, a to s cílem realizování určitého komunikačního záměru.

„Specificky lidským znakem je sociální komunikace, která má tři základní stránky společenského styku: společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy“ (Mareš, Křivohlavý, 1995 sec. cit. Zelinková, 2009).

Pro jakékoliv společenství je komunikace nenahraditelná. Bez ní se nelze rozvíjet ani organizovat. Komunikují mezi sebou nejen lidé, ale i ostatní živočichové. My lidé jsme ovšem jedinými tvory, kteří mezi sebou komunikují pomocí verbální řeči. **Řeč** je tedy specificky lidskou vlastností. Klenková (2006) charakterizuje řeč jako *„vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím“*. Podle Gadamera (sec. cit. Klenková, 2006, s. 26) je řeč charakterizována třemi rysy. Jde o tzv. „sebezapomnění“, tedy o to, že řeč nevnímáme, nesoustředíme se na ni a všimneme si ji až ve chvíli, kdy se objevuje nějaká nesnáz v jejím fungování. Dále je pro řeč charakteristické to, že není vázána k naší osobě, ale obrací se k jiným. Umožňuje tedy rozhovor a vytváří společenství, spojuje já a ty do oblasti my. A třetím rysem je její univerzálnost. Nemí omezená žádnou oblastí (na rozdíl např. od symbolů). Vše, co dokážeme myslet, dokážeme také vyjádřit řečí.

Řečí se rozumí specifická lidská schopnost užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Pomocí řeči sdělujeme své pocity, přání a myšlenky. Nejde pouze o záležitost mluvních orgánů, ale především o činnost mozku a jeho hemisfér. Zatímco **jazyk** je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, pomocí již jsme schopni vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě, stejně tak i jeho vlastní prožitky. Řeč je především výkonem individuálním, naopak jazyk je jevem a procesem společenským. Jazyk jako společenský kód nemůže mít v rámci logopedie nějaké poruchy či patologie (Klenková, 2006).

Pojem řeč se netýká pouze mluvních orgánů (tzv. zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (tzv. vnitřní řeč). To vše úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením. Zevní řeč (mluva či mluvená řeč) vyjadřuje schopnost člověka používat sdělovací prostředky, které jsou vytvářeny a realizovány pomocí mluvidel. Zatímco

vnitřní řeči se rozumí chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov (verbálně i graficky) (Klenková In Pipeková et. al., 2010).

Škodová (2003) uvádí stručnou definici řeči. Dle ní jde o biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Přičemž se jazyk považuje za jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjecí.

1.2 Ontogeneze dětské řeči, jazykové roviny

Jak bylo řečeno výše, řeč není vrozená schopnost, ale lidé se rodí s dispozicemi, které se při verbálním kontaktu s okolím rozvíjejí v řeč jako takovou. „*Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem senzorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací*“ (Klenková, 2006, s. 32). Je nutné podotknout, že každý jedinec je jiný a odlišným způsobem se vyvíjí i jeho řečové schopnosti. Stejně jako v ostatních speciálně pedagogických oborech musíme ke každému dítěti přistupovat individuálně.

U dětí se mohou střídat ve vývoji řeči období akcelerace nebo retardace. Akcelerací rozumíme zrychlení vývoje, retardací naopak jeho zpomalení. Nikdy nemůže být žádné ze stadií vynecháno, individuální může být ovšem délka jejich trvání (Lechta, 1985 sec. cit. Klenková, 2006). Je důležité si uvědomit, že jednotlivá období vývoje řeči nejsou striktně ohraničena, často se vzájemně propojují a prolínají se. Řeč se, stejně jako ostatní schopnosti člověka, vyvíjí postupně. V případě, že rozvoj ostatních schopností a dovedností je narušen, je velmi pravděpodobné, že i vývoj řeči bude opožděn oproti biologickému věku.

Děti vedou rozhovor už od nejútlejšího věku. Počáteční, a to nejen hlasové, ale také mimické a gestikulační reakce dítěte, lze označit jako počátek dorozumívacího procesu. Děti nezačínají mluvit pouze proto, že jim to činí radost, ale také z praktických důvodů, kdy se snaží komunikovat s okolím. A právě potřeba komunikace se objevuje mnohem dříve, než se vyvine vlastní řeč (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007).

Problematikou vývoje dětské řeči se zabývalo mnoho autorů, například Sovák, Lechta, Příhoda, Damborská, Delacroix, Lurija či McCarthyová. Většina z nich se shoduje na dvou základních obdobích vývoje dětské řeči. Jde o **předřečové období** (neboli přípravná stadia či neverbální období) a **stádium vlastního vývoje řeči**.

Předřečové období

Za počátek rozvoje označují odborníci již projevy v prenatálním období. Jde především o dumláni palce, polykání plodové vody nebo tzv. nitroděložní kvílení. Ačkoliv činnosti jako sání, žvýkání či polykání zdánlivě nesouvisí s vlastní řečí, teprve jejich zvládnutí umožní jedinci rozvíjet řečové aktivity (Klenková, 2006).

Narození dítěte provází první hlasové projevy. **Novorozenecký křik** je podle Lechty (sec. cit. Klenková, 2006) považován za reflex, který vyvolá podráždění dýchacího centra při přechodu z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání. V tomto období bývá hlas dítěte jednotvárný a monotónní. Teprve okolo šestého týdne začíná nabývat na intenzitě i rozsahu. V prvních měsících života má křik tvrdý hlasový začátek. Tím také dítě vyjadřuje nespokojenost. V období druhého až třetího měsíce začíná dítě využívat hlas i pro vyjádření libých pocitů pomocí křiku s měkkým hlasovým začátkem (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Takovéto projevy označujeme jako **broukání**. Ty ovšem velmi rychle přecházejí v **pudové žvatlání**, které je charakteristické tím, že se hlas dítěte přetváří v rozmanité zvuky, které souvisí se změnami v rezonančních, ústních a hltanových dutinách. Jazyk dítěte provádí pohyby, které provázejí akt sání (a to i v případě, že potravu nepřijímá). Hlas se mění ve zvuky v závislosti na poloze jazyka. Vznikají hlásky, které připomínají lidskou řeč. V tomto období vznikají tzv. prahlásky neboli prefonémy. Jde ovšem pouze o činnost pudovou, která se vyskytuje u všech dětí, tedy u slyšících i neslyšících (Sovák, 1984).

Další období, které se objevuje okolo šestého až osmého měsíce věku dítěte, je charakteristické tzv. **fyziologickou echolalií** (resp. **napodobujícím žvatláním**). V tomto vývojovém stádiu dítě reaguje na své vlastní zvuky, které vydává, na zvuky, které produkuje jeho okolí, a sleduje pohyby mluvidel okolních osob. Současně také začíná napodobovat hlásky svého mateřského jazyka. Více než hlásky ovšem napodobuje jeho melodii a rytmus. Toto stadium je velmi důležité z hlediska rozpoznání sluchové vady, neboť napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u slyšících dětí, neslyšící děti naopak postupně žvatlat přestávají (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Rodiče by měli své děti v rozvoji řeči podporovat konstantně, ovšem v tomto období by měli být obzvláště pozorní, neboť případné včasné odhalení sluchové vady je zásadní pro budoucí rozvoj dítěte.

Zpravidla okolo desátého měsíce se vývoj řeči dostává do dalšího stadia, tzv. **rozumění řeči**. Podle Lechty (2003) je pro toto období typická správná, obvykle motorická reakce na pokyny, které jsou dítěti sdělovány. Nicméně děti v tomto období nerozumí samotnému významu slov, reagují především na intonaci a melodii hlasu, na mimiku a gestikulaci jejich mluvního partnera a na celkový obraz toho, co vidí v asociaci se situací, která se často opakuje. Typickým příkladem je otázka „*Jak jsi velký?*“. Děti se při častějším opakování naučí reagovat pomocí zvedání rukou. „*Prvním funkčním prvkem v mluvních projevech dítěte je melodie řeči (dítě ji vnímá nejdříve a dovede ji i nejsnáze napodobit). V tomto období dítě napodobí melodii a rytmus řeči, později napodobuje i hlásky*“ (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007).

Vlastní vývoj řeči

Přibližně v jednom roce nastupuje stádium **vlastního vývoje řeči**. Jde o období, kdy dítě začíná používat svá první slova. Jak bylo zmíněno výše, řeč se rozvíjí v závislosti na celkovém rozvoji osobnosti. Škodová (2003) popsala podmínky nezbytné pro správný rozvoj řeči. Patří do nich nepoškozená centrální nervová soustava, normální sluch a normální intelekt. Dále pak vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní a podnětné sociální prostředí. Vlastní vývoj řeči charakterizují čtyři na sebe vzájemně navazující stadia.

Prvním z nich je **emocionálně-volní** stádium, kdy dítě začíná používat první jednoslovné věty. Slova vznikají zpravidla opakováním slabik a jsou nesklonná (např. mama, tata, baba...). Dítě jimi vyjadřuje své pocity, přání či emoce (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Pasivní slovní zásoba výrazně převažuje nad aktivní.

„*V období mezi 1 a půl až 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost*“ (Klenková, 2006). Objevují se také otázky „Co je to?“ případně „Kdo je to?“. Tento jev nazýváme takzvaně první věk otázek. Ačkoliv dítě stále nepoužívá gramatiku, spojováním slov začíná tvořit dvouslovné věty. Hovoříme o **egocentrickém** stádiu vývoje dětské řeči.

V dalším, tzv. **asociačně-reprodukčním** stádiu si děti začínají uvědomovat, že jsou schopné pomocí řeči ovlivňovat okolí, tudíž se snaží komunikovat stále častěji. Slova získávají pojmenovávací funkci. Na základě jednoduché podobnosti dítě přenáší slova na obdobné jevy. Tím si vytváří jednoduché asociace. Tomuto jevu se říká

transfer. Řeč nadále zůstává na prvosignální úrovni, slovo si tedy spojuje s konkrétním jevem. Mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému rozvoji ve vývoji řeči dítěte. Pomocí řeči se učí dosahovat drobných cílů (Klenková, 2006).

Okolo třetího roku života se dítě dostává do důležitého stádia **logických pojmů**. Do té doby úzce spjatá řeč s konkrétními jevy se postupně přetváří ve všeobecné pojmy. Sovák (sec. cit. Klenková, 2006) označuje toto stadium za začátek přechodu z 1. do 2. signální soustavy. Právě kvůli osvojování si náročných myšlenkových operací může docházet ve vývoji řeči k těžkostem. Mezi typické obtíže patří opakování hlásek, slabik, slov, neplynulá řeč atd.). Slovní zásoba se v tomto období pohybuje okolo tisíce slov. Dítě by také mělo pojmenovat základní předměty denní potřeby a začíná se orientovat v delších časových pojmech (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007).

Po čtvrtém roce života se dítě dostává to období **intelektualizace řeči** a přetrvává v něm až do dospělosti. Obsahová i formální stránka se zpřesňuje. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, prohlubuje se a zpřesňuje se obsah slov i gramatických forem.

Jazykové roviny

V oblasti logopedie musíme řeč pojímat v celé její šíři. Nejde tedy pouze zvukovou stránku řeči, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale sledujeme vývoj řeči z hlediska jazykových rovin. Dvořák (sec. cit. Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007, s. 27) definuje jazykovou rovinu jako „*určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“. Jednotlivé jazykové roviny se vzájemně prolínají a propojují. V rámci komunikační schopnosti rozlišujeme čtyři jazykové roviny: lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

Lexikálně-sémantická rovina

V této rovině se zaměřujeme především na sledování aktivní a pasivní slovní zásoby, definice pojmů a úroveň zobecňování. Přibližně okolo desátého měsíce života registrujeme u dětí rozvoj pasivní slovní zásoby. To znamená, že dochází k porozumění prvním slovům. Teprve okolo jednoho roku se rozvíjí i aktivní slovní zásoba, současně děti začínají používat svá první slova. Verbální komunikace ovšem stále zůstává jen jedním z prostředků komunikace, které děti využívají. Dorozumívání probíhá stále

především v oblasti mimiky, gestikulace, pomocí pohledů a pláče. Až postupným zdokonalováním začíná převažovat verbální komunikace nad nonverbální (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). První slova děti chápou všeobecně. Pojem „haf“ pro ně představuje všechna čtyřnohá a chlupatá zvířátka, v takovém případě hovoříme o **hypergeneralizaci**. Při výraznějším rozvoji slovní zásoby dochází k opačnému jevu, tzv. **hyperdiferenciaci**, kdy si děti spojují jednotlivá slova s konkrétními osobami či věcmi. Hyperdiferenciace souvisí s neschopností zobecňovat, která byla zmíněna výše (Klenková, 2006). Vývoj řeči dětí provází tzv. první a druhý věk otázek. První věk je okolo 1,5 roku a je charakteristickou otázkami „Co je to?“, „Kdo je to?“. Druhý věk otázek nastupuje okolo 3,5 let a je provázen otázkami „Kdy?“ a „Proč?“ Slovní zásoba se velmi rychle rozvíjí především do třetího roku života.

Foneticko-fonologická rovina

Na zvukovou stránku řeči se zaměřuje foneticko-fonologická rovina. Jejímí základními jednotkami jsou hlásky a fonémy. Této jazykové rovině byla ze strany odborníků věnována největší pozornost. Je to i z toho důvodu, že k jejímu rozvoji dochází téměř od narození, kdy sledujeme dětský křik či broukání. Podstatný moment z logopedického hlediska je pak období mezi 6. – 9. měsícem, kdy dochází k přechodu z pudového žvatlání na napodobivé. Jak bylo vysvětleno výše, pudové žvatlání není ovládáno sluchovou ani zrakovou kontrolou. Zatímco napodobivé žvatlání již tuto kontrolu má a proto zde začínáme hovořit o vytváření hlásek. Proces přechodu od neartikulovaných zvuků k artikulovaným fonémům je pozvolný. Před tím, než se foném zafixuje, prochází obdobím rozkolísané zvukové realizace. Hlásky se dítě začíná učit prostřednictvím zvukové kontroly a nápodobou určitého vzoru ve svém okolí (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007).

Jak upozorňuje Klenková (2006), názory na to, kdy by měla být řeč bez nedostatků, se různí. Jednotliví autoři se neshodují na věkové hranici, do které lze považovat nesprávnou výslovnost za fyziologický jev (tzv. fyziologickou dyslalii) a od kdy bychom ji měli považovat za vadu. Přitom určení tohoto věku je důležité pro zahájení logopedické péče. Rozdíly v názorech jsou tak veliké, že někteří autoři limitují vývoj výslovnosti věkem 4 let, zatímco jiní uvádí hranici až 7 let. V současné logopedické praxi platí, že řeč by měla být rozvinuta do 5 let, pokud není, je třeba zahájit logopedickou intervenci, aby při nástupu povinné školní docházky byla výslovnost dítěte v pořádku.

Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina zkoumá řeč z hlediska uplatňování gramatických pravidel. Proto ji můžeme zkoumat až zpravidla po prvním roce života, kdy se u dítěte začínají objevovat první slova. Lechta (1990) považuje tuto rovinu z logopedického hlediska za podstatnou v tom, že odráží celkovou úroveň mentálního vývoje dítěte. Na rozdíl například od výslovnosti, která může být při správném mentálním vývoji narušená, případně při mentálním postižení může být výslovnost hlásek bezchybná, se úroveň užívání gramatických pravidel projevuje přímo úměrně mentální úrovni dítěte.

„Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v jiných situacích. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky. Do 4 let jde o přirozený jev, tzv. fyziologických dysgramatizmus. Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči“ (Sovák, 1972 sec. cit. Klenková, 2006).

Pragmatická rovina

Jedná se o rovinu, která je založena na sociálních a psychologických aspektech. Podle Lechty (sec. cit. Klenková, 2006) představuje pragmatická rovina rovinu sociální aplikace a sociálního uplatnění. Jde v podstatě o správné užívání jazyka ve společenském kontextu. V ideálním případě dochází ke správné aplikaci a propojení toho, co chce jedinec říci, s optimálním způsobem sdělení a vhodným okamžikem realizace sdělení v rámci určité společenské interakce. Budeme-li hovořit o konkrétních oblastech pragmatické roviny, jde například o schopnost aktivně se účastnit komunikace, postihnout a správně reagovat na verbální i nonverbální projevy komunikačního partnera, schopnost udržovat téma hovoru, aktivně využívat nonverbální komunikaci v závislosti na komunikační situaci či správně pochopit svoji roli komunikačního partnera a adekvátně reagovat (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Děti již ve dvou až třech letech chápou roli komunikačního partnera a podle konkrétní situace umí adekvátně reagovat. Postupně si osvojují komunikační vzorce, avšak již kojeneček, dávno předtím, než pochopí obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. Po třetím roce se děti snaží

komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými. Ve čtyřech letech zvládají děti komunikovat přiměřeně dané situaci (Klenková, 2006).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Jak upozorňuje Lechta (2003), v nynější praxi je vhodnějším pojmem *narušená komunikační schopnost* (dále jen NKS) než mnohdy používané *poruchy řeči a jazyka*, případně *poruchy řeči, jazyka a hlasu*.

NKS je základním pojmem v současné logopedii. V zahraniční odborné literatuře se užívají následující termíny: *Störung von Kommunikationsfähigkeit*, případně *gestörte Kommunikationsfähigkeit* v němčině, *Communicative disability* v anglické literatuře či *trouble de la capacité communicative* ve francouzštině.

Lechta (2003) uvádí dva možné pohledy na definici NKS. Můžeme na ni nahlížet jako na odchylku od vžitě nebo kodifikované normy jazyka v určitém jazykovém prostředí. V tom případě jsme velmi úzce vázáni na dané jazykové prostředí a nevzniká definice s obecnou platností, ale vztahuje se jen na danou oblast. Proto bychom měli vycházet především z komunikačního záměru jedince, přičemž v jednotlivých případech toto východisko rozšiřujeme i o aspekt jazykové normy. Lechtova (2003, s. 17) nejčastěji užívaná definice NKS tedy zní: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“.

Při diagnostice NKS musíme brát v potaz i prostředí, ze kterého osoba pochází. V různých oblastech se vyskytují specifické jazykové zvláštnosti. Specifika v řeči ovšem najdeme i v jednotlivých částech naší vlasti. Při diagnostikování NKS berme zřetel i na stupeň vzdělání vyšetřované osoby či to, zda jde o mluvního profesionála. Z toho všeho je jasné patrné, že vymezit normalitu, tzn. určit, kdy se jedná o normu a kdy už hovoříme o narušené komunikační schopnosti, je mnohdy velmi obtížné. Dalšími prvky, které často komplikují diagnostiku NKS, jsou v období okolo 3. – 4. roku tzv. fyziologická neplynulost (dysfluence), fyziologický dysgramatizmus, který je charakteristický nedostatky v gramatické složce řeči, nebo fyziologická dyslalie, tedy nesprávná výslovnost, vynechání nebo záměna některé

z hlásek. Všechny tyto jevy by měl ovšem posoudit odborník a určit, zda je nutné zahájit logopedickou intervenci (Klenková, 2006).

Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Při klasifikaci narušené komunikační schopnosti se setkáme s mnoha variantami závislými na hledisku, kterým na NKS pohlížíme. Jedinec si může své narušení komunikační schopnosti uvědomovat, ale také nemusí. Podle míry narušení rozlišujeme totální (úplné) nebo parciální (částečné) postižení. NKS může být také hlavním, projevem, nebo může jít o symptom jiného dominantního postižení. V takovém případě pak hovoříme o symptomatické poruše řeči. Narušení komunikačního procesu se může projevit u verbální i neverbální (resp. grafické či mluvené) formě řeči. Může se jednat o jev trvalý nebo pouze přechodný. Narušena může být expresivní (vyjadřování, produkce) či receptivní (porozumění) složka řeči. Rozlišujeme také, zda jde o stav vrozený či získaný (Klenková, 2006).

V odborné literatuře, ale i v praxi se ovšem využívá nejčastěji členění podle nejtypičtějšího symptomu. I klasifikací najdeme více variant. Nejčastěji se pravděpodobně setkáme s Lechtovým členěním. Ten rozdělil narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií podle symptomu, který je pro dané narušení typický.

Vybrané druhy narušené komunikační schopnosti

V následujícím textu jsou představeny vybrané formy NKS vzhledem k výzkumu v praktické části diplomové práce.

Narušený vývoj řeči

Jak bylo popsáno výše, řeč dítěte se vyvíjí od narození a první slova by se měla objevit okolo 1. roku života. Pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví méně než ostatní děti, je na místě se zabývat tím, zda nejde o narušený vývoj řeči. Příčin, které mohou způsobit nesprávný rozvoj řeči, je mnoho. Při diagnostice je tedy třeba vyloučit přítomnost sluchové či zrakové vady, poškození centrální nervové soustavy, poruchu intelektu a je nutné posoudit celkový zdravotní stav dítěte. Dále diagnostik kontroluje stav mluvních orgánů, stejně tak i skutečnost, zda celkový fyzický a duševní vývoj

odpovídá věku dítěte. Neméně podstatným pilířem při rozvoji řeči je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pro rozvoj řeči je důležité dostatečné množství podnětů přiměřených věku dítěte, stimulující prostředí a správný řečový vzor. Určitou roli může hrát i dědičnost, předčasné narození dítěte či přítomnost lehké mozkové dysfunkce (Škodová, 2003).

„Narušený vývoj řeči, jako jedna z kategorií narušené komunikační schopnosti, je chápán široce kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatství symptomů, jimiž se projevuje. Narušený vývoj řeči chápeme jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk. Deficity se pak mohou projevovat v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické“ (Mikulajová, 2003 sec. cit. Klenková, 2006).

Specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie

Jde o narušenou komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Současně hovoříme o centrální poruše řeči. Stejně jako v mnoha oblastech logopedie, i u definování pojmu „vývojová dysfázie“ se jednotliví autoři rozcházejí. Často využívanou definici použila Klenková (In Pipeková et al., 2010) a to, že se jedná o narušenou komunikační schopnost, jenž se projevuje neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Tedy, že se nevyskytují žádné závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, není přítomna porucha sluchu, inteligence je přiměřená, sociální prostředí je pro dítě stimulující a poskytuje dítěti dostatek podnětů.

Vývojová dysfázie postihuje receptivní (rozumění řeči) i expresivní (řečová produkce) složku řeči, potíže se mohou objevit ve všech jazykových rovinách, postihuje tedy výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. U dětí s vývojovou dysfázií se ale setkáváme i s dalšími deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a pozornosti. Tyto děti bývají lehce unavitelné, narušena je i sféra emocionální, zájmová a motivační (Vítková, 2004). Mikulajová s Rafajdusovou (1993) uvádí, že u dětí s vývojovou dysfázií se ve školním věku objevují specifické poruchy učení, především pak dyslexie a dysortografie.

U dětí s vývojovou dysfázií je nezbytné včasné zahájení logopedické intervence, která je nezbytná nejen v předškolním, ale ve většině případů i školním věku. Mnohé

z nich nastupují do ZŠ logopedických, případně jsou integrováni na běžných základních školách či dochází do logopedických poraden (Bytešnicková, Horáková & Klenková, 2007).

Mutismus

Jak uvádí Lechta (1990), mutismus neboli ztráta schopnosti komunikovat, která je podmíněna organickým poškozením centrální nervové schopnosti, spadá do tzv. hraniční problematiky mezi logopedií, foniatrií, psychologií a psychiatrií. Na rozdíl od afázie, která je podmíněna poškozením mozku, vzniká mutismus na neurotické bázi bez orgánového poškození CNS. Mutismus se zpravidla objevuje jako reakce na abnormální zážitek (např. úlek, šok, vyčerpání, stres) (Pipeková, 2010).

Specifickým druhem mutismu je tzv. **elektivní**, někdy uváděný jako **selektivní, mutismus** (elektivní = volbu dávající, zvolený, selektivní = vybraný, výběrový). Jde o stav oněmění, ztrátu řeči, útlum artikulované řeči, které je spojené s určitou situací, určitým prostředím nebo určitou osobou. Velmi často se objevuje při nástupu dítěte do školy. Často dítě nemluví pouze s učitelkou, ale s kamarády či rodinou komunikuje běžným způsobem. Nonverbální komunikace bývá někdy zachována, občas děti odpovídají šepem nebo jednoslovnými větami. Aby byla stanovena tato diagnóza, musí se potíže objevovat minimálně jeden měsíc. Děti trpící elektivním mutismem bývají velmi citlivé na autoritativní přístup, proto k nim musíme přistupovat vlídně a trpělivě. Pokud se i přes veškerou snahu nepodaří navázat kontakt, je nutné provést diferenciální diagnostiku na vyloučení jiného druhu NKS (Bytešnicková, Horáková & Klenková, 2007).

Dyslalie

Dyslalie je jedním ze dvou druhů narušení artikulace neboli článkování řeči. Jde o nejrozšířenější narušenou komunikační schopnost nejen mezi dětmi, ale i mezi dospělými. Dyslalii, někdy nazývanou také jako patlavost, Klenková (2006) charakterizuje jako narušenou výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, zatímco ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle řečových zvyklostí a jazykových norem. Nesprávná výslovnost hlásek se může objevovat ve slabikách i ve slovech. Rozlišujeme dyslalii hláskovou, slabikovou a slovní. Při diagnostice musíme rozlišovat vadnou výslovnost (dyslalii) od nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým jevem, tzv. fyziologická dyslalie. Postupným dozráváním nervové

soustavy dítěte a zároveň podpořením správného vývoje řeči může dojít k nápravě nesprávné výslovnosti. Je ovšem nutné, aby bylo dítě vyšetřeno a v případě, že jde o patologickou odchylku, byla zahájena logopedická intervence. Vývoj řeči by měl být ukončen mezi 6 a 7 rokem života.

Narušení plynulosti řeči

Balbuties, jak se také jinak koktavost nazývá, řadíme do poruch plynulosti (fluence) řeči. Tuto NKS lze považovat za jednu z nejtěžších, protože postihuje celkovou osobnost člověka. U osoby s koktavostí se objevuje strach z řeči, vyhýbání se komunikaci, vytváří se negativní postoj k verbální komunikaci. Balbuties bývá provázena poruchami nonverbálního chování, jako jsou různé grimasy, mrkání či celkový motorický neklid. Lechta (1990) koktavost charakterizoval jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících se na mluvení, které se nejvýrazněji projevuje charakteristickým (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení. Vzhledem k tomu, že dodnes nejsou přesně známy příčiny vzniku koktavosti (hovoří se například o dědičném vlivu, orgánových poruchách, neurologickém nálezu či o elektrické aktivitě mozkových hemisfér), je i reedukace spíše procesem potlačování příznaků, nikoli odstraňováním poruchy.

Dalším druhem NKS, která se týká narušení plynulosti řeči je **breptavost**. V dřívější literatuře se objevují názory, že jde o neurózu řeči, tento fakt byl ale postupem času výzkumníky vyvrácen a dnes převládá názor, že jde o NKS s organickým podkladem, případně má na její vznik vliv dědičnost. Jako další příčiny lze označit poruchy dominance hemisfér (zkřížená lateralita) či vliv prostředí. Lechta (1990) charakterizuje breptavost (neboli tumultus sermonis) jako narušení plynulosti řeči, pro které je charakteristické extrémně zrychlené tempo řeči, často je řeč zcela nesrozumitelná. Dalšími příznaky je vynechávání nebo opakování slabik, narušení dýchání, objevují se hlasové poruchy, artikulace je narušená, nepřesná. U jedince s breptavostí se objevuje dysprozódie, tj. porucha modulačních faktorů (chybný přízvuk, monotónní mluva, narušení tempa řeči). Může být narušeno i koverbální chování. Pravděpodobně jde o jedinou NKS, která málokdy objevuje jako symptomatická porucha řeči. Důvodem je skutečnost, že například mozková obrna nebo mentální retardace jsou obvykle provázené narušenou motorikou mluvních orgánů, které znemožňují zrychlené tempo řeči. Osoba s breptavostí si svůj problém díky snížené

sebekontroly mluvy neuvědomuje, stresující to tedy není tolik pro něj samotného, ale spíše pro jeho komunikačního partnera.

Shrnutí

Pojmy „řeč“ a „komunikace“ nás provází celým životem. Schopnost komunikovat je pro každého člověka životně důležitá. V případě, že se objevuje jakákoliv narušená komunikační schopnost, významnou roli hraje její včasné rozpoznání a zahájení vhodné intervence. Proto je z logopedického hlediska důležité znát specifika období ve vývoji řeči a jednotlivé jazykové roviny, kterým se věnuje druhá část 1. kapitoly. Závěr kapitoly je věnován obecně problematice narušené komunikační schopnosti a vybraným druhům NKS.

2 Osobnost žáka při nástupu do základní školy

„Vstup do první třídy je velkou změnou v životě rodiny. Situace klade na dítě značné nároky a hodně záleží na dospělých, zda se dítě se situací vyrovná dobře, v klidu a poměrně rychle, nebo zda bude vstup mezi školáky provázen stresem, nepříjemnými zážitky, pocity neúspěchu, úzkostí.“ (Kutálková, D. 2010)

2.1 Školní zralost, složky školní zralosti

Školní zralostí se zabýval již J. A. Komenský. Je tedy patrné, že tato problematika se objevovala v minulosti a je aktuální i dnes. Vágnerová (2000) uvádí, že zrání dětského organismu, především pak jeho centrálního nervového systému (dále jen CNS), se projevuje ve změnách celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Případně naopak, tedy větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Zralé dítě lépe využívá své schopnosti díky kvalitnější koncentraci pozornosti, lépe se soustředí a vydrží pracovat delší dobu. Současně má také větší předpoklady ke školnímu úspěchu neboť zralost je podmínkou kvalitního učení, tudíž i lepšího výkonu. Zralost CNS je nutná také při adaptaci na školní prostředí. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat režim značnou zátěží a vyčerpává ho.

„Školní zralost se zpravidla definuje jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským“ (Matějček & Dytrych, 1994).

Podle Beníškové (2007) je školní zralost připravenost dítěte pro první třídu. Ta je pro každého žáka velmi důležitá. Nejen proto, že se v ní učí číst a psát, ale především si utváří vztah ke škole a formuje si postoj ke vzdělávání.

Školní zralostí se rozumí určitý stupeň tělesného a psychického vývoje, jež umožňuje žákovi zvládat bez obtíží společné vyučování ve třídě. Dítě má být při vstupu do 1. třídy způsobilé plnit požadavky, které jsou školou kladeny. Má se učit základům čtení, psaní a počítání. Žákova mentální úroveň tedy musí být na takové úrovni, která mu osvojení těchto dovedností umožňuje (Klindová, Bronišová & Kollárik, 1974).

„V průběhu předškolního věku má dítě dosáhnout takové úrovně tělesného a duševního vývoje, která by mu umožňovala plynulou a bezproblémovou adaptaci

na požadavky školy.“ V rámci tělesného vývoje je třeba, aby dítě ovládalo samostatné pohyby těla a působení školního života žádným způsobem neohrožovalo jeho zdraví. Je důležité, aby byl rozvíjen pohyb ruky, drobného svalstva a prstů. Z intelektuálního hlediska je žádoucí, aby dítě bylo schopno pochopit úkoly, které na něj bude škola klást. Po stránce morální je podstatný pro školní docházku především přiměřený vývoj volných vlastností. Současně se také očekává, že díky citové vyspělosti bude mít dítě kladný vztah ke škole (Bělinová, L. a kol. 1980, s. 89, 90).

Kromě pojmu *školní zralost* se také setkáváme s pojmem *školní připravenost*. Tím se rozumí kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti žáka. Obvykle tento pojem také označuje souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy (Vágnerová, 2000).

Podle Bednářové a Šmardové (2010) jsou čtyři oblasti, na které je třeba se zaměřit při posuzování školní zralosti. Jde o tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti kognitivních (poznávacích) funkcí, úroveň průčeschnosti (pracovní předpoklady a návyky) a úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Beníšková (2007) shrnula vlastnosti a dovednosti, které by měl budoucí prvňáček zvládat následovně:

- **Myšlení a znalosti** (Žák by se měl přiměřeně orientovat v okolním světě. Měl by znát své jméno, příjmení, věk, adresu či povolání rodičů. Dítě by mělo umět základní geometrické tvary, názvy běžných zvířat a rostlin. Také by mělo chápat pojmy větší/menší apod. V neposlední řadě by se měl žák orientovat v prostoru a čase.)
- **Řeč** (Výslovnost hlásek by měla být bezchybná, aktivní i pasivní slovní zásoba by měla být přiměřená věku. Dítě by mělo rozumět požadavkům a instrukcím vyučujících. Mělo by znát rozdíl v sociálních rolích, to znamená, že jinak bude mluvit se spolužáky, jinak s paní učitelkou. V případě, že se objevuje narušená výslovnost některé hlásky, je nutné co nejdříve zahájit logopedickou intervenci, ideálně tak, aby při nástupu do školy byla tato NKS odstraněna. Důležitý je také rozvoj sluchové analýzy a syntézy, resp. schopnost chápat slovo jako celek složený z jednotlivých částí.)
- **Přiměřený rozvoj hrubé a jemné motoriky** (Pohyby by měly být koordinované. Důležitý je správný úchop tužky.)

- **Pracovní zralost** (Dítě vydrží pracovat na jednom úkolu určitou dobu, a to i v případě, že ho úkol nebaví, dokáže alespoň částečně odolávat rušivým vlivům, dokončuje úkoly a má přiměřené pracovní tempo.)
- **Sociální zralost** (Dítě umí volit vhodnou a přiměřenou komunikaci vzhledem ke komunikačnímu partnerovi, umí navazovat vztahy s vrstevníky. Žák respektuje autoritu učitele, umí dodržovat stanovená pravidla, zvládá spolupracovat s ostatními. Budoucí školák by se měl umět sám obléknout, po několika dnech by se měl orientovat ve školní budově či si připravit věci na výuku.)
- **Zdravotní stav a odolnost vůči zátěži.**

Vágnerová (2000) poukazuje také na důležitost **rozvoje zrakového a sluchového vnímání**.

Před nástupem do školy by už mělo být zcela jasné, které ruce dává dítě přednost (**lateralita**). Kutálková (2005) říká, že pokud příklon k jedné z obou rukou nebyl dlouhou dobu jasný, svědčí to o pomalejším vyzrávání mozkových hemisfér. V případě, že před nástupem do školy není lateralita dítěte stále jasná, je žádoucí absolvovat vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vydalo doporučení pro rodiče s předškolními dětmi o tom, co by mělo dítě před nástupem do ZŠ zvládnout. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku je k dispozici v příloze č. 1 na konci práce.

2.2 Mladší školní věk, řečové schopnosti

Jako mladší školní věk označuje Vágnerová (2000) období od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 8-9 let. Charakteristická pro toto období je změna životní situace. Dítě prochází různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole. Myšlení dětí přechází do stádia konkrétních logických operací. Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější. Školní děti dávají přednost takovému učení, jehož pravdivost si mohou ověřit. Proto se při vyučování využívají různé pomůcky a učitelé poskytují žákům možnosti, jak si na příkladech prakticky ověřit verbálně prezentované informace. Školák chce pochopit okolní svět, k tomu využívá kresbu, písemné projevy, řeč či hru. Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří

o tzv. střízlivém realismu. Žák se zaměřuje na to, co je a jak to je. Snaží se pochopit okolní svět. Nejdříve je školákův realismus závislý na názorech jeho okolí, na tom, co mu učitelé nebo rodiče řeknou. Později si utváří vlastní názory a stává se stále více kritickým, čímž se také vyznačuje postupné dospívání jedince.

Pro malé děti je důležité získávat nové poznatky prostřednictvím senzorických aktivit. Děti by měly mít možnost pracovat s různým materiálem (kostky, skládanky, barvy, papír, voda, hudební nástroje apod.). Současně by se měly účastnit větších společenských „projektů“ – vaření, zahradničení atd. Pro rozvoj sociální stránky osobnosti je u dětí v období okolo 6 let věku nejlepší hra. Děti v tomto věku touží po přátelství a vyhledávají zpravidla kolektiv vrstevníků. Většina dětí se na začátku školní docházky do školy těší, s chutí se pouští do náročných úkolů a ochotně se zapojují do organizovaných činností. Postupné rozšiřování okruhu přátel sebou nese i zmenšující se závislost na rodičích, touhu odpoutat se od nich. Přesto dítě stále potřebuje cítit jejich blízkost a zažívat výchovou jejich péči (Allen & Marotz, 2002).

Nástupem do školy se dítě dostává do nové sociální role – školáka. Ta ovlivňuje jeho další rozvoj. Škola významně ovlivňuje a předurčuje budoucí sociální pozici každého žáka, jelikož míra školní úspěšnosti se stává základem pro budoucí profesní volbu (Vágnerová, 2000).

Komunikační schopnosti hrají ve škole velmi významnou roli. Řeč dítě využívá neustále, potřebuje rozumět mluvenému, jedině pak může chápat, co se po něm vyžaduje a rozumět výkladu. Řeč a myšlení jsou propojené oblasti, prostřednictvím řeči dítě sděluje své myšlenky. Praxe ukazuje, že děti s NKS mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, častěji se u nich objevují specifické poruchy učení (SPU). Právě období předškolního a mladšího školního věku má pro rozvoj řeči zásadní roli. Podpořit rozvoj řeči je vhodné pomocí častých rozhovorů, čtením pohádek, zpíváním a trpělivým odpovídáním na zvědavé otázky atd. (Bednářová & Šmardová, 2011).

Na konci předškolního vzdělávání by mělo dítě správně vyslovovat, umět pojmenovat předměty ve svém okolí, vést rozhovor. Mělo by být schopné vyjádřit své myšlenky, nápady a pocity, formulovat otázky, popsat situaci, vyprávět příběh, utvořit jednoduchý rým, napsat své jméno či sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky i hlásky slov (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) řadí komunikační kompetence mezi klíčové. Cílem základního vzdělávání je, aby se děti naučily formulovat své myšlenky a názory, byly schopné souvislého kultivovaného projevu, vedly vhodným způsobem rozhovor (naslouchání druhým, porozumění, správné reakce). Dále by se žáci měli učit pomocí komunikačních dovedností vytvářet vztahy, které jsou nezbytné pro plnohodnotné soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

„Při posuzování školní zralosti nezáleží jen na počtu hlásek, které dítě ještě neumí, ale i na jejich odlišnost od normy, na dosavadním vývoji řeči a také na obecných schopnostech sluchového vnímání“ (Kutálková, 2005).

2.3 Odklad školní docházky

„V současné době má téměř čtvrtina dětí nastupujících do první třídy za sebou tzv. odklad. To znamená, že nastupují do školy o rok později, než by podle kalendářního věku měly. Podle školského zákona je odklad povinné školní docházky možný v situaci, kdy dítě není po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé“ (Beníšková, 2007).

K odložení povinné školní docházky se přistupuje jako k preventivnímu opatření v případě, kdy se předpokládá, že by dítě mohlo mít určité problémy v základní škole. Problémy se rozumí zejména nezralost biologických funkcí nebo nepřipravenost k převzetí role školáka. Mateřská škola (dále jen MŠ) hraje velmi důležitou roli nejen v přípravě dětí ke vstupu do školy, ale i v případě, že je udělen odklad. MŠ je klíčovou institucí, která by měla za úzké spolupráce rodiny a dalších odborníků pomoci odstranit deficity (Ležalová, 2010).

(1) *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

(2) „Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015b).

Monatová (1980) upozorňuje, že se v dnešní době nepovažuje nástup do základní školy jako skutečné zahájení edukačního procesu. Ten probíhá už v rámci předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání by se mělo doplňovat s rodinnou výchovou. Ve spolupráci s rodiči by mělo dítěti zajistit dostatečně podnětné prostředí k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

S návrhem na odložení školní docházky přichází zpravidla pedagog v MŠ, případně učitelé základních škol (dále jen ZŠ), kteří s dětmi absolvují školní zápis. Dítě poté absolvuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) nebo ve speciálně-pedagogickém centru (dále jen SPC). Na základě výsledků je poté případně žákovi doporučen odklad. Ten zákonný zástupce předloží škole a ředitel školy rozhodne o odložení povinné školní docházky (Opatřilová, 2013).

Dítě, kterému byl doporučen odklad školní docházky kvůli problémům v komunikaci, mívá zpravidla následující potíže: má nízký zájem o komunikaci, je velký rozdíl mezi jeho aktivní a pasivní slovní zásobou, mívá potíže s porozuměním řeči, komunikuje pomocí jednodušších vět, objevují se potíže při vyjadřování, v zapamatování. Dítě má celkově malou slovní zásobu a pro komunikačního partnera bývá obtížné mu rozumět. Může se také například objevovat nezájem o čtené pohádky (Bednářová & Šmardová, 2010).

Odložení školní docházky je důležitým obdobím pro rozvoj dítěte. Jde především o dobu, která by měla být dostatečně využita k vývojové stimulaci a k předškolní přípravě. Součástí každého doporučení o odklad školní docházky by měly být také pokyny, jak s dítětem pracovat a jaké výchovné a vzdělávací postupy využít (Matějček & Ditrich, 1994).

Lisá (1986) zdůrazňuje fakt, že by rodiče dětí, které mají v některé oblasti závažné nedostatky, měli doporučení akceptovat a řídit se jím. Stále je v dnešní době hodně rodičů, kteří odklad školní docházky vnímají jako selhání. Naopak je důležité

předcházet případům, kdy si rodiče přejí odklad i pro zralé dítě. Takové děti se další rok navíc ve školce nudí a jejich schopnosti nejsou dostatečně rozvíjeny.

Shrnutí

Zahájení povinné školní docházky je pro každého žáka významným, ale i náročným obdobím. Proto je důležité, aby osobnost žáka byla na tento proces připravená. Tedy aby jednotlivé složky školní zralosti byly na takové úrovni, která je žádoucí pro nástup do 1. třídy. Druhá kapitola se věnuje nejenom problematice školní zralosti, ale i charakteristikou dětí v mladším školním věku a jejich řečovým schopnostem. Závěr kapitoly je věnovaný problematice odkladu povinné školní docházky.

3 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

Vzdělávání žáků s NKS je obsáhlou oblastí, ve které došlo během posledních let k velkým změnám. Především rok 2016 představuje významný mezník ve vzdělávání nejen žáků s NKS, ale i všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Legislativní vymezení

Listina základních práv a svobod (článek 33) zaručuje všem dětem právo na vzdělání. Dnešní trend tzv. holistický přístup¹ se snaží žáky s NKS nevyčleňovat z kolektivu, ale právě naopak si klade za cíl žáky zařazovat do běžných základních škol. Současně Úmluva o právech dítěte zakazuje diskriminaci kteréhokoli dítěte, tedy i těch s postižením či znevýhodněním.

Podle § 16 **zákona č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Těmi se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Zároveň zajišťuje právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Nejvyšší úroveň systému vzdělávání zajišťuje **státní program vzdělávání (tzv. národní kurikulum)**. Za jeho zpracování odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a schvaluje jej vláda ČR. Národní kurikulum obsahuje hlavní zásady politiky státu a obecně závazné požadavky, do nichž se promítají všechny cíle vzdělávání a výchovy (viz příloha č. 2). Další úroveň kurikulárních dokumentů, které jsou zpracovány centrálně, představují **rámcové vzdělávací programy**. Ty specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu další úrovně

¹ Pojímá člověka s NKS celostně, ne pouze jeho narušení, ale jako osobu se speciálními potřebami (Bartoňová & Vítková In Pipeková et al., 2010).

kurikula. Tou se rozumí **školní vzdělávací programy**, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jedné konkrétní škole. Školní vzdělávací program si zpracovává každá škola samostatně, podle svých konkrétních podmínek a plánů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015a).

V roce 2016 došlo k podstatným změnám v legislativním zajištění vzdělávání žáků se speciálními zdravotními potřebami. Byly zrušeny vyhlášky č. 72/2005 Sb. a č. 73/2005 Sb. včetně znění jejich pozdějších předpisů a nahradily je vyhlášky **č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, jejímž obsahem je především specifikace ohledně podpůrných opatření a vymezení podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2016a). Druhou důležitou vyhláškou, která se zabývá poskytováním služeb v poradenských zařízeních je vyhláška **č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2016b).

Akční plán inkluzivního vzdělávání má za jeden z cílů nastavit podmínky rovných příležitostí ve vzdělávání všech dětí a to nejpozději do roku 2020 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015a).

3.2 Integrace, inkluze

Integrace

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním je v současné době velmi aktuální téma. Nacházíme se v době, která by měla být těmto dětem nakloněna. Obecně se prohlubuje snaha o integraci a inkluzi dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (Bartoňová & Vítková In Pipeková et al., 2010).

Žáci s narušenou komunikační schopností jsou považováni za žáky se zdravotním postižením. Ti zpravidla mohou zvládat učivo v intencích Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Předpokladem je však intenzivní logopedická péče (Bartoňová, In Pipeková et al., 2010).

Švojgrová (In Mühlpachr, 2009) provedla v Jihomoravském kraji výzkum, který se zaměřoval na integrované žáky v základních školách. Cílem bylo zjistit, jaké zastoupení mají mezi těmito žáky jednotlivé poruchy a postižení. Z výzkumu mimo jiné vyplynulo, že mezi integrovanými žáky je 12 % dětí s narušenou komunikační schopností.

Pokud žáci navštěvují běžnou základní školu a je u nich přítomna vážnější porucha řeči, bývají zpravidla integrováni. V takovém případě je nutné, aby měli vypracovaný individuální vzdělávací plán (Bartoňová & Vítková In Pipeková et al., 2010).

Integrací obecně rozumíme spojování částí v celek, jde o problematiku soužití minorit a majorit. Jejím cílem je vzájemné respektování a soužití těchto skupin (Jesenský, 1998). Vítková (2003) uvádí, že z pohledu speciální pedagogiky je integrace zaměřena na teorii a praxi podpory dětí, mládeže a dospělých, kteří vykazují postižení nebo jsou jím ohroženi. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu jde o realizaci nutných opatření pro děti a mládež v obecném pedagogickém systému. Ti by měli být v běžných vzdělávacích zařízeních podporováni a tím i uchráněni od segregace.

U intaktních žáků se zpravidla dodržuje princip navštěvování školy, která je nejbližší bydliště žáka. Toto pravidlo by mělo platit i u žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním, ve skutečnosti ale bývá často problém s jeho realizací. Ačkoliv se velmi významně rozšiřuje síť speciálně pedagogické podpory, stále zůstává mnoho škol, které nejsou na příchod těchto žáků připraveny. Nepřipravenost se netýká pouze architektonických bariér nebo vybavenosti potřebnými pomůckami. Před příchodem žáka je nutná i příprava pedagogického sboru, který musí být ochotný žáka začleňovat do komunity třídy, respektive školy, a musí být připravený na překážky, které s sebou školská integrace přináší (Michalík, 1999).

„Inkluzivní vzdělávání závisí na konkrétní činnosti učitele ve třídě. Ta je ovlivněna jeho vzděláním, zkušenostmi, očekáváním a přístupy stejně jako faktory mimo školu. Je to učitel, který zavádí inkluzivní výuku do denní praxe, proto je faktorem rozhodujícím“ (Bartoňová & Vítková In Pipeková et al., 2010).

Inkluze

Slowík (2012) upozorňuje, že ani výhodnější koadaptační směr nemůže být konečnou fází integračního procesu. Začleňování osob s postižením provází tedy tzv. inkluzivní přístupy. *„Inkluze je nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“*

Podle inkluzivního přístupu by si měli být všichni lidé rovni v důstojnosti i právech (Brandl, 2006 sec. cit. Slowík, 2012). Osoby se zdravotním postižením či znevýhodněním by měly být tedy zapojovány do všech činností jako lidé bez postižení. Speciální prostředky a přístupy se využívají pouze v nezbytně nutných případech. Na rozdíl od integračních postupů, které jsou založeny právě na pomoci a podpoře pomocí speciálních prostředků. Vhodným příkladem je školní vzdělávání. Integrační přístup spoléhá především na speciální školy, specifické metody a pomůcky, zvláštní (až segregované) vzdělávací prostředí, zatímco inkluzivní vzdělávání zařazuje žáky a studenty do běžných škol, kde se vzdělávají s žáky a studenty bez postižení za pomoci běžných vzdělávacích metod. Tento přístup je velmi výhodný i pro děti bez postižení, protože společným sžíváním nevědomky přijímají i centrální myšlenku inkluze, tedy že být odlišný je normální (Groof & Lauwers, 2003 sec. cit. Slowík, 2012).

3.3 Možnosti logopedické intervence, podpůrná opatření

Bendová (2011) poukazuje na důležitost provázanosti mezi výchovně-vzdělávacím procesem a alespoň dílčími oblastmi terapie NKS. Pro dítě je tedy velmi důležité, aby učitelé spolupracovali jak s rodiči žáka, ale i s logopedem, který má žáka ve své péči.

Systém poskytování logopedické intervence je v České republice realizovaný prostřednictvím tří rezortů – školství, zdravotnictví a rezort práce a sociálních věcí. Péče může být poskytována v zařízeních státních (nemocnice, lázně, kliniky, polikliniky), nestátních (charitativní, církevní, městské, okresní) či soukromých (privátní praxe klinických logopedů). Logopedická péče je poskytována lidem všech věkových kategorií (Bytešníková In Pipeková, 2010).

Pro děti, žáky a studenty se závažnými vadami řeči je možné zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Dítě může být zařazeno do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení pouze tehdy, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření, by samotná podpůrná opatření nepostačovala (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015b).

V ostatních případech žáci navštěvují běžnou základní školu a vyučující se řídí doporučením, které získají od školského poradenského zařízení, případně vypracovávají individuální vzdělávací plán².

Podpůrná opatření

Současná společnost se snaží o to, aby všichni lidé měli rovné příležitosti, tedy i lidé se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. V edukačním procesu by měla být žákům podpora poskytována tak, aby se jejich znevýhodnění minimalizovalo. To bývá zpravidla formou různých opatření. Od 1. září 2016 nabývá účinnost novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která upravuje všechna současná obvyklá či dostupná opatření a řadí je podle míry potřeby podpůrných opatření do pěti stupňů. Konkrétní stupeň je u každého žáka určen podle úrovně dosažených klíčových kompetencí a rozhodují o něm pracovníci školského poradenského zařízení, respektive pracovníci speciálně-pedagogického centra logopedického (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015b).

² „Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, výchovným poradcem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra (Talandová & Lužná, 2009).

Podle §16 novely školského zákona jsou dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována podpůrná opatření. Těmi se rozumí:

- **poradenská pomoc** školy a školského poradenského zařízení,
- **úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání** a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů **speciálně pedagogické péče** a **prodloužení délky** středního nebo vyššího odborného **vzdělávání** až o dva roky,
- **úprava podmínek při přijímání** ke vzdělávání a **ukončování** vzdělávání,
- použití **kompensačních pomůcek**, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, **využívání** komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo **náhradních komunikačních systémů**,
- **úprava** očekávaných **výstupů** vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu**,
- využívání **asistenta pedagoga** při výuce,
- využití dalšího **nepedagogického pracovníka**, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- vzdělávání nebo školské služby poskytované ve **stavebně nebo technicky upravených prostorech**.

Shrnutí

Legislativní vymezení problematiky vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností prošlo v posledních letech významnými změnami. Jeho aktuálním zněním se zabývá třetí kapitola, stejně jako tématy integrace a inkluze žáků s NKS a jejich možnostmi ve vzdělávání. V závěru kapitoly je vysvětlen nově zavedený pojem „podpůrná opatření“.

4 Výskyt narušené komunikační schopnosti u žáků při nástupu do základní školy

4.1 Cíl, metody a hypotézy práce

Diplomová práce řeší problematiku narušené komunikační schopnosti u žáků při nástupu do běžných základních škol. Pro účely výzkumu byli osloveni vyučující 1. tříd na vybraných základních školách v Jihomoravském kraji a v Kraji Vysočina.

Technika šetření je kvantitativního charakteru a proběhla formou dotazníkového šetření. Všechna data byla získána a zpracována anonymně. Dotazník se skládá z 5 otázek otevřených, 8 otázek polouzavřených a 7 otázek uzavřených. U jedné z uzavřených otázek mají respondenti dodatečně možnost vyjádřit svůj názor, případně vyslovit jejich doporučení k dané problematice.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti při nástupu dětí do 1. třídy. Východiskem je předpoklad, že narůstá počet dětí, které zahajují školní docházku a současně se u nich objevuje některý druh narušené komunikační schopnosti

V souvislosti s hlavním cílem byly vytyčeny také **cíle parciální**. Jde především o snahu zjistit:

- jaké druhy narušené komunikační schopnosti se u žáků 1. tříd objevují nejčastěji,
- jaké možnosti v rámci logopedické intervence školy nabízejí,
- kolika žákům, u kterých se vyskytuje některý druh NKS, je pravidelně poskytována logopedická péče.

Aby došlo k naplnění cílů, byly provedeny následující kroky:

1. analýza obsahu odborné literatury;
2. stanovení hypotéz;
3. volba a tvorba výzkumného nástroje pro sběr dat – dotazníku;
4. výběr zkoumaného souboru a jeho oslovení s žádostí o vyplnění dotazníku;
5. zpracování dat z dotazníkového šetření;
6. interpretace dat a vyhodnocení hypotéz;
7. závěry pro teorii a praxi.

Pro účely výzkumu byly stanoveny následující **hypotézy**:

1. Žákům s narušenou komunikační schopností z Jihomoravského kraje je poskytována logopedická péče častěji než žákům z Kraje Vysočina.
2. Nejčastějším druhem NKS u žáků prvních tříd běžných ZŠ je dyslalie.
3. Školy s vyšším počtem žáků nabízí dětem s NKS více možností logopedické péče než menší školy.

Získaná data byla pro lepší přehlednost zpracována do grafů a tabulek pomocí programů EXCEL A WORD.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo technikou dotazníku vlastní konstrukce. O jeho vyplnění byli požádáni vyučující 1. tříd. Dotazník vznikl v průběhu února 2016, učitelé byli osloveni v průběhu měsíců květen a červen 2016. Tato doba byla zvolena cíleně, aby již vyučující věděli, kolik žáků bude pravděpodobně nastupovat do prvních tříd a případně s jakými druhy narušené komunikační schopnosti se u nich setkají.

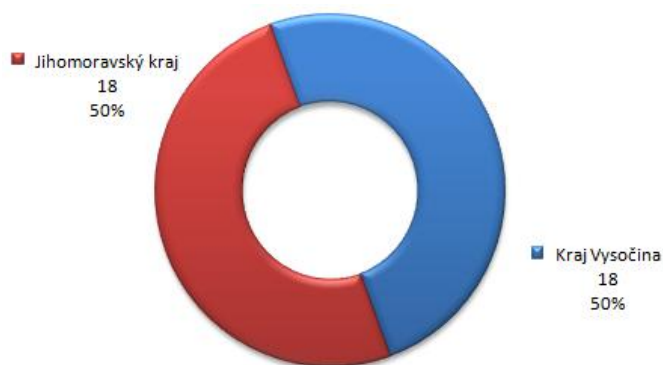
Osloveno bylo celkem 44 škol, 22 v Jihomoravském kraji a 22 v Kraji Vysočina. Školy byly vybrány náhodně a zastoupení větších městských škol a menších škol bylo obdobné. Z oslovených 44 škol se vrátilo 36 vyplněných dotazníků, návratnost tedy čítá 82 %. Z dotazníků vyplynulo, že třídy, jejichž učitelé dotazník vyplnili, čítaly dohromady 586 žáků.

Jak bylo zmíněno výše, výběr škol byl náhodný, přesto byly kladeny tři podmínky, podle kterých byly školy voleny.

- První z nich souvisela s místem působení. Vybrány byly pouze ty školy, které se nacházejí v Kraji Vysočina nebo v Jihomoravském kraji. Oslovené školy se nachází v různých částech kraje tak, aby bylo šetření co nejvíce plošné. Jak ukazuje graf 1, šetření proběhlo ve stejném počtu škol Jihomoravského kraje i Kraje Vysočina.
- Druhou podmínkou byla orientační velikost školy. Zastoupení větších, především městských škol, a malých (venkovských) škol bylo přibližně stejné. Za větší školy jsou v rámci tohoto výzkumu považovány školy s počtem žáků 100 a více. Z grafu 2

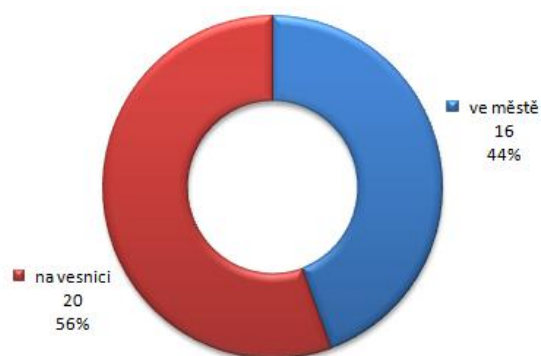
je jasné patrné, že 56 % zkoumaných škol bylo vesnického typu, zbývajících 16 městského typu.

- Třetí podmínkou bylo, aby šlo o běžnou základní školu, nikoli o školu speciální či praktickou.



Graf 1: Zastoupení krajů v rámci výzkumného šetření

V závěrečné otázce dotazníku respondenti odpovídali na otázku týkající se kraje, ve kterém pracují. Celkově 18 respondentů (50 %) pocházelo z Jihomoravského kraje, stejný počet dotazníků se vrátil i od vyučujících z Kraje Vysočina.

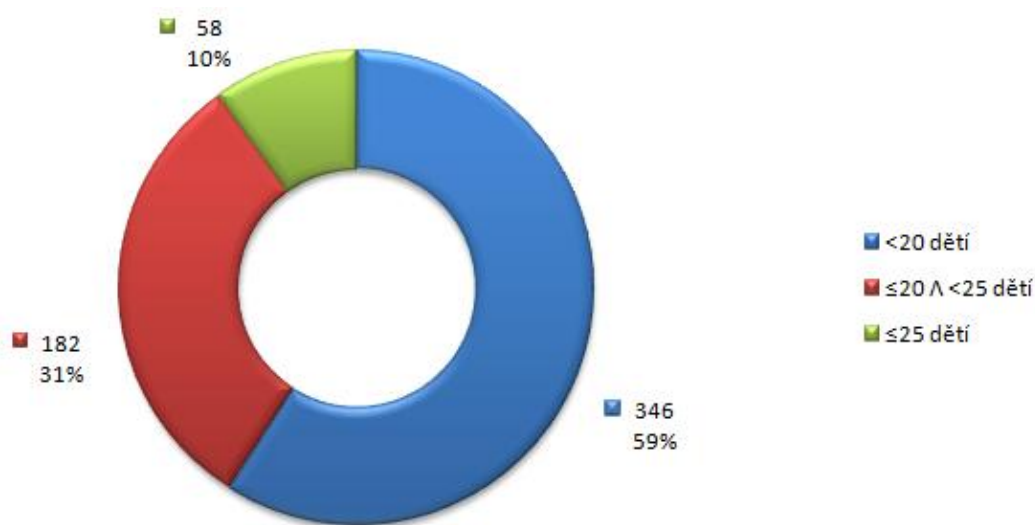


Graf 2: Poměr městských a vesnických škol

Otázka č. 19 zjišťovala, zda vyučující působí na městské nebo na vesnické škole. Celkem 16 vyučujících (44 %) pracuje ve škole, která se nachází ve městě, zbylých 20 učitelů (56 %) uvedlo, že se jejich pracoviště nachází na vesnici.

4.3 Vlastní výzkumné šetření

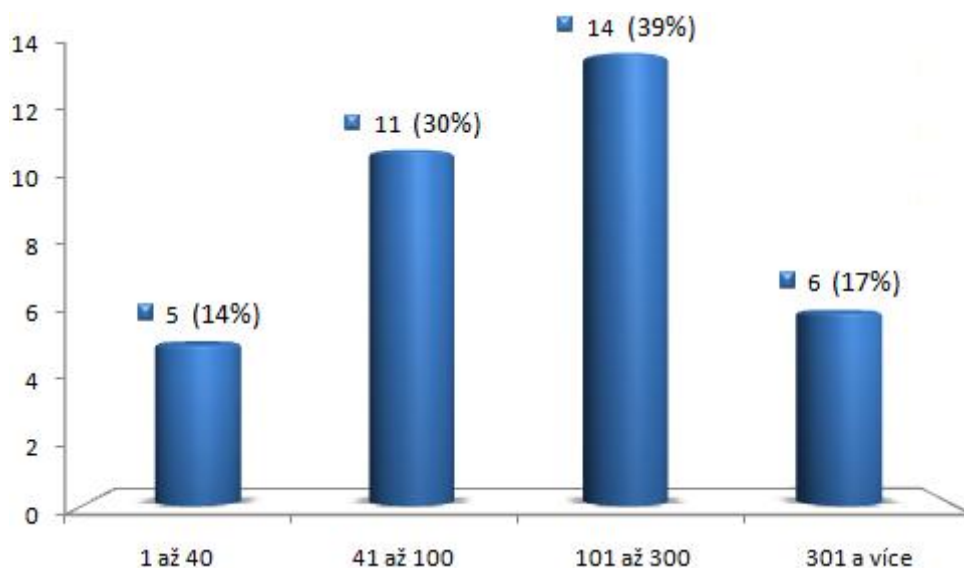
Následující podkapitola interpretuje výsledky výzkumného šetření. Každá z otázek je pro lepší přehlednost zpracována do grafu nebo tabulky. Šetření bylo provedeno u 38 vyučujících, jejichž 1. třídy mají celkově 586 žáků.



Graf 3: Počet žáků ve třídě

Otázka č. 1 zjišťovala počet žáků ve třídě. Pro jasnější orientaci byly počty dětí rozděleny do tří skupin. Do první skupiny patřily ty třídy, jejichž počet žáků byl do 20. Tato skupina měla největší zastoupení, a to celkem 346 dětí, to představuje 59 % z celkového počtu. Do druhé skupiny byly zařazeny třídy, které mají počet žáků 20 – 24 (včetně). V těchto třídách bylo celkově 182 dětí, což je 31 % z celku. Do třetí skupiny patřily ty třídy, které mají 25 a více dětí ve třídě. V rámci výzkumného šetření byly takové třídy dvě, dohromady čítaly 58 dětí, což představuje 10 % ze všech zkoumaných žáků. Největší zastoupení tedy měly třídy s počtem žáků do 20. V rámci dotazníkového šetření vychází průměrně 16,3 žáka na třídu.

Otázka č. 2 zjišťovala jaké je zastoupení chlapců a dívek. Ve třídách, jejichž učitelé vyplnili dotazník, bylo celkem 311 chlapců, což představuje 53 %. Dívek bylo ve třídách 275, neboli 47 %.



Graf 4: Počty žáků ve zkoumaných školách

Ve třetím bodu dotazníku respondenti odpovídali na otázku týkající se velikosti školy, na které působí. Otázka měla čtyři možnosti. První možnost, tj. 1 – 40 dětí, zvolilo pět respondentů, to představuje 14 %. Počet dětí v rozmezí 41 a 100 žáků mělo celkem 11 škol, v procentech šlo o 30 %. Největší zastoupení měla třetí skupina, do které patřily školy s počtem žáků 101 – 300. Tuto variantu vybralo 14 vyučujících, tedy 39 %. Poslední možností byl počet žáků v celé škole 301 a více. Z navrácených dotazníků bylo právě šest takovýchto škol, to představuje 17 %.

Z grafu 3 je jasně patrné, že šetření probíhalo na školách různých velikostí, jednalo se jak o školy vesnické a malotřídní, tak o školy nacházející se ve větších městech.



Graf 5: Počet škol nabízejících logopedickou třídu

Otázka č. 4 se zabývala nabídkou logopedických tříd. Zde byly výsledky jednoznačné, 100 %, tedy všech 36 dotazovaných odpovědělo, že jejich škola logopedickou třídu nenabízí. Možnost „ano“, ve škole je zřízena logopedická třída, ne zvolil nikdo z respondentů.

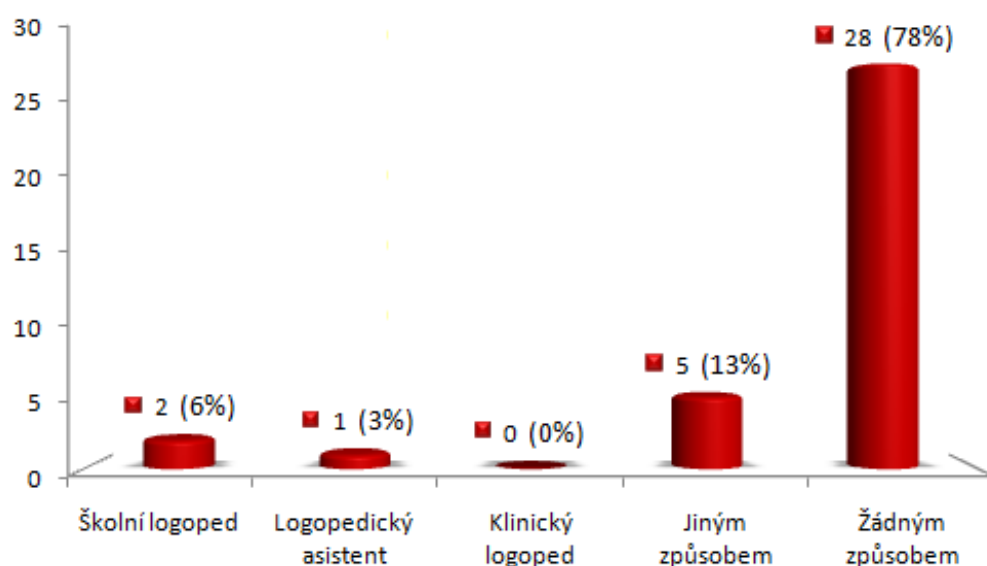


Graf 6: Možnosti logopedické intervence nabízené školou

V páté otázce byly zjišťovány možnosti poskytnutí logopedické péče, které jednotlivé školy nabízí svým žákům. Ze všech dotazovaných uvedlo 27 osob, tedy 75 %, že jejich škola žádnou podobnou aktivitu neposkytuje. Dalších devět respondentů, tj. 25 %, uvedlo, že jejich škola nabízí žákům nějakou formou aktivitu

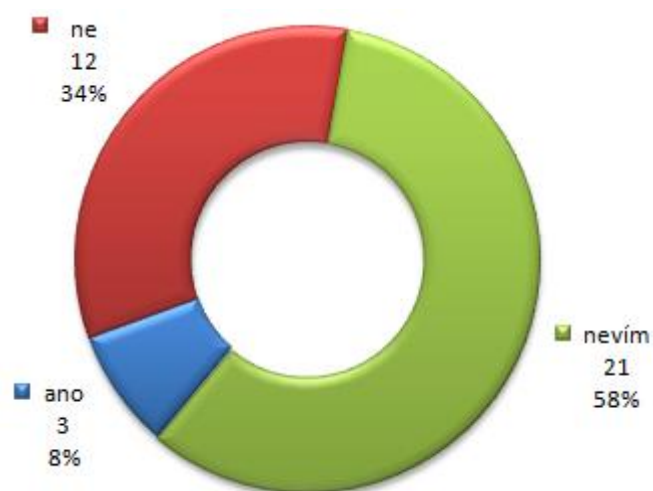
s logopedickým zaměřením. Těchto devět respondentů napsalo i konkrétně o jakou aktivitu se jedná. Šlo o následující zájmové činnosti:

- 3 x Logopedický kroužek
- 1 x Logo hrátky
- 1 x Kroužek pro rozvoj řeči
- 1 x kroužek Povídalek
- 1 x Logopedický kroužek pro děti 1. tříd
- 1 x Logopedický kroužek pro děti 1. a 2. tříd
- 1 x Logopedická cvičení v rámci kroužku pro předškoláky



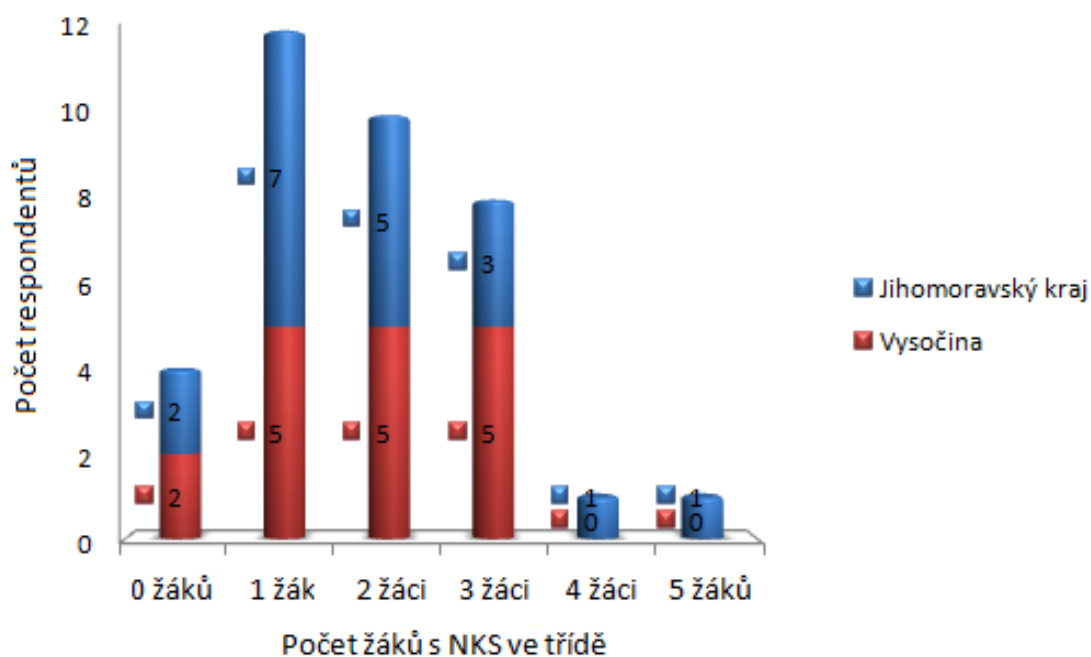
Graf 7: Způsob poskytování logopedické péče

Šestá otázka zjišťovala, jakým způsobem školy zabezpečují logopedickou péči pro své žáky. Celkem 28 respondentů, kteří představují 78 %, zvolilo variantu, že jejich škola nenabízí žádnou variantu logopedické intervence. Na dvou školách (tj. 6 %) působí školní logoped, další jeden (tj. 3 %) vyučující odpověděl, že na jeho škole působí logopedický asistent. Zbývajících pět osob (tj. 13 %) zvolilo možnost, že je logopedická péče na jejich škole zajištěna jiným způsobem. Nikdo z nich bohužel nesdělil, o jaký způsob se jedná. S klinickým logopedem nespolupracuje žádná z dotazovaných škol.



Graf 8: Integrace žáků s narušenou komunikační schopností

Zda školu navštěvuje integrovaný žák s narušenou komunikační schopností, sdělovali respondenti v otázce č. 7. Více než polovina z nich, konkrétně pak 21 učitelů, kteří představují 58 %, odpovědělo, že neví, zda jejich školu navštěvuje integrovaný žák s narušenou komunikační schopností. Dalších 12 respondentů (to představuje 34 %) odpovědělo, že jejich škola takového žáka nemá. Pouze 3 z dotazovaných škol (tj. 8 %) navštěvují integrovaní žáci s NKS.



Graf 9: Počty žáků s NKS ve třídách

V osmé otázce respondenti odpovídali na otázku „Kolik žáků ve třídě trpí některým druhem NKS?“ Celkem čtyři vyučující (tj. 11%) uvedli, že ani jeden žák v jejich třídě netrpí žádným druhem narušené komunikační schopnosti. Z těchto čtyř respondentů byli dva z Jihomoravského kraje a dva z Kraje Vysočina. Odpověď, že ve třídě se nachází jeden žák s NKS zvolilo celkem 12 respondentů (tj. 33%), z nich bylo sedm z Jihomoravského kraje a pět z Kraje Vysočina. Tato kategorie měla zároveň největší zastoupení. Tříd se dvěma žáky s NKS bylo 10 (tj. 28 %), V obou krajích bylo zastoupení této skupiny stejné, tedy pět respondentů. Dalších osm vyučujících (tj. 22 %) uvedlo, že mají ve třídě 3 žáky s NKS. Z nich tři respondenti byli z Jihomoravského kraje a zbývajících pět z Kraje Vysočina. Jeden z respondentů (3 %) odpověděl, že se v jeho třídě nachází 4 žáci s NKS, další vyučující (3 %) uvedl, že má ve třídě 5 dětí s NKS. Oba respondenti byli z Jihomoravského kraje. Celkem tuto otázku zodpovědělo 36 dotazovaných, kteří mají dohromady ve svých třídách 65 dětí s NKS. Z nich je 35 dětí z Jihomoravského kraje a 30 dětí z Kraje Vysočina.

Žáci v péči logopeda	Jihomoravský kraj	Vysočina	Celkem
Počet	27	21	48
Nevím	5	4	9

Tab. 1: Žáci s NKS, kteří jsou v péči logopeda

V deváté otázce respondenti zapisovali počty dětí, kterým je poskytována pravidelná logopedická péče. Celkem z 65 žáků, o kterých vyučující uvedli v předcházející otázce, že trpí NKS, spolupracuje s logopedem 48 dětí, to představuje 74 %. U dalších devíti dětí (14 %) učitelé neví, zda jim je obdobná péče poskytována. Zbývajícím osmi žákům (12 %) není poskytována žádná logopedická intervence.

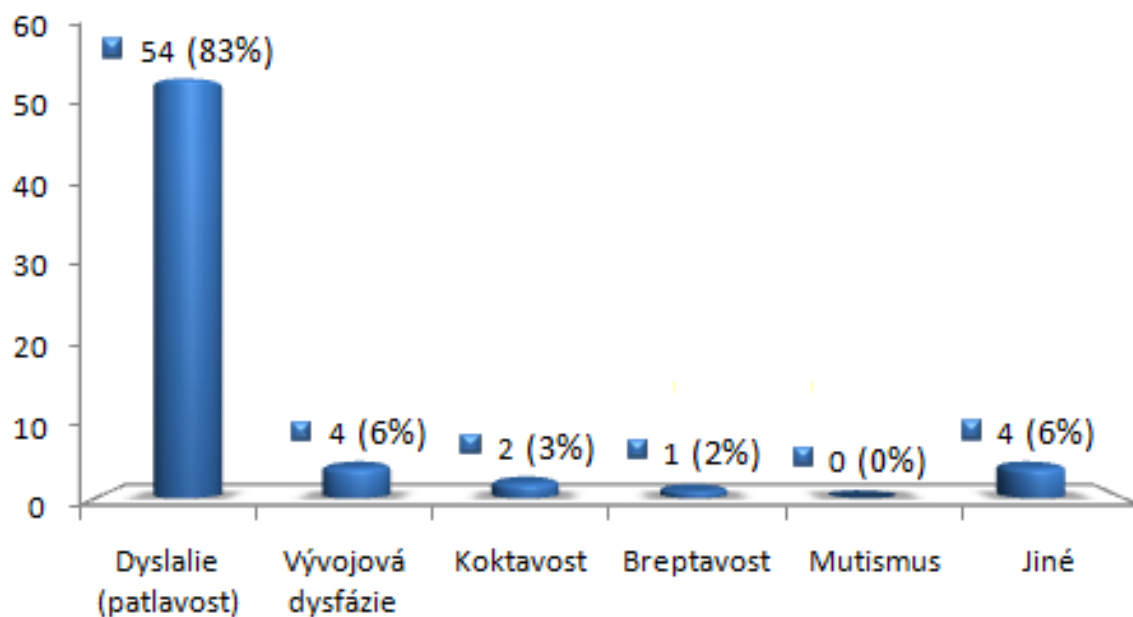
Počet žáků	Jihomoravský kraj	Vysočina	Celkem
0	5	4	9
1	9	7	16
2	4	6	10
3	0	1	1
Celkem	17 dětí	22 dětí	39 dětí

Tab. 2: Počty dětí s doporučeným odkladem povinné školní docházky pro školní rok 2015/2016

Tabulka 2 vyjadřuje počty dětí, kterým byl z důvodu narušené komunikační schopnosti při zápisu na školní rok 2015/2016 doporučen odklad povinné školní docházky. Celkem devět vyučujících (25 %) uvedlo, že takové děti v daném školním roce u zápisu neměli. Tito vyučující byli v pěti případech z Jihomoravského kraje a ve čtyřech případech z Kraje Vysočina. Nejvíce respondentů, dohromady 16 (tj. 44 %) napsalo, že z důvodu NKS doporučili odklad povinné školní docházky 1 žákovi. I zde převažoval počet respondentů z Jihomoravského kraje (9) nad Krajem Vysočina (7). V dalších 10 zkoumaných školách (28 %) doporučili odklad dvěma žákům. Z toho byly čtyři školy v Jihomoravském kraji a šest škol v Kraji Vysočina. V jednom případě (tj. 3%) byl doporučen odklad povinné školní docházky rovnou 3 žákům. Tato škola se nacházela v Kraji Vysočina.

Odklad povinné školní docházky pro školní rok 2015/2016 byl dle vyhodnocených dotazníků doporučen celkem 39 dětem, z toho 17 dětem v Jihomoravském kraji a 22 žákům v Kraji Vysočina.

Z předcházející otázky vyplynulo, že při zápisu na školní rok 2015/2016 byl doporučen odklad z důvodu narušené komunikační schopnosti celkem 39 dětem. Otázka č. 11 zjišťovala, kolik z těchto dětí i přes doporučení školy nastoupilo do 1. třídy v daném školním roce. Ukázalo se, že **z 39 doporučených odkladů, nastoupilo do školy 26 těchto žáků (67 %)**. Grafy 10 a 11 zobrazují zastoupení žáků v jednotlivých krajích. V Jihomoravském kraji nastoupilo 11 dětí i přes doporučený odklad, v Kraji Vysočina to pak bylo 15 žáků.



Graf 10: Výskyt jednotlivých druhů NKS

Otázka č. 12 zodpověděla, jaké druhy narušené komunikační schopnosti se objevují u jednotlivých žáků. Nejvíce z nich, celkem 54 dětí, což představuje 83 %, má diagnostikovanou dyslalií. Druhým nejčastěji se objevujícím druhem NKS byla vývojová dysfázie, ta byla zjištěna u čtyř žáků (tj. 6 %), koktavost byla diagnostikována dvěma žákům (3 %) a breptavost jednomu dítěti (2 %). Dotazovaní ve čtyřech případech (6 %) uvedli, že žák v jejich třídě trpí jiným druhem NKS. Tyto odpovědi byly všechny bez bližšího upřesnění, což může souviset s informovaností o dané problematice.

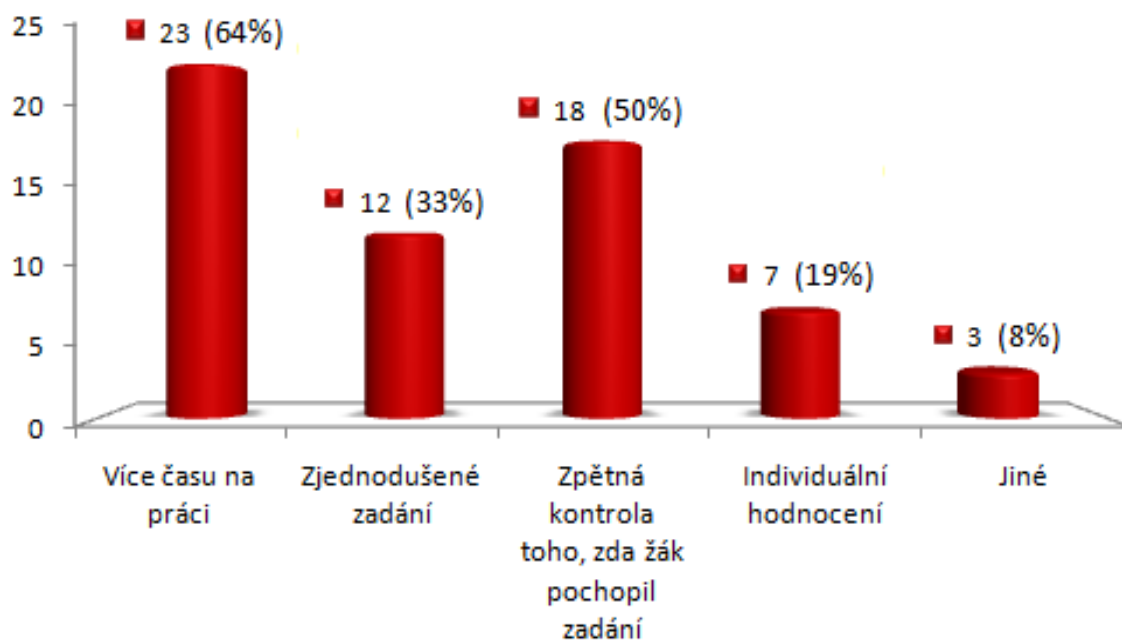


Graf 11: Ovlivnění výuky přítomností NKS

Další otázka si klade za cíl zjistit, zda se projevuje narušená komunikační schopnost u jednotlivých žáků během výuky. Naprostá většina vyučujících, celkem 31 (tj. 86 %), uvedlo, že přítomnost NKS narušuje i průběh výuky. Jako situace, které se u žáků v souvislosti s přítomností NKS objevují, uvedli následující:

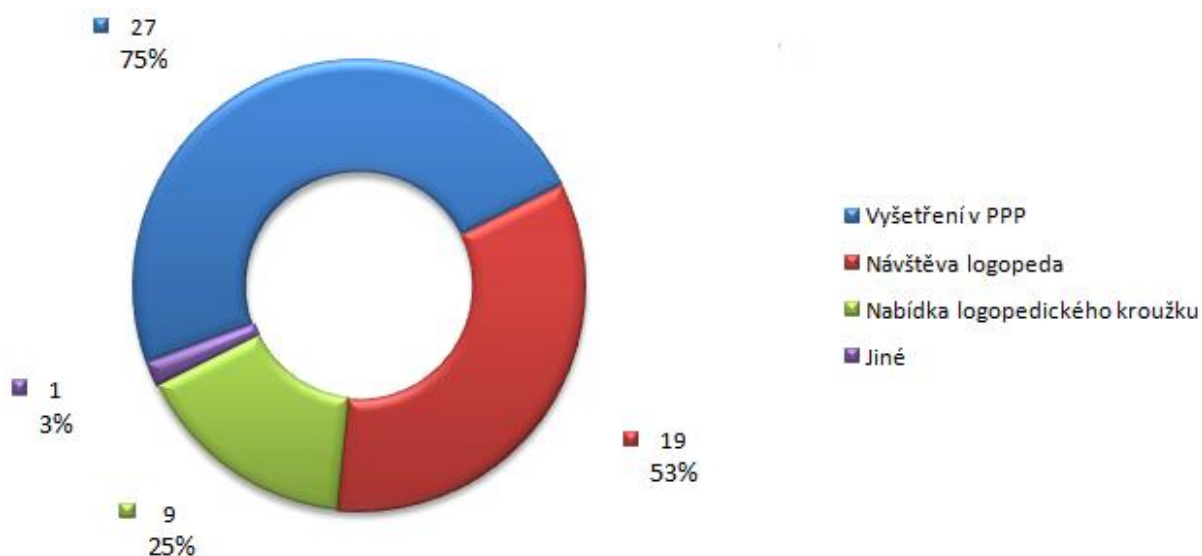
- strach z osobního selhání, nízké sebevědomí a z toho pramenící negativní očekávání od sebe sama;
- stud mluvit před třídou;
- časté chyby v zápisech;
- potíže se zápisem hlásek, jejichž výslovnost je narušena;
- nesrozumitelné čtení;
- u breptavého žáka mají vyučující i spolužáci potíže s porozuměním mu;
- potíže s porozuměním zadání;
- potřeba více času na pochopení i na práci;
- horší sebekontrola.

Zbývajících pět respondentů (14 %) uvedlo, že narušená komunikační schopnost průběh výuky nijak nenarušuje.



Graf 12: Osvědčené postupy ve výuce pro žáky s NKS

Ve 14. otázce vyučující sdělovali, jaké postupy se jim osvědčily při práci s žáky s NKS. Každý mohl zvolit libovolný počet možností. Celkem 23 respondentů (tj. 64 %) uvedlo, že pozitivně působí, pokud poskytnou žákovi více času na práci. Zadání žákům zjednodušuje 12 vyučujících (tj. 33 %). Individuální hodnocení využívá sedm učitelů (19 %) a celkem 18 učitelů (tj. 50 %) častěji kontroluje, zda žák pochopil zadání úkolu. Možnost „jiné“, tedy, že mají vyučující další způsoby a metody, které ve výuce využívají, zvolily tři osoby (8 %).



Graf 13: Doporučení rodičům při podezření, že se u dítěte objevuje NKS

V případě, že má učitel žáka podezření na přítomnost NKS, měl by dát rodičům doporučení, jak postupovat při řešení situace. Každý respondent mohl vybrat více možností, které rodičům nabízí. Celkem 27 vyučujících (75 %) rodičům radí nechat dítě vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně. Přímou návštěvu logopedické ordinace doporučuje rodičům 19 učitelů (53 %). Všech devět učitelů (25 %) působících na školách, které poskytují žákům mimoškolní aktivitu pro rozvoj řeči (např. Logopedický kroužek), tuto možnost rodičům nabízí. Jinou možnost než výše zmiňované nabízí jeden vyučující (3 %), o jaké doporučení se jedná, nevedl.

Počet žáků	Jihomoravský kraj	Vysočina	Celkem
0	7	5	12
1	5	5	10
2	3	4	7
3	2	2	4
4	3	0	3
Celkem	29 dětí	19 dětí	48 dětí

Tab. 3: Počty dětí s doporučeným odkladem povinné školní docházky pro školní rok 2016/2017

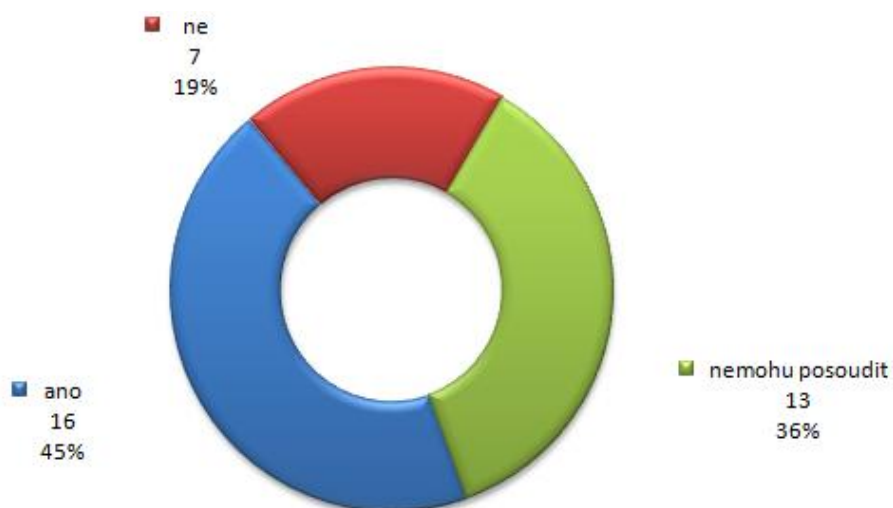
Další otázka zjišťovala, kolika dětem byl doporučen odklad při zápisu na školní rok 2016/2017. Celkem 12 respondentů (33 %) uvedlo, že při zápisu na daný školní rok takové děti neměli, sedm z nich bylo z Jihomoravského kraje, pět z Kraje Vysočina. Na deseti školách (28 %) doporučili odklad vždy jednomu žákovi. V obou krajích šlo o pět takových škol. Po dvou doporučeních na odklad povinné školní docházky vydalo celkem sedm škol (19 %), tři z Jihomoravského kraje a čtyři z Kraje Vysočina. Na dalších čtyřech školách (12 %) doporučili odklad třem dětem. V obou krajích se jednalo o dvě školy. Ve třech případech (8 %) bylo doporučení odložit nástup do 1. třídy sděleno čtyřem žákům, všechna tři doporučení byla v Jihomoravském kraji.

Celkově tedy při zápisu na školní rok 2016/2017 bylo 48 dětem doporučeno odložení povinné školní docházky z důvodu přítomnosti NKS. V Jihomoravském kraji žije 29 z těchto dětí, z Kraje Vysočina je pak zbývajících 19 dětí.



Graf 14: Spolupráce učitelů s logopedem

V 17. otázce respondenti odpovídali na otázku, zda jako vyučující 1. tříd, ve kterých jsou velmi často i žáci s NKS, spolupracují s logopedem. Pouze šest vyučujících (17 %) uvedlo, že tato spolupráce probíhá, ostatních 30 učitelů (tj. 83 %) s žádným logopedickým pracovníkem nespolupracuje.



Graf 15: Pokrytí logopedických zařízení v kraji

Zda je nabídka pracovišť zajišťujících logopedickou péči v kraji, ve kterém učitelé působí, dostatečná, zjišťovala otázka č 18. Jako dostačující vnímá možnosti ve svém kraji celkem 16 respondentů (tj. 45 %), jako nevyhovující hodnotí nabídku logopedické

intervence ve svém kraji 7 učitelů (19 %). Zbývajících 13 (36 %) nedokáže tento stav posoudit.

Současně měli učitelé možnost vyjádřit se, jakým způsobem by bylo možné, dle jejich názoru, současný stav zlepšit. Vyučující navrhli následující doporučení:

- Logoped v každé škole.
- Na menších školách by pracoval jeden logopedický pracovník, který by spolupracoval s více školami současně.
- Povinné minimální logopedické vzdělání pro všechny učitele 1. stupně a učitele v mateřských školách.
- Důslednější depistáž a následná intervence v mateřských školách.
- Pečlivá domácí práce rodičů a dětí.

4.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi

V rámci výzkumu byly stanoveny tři hypotézy, jejichž platnost byla ověřena právě výzkumným šetřením.

1. Žákům s narušenou komunikační schopností z Jihomoravského kraje je poskytována logopedická péče častěji než žákům z Kraje Vysočina.

Hypotéza č. 1 byla potvrzena. V otázce č. 8 bylo zjištěno, že v Jihomoravském kraji dotazovaní učitelé vzdělávají v prvních třídách celkem 35 žáků s narušenou komunikační schopností, v Kraji Vysočina je pak takových dětí ve třídách dotazovaných učitelů celkem 30.

Pro potvrzení hypotézy byla rozhodující data z otázky č. 9. Zde učitelé uvedli, že z 35 žáků s NKS v Jihomoravském kraji, je v péči logopeda 27 dětí, což představuje **77 %**. V Kraji Vysočina je z 30 dětí s NKS logopedická péče poskytována 21 dětem, tj. **70 %**.

Četnější zajištění logopedické péče žákům z Jihomoravského kraje souvisí pravděpodobně s větší provázaností škol s poradenskými zařízeními a hustší sítí těchto pracovišť než v Kraji Vysočina.

2. Nejčastějším druhem NKS u žáků prvních tříd běžných ZŠ je dyslalie.

Hypotéza č. 2 byla potvrzena. Hypotéza týkající se nejčastěji se vyskytujícího druhu narušené komunikační schopnosti byla potvrzena pomocí dat získaných z otázky č. 12. Respondenti uvedli, že celkem 54 žáků (to představuje **83%**), tedy naprostá většina, trpí dyslalií. Dalšími druhy NKS, se kterými se učitelé ve svých třídách setkali, byla ve 4 případech (tj. 6 %) vývojová dysfázie, u 2 žáků šlo o koktavost (3 %) a u 1 žáka (2 %) byla diagnostikována breptavost. Celkem 4 žáci trpěli jiným typem narušené komunikační schopnosti, avšak učitelé neuvedli, o jaký druh se jedná.

Výsledek je v korelaci s autory (např. Klenková, 2006), kteří uvádějí dyslalií jako nejčastěji se vyskytující druh narušené komunikační schopnosti.

3. Školy s vyšším počtem žáků nabízí dětem s NKS více možností logopedické péče než menší školy.

Hypotéza č. 3 byla potvrzena. Z otázky č. 5 vyplynulo, že tři čtvrtiny škol nenabízí svým žákům žádnou formou logopedickou intervenci. Zbývajících 9 škol tuto péči různými způsoby zajišťuje. K potvrzení hypotézy bylo nutné znovu vyhodnotit nejen otázku č. 5, ale současně s ní i otázku č. 18, která zjišťovala počet žáků jednotlivých škol. Jak bylo už v úvodu šetření uvedeno, pro potřeby výzkumu jsou školy s nižším počtem než 100 považovány za menší školy, školy s počtem žáků 100 a více se řadí ke školám větším. Po samostatném vyhodnocení dvou uvedených otázek vyplynulo, že 7 z 9 škol, které zajišťují různými způsoby logopedickou intervenci, patří mezi školy větší. Pouze ve dvou případech, je obdobná péče nabízena i žákům menších škol.

Z dotazníkového šetření vyplynuly údaje, které ukazují současný stav ve vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v dané oblasti. Ačkoliv nelze výsledky práce zobecňovat, je pravděpodobné, že obdobná situace bude i v dalších krajích. Některá data jsou poměrně překvapivá a dala by se využít při snaze o zlepšení současné situace.

Například otázka č. 5 ukázala, že 75 % škol nenabízí svým žákům žádnou formou možnost logopedické intervence. Sami vyučující v dotazníkovém šetření uvedli několik návrhů na zlepšení současné situace. Řešením by mohlo být povinné vzdělání (alespoň minimální) v oblasti logopedie, vždy nejméně jednoho z vyučujících

na 1. stupni školy, který by byl schopný vést např. logopedický kroužek. Ideálním řešením by samozřejmě bylo větší množství logopedů (nejlépe na každé škole jeden), ale na to v současném školství nejsou ani finance, pravděpodobně ani dostatek vzdělaných logopedů.

V 10. otázce respondenti vypověděli, že při zápisu na školní rok 2015/2016 byl odklad doporučen 39 dětem (17 v Jihomoravském kraji, 22 v Kraji Vysočina). V následujícím roce při zápisu na školní rok 2016/2017 bylo toto doporučení sděleno dokonce 48 dětem (29 dětí v Jihomoravském kraji, 19 dětí v Kraji Vysočina). Došlo tedy k nárůstu o 9 dětí (tj. 23 %) s NKS, kvůli které jim byl doporučen odklad nástupu do základního vzdělávání. Tato čísla pravděpodobně budou narůstat i v dalších letech. Snížit počty odkladů z důvodu přítomnosti NKS by mohla například další podpora orientačních logopedických vyšetření v mateřských školách, která by zajistila včasné zachycení nesprávného rozvoje řeči a následně i zahájení logopedické intervence, která by vedla k odstranění (nebo eliminování) narušené komunikační schopnosti u žáka. Pozitivním prvkem by mohla být také podpora dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol v oblasti logopedie.

I přes stále se navyšující počty dětí s odkladem povinné školní docházky³ mnoho rodin tato doporučení nerespektuje a děti nastupují do škol i s narušenou komunikační schopností, která jim znesnadňuje a komplikuje základní vzdělávání. Otázka č. 11 tuto skutečnost potvrdila, když respondenti vypověděli, že z 39 dětí, kterým bylo doporučeno odložit zahájení povinné školní docházky, nastoupilo v daném školním roce 26 dětí (tedy 67 %). Řešení situací, kdy do škol nastupují děti, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky z důvodu přítomnosti NKS, je velmi obtížné, neboť o nástupu dítěte do školy i přes všechna doporučení rozhodují rodiče. Začít bychom měli tedy u nich a zvýšit povědomí mezi lidmi o důsledcích, které mohou pramenit z narušené komunikační schopnosti.

Pozitivní výsledek ukázalo vyhodnocení otázky č. 9 týkající se počtu dětí s narušenou komunikační schopností, kterým je pravidelně poskytována logopedická péče. Z celkových 65 dětí, které trpí NKS, jich pravidelně dochází k logopedovi 48, což představuje 74 %. Je možné, že by toto číslo bylo ještě vyšší, ale v 9 případech učitelé nevěděli, zda žák navštěvuje logopedickou ordinaci nebo ne.

³ Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015c

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit míru výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, které nastupují k povinnému základnímu vzdělávání. Cíl byl vymezen na základě předpokladu, že počet dětí s NKS v běžných základních školách narůstá. Tento předpoklad byl potvrzen, neboť z výzkumu vyplynulo, že ve zkoumaných školách je průměrně 11 % dětí prvních tříd, které trpí nějakým druhem narušené komunikační schopnosti. Současně šetření ukázalo, že při zápisu na školní rok 2015/2016 byl odklad doporučen 39 dětem, zatímco ve stejných školách bylo o rok později, tedy při zápisu na školní rok 2016/2017, doporučeno odložení zahájení školního vzdělávání 48 dětem.

Dalším cílem, který byl v úvodu šetření stanoven, bylo analyzovat druhy narušené komunikační schopnosti, které se u dětí v 1. třídách objevují nejčastěji. Podle předpokladu, který byl vyjádřen i v hypotéze č. 2, nejvíce dětí trpí dyslalií (83 %), ve výrazně menší zastoupení se objevovala vývojová dysfázie (6 %), koktavost (3 %) a breptavost (2 %). Jak bylo zmíněno výše, péče, která je žákům s narušenou komunikační schopností poskytována jednotlivými školami, se pohybuje na poměrně nízké úrovni, neboť logopedickou intervenci poskytuje pouze 9 škol (tedy 25 %). Naopak pozitivním zjištěním šetření bylo, že 74 % dětí, které trpí narušenou komunikační schopností, pravidelně navštěvuje ordinaci logopeda. Avšak stejně důležitá, jako odborná péče, je i rodinná příprava, na kterou se ovšem tato práce nezaměřuje.

Je nutné si uvědomit, že sledovaný vzorek není dostatečný pro to, abychom mohli výsledky výzkumu zobecňovat na všechny školy. Je pravděpodobné, že situace na mnoha dalších školách bude obdobná. Ideálním stavem by samozřejmě bylo, pokud by do škol nastupovaly pouze děti, které nemají nedostatky v komunikační schopnosti, taková situace je ovšem nemožná, vždy budou (nejen) v 1. třídách žáci, kteří budou potřebovat logopedickou intervenci, proto by nejenom školy, ale především rodiče, měli dělat vše pro to, aby péče byla pravidelná, přiměřená, zároveň i dostatečná, a pro dítě zajímavá. Jedině tak je možné snížit počty žáků s narušenou komunikační schopností ve školách.

Závěr

Přítomnost narušené komunikační schopnosti je skutečností ovlivňující celou osobnost jedince. Těmto osobám by měla být poskytována taková péče, která jim pomůže s jejím odstraněním nebo případnou eliminací. Nikdy ovšem nepůjde o proces, který je závislý pouze na logopedickém pracovníkovi, ale stejnou měrou se musí podílet i sám klient, v případě, že jde o dětského pacienta, jeho rodina. Při nástupu do základního vzdělávání děti absolvují významnou životní změnu, která je pro jejich osobnost náročná a vyžaduje velké úsilí. Pokud je navíc doprovázena problémy v komunikaci, může být pro dítě o to více stresující a traumatizující. Proto vznikla tato práce, která se snaží poukázat na problematiku dětí, které s narušenou komunikační schopností musí bojovat během svých začátků povinné školní docházky.

Diplomová práce byla rozčleněna do čtyř kapitol, první tři z nich tvořily teoretické východisko pro čtvrtou kapitolu, tedy empirický výzkum. Všechny tři kapitoly byly zpracovány na základě studia a analýzy odborné literatury. Závěrečnou kapitolu tvořilo výzkumné šetření kvantitativního charakteru, které si kladlo za hlavní cíl zjištění míry výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí v prvních třídách vybraných základních škol. Pro dosažení cíle byl vytvořen dotazník, který byl určen učitelům prvních tříd těchto škol. Ze získaných dat vyplynulo, že počet dětí s narušenou komunikační schopností je v daných školách 11 %. Dále bylo zjištěno, že nejčastěji se vyskytujícím druhem narušené komunikační schopnosti je dyslalie. Výzkum také ukázal skutečnost, že pouze ¼ škol nabízí svým žákům aktivity s logopedickým zaměřením. Kladně lze hodnotit skutečnost, že 74 % dětí s diagnostikovanou NKS je pravidelně poskytována logopedická péče. Vzhledem k získaným výsledkům lze říci, že hlavní i parciální cíle diplomové práce byly naplněny.

Velká část veřejnosti si pod pojmem narušená komunikační schopnost představí „nesprávné vyslovování hlásky“. Tento pojem ovšem zastřešuje výrazně širší problematiku, kterou se snažila, alespoň okrajově, přiblížit tato práce. Konkrétně pak narušenou komunikační schopnost u dětí, které zahajují povinnou školní docházku. Neboť přítomnost narušené komunikační schopnosti ovlivňuje celou osobnost jedince, a v mnoha případech s sebou nese mnoho negativních dopadů, se kterými se může člověk následně potýkat celý život. Děti jsou naší budoucností, proto bychom jim měli věnovat dostatečnou péči ve všech oblastech života, tedy i v rozvoji řeči.

Shrnutí

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku týkající se zahájení povinné školní docházky dětmi s narušenou komunikační schopností. Text práce je rozčleněn do čtyř kapitol. Z nichž první tři jsou teoretického zaměření a vychází ze současné odborné literatury. Tyto kapitoly se staly podkladem pro čtvrtou část práce, která je věnována empirickému výzkumu kvantitativního charakteru. Cílem výzkumu bylo zjistit rozsah výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí 1. tříd na vybraných základních školách. Šetření se zúčastnilo 36 vyučujících 1. tříd, v jejichž třídách je dohromady 586 dětí. Výsledky šetření byly analyzovány, zpracovány do grafů a tabulek a následně vyhodnoceny.

Summary

This thesis focuses on issues related to the beginning of mandatory school attendance by children with communication disorders. The whole text is divided into four chapters, the first three of which, drawing from contemporary professional literature, are theoretical. These three chapters form a basis for the last part of this thesis, which deals with the results of author's own quantitative empiric research. The aim of this research was to determine the extent of the incidence of communication disorders in first graders at selected grammar schools. 36 first grade teachers (with a total of 586 pupils), have contributed to the survey. The results have been analyzed, processed into charts and tables and subsequently interpreted.

Citace:

Použitá literatura:

ALLEN, K., MAROTZ, R., (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 8071786144.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Moderní metodika pro rodiče a učitele*. Brno: Computer Press. ISBN 9788025125694.

BĚLINOVÁ, L (1980). *Pedagogika předškolního věku: učební text pro I. - IV. ročník středních pedagogických škol*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

BENDO VÁ, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 9788024738536.

BENÍŠKOVÁ, T. (2007). *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Praha: Grada. ISBN 9788024719061.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ, J. (2007). *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 9788073151362.

JESENSKÝ, J. (1998). *Integrace - znamení doby: sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum. ISBN 8071846910.

KEILMANN, A., BRAUER, T. (2005). *So lernt mein Kind sprechen Sprachstörungen erkennen - Sprachentwicklung fördern ; mit vielen Übungen und Sprachbeispielen ; mit Tonbeispielen auf CD*. Komplett überarb. und um Tonbeisp. erg. Neuaufl. Idstein: Schulz-Kirchner. ISBN 9783824803781.

KEREKRÉTIOVÁ, A. (2009). *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 9788022325745.

KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. (2003). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 802390082X.

KLINDOVÁ, L., BRONIŠOVÁ, E., KOLLÁRIK, K. (1974). *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 1434074.

KUTÁLKOVÁ, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024730806.

KUTÁLKOVÁ, D. (2005) *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada. ISBN 8024710404.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006) *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 8024712849.

LECHTA, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071788015.

LECHTA, V. (1990). *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 8008004479.

LEŽALOVÁ, R. (2010). *Odklady povinné školní docházky: Pedagogický proces a dítě*. Praha.

LISÁ, L., Kňourová, M. (1986). *Vývoj dítěte jako jeho úskalí*. Praha: Arvicenum, zdravotnické nakladačství.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén. ISBN 808582406X.

MICHALÍK, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8070679816.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Dialóg. ISBN 8090044506.

MONATOVÁ, L. (1980) *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně.

MÜHLPACHR, P. (2009). *Sociální inkluze v prostředí biodromální speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021049512.

MÜLLER, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024402319.

OPATŘILOVÁ, D. (2013). *Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách: Students with disabilities and health disadvantages in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021063044.

PIPEKOVÁ, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido. ISBN 9788073151980.

SOVÁK, M. (1984). *Logopedie předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství - Knižnice sociální pedagogiky.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. (2003) *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071785466.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VÍTKOVÁ, M. (2004). *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce"*. Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 8086633225.

VYBÍRAL, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073673871.

ZELINKOVÁ, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073675141.

ZEZULKOVÁ, E. (2014). *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava. ISBN 678-80-7464-695-9.

Internetové zdroje:

Katalog podpůrných opatření: Narušení komunikačních schopností [online]. (2016) Olomouc. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>

Listina základních práv a svobod. In: 1992. Dostupné také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

MŠMT ČR (2015a) *Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018*. Praha: MŠMT.

MŠMT ČR (2013) *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*, [online]. MŠMT ČR Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

MŠMT ČR (2015b) *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon* [online]. Praha, MŠMT ČR. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>.

MŠMT ČR (2016a) *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, [online]. MŠMT ČR Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

MŠMT ČR (2016b) *Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*, [online]. MŠMT ČR Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

MŠMT ČR (2016c) *Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání*, [online]. MŠMT ČR Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. (2001). Praha: Tauris. ISBN 8021103728.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/35586>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

SLOWÍK, J. (2012). *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

TALANDOVIÁ, M., LUŽNÁ, H. (2009). *Jak napsat individuální vzdělávací plán* [online]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jak_napsat_ivp.pdf

Vývoj řeči. In: *Asociace klinických logopedů ČR* [online]. Praha. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvoj-rci>.

Sdělení č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte. In: 1991. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-19910206.htm>

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení krajů v rámci výzkumného šetření	36
Graf 2: Poměr městských a vesnických škol.....	36
Graf 3: Počet žáků ve třídě.....	37
Graf 4: Počty žáků ve zkoumaných školách	38
Graf 5: Počet škol nabízejících logopedickou třídu	39
Graf 6: Možnosti logopedické intervence nabízené školou	39
Graf 7: Způsob poskytování logopedické péče.....	40
Graf 8: Integrace žáků s narušenou komunikační schopností.....	41
Graf 9: Počty žáků s NKS ve třídách	41
Graf 10: Výskyt jednotlivých druhů NKS	44
Graf 11: Ovlivnění výuky přítomností NKS.....	45
Graf 12: Osvědčené postupy ve výuce pro žáky s NKS	46
Graf 13: Doporučení rodičům při podezření, že se u dítěte objevuje NKS	47
Graf 14: Spolupráce učitelů s logopedem	49
Graf 15: Pokrytí logopedických zařízení v kraji	49

Seznam tabulek

Tab. 1: Žáci s NKS, kteří jsou v péči logopeda	42
Tab. 2: Počty dětí s doporučeným odkladem povinné školní docházky pro školní rok 2015/2016.....	43
Tab. 3: Počty dětí s doporučeným odkladem povinné školní docházky pro školní rok 2016/2017.....	48

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

Příloha č. 2: Cíle vzdělávání a výchovy podle národní politiky státu

Příloha č. 3: Dotazník

Přílohy

Příloha č. 1

Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- pohybuje se koordinovaně, je přiměřeně obratné a zdatné (např. hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)
- svlékne se, oblékne i obuje (zapne a rozepne zip i malé knoflíky, zaváže si tkaničky, oblékne si čepici, rukavice)
- je samostatné při jídle (používá správně příbor, nalije si nápoj, stoluje čistě, používá ubrousek)
- zvládá samostatně osobní hygienu (používá kapesník, umí se vysmrkat, umyje a osuší si ruce, použije toaletní papír, použije splachovací zařízení, uklidí po sobě)
- zvládá drobné úklidové práce (posbírá a uklidí předměty a pomůcky na určené místo, připraví další pomůcky, srovná hračky)
- postará se o své věci (udržuje v nich pořádek)

2. Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- zvládá odloučení od rodičů
- vystupuje samostatně, má svůj názor, vyjadřuje souhlas i nesouhlas
- projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách
- ovládá se a kontroluje (reaguje přiměřeně na drobný neúspěch, dovede odložit přání na pozdější dobu, dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci)
- je si vědomé zodpovědnosti za své chování

- dodržuje dohodnutá pravidla

3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- vyslovuje správně všechny hlásky (i sykavky, rotacismy, měkčení)
- mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.
- mluví většinou gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)
- rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí
- má přiměřenou slovní zásobu, umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přirozeně a srozumitelně hovoří s dětmi i dospělými, vede rozhovor, a respektuje jeho pravidla
- pokouší se napsat hůlkovým písmem své jméno (označí si výkres značkou nebo písmenem)
- používá přirozeně neverbální komunikaci (gesta, mimiku, řeč těla, aj.)
- spolupracuje ve skupině

4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- je zručné při zacházení s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí, maluje, skládá papír, vytrhává, nalepuje, správně otáčí listy v knize apod.)
- zvládá činnosti s drobnějšími předměty (korálky, drobné stavební prvky apod.)
- tužku drží správně, tj. dvěma prsty třetí podložený, s uvolněným zápěstím
- vede stopu tužky, tahy jsou při kreslení plynulé, (obkresluje, vybarvuje, v kresbě přibývají detaily i vyjádření pohybu)
- umí napodobit základní geometrické obrazce (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník), různé tvary, (popř. písmena)
- rozlišuje pravou a levou stranu, pravou i levou ruku (může chybovat)
- řadí zpravidla prvky zleva doprava

- používá pravou či levou ruku při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje (je zpravidla zřejmé, zda je dítě pravák či levák)

5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- rozlišuje a porovnává podstatné znaky a vlastnosti předmětů (barvy, velikost, tvary, materiál, figuru a pozadí), nachází jejich společné a rozdílné znaky
- složí slovo z několika slyšených slabik a obrázek z několika tvarů
- rozlišuje zvuky (běžných předmětů a akustických situací i zvuky jednoduchých hudebních nástrojů)
- rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké a tvrdé, krátké a dlouhé)
- sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleskává slabiky ve slově)
- najde rozdíly na dvou obrázcích, doplní detaily
- rozlišuje jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky s abstraktní podobou (písmena, číslice, základní dopravní značky, piktogramy)
- postřehne změny ve svém okolí, na obrázku (co je nového, co chybí)
- reaguje správně na světelné a akustické signály

6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- má představu o čísle (ukazuje na prstech či předmětech počet, počítá na prstech, umí počítat po jedné, chápe, že číslovka vyjadřuje počet)
- orientuje se v elementárních počtech (vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků minimálně v rozsahu do pěti (deseti))
- porovnává počet dvou málopočetných souborů, tj. v rozsahu do pěti prvků (pozná rozdíl a určí o kolik je jeden větší či menší)
- rozpozná základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník atd.)
- rozlišuje a porovnává vlastnosti předmětů
- třídí, seskupuje a přiřazuje předměty dle daného kritéria (korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)
- přemýšlí, vede jednoduché úvahy, komentuje, co dělá („přemýšlí nahlas“)

- chápe jednoduché vztahy a souvislosti, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy, labyrinty
- rozumí časoprostorovým pojmům (např. nad, pod, dole, nahoře, uvnitř a vně, dříve, později, včera, dnes), pojmům označujícím velikost, hmotnost (např. dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký)

7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.)
- „nechá“ se získat pro záměrné učení (dokáže se soustředit i na ty činnosti, které nejsou pro něj aktuálně zajímavé)
- záměrně si zapamatuje, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat, částečně i zhodnotit
- pamatuje si říkadla, básničky, písničky
- přijme úkol či povinnost, zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí a dokončit je
- postupuje podle pokynů
- pracuje samostatně

8. Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- uplatňuje základní společenská pravidla (zdraví, umí požádat, poděkovat, omluvit se)
- navazuje kontakty s dítětem i dospělými, komunikuje s nimi zpravidla bez problémů, s dětmi, ke kterým pociťuje náklonnost, se kamarádí
- nebojí se odloučit na určitou dobu od svých blízkých
- je ve hře partnerem (vyhledává partnera pro hru, v zájmu hry se domlouvá, rozděluje a mění si role)
- zapojí se do práce ve skupině, při společných činnostech spolupracuje, přizpůsobuje se názorům a rozhodnutím skupiny

- vyjednává a dohodne se, vyslovuje a obhájí svůj názor
- ve skupině (v rodině) dodržuje daná a pochopená pravidla, pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit
- k ostatním dětem se chová přátelsky, citlivě a ohleduplně (dělí se o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělí si úlohy, všímá si, co si druhý přeje)
- je schopno brát ohled na druhé (dokáže se dohodnout, počkat, vystřídat se, pomoci mladším)

9. Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevat tvořivost

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- pozorně poslouchá či sleduje se zájmem literární, filmové, dramatické či hudební představení
- zaujme je výstava obrázků, loutek, fotografií, návštěva zoologické či botanické zahrady, statku, farmy apod.
- je schopno se zúčastnit dětských kulturních programů, zábavných akcí, slavností, sportovních akcí
- svoje zážitky komentuje, vypráví, co vidělo, slyšelo, dokáže říci, co bylo zajímavé, co jej zaujalo, co bylo správné, co ne
- zajímá se o knihy,
- zná mnoho pohádek a příběhů, má své oblíbené hrdiny zná celou řadu písní, básní a říkadel
- zpívá jednoduché písně, rozlišuje a dodržuje rytmus (např. vytleskat, na bubínku)
- vytváří, modeluje, kreslí, maluje, stříhá, lepí, vytrhává, sestavuje, vyrábí
- hraje tvořivé a námětové hry (např. na školu, na rodinu, na cestování, na lékaře), dokáže hrát krátkou divadelní roli

10. Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- vyzná se ve svém prostředí (doma, ve škole), spolehlivě se orientuje v blízkém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky, kde jsou obchody, hřiště, kam se obrátit když je v nouzi apod.)
- zvládá běžné praktické činnosti a situace, s nimiž se pravidelně setkává (např. dovede vyřídit drobný vzkaz, nakoupit a zaplatit v obchodě, říci si o to, co potřebuje, ptá se na to, čemu nerozumí, umí telefonovat, dbá o pořádek a čistotu, samostatně se obslouží, zvládá drobné úklidové práce, je schopno se starat o rostliny či drobná domácí zvířata)
- ví, jak se má chovat (např. doma, v mateřské škole, na veřejnosti, u lékaře, v divadle, v obchodě, na chodníku, na ulici, při setkání s cizími a neznámými lidmi) a snaží se to dodržovat
- má poznatky ze světa přírody živé i neživé, lidí, kultury, techniky v rozsahu jeho praktických zkušeností (např. orientuje se v tělesném schématu, umí pojmenovat jeho části i některé orgány, rozlišuje pohlaví, ví, kdo jsou členové rodiny a čím se zabývají, rozlišuje různá povolání, pomůcky, nástroje,
- ví, k čemu jsou peníze, zná jména některých rostlin, stromů, zvířat a dalších živých tvorů, orientuje se v dopravních prostředcích, zná některé technické přístroje), rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se bezprostředně setkává (např. počasí a jeho změny, proměny ročních období, látky a jejich vlastnosti, cestování, životní prostředí a jeho ochrana, nakládání s odpady)
- přiměřeným způsobem se zapojí do péče o potřebné
- má poznatky o širším prostředí, např. o naší zemi (města, hory, řeky, jazyk, kultura), o existenci jiných zemí a národů, má nahodilé a útržkovité poznatky o rozmanitosti světa jeho řádu (o světadílech, planetě Zemi, vesmíru)
- chová se přiměřeně a bezpečně ve školním i domácím prostředí i na veřejnosti (na ulici, na hřišti, v obchodě, u lékaře), uvědomuje si možná nebezpečí (odhadne nebezpečnou situaci, je opatrné, neriskuje), zná a zpravidla dodržuje základní pravidla chování na ulici (dává pozor při přecházení, rozumí světelné signalizaci)
- zná faktory poškozující zdraví (kouření)
- uvědomuje si rizikové a nevhodné projevy chování, např. šikana, násilí

Zdroj: MŠMT ČR (2013) *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*, [online]. MŠMT ČR Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

Příloha č. 2

Cíle vzdělávání a výchovy podle národní politiky státu

- **Rozvoj lidské individuality**, jehož předpokladem je péče o uchování jejího fyzického a psychického zdraví, zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností. Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.
- **Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti**, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činností všech členů společnosti. Sféra vzdělávání tímto způsobem zajišťuje kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a začleňuje jedince do společenského procesu poznání. Nedílnou součástí tohoto cíle je i uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity, zejména ochranou kulturního dědictví.
- Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k **ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti**, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.
- **Posilování soudržnosti společnosti**. Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění

daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Důležitou úlohu v tomto smyslu má i menšinové školství, dvoujazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti.

- **Podpora demokracie a občanské společnosti.** Demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních. Školní společenství je prvním společenským prostředím, do něhož dítě z poměrně uzavřeného prostředí rodiny vstupuje. Toto společenství působí bezprostředně, každý den a po mnoho let v mnoha rovinách: charakterem vztahu mezi učitelem a žákem, jenž by měl být založen na vzájemném respektu, utvářením školní komunity, která by ve škole měla vytvářet demokratické společenství rovnoprávných partnerů, i celkovým uspořádáním vzdělávacího systému, který by měl být otevřený, s vyváženými kompetencemi na jednotlivých úrovních, a přístupný zapojení všech partnerů. Výchova k demokratickému občanství se však vztahuje i k dospělým generacím a uplatňuje se v jejich místních, zájmových a pracovních společenstvích. Nezbytnou součástí výchovy k demokratickému občanství je také utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (tzv. mediální výchova).
- **Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti** rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň. Znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.
- **Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.** Vzdělávací soustava v moderní společnosti musí výrazným způsobem přispívat k vysoké úrovni rozvoje lidských zdrojů, jednomu ze základních faktorů ekonomického vývoje. Svými funkcemi totiž vzdělávací soustava ovlivňuje nejen

kvalifikaci, pružnost a přizpůsobivost pracovní síly, ale také například schopnost inovace a změny, rozvíjení a využívání nových technologií, úroveň řízení.

- **Zvyšování zaměstnatelnosti**, tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to nejen doma, ale také v zahraničí – zejména v Evropě. Vyžaduje to orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost. Znamená posílit podíl všeobecného vzdělávání, vytvářet široký základ odborného vzdělávání a uplatňovat klíčové dovednosti. Předpokládá umožnit každému vzdělávat se po celý život. Souvisí především se zabezpečením dostatečné úrovně vzdělání v oborech, které globální trh práce upřednostňuje, což znamená pro 21. století zejména vzdělávání zaměřené na uplatnění v informační společnosti, na schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet.

Zdroj: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* (2001).
Praha

Příloha č. 3

1. Kolik žáků je ve třídě?

2. Napište prosím počet chlapců a dívek ve třídě.

chlapci: _____

dívky: _____

3. Kolik žáků má Vaše škola?

a. 1 – 40

b. 41 – 100

c. 101 – 300

d. 301 a více

4. Nabízí Vaše škola logopedickou třídu?

a. ano

b. ne

5. Mají žáci možnost navštěvovat na Vaší škole logopedický kroužek, případně jinou aktivitu poskytující logopedickou intervenci?

a. ne

b. ano

Uveďte prosím konkrétně, o jakou aktivitu jde a jak často ji žáci absolvují:

6. Jakým způsobem je na Vaší škole poskytována logopedická péče?

a. školní logoped

b. logopedický asistent

c. klinický logoped

d. jinak (např. absolvent kurzu). Napište: _____

e. naše škola neposkytuje logopedickou péči

7. Je ve Vaší škole integrované dítě s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS)?

- a. ano
- b. ne
- c. nevím

8. U kolika žáků ve Vaší třídě se objevuje NKS?

Napište počet: _____

9. Kolik z těchto žáků je v péči logopeda?

- a. Napište počet: _____
- b. Nevím

10. Kolika dětem byl na Vaší škole při zápise na školní rok 2015/2016 doporučen odklad z důvodu NKS?

Napište počet: _____

11. Kolik z těchto dětí přesto nastoupilo k povinné školní docházce v září 2015?

Napište počet: _____

12. Jaké druhy NKS se objevují u žáků ve Vaší třídě? Doplňte počty.

- a. dyslalie (patlavost) ____
- b. vývojová dysfázie ____
- c. koktavost ____
- d. breptavost ____
- e. mutismus ____
- f. jiné: _____

13. Projevuje se narušená komunikační schopnost i v průběhu výuky?

- a. Ne
- b. Ano. Napište prosím

jak: _____

14. Které postupy se Vám osvědčily v přístupech k žákům s NKS?

- a. více času na práci
- b. zjednodušené zadání
- c. zpětná kontrola toho, zda žák pochopil zadání
- d. individuální hodnocení
- e. jiné: _____

15. Jaká doporučení dáváte rodičům žáků s NKS, kterým není poskytována žádná péče?

- a. vyšetření v PPP
- b. návštěva logopeda
- c. nabídka logopedického kroužku
- d. jiné: _____

16. Kolika žákům, kteří byli u zápisu na školní rok 2016/2017, byl doporučen odklad povinné školní docházky z důvodu NKS?

- a. žádnému
- b. napište počet: _____

17. Spolupracujete vy, jako učitel/ka, s logopedem?

- a. ano
- b. ne

18. Jsou ve Vašem kraji dostatečné možnosti pro nápravu logopedických vad u dětí?

- a. ano
- b. ne
- c. nemohu posoudit

Pokud Vás napadá doporučení, kterým by se dala daná situace zlepšit, napište ho prosím):_____

19. Nachází se Vaše škola:

- a. ve městě
- b. na vesnici

20. Ve kterém kraji se nachází Vaše škola?

- a. Kraj Vysočina
- b. Jihomoravský kraj