

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:**

**PhDr. Tomáš Jilčík**

**Vypracovala:**

**Bc. Vladimíra Hradilová**

**Brno 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 20. března 2012

.....

Bc. Vladimíra Hradilová

## **Poděkování**

Děkuji panu PhDr. Tomáši Jilčíkovi za odborné vedení a konzultace, jeho cenné rady a připomínky, které jsem uplatnila při psaní diplomové práce.

Bc. Vladimíra Hradilová

## **OBSAH**

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>1. Vymezení termínu jazyk</b>	<b>7</b>
1.1. Funkce řeči a jazyka	8
1.2. Související termíny	9
1.3. Komunikace jako proces dorozumívání	12
1.4. Verbální komunikace	13
1.5. Nonverbální komunikace	14
<b>2. Narušená komunikační schopnost</b>	<b>18</b>
2.1. Narušená komunikační schopnost a klinická logopedie	21
2.2. Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti	25
<b>3. Charakteristika jednotlivých období dítěte</b>	<b>28</b>
3.1. Předškolní období	30
3.1.1. Vývoj základních schopností a dovedností	32
3.1.2. Kognitivní a percepční vývoj	33
3.1.3. Osobnostně-sociální vývoj	34
3.1.4. Vývoj řeči a jazyka	34
3.2. Vstup dítěte do školy	36
3.2.1. Úspěšný školní začátek	37
3.2.2. Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy	40
3.3. Mladší školní období	41
3.3.1. Vývoj základních schopností a dovedností	42
3.3.2. Kognitivní a percepční vývoj	43
3.3.3. Osobnostně-sociální vývoj	44
3.3.4. Vývoj řeči a jazyka	45
<b>4. Prostředí a jeho vlivy na rozvoj komunikační schopnosti dětí</b>	<b>47</b>
4.1. Rodina jako přirozené prostředí	48
4.2. Školní prostředí a jeho vliv na žáka	50

<b>5. Základní popis problému</b>	<b>52</b>
5.1. Cíl průzkumu, Hypotéza 1, Hypotéza 2	52
5.2. Metodologie průzkumu	53
5.3. Charakteristika vzorku šetření	54
5.4. Prezentace výsledků	55
5.5. Závěry průzkumu	77
5.6. Diskuze	81
<b>Závěr</b>	<b>84</b>
<b>Resumé</b>	<b>85</b>
<b>Anotace</b>	<b>86</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>88</b>
<b>Seznam symbolů a zkratk</b>	<b>92</b>
<b>Seznam příloh</b>	<b>93</b>

# Úvod

Téma diplomové práce „Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách“ jsem si vybrala, protože mě na první pohled zaujalo. To, jak dítě ovládá svůj mateřský jazyk je důležité pro jeho budoucí postavení ve společnosti. Jazyk je specifická vlastnost každé skupiny, pomocí níž si můžeme sdělovat potřebné informace, jazyk nám umožňuje komunikaci s druhými lidmi. S dítětem komunikuje matka již v prenatálním období, a později si dítě osvojuje jazyk ve svém rodinném prostředí, vývoj komunikačních schopností dítěte má poměrně prudký průběh. Děti při vstupu do základní školy by měly mít již takové jazykové schopnosti, aby byly schopni se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními lidmi.

Práce v teoretické rovině objasňuje termíny jako je jazyk, funkce řeči a jazyka, další související termíny, oblast komunikace, její verbální a nonverbální pojetí. Práce klasifikuje narušenou komunikační schopnost, její souvislost s klinickou logopedií a nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti. Charakterizuje podrobně jednotlivá období dítěte od předškolního věku až do mladšího školního věku, včetně úspěšného školního začátku. V neposlední řadě obsahuje charakteristiku prostředí a jeho vlivy na rozvoj komunikační schopností dětí. Popisuje rodinu jako přirozené prostředí a školní prostředí a jeho vliv na žáka.

Poslední pátá kapitola je praktickou částí diplomové práce. Obsahuje základní popis problému, jsou stanoveny dvě hypotézy. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda má sociokulturní prostředí a rodinné prostředí vliv na vývoj jazyka u dítěte, jestli může být příčinou narušené komunikační schopnosti dětí. Dále určit, u jaké věkové kategorie se častěji vyskytuje narušená komunikační schopnost a o jaké druhy se nejčastěji jedná. Přiblíží, z jakého rodinného prostředí pochází děti, které mají narušenou komunikační schopnost.

# 1 Vymezení termínu jazyk

*„Jazyk umožňuje člověku komunikaci se sebou samým i s druhými lidmi. Pomáhá mu přecházet z daného okamžiku do minulosti, budoucnosti, ale i do jiných světů.“* Bruceová, 1996, s. 85

Jazyk nám slouží jako vyjadřovací prostředek, patří sem mluva, naslouchání, poslech, čtení a psaní. Jazyk používá dohodnuté znaky, ty se rozvíjí v čase a prostředí, v němž se užívá. Nejedná se jen o jazyk mluvený, někteří neslyšící a nevidomí lidé hovoří a naslouchají pomocí hmatu.

*„Podoba našeho myšlení se odráží v obsahu mateřského jazyka. Znalosti a zkušenosti, které jsou „zakódované“ v jazyce ovlivňují naše vědomí a tím určuje i naše chování. Můžeme tedy konstatovat, že lidské chování se do jisté míry řídí jazykem, především v případě, kdy daná jazyková situace má zřetelný emocionální kontext.“* Ondrová, 2001, s. 42

Gordon Wells a John Nicholls (In Bruceová, 1996) tvrdí, že osvojování jazyka je podporováno čtyřmi faktory. Za prvé je zapotřebí, aby existoval partnerský vztah mezi dítětem a dospělým. Dalším ze čtyř důležitých faktorů je, že děti mají potřebu být aktivní při vlastním učení. Za třetí má být dětem povoleno dělat chyby. Poslední, čtvrtý faktor je potřeba objasnit diskusí rozdílný význam v chápání slov.

Důležitým prvkem ve vývoji dětské řeči je partnerství dospělého člověka, ale stejně tak je důležitá i komunikace dětí navzájem. Děti často překládají dospělým, co říká jeho kamarád. Komunikaci dítěte s dospělým napomohou informace o situacích a událostech, které prožilo, od rodičů učitelům a naopak. Taková spolupráce napomáhá pochopit dítě, o čem mluví, a můžeme s těmito informacemi lépe pracovat, aniž bychom si lámali hlavu, co nám chce dítě sdělit. Tímto způsobem se může umění komunikovat rozvíjet u dítěte efektivněji.

Děti mají potřebu se účastnit činností, když jsou v klidu, tak i pohybu, individuálně i v malých skupinách, to vše rozvíjí jejich konverzaci. Pokud si při aktivitě například oblíbí nějakou knihu, je vhodné ji nechat dětem na dosah ruky,

aby se k ní mohli vrátit. Kniha je součástí přípravy ke gramotnosti, děti, které začínají číst, ovládají mluvený jazyk a jsou schopny chápat své zážitky. „*Děti čtou aktivně a potřebují, aby je v tom někdo povzbuzoval. Jejich aktivní pocity aktivně ovlivňují myšlení.*“ Bruceová, 1996, s. 88

Jazyk je specifickou vlastností určité, předně vymezené skupiny lidí. Prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu si sdělujeme informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pro danou společnost, která užívá tento společný jazyk. Jazyk se vyvíjí, objevují se nová slova a významy, může se měnit i gramatika, jedná se o jev společenský.

Jazyk je prvotním prostředkem komunikace myšlenek, představuje určitý univerzální prostředek, kdy každá lidská společnost má svůj jazyk a každá lidská bytost, která má normální inteligenci, si osvojuje svůj jazyk mateřský a dále jej běžně používá.

## 1.1 Funkce řeči a jazyka

Podle Nováka (1999) lze definovat řeč jako obecnou lidskou biologickou vlastnost, kdy prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu lze předávat smysluplné informace, které jedinec dekoduje.

*„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systémem, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.“* Škodová, et al., 2003, s. 89

Některé řečové funkce vyplývají z **biologické podstaty lidské řeči**. Je to funkce myšlenková a výrazová.

Funkce myšlenková – schopnost řeči být nástrojem lidského poznání a myšlení (logicko-myšlenkové operace a operace z nich odvozené).

Funkce výrazová – vyjadřování škály citů, pocitů, dojmů, nálad, zážitků, prožitků, přání, nadějí a obav.



Funkce výzvoová – snaha záměrně vyvolat u příjemce určitou reakci rozkazem.

Další funkce vyplývají ze **sociální podstaty přirozeného jazyka**.

Funkce sdělovací – staví na přirozeném jazyku jakožto nejdůležitějším prostředkem verbální komunikace.

Funkce poznávací – jazyk pomáhá jeho uživateli poznávat skutečnost a toto poznání sdělovat. Tato funkce vychází ze spojení funkce myšlenkové se sdělovací funkcí.

Následující funkce vyplývají z **podstaty přirozeného sdělovacího kódu, jakým je lidský jazyk**.

Funkce estetická – schopnost člověka těšit se z krásy řeči, pokud má jedinec umělecký talent, tak tvořit literaturu.

Funkce národně reprezentativní – vztahuje se na spisovný jazyk.

Funkce metajazyková – umožňuje popsat přirozený jazyk sebou samým.

## 1.2 Související termíny

### Jazyková kompetence

Kompetence obecně definujeme jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jednou z kompetencí, která je důležitá pro osobní rozvoj, je i jazyková kompetence.

*„Děti umí ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumět slyšenému, slovně*

*reagovat a vést smysluplný dialog i rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím“*, dovedou produkovat věty podle pravidel logiky a gramatiky. Svobodová a kol., 2010, s. 27

Pomáhá nám vyjadřovat své pocity, můžeme informovat okolí o tom, co se nám líbí a co ne. Tato činnost napomáhá k rozvoji dalších kompetencí, např. u učení se jedná o soustředěné pozorování, všímání si souvislostí, kladení otázek a hledání odpovědí.

Jazykový vývoj dítěte je soustředěn v prvních dvou letech hlavně na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka, učí se rozpoznávat a produkovat slovní přízvuky, intonace vět a jiné. Dítě si také souběžně osvojuje slovní zásobu. Před zahájením školní docházky dochází ke změně v zaměřenosti osvojování jazyka, děti si intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka a jeho morfologický a syntaktický systém. Slovní zásoba se prudce rozvíjí a dochází také k osvojování paralingvistických funkcí jazyka. (Průcha, 2011)

## **Jazykový input**

*„Jazykový input je komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“* Průcha, 2011, s. 93

Nejčastěji s dítětem komunikuje matka, otec a sourozenci, nebo příbuzní a jiné obklopující jej osoby. Tyto podněty jsou zdrojem pro dětské rozpoznávání, segmentování a napodobování řečových produktů a tím pro postupné konstruování znalosti jazyka. Vlastnosti jazykového inputu jsou závislé na prostředí, na jazykových, sociálních, vzdělanostních a dalších charakteristikách osob vytvářejících řečové produkty zaměřené na dítě. Je to nejrelevantnější hybná síla celého procesu osvojování jazyka.

## **Jazyková inteligence (lingvistická)**

*„Projevuje se náklonností ke světu slov a knih a k zachycování událostí.“*

Budíková, et al., 2004, s. 49

Lidé s těmito předpoklady rádi píšou, vymýšlí fantastické historky, vypráví vtipy a historky. Mají dobrou paměť na jména, místa, data, mají v oblibě nesmyslné rýmy a jazykolamy, luští křížovky, přesmyčky, hrají hry se slovy.

## **Znakové procesy a jazyk**

*„Moderní jazykověda vychází z teze, že přirozený jazyk je systém znaků. Jazykový znak v jazykově znakové soustavě je něco materiálního (označujícího), co označuje něco jiného (označované) vzhledem k jeho významu společně sdílené mluvčím a posluchačem v jejich vědomí.“* Kamiš, 2008, s. 8

Znak v kognitivním procesu a v procesu komunikace plní funkci označování a funkci vyjádření významu komunikace. *„Jazyk lze pojímat jako systém znaků, které slouží k dorozumívání v určitém etnickém společenství.“* Kamiš, 2008, s. 8

## **Jazyková komunikace**

*„Komunikace jazyková je specifická činnost, která spočívá v produkci a recepci znaků a která zahrnuje víc než pouhou výměnu informací; představuje část sociálního jednání – interpersonální intencionální sdělování znaků uskutečňované na základě souboru mentálních předpokladů řeči – předpokladové báze.“* Machová, Švehlová, 2001, s. 125

## **Jazyková norma**

Jazyková norma je zobecnění jazykových prostředků ve vztahu ke společenství, které daným jazykem mluví. Opakované snahy zavést do lingvistického pojmosloví

vedle normy i pojem standard můžeme chápat jako pokus o překlenutí vzdálenosti mezi jazykem spisovným a mezi běžně používaným v každodenní situaci. (Nebeská, 1996, 1992)

### 1.3 Komunikace jako proces dorozumívání

Komunikovat dokážeme i beze slov, ale pomocí jazyka máme možnost informace a myšlenky předávat přesněji a jasněji. Jazyk je nástroj verbální komunikace, komunikace je přenos informací. Komunikace předpokládá komunanty (autor a příjemce informace) a komunikační kanál (cesta spojení mezi nimi, která může být přímá-z očí do očí, nebo zprostředkovaná-např. přes telefon). Důležitý je také *dorozumivací* kód, kterým je v tomto případě společný jazyk a komunikáty (jazykové projevy).

*„Jazyk je systém dorozumivacích prostředků (znakové povahy) a pravidel, jak se těchto prostředků užívá, aby se realizovaly záměry sledované dorozumivací činností a vznikaly smysluplné jazykové projevy (komunikáty).“* Čechová, 1996, s. 19

Individuálním způsobem realizace jazyku je řeč, která neobsahuje jen mluvení, ale i psaní. U dětí hraje významnější roli řeč těla. Vyjadřujeme city nejen výrazem ve tváři, ale i pohyby těla. Vysíláme signály a často si neuvědomujeme, co všechno sdělujeme.

*„V interpersonální komunikaci většina sdělení obsahuje jak signály verbální, tak i neverbální. Předávání zpráv je pochopitelně úspěšnější, pokud jsou verbální i neverbální signály v souladu nebo se doplňují.“* Ondrová, 2001, s. 40

## 1.4 Verbální komunikace

Jedna z mnoha podob dorozumívání je mezilidská komunikace, proces výměny zpráv mezi dvěma osobami. Zprávy se předávají pomocí signálů, **signál** není jen slovo, ale každé chování, které zpozorovala druhá strana. Jednou z nejdůležitějších forem sociální komunikace je **řeč**, schopnost určitého společenství dorozumívat se určitým jazykem.

Verbální komunikace se uskutečňuje prostřednictvím jazyka, řeči, slov. Zahrnuje zvukovou i psanou formu řeči, řeč je nejuniverzálnějším způsobem dorozumívání. Předpokladem pro její užívání je znalost a sdílení určitého jazykového systému a jeho pravidel.

Verbální projevy mohou být **zvukové** (vzniklý jazykový projev je mluvený), **grafické** (jazykový projev je psaný nebo tištěný) a **kombinované** (zvukově – grafické, mluvený projev doprovázený např. psaním na tabuli).

Verbální komunikací je *rozhovor*, v němž dochází k výměně rolí mluvčího a naslouchajícího. Ve verbální komunikaci je nezbytná zpětná vazba, která má podat informaci o tom, zda jsme schopni sdělení přijmout. Lze vymezit následující typy zpětné vazby: **chápací a pozitivní, chápací a neutrální, chápací a negativní a nechápací.**

Jednou z nejdůležitějších komunikačních dovedností je **naslouchání** (vnímání s porozuměním). Schneiderová uvádí, že naslouchání je selektivní a člověk vnímá jen to, co chce a co je schopen slyšet. Porozumění sdělenému se děje prostřednictvím faktů, představ, postojů a názorů, předsudků a přesvědčení.

**Paralingvistika** je název pro doprovodné znaky slovní komunikace. Při komunikaci nejen mluvíme, ale je potřeba i naslouchat, přitom slyšíme nejen slova, ale i způsob, jak jsou tato slova vyslovena. To dotváří obraz toho, co říkáme a často

zcela mění význam a smysl vyřčeného. Paralingvistika vyjadřuje momentální stav člověka, jako jsou emoce, únava, stres, agresivita....

Hlasitost: z příliš tiché řeči usuzujeme nesmělost či stydlivost, z hlasité zas agresivitu a nadvládu hovořícího nad naslouchajícím, není to však jednoznačné.

Důraz: důraz položený na určité slovo ve větě nám pomáhá pochopit, co je pro hovořícího podstatné.

Rychlost řeči: rychle hovořící osoba může být silně motivována, snaží se co nejrychleji předat informace, z kterých je tak nadšená. Hovořící, z kterého se slova táhnou pomalu a rozvláčně, může být v rozpacích anebo zcela přesně neví, co chce sdělit.

Pomlky, přestávky: mohou předcházet před sdělením důležité informace. Pokud hovořící používá výrazy jako „ehm“ nebo slůvka stále dokola „a tak“, „no“, „jako“ apod., naznačuje nám to, že hovořící nemá ve věci sám jasno.

Za pomoci verbální komunikaci často dochází k vzájemnému ovlivňování. Při setkání nedochází mezi lidmi jen k výměně názorů, ale i výměně názorů, postojů, přístupů, ale i konfrontaci a posunům v pohledu na nějakou věc. Při ovlivňování „člověk působí na člověka“ a je možné jej provádět komunikací verbální i neverbální. Slovně lze ovlivňovat **poznatky** (co člověk ví, zná a umí) a **motivy** (postoje, názory, hodnoty, potřeby).

## 1.5 Nonverbální komunikace

Řeč je sice důležitá, ale ne vždy je základem komunikace, máme mnoho jiných mimoslovních způsobů vyjadřování. Součástí učení jak být schopnou společenskou bytostí, je osvojení neverbální komunikace, stejně tak je i důležité, naučit se jí porozumět. Tyto dovednosti si osvojujeme již v dětství. Mimoslovní komunikací můžeme sledovat sociální, emoční a kognitivní vývoj dítěte. Děti, které nejsou ještě vybaveny jazykovými dovednostmi, nám přinášejí velké množství informací

neverbálními signály, na které někdy reagujeme, aniž bychom si to uvědomovali, jindy vůči nim zůstáváme nevšímaví.

Neverbální komunikace má řadu podob, ubírá se několika kanály. Jsou to gesta rukou, pohled očí, výrazy obličeje, dotyky, držení těla, prostorové chování, tělesný vzhled, mimoslovní hlasové projevy a pach. Všechny tyto kanály nesou informace o našem nitru, jak se cítíme, co si myslíme. Někdy tyto informace vysíláme záměrně, jindy nevědomě. Teorie rovnováhy popisuje, jak různé neverbální komunikační kanály spolupracují při udržování rovnováhy mezi důvěrností a dominancí v sociálních vztazích. (Agryle a Dean, 1965 In Doherty-Sneddon, 2008) S lidmi, které dobře známe, navazujeme lépe oční kontakt, stojíme u nich blíže a ochotněji se jich dotýkáme, než s lidmi, s nimiž jsme se právě seznámili.

Neverbální komunikace je v mnoha ohledech důležitá pro dětský vývoj. Mimoslovní komunikace je důležitý nástroj pro interakci s ostatními lidmi, vzájemnou komunikací dětem pomáháme rozvíjet se. Asi největším aspektem nonverbální komunikace jsou **gesta rukou**, která skrývají bohatství nevyslovených informací.

*„...zatímco oko je okno do duše, gesta mohou být oknem do myšlenkových procesů jedince...to platí zejména pro děti, které se často s obtížemi vyjadřují slovně, protože nemají dostatečné jazykové dovednosti, aby se mohly vyjádřit bez námahy.“*  
Doherty-Sneddon, 2008, s. 20

Gesta se nejčastěji objevují při řeči a jejich význam je nedílně spojen s danou situací a tím, co říkáme. Někteří badatelé si povšimli blízkého vztahu mezi gesty a řečí, gestikulace a řeč jsou považovány za nezávislé systémy vyjadřování a komunikace. Rozlišuje tři typy gest. Gesta symbolická, která lze snadno vyjádřit slovně (např. vztyčený palec při autostopu). Gesta ilustrační jsou pohyby rukou, jimiž provázíme svoji řeč, někteří je používáme více, jiní méně, do jisté míry však gestikuluje každý (např. kreslení ve vzduchu, zazní-li slovo „kruh“). Emoční gesta sdělují důležité informace o emočním stavu dítěte, emoce se zrcadlí zejména ve tváři dítěte.

*„Existují však důkazy, že určitá gesta se vztahují k různým pocitům...U dětí existuje také řada specifických gest a dotyků souvisejících s negativními emočními*

*stavy-například cucání palce při odloučení od rodičů...“ Doherty-Sneddon, 2008, s. 76-77*

*„Řeč je úžasný systém, který lidé vyvinuli, aby spolu mohli komunikovat. Jakýkoli jazyk na světě je v podstatě souborem symbolů, které reprezentují svět a věci v něm.“ Doherty-Sneddon, 2008, s. 51*

Rozvoj gestikulace a používání gest spolu s dalšími formami komunikace, ovlivňuje proces osvojování řeči. Děti začínají používat a učit se gesta stejně tak jako se učí mateřský jazyk, často závisí na tom, v jaké míře se s gesty setkávají. Stejně jako dětská řeč a slovní zásoba, tak i gesta se vyvíjejí rychleji, pokud s nimi často dospělí mluví a setkávají se s těmito gesty. Schopnost dětí využívat gesta se s věkem mění, děti potřebují tuto formu k vyjádření, konkrétní podoba použitého gesta vypovídá o schopnostech dítěte uvažovat v symbolické rovině.

V psychickém vývoji dítěte hrají významnou roli **oční kontakt a další aspekty pohledu**. Diváme-li se na nějakou věc a dítě sleduje náš pohled, a my pojmenováváme danou věc pravým jménem, je pravděpodobné, že dítě věnuje pozornost předmětu, o kterém mluvíme. To je důležitou součástí učení prostřednictvím sociální interakce. Pohled v lidské komunikaci hraje důležitou roli v emočním, sociálním a kognitivním vývoji dítěte, pohled dokáže vyjádřit lásku, nenávisť, soucit...

Pro člověka má nesmírný význam **výraz obličeje**, schopnost měnit výraz obličeje a současně chápat výraz druhých lidí se vyvíjí v dětství. Výrazem v obličeji vyjadřuje informace od emocí až k obličejovým gestům (např. zvednutí obočí). Aby se dítě naučilo nasazovat vhodné výrazy tváře, je nezbytné pro rozvoj sociálních dovedností a společenské přijatelnosti.

Další částí lidských sociálních vztahů jsou **dotyky**, z evolučního hlediska možná nejpůvodnější kanál neverbální komunikace. Dotyky mohou mít přínos v oblasti sociální, emoční, duševní i tělesné, pokud jsou přiměřené a pozitivně laděné (dotyky jsou patrně nejvíce svázány pravidly).

*„Význam dotyku a jeho vliv na příjemce závisí na mnoha okolnostech, například na tom, zda byl dotyk náhodný, nebo souvisel s plněním úkolů.“ Doherty-Sneddon, 2008, s. 181*



Za klíčovou složku lidské komunikace je právem považovaná řeč, ale neverbální komunikace nám dává další možnost, jak se vyjádřit, zejména dětem, které nemají tak rozšířenou slovní zásobu.

## 2 Narušená komunikační schopnost

Lechta (2003) se ve své knize zabývá poruchami, jež vznikají při individuálním osvojování a používání jazyka, tj. při komunikaci, kdy je komunikační schopnost člověka narušena a narušenou komunikační schopnost definuje následovně:

*„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“* Lechta, 2003, s. 20

Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena složka produkce či porozumění řeči, může jít i o verbální a neverbální, resp. mluvenou i grafickou formu. Může se jednat o trvalou narušenou komunikační schopnost (např. těžké orgánové poškození), nebo o přechodné narušení (např. dyslalie). Projevit se může jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči.

**Při vymezení narušené komunikační schopnosti lze aplikovat různá kritéria:**

- vývojová – aktuální úroveň osvojení jazyka u daného člověka odpovídá nebo neodpovídá příslušným normám (dosažení, resp. nedosažení určité úrovně vývoje řeči v patřičném věku);
- fyziologická – zda je způsob mluvené řeči člověka fyziologicky korektní, nebo ne (nefyziologická nazalita při artikulaci);
- terapeutická – jestli si konkrétní řečový projev vyžaduje, či nevyžaduje cílenou intervenci logopeda;
- lingvistická – zda řečový projev odpovídá anebo neodpovídá normám kodifikovaným pro určitý jazyk;
- komunikační záměr – zda dokáže, nebo nedokáže daný jedinec projevit svůj komunikační záměr bez rušivých momentů (jestli odchylka působí rušivě či ne).

(Škodová, et al., 2007, s. 22-23)

Východiskem pro správný výběr a aplikaci intervenčních metod, koncipování strategie a určení prognózy je co nejpřesněji určit diagnostiku narušené komunikační schopnosti. Hlavní cíle diagnostiky narušené komunikační schopnosti jsou:

- určit, zda jde o narušení, a ne fyziologický jev (např. fyziologické těžkosti ve vývoji řeči okolo 3. Roku života se nepovažují za kóktavost);
- zjistit příčinu vzniku narušené komunikační schopnosti orgánovou (genetické mutace,...), nebo funkční (napodobování chybného řečového vzoru), jakož i etiopatogenezi (narušení komunikační schopnosti v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období);
- určit, zda se jedná o trvalé nebo přechodné narušení, pokud možno s větší či menší pravděpodobností;
- určit, jedná-li se o vrozené narušení (vada řeči), nebo získané narušení (porucha řeči);
- určit, zda narušená komunikační schopnost v celkovém klinickém obraze dominuje, nebo je symptomem jiného dominujícího poškození (symptomatická porucha řeči);
- stanovit, jestli si jedinec uvědomuje své narušení, nebo neuvědomuje;
- určit stupeň narušení – totální, úplné narušení s nemožností komunikovat, nebo jedná-li se o parciální narušení s možnými stupni.

*„Podle Jamesové (In Bernstein a Tiegermann, 1989) mezi hlavní cíle hodnocení dětského řečového chování patří kromě identifikace dětí s narušenou komunikační schopností i načrtnutí vhodných terapeutických programů a monitorování změn způsobených terapií.“ Jamesová In Lechta, 2003, s. 22*

Pro aplikaci **metod diagnostiky narušené komunikační schopnosti** je prvořadým úkolem vycházet z konkrétní diagnostické situace. Vyšetřovanou osobu je potřeba stimulovat k souvislému mluvnímu projevu, aby se nezkresleně projevila její skutečná komunikační schopnost ve všech dimenzích. Vycházíme-li např. z Vaškova (1991) třídění, v diagnostice narušené komunikační schopnosti lze využít jednotlivé diagnostické metody: (Vašek In Lechta, 2003)

1. pozorování (zj. Forma archů určených pro sledování a hodnotících stupnic);
2. explorační metody (dotazníky, anamnestický rozhovor, řízený rozhovor);

3. diagnostické zkoušení (vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči, písemné zkoušení-např. při dysgrafii);
4. testové metody (Token test, test laterality,...);
5. kazuistické metody (analýza lékařských výsledků, psychologických vyšetření apod.);
6. rozbor výsledků činnosti
7. přístrojové a mechanické metody (artikulografie apod.)

V posledních desetiletích má velký význam úsilí o kvantifikaci, zpravidla umožňuje přesnější komparaci stupně narušené komunikační schopnosti na začátku, v průběhu a na konci logopedické péče (srovnání většího počtu osob s narušenou komunikační schopností – určování odchylek od tzv. normy).

*„Jen vícedimenzionální analýza je totiž zárukou skutečné identifikace druhu a stupně narušení komunikační schopnosti, a protože bere v úvahu všechny možné dimenze narušené komunikační schopnosti, může se minimum zredukovat riziko diagnostického omylu, jenž by hrozilo při subjektivistickém posuzování těchto odchylek.“* Lechta, 2003, s. 25

Respektování všech dimenzí snižuje riziko diagnostického omylu a směřuje k co nejobektivnějšímu posouzení komunikační schopnosti. Při hodnocení osoby s narušenou komunikační schopností je potřeba hodnotit nejen mluvený projev, ale je třeba brát v úvahu celou osobnost jedince a v odůvodněných případech přezkoumat rovněž jeho domácí prostředí. (Lechta, 2003)

Kollárik (1992) uvádí tři základní chyby:

1. první dojem – nesprávná tendence hodnotit člověka i v dalších situacích na základě prvního dojmu;
2. „haló“-efekt – nesprávná tendence hodnotit člověka na základě jednoho nápadnějšího znaku;

3. jednostrannost a neúplnost informací – diagnostika situace při prvním setkání diagnostikovi ještě zpravidla neumožňuje vyvodit patřičné závěry. (Kollárik In Lechta, 2003)

Komunikační schopnost člověka je narušena při komunikaci poruchami, jež vznikají při individuálním osvojování a používání jazyka. Pátrání po příčině narušené komunikační schopnosti je velmi důležité, v případech, kdy se neobjasní příčina, promítne se to do šancí na korekci narušené komunikační schopnosti. Při pátrání po příčině narušení je doporučeno brát v úvahu souvislost časovou, místní a osobní.

## **2.1 Narušená komunikační schopnost a klinická logopedie**

Zabýváme-li se narušenou komunikační schopností, musí být východiskem komunikace jako taková, v návaznosti na ní pak hovoříme o narušené komunikační schopnosti. Narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie. Význam komunikace je vícerozměrný.

*„Logopedie je tedy věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možnosti diagnostiky, terapie, prevence i prognózy.“ Škodová, et al., 2007, s. 22*

### **Mezi oblasti logopedie patří např.:**

- Existence jako taková – není-li možné nekomunikovat a narušená komunikační schopnost funguje jako bariéra, může to negativně ovlivnit bytí člověka v těch nejzákladnějších oblastech života.
- Medicínská oblast – narušená komunikační schopnost je často prvním indikátorem vážných onemocnění, nebo důsledkem různých onemocnění.

- Sociální oblast – narušená komunikační schopnost je často příčinou maladaptace ve škole, rodině, práci, sociální skupině.

Význam logopedie je vícerozměrný, logopedie má mnohostranné poslání, mezi další oblasti patří např. kognitivní oblast, emocionální oblast, ekonomická oblast, oblast estetického vnímání atd...

Při charakterizování metod, s nimiž logoped pracuje, se setkáváme s terminologicko-jazykovou komplikací, je možné použít termín v nejširším slova smyslu **logopedická intervence** („činnost, působení za účelem změny“). Logopedická intervence logopeda začíná vstupem klienta do ambulance. Logoped ji uskutečňuje se třemi cíli: identifikovat narušenou komunikační schopnost; eliminovat, nebo alespoň překonat narušenou komunikační schopnost a předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost).

*„Logopedickou intervenci chápeme jako složitý multifaktoriální proces, který se realizuje- v zájmu dosažení svých tří základních cílů-na třech, s těmito cíli analogických, vzájemně se prolínajících úrovních: logopedická diagnostika; logopedická terapie, logopedická prevence.“ Škodová, et al., 2007, s. 38-39*

**Diagnostika** – v kompletní diagnostice lze pozorovat už několik desetiletí pozitivní změnu, dnes už nestačí pouhých 20 minut ke stanovení diagnózy, kdy logopedy zajímala pouze výslovnost a nic víc.

Logopedická diagnostika má několik cílů:

- zjištění, zda jde o narušenou komunikační schopnost, či o fyziologický jev;
- odhalit příčinu a etiopatogenezi narušené komunikační schopnosti;
- určit, zda je narušená komunikační schopnost trvalá nebo přechodná, vrozená či získaná;
- zjistit, zda narušená komunikační schopnost dominuje, nebo jestli jde o symptom jiného postižení, narušení nebo onemocnění;
- zjistit, zda si osoba s narušenou komunikační schopností uvědomuje nebo ne své narušení;
- určit stupeň a formu narušené komunikační schopnosti;
- navrhnout případná terapeutická opatření.

**Existují tři úrovně logopedické diagnostiky** (Lechta, 1995 In Škodová, et al., 2007):

- 1) Orientační vyšetření: v rámci screeningu, depistáže, odpovídá na otázku, zda má daná osoba narušenou komunikační schopnost nebo ne.
- 2) Základní vyšetření: zjišťuje se konkrétní druh narušené komunikační schopnosti, určí se základní diagnóza.
- 3) Speciální vyšetření: co nejpřesnější identifikování zjištěné narušené komunikační schopnosti. Zjišťuje se typ narušené komunikační schopnosti, forma, stupeň, její další zvláštnosti a následky.

Existuje celá řada metod a technik logopedické diagnostiky (viz kapitola 2. Narušená komunikační schopnost). Při jejich aplikování je třeba respektovat princip vícedimenzionální analýzy, co nejobektivněji posuzovat, reflektovat celou osobnost vyšetřovaného jedince, pátrat po příčině atd...

**Logopedická terapie** lze v širokém slova smyslu charakterizovat jako „*aktivitu, která se realizuje specifickými metodami ve specifické situaci záměrného učení-jde v podstatě o tzv. řízené učení probíhající pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení, popřípadě i mimo ně.*“ Škodová, et al., 2007, s. 39

Metody logopedické terapie lze rozdělit na: stimulující nerozvinuté a opožděné řečové funkce; korigující vadné řečové funkce; a redukující zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce. (Škodová, et al., 2007, s. 39)

V logopedii lze také aplikovat mnohé metody ze všeobecné pedagogiky (metodu cvičení, metodu příkladu – řečový vzor) a z pedagogiky sociální (metody a postupy reedukace, kompenzace a rehabilitace), jejich aplikace se realizuje ve speciálně utvářených situacích logopedické terapie.

**Techniky a strategie logopedické terapie** je třeba odlišit od metod. Metoda označuje určitou cestu vedoucí k cíli, technika představuje činnost, pracovní postup, pomocí něhož se lze dostat k cíli. Techniky se někdy označují jako strategie.

**Všeobecné principy** řízeného učení lze aplikovat ve specifické situaci logopedické terapie. Tradiční jsou principy z pedagogiky (Pavlík a kol., 1984-1985 In Škodová, et al., 2007):-princip uvědomělosti, aktivity, individuálního přístupu atd... Principy speciálně pedagogické (princip komplexnosti, socializace, resocializace apod. a principy specificky logopedické (princip minimální akce, relaxace, komplexnosti, symetričnosti terapeutického vztahu, krátkodobého, ale častého procvičování, funkčního používání řeči a mnohé další. Jedním z nejdůležitějších principů je princip překonávání komunikační bariéry, který se zaměřuje na člověka jako na bio-psycho-sociální jednotku. Při terapiích jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti lze aplikovat konkrétnější principy

Terapie má v závislosti na specifika daných případů různé podoby a zaměření. V klinicko-terapeutické oblasti logopedie existují následující **formy terapie** (dle Borbonuse a Maihacka (2000) In Škodová, et al., 2007, s. 42):

- individuální terapie (sezení 30, 45, nebo 60 minut);
- skupinová terapie (3-6 pacientů);
- intenzivní terapie (několikrát denně);
- intervalová terapie (v odstupu několika týdnů nebo měsíců se aplikuje intenzivní terapie).

V logopedii se mohou aplikovat také metody prevence. Primární, sekundární a terciární prevenci popisuje Hartl a Hartlová (2000) In Škodová, et al. (2007). Primární prevence se zabývá předcházením ohrožujících situací celé sledované populace, kdy jde o propagování správné péče o řeč dítěte všeobecně (nespecifická prevence), nebo proti konkrétnímu riziku, např. předcházení kóktavosti (specifická prevence). Sekundární prevence se orientuje na skupinu zvláště ohroženou negativním jevem, např. děti s vývojovou neplynulostí řeči, u nichž existuje zvýšené riziko vzniku počínající kóktavosti. Terciární prevence je zaměřena na osoby, u nichž už se projevila narušená komunikační schopnost a snaží se předejít dalšímu negativnímu vývoji.



## 2.2 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti

*„Vývoj řeči nelze odlišit od ostatních schopností člověka. Není proto možné rozvíjet dětskou řeč na úrovni, která by měla odpovídat věku, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností neprobíhá tak, jak bychom si představovali a přáli.“ Škodová, et al., 2007, s. 95*

### Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči mívá různé příčiny a proto je i terapie odlišná, právě pro velké množství příčin je terminologie opožděného vývoje řeči nejednotná.

*Seeman (1995) „Za opožděný vývoj řeči prostý pokládá stav, kdy dítě kolem třetího roku věku má malou slovní zásobu a těžkou patlavost i přesto, že podrobné celkové vyšetření neprokázalo žádný patologický nález, ani neurologický nález ve smyslu DMO, nemá poruchu jemné motoriky ani motoriky jazyka, má normální sluch a nemá snížený intelekt.“ Seeman (1995) In Škodová et al., 2007, s. 96*

Sovák (1978) shledával příčiny opožděného vývoje řeči ve faktorech biologických (dědičnost, individuální schopnosti, opožděné vyžívání CNS, ...). Za sociální faktory považoval patologii výchovného prostředí. (Sovák, 1978 In Škodová, et. al., 2007)

Mimo výše uvedené, novější klinické studie potvrzují jako příčinu mimo uvedených faktorů také možné poškození CNS již v intrauterinním vývoji a dědičnost, kdy e opožděný vývoj řeči a vývojové poruchy řeči objevují v rodinách spíše u mužských potomků. (Dlouhá , 2001 In Škodová, et. al., 2007)

Příčinou opožděného vývoje řeči prostého je dědičnost, opožděné vyžívání CNS, negativní výchovné vlivy, lehká porucha sluchu atd. Hlavním příznakem je opoždění v oblasti řečového projevu, jsou-li však příznivé vnější podmínky, řeč se v pozdějším věku rozvine na úroveň odpovídající úrovni celkové. Projevit se může ve všech jazykových rovinách, nebo jen v některé z nich. Nejvíce narušená

je z počátku stránka řeči (malá slovní zásoba), po jejím zlepšení jsou symptomy více patrné ve stránce formální (chybná výslovnost některých hlásek).

### **Vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie je chápána jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, je způsobena zásahem do jejího vývoje, nejde tedy o stav získaný až po osvojení si řeči. Vývojová dysfázie se v nejnovější odborné literatuře uvádí jako název pro specificky narušený vývoj řeči.

*„Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“*  
Škodová, et al., 2007, s. 110

Etiologie vzniku vývojových poruch řeči není jasná, hovoří se o poškození již v intrauterinním vývoji mozku, objevuje se otázka případného vlivu dědičnosti.

Vývojová dysfázie se projevuje různými symptomy, tím nejnápadnějším je ve většině případů výraznější opoždění vývoje řeči. Z vnějších příznaků je to výraznější patlavost, přes nesrozumitelný projev až k úplné nemluvnosti. Vývojová dysfázie zasahuje do hloubkové struktury řeči (oblast sémantická, syntaktická, gramatická). Projevuje se přehazování slovosledu, nesprávné koncovky při ohýbání slov, omezení slovní zásoby a další. Z hlediska povrchové struktury řeči, je řeč na poslech výrazně patlavá, někdy až zcela nesrozumitelná. Při vývojové dysfázii je úroveň verbálního projevu výrazně nižší, než odpovídá intelektovým schopnostem i kalendářnímu věku dítěte.

### **Dyslalie**

*„Dyslalie (patlavost) je neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny v mluvené řeči podle stanovených ortoepických norem (Hála, 1962). Hlávka je tvořena na nesprávném místě.“* Škodová, et al., 2007, s. 332

Nejčastější poruchou komunikační schopností dětí je dyslalie, poměrně vysoký je výskyt u chlapců. Dyslalie má několik možných příčin, na vliv dědičnosti jsou názory velmi různorodé, je neuznáván, v některých případech jednoznačně popírán. Příčinou může být vliv prostředí, kdy se v rodině vyskytuje nesprávný řečový vzor (př. mazlivá řeč), nebo chyby ve výchovném přístupu (tresty, citové strádání apod.). Mohou to být také poruchy zrakového a sluchového vnímání, percepční nedoslýchavost způsobuje, že dítě nerozlišuje správně převážně sykavky. Porucha zrakového vnímání je příčinou pro nepřesné vnímání artikulačních pohybů. Úzká souvislost je mezi motorickým vývojem dítěte a výslovností, která potřebuje přesnou koordinaci mluvidel. Mezi další příčiny patří poruchy CNS, riziková těhotenství, poškození při porodu anebo anatomické úchyly mluvidel (přirostlá podjazyčí uzdička mezi horním rtem a dásní).

Při *hláskové dyslalii* dítě hlásku vynechává (tráva-táva), nahrazuje (tráva-tláva), nebo tvoří chybně (tyto poruchy se označují příponou – ismus, rotacismus). Výslovnost se postupně zdokonaluje souběžně s dozráváním struktur CNS od nejranějších etap mluvního vývoje až po úplnou artikulační zralost (6-7 let).

Rozlišujeme *dyslalii fyziologickou* (vývojovou), ta je do sedmi let věku přirozeným mluvním projevem, *patologickou dyslalii*, kdy dítě není schopno z mnoha příčin osvojit si tvoření některých hlásek. Snad nejčastější je klasifikace dle rozsahu, kdy třídíme na *dyslalii levis* (jen několik vadných hlásek, např. č-š-ž, c-s-z, r-ř) a *dyslalii multiplex* (rozsah vadných hlásek je větší, řeč je však srozumitelná).

Při diagnostice je hlavním cílem zjištění příčin, druhu a rozsahu poruchy či vady výslovnosti a následné stanovení diagnózy a prognózy. Na závěr se stanoví plán metodických nápravných postupů. Při vyšetření se zjišťuje anamnéza rodiny a dítěte, při hře se také hodnotí orientačně lateralita. Vyšetření dítěte je vedeno formou hry, kdy dítě pojmenovává různé obrázky, které jsou volen tak, aby sledovaná hláska byla střídavě na počátku, uprostřed a na konci slova. Navazuje volný rozhovor, aby bylo možné hodnotit mluvní projev v běžné řeči. Vyšetření se přizpůsobuje věkové hranici dětí, např. u dětí kolem třech let se využívají hračky, maňásci apod., u starších text ke čtení, který je přiměřený jejich věku. Nápravné postupy dyslalie se liší podle toho, s čím má dané dítě problém, náprava je tedy zcela individuální dle potřeb dítěte.

### 3 Charakteristika jednotlivých období dítěte

Každý pokus o vysvětlení procesu vývoje člověka musí být jen provizorní. Mnoho vědců vypracovalo vývojové teorie, obraz dítěte se postupem času mění, mění se hodnocení chápání jeho vývoje i pojetí, co je výchova. Nejnápadnějším vývojem prochází tělesný vývoj, růst do délky a přibývání na váze. Mění se i veškeré tělesné funkce (pulz, dýchání), u malých dětí je rychlejší a s přibývajícím věkem se zpomalují. Kostra je podstatně ohebnější a zlomeniny se u dětí hojí rychleji než u dospělých.

Vývoj mozku má vliv na zdokonalování motoriky (vůlí řízené ovládní tělesných funkcí). S tím souvisí i udržení základní tělesné čistoty, proto je nutné propojení části mozku a spojení s odpovídajícími svaly. Důkazem toho, že vzniklo konečné propojení mozku se svaly je zvládní jemných činností. Rozvoj jemné motoriky je spjat s vývojem zraku, děti přicházejí na svět dalekozraké, zrak se dostává o normálu, když oko doroste (v desátém roku). Chybějící hloubku vyrovnává do té doby elastická oční čočka. Důležitý je i vývoj sluchu, s kterým je spjata schopnost udržet rovnováhu (od 12. měsíce).

Citové zrání člověka je zjevně vrozené, avšak k aktivizaci je zapotřebí styk s lidmi. Malé děti neznají opravdový strach, tato schopnost se objevuje kolem třetího roku života, když si začínají uvědomovat vlastní identitu. Přibývajícím kognitivním schopnostem učí dítě přiměřeně hodnotit věci, které přinášejí úzkost, začínají se bát tušeného nebezpečí (př. příšery pod postelí). Při kontaktu s jinými lidmi se vyvíjí i hněv, frustrace z jiných lidí (sourozenci, kamarádi,...). Děti se často hněvají z vlastních neúspěchů. Projevuje se agrese, která může být reakcí na agresivní chování druhých. Hněv i agresi se děti musí učit, tyto projevy jsou silně závislé na chování rodičů (nebo jiných výchovných vzorů).

Jazykově se děti začínají projevovat ke konci senzomotorické fáze. „Existuje určitá shoda mezi vývojem řeči a vývojem tělesných schopností, zvláště v oblasti organizace průběhu pohybu. Osvojování mluvnice a skladby (tzn., jak musím vybírat a přetvářet slova, aby se hodila do delších celků) zřejmě probíhá po pevných kolejkách.“ Záhme 2005 s. 26 Není přesně jasný podíl vlivu vrozených schopností a jak

velkou roli hraje okolí. Jazyková zběhlost se dětem dostává prostřednictvím okolního světa, jsou dostatečně schopné jazykově zvládnout různé situace. Děti s malou slovní zásobou a které neovládají zcela pravidla jazyka, jsou znevýhodněné. Spisovnému jazyku a ovládání gramatiky si děti z pravidla osvojují na základní škole.

Mnoho vědců si lámalo hlavu, jak probíhá vývoj dítěte a kdy a jak je potřeba do něj výchovně zasáhnout a tak vznikly klasické vývojové teorie. Jednou z nejznámějších teorií vývoje dětí je teorie **Sigmunda Freuda** (1856-1939). Jeho výzkumy byly nejdříve zaměřeny na léčbu psychických potíží, při kterých konstatoval, že duševní poruchy dospělých souvisí s negativními vlivy z dětství. Freud dělí vývoj na tři instancí:

**Id (ono)** – pudy, instinkty, zděděné vlohy. Prvních šest let života, v popředí tělesné potřeby, sexuální a agresivní sklony. Id si člověk ponechává během celého života, projevuje se při potřebě uspokojit své potřeby a pudy.

**Ego (já)** – je tvořeno ze smyslů a z vědomé vůle, pokouší se nabýt kontrolu na Id. Ukojení pudů může být odsunuto nebo potlačeno.

**Superego (nadjá)** – nejdůležitější instence, působící zhruba od šesti let. Dítě začíná do svého chování zabudovávat příkazy a zákazy okolí a přijímat je za vlastní. Nejedná se jen o standardy od rodičů, ale z celého okolí (dle Freuda zvnitřnění hodnotových představ). Děti si prohlubují znalost souboru norem uznávaných jeho sociálním okolím. Dítě musí uvést pudy do souladu s realitou, dětské chování je v pořádku, když dokáže přivést tyto tři instence ke smíru. V souvislosti vývojem a výchovou má největší význam sexuální pud (tzv. libido). Freud zdůrazňoval, že i malé děti jsou ovlivňovány sexuálním pudem. Psychosexuální vývoj dítěte rozděluje do pěti období:

- orální stádium (1. rok života, ústa-sací reflex, nadřazenost instence Id)
- anální stádium (2. a 3. rok života, uspokojení vyměšovacími orgány, chození na nočník)
- falické stádium (2. až 5. rok života, dítě si začíná hrát se svými pohlavními i orgány, v anální i falické fázi se poprvé přihlásí Ego). Falická fáze končí oidipovským komplexem (dítě se začne identifikovat s rodičem stejného

pohlaví,

zde se ke slovu hlásí Superego).

- stádium latence (klidová fáze, trvá až do počátku puberty-zhruba do 13 let)

*„Dnes se – ve zkratce- vychází z toho, že důležitým momentem není opuštění falického stádia, nýbrž uvolnění se ze vztahu s matkou, jež u chlapců a dívek probíhá rozdílně.“ Záhme, 2005, s. 34*

### **3.1 Předškolní období**

Předškolní věk v širokém smyslu slova označuje celé období od narození (někdy i prenatalní vývoj) až do vstupu do školy. Tak široké pojetí má význam pro plánování sociálních a výchovných opatření, má však i svá úskalí. V užším slova smyslu lze charakterizovat předškolní období „věkem mateřské školy“. Rodinná výchova v tomto období stále zůstává základem, jednak proto, že některé děti nechodí do školky, a mateřská škola na tomto základě účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

Mateřskou školou rozumíme školní instituci, která je určena dětem od tří do šesti (někdy až sedmi) let. Mateřské školy mají vytvořený školní vzdělávací program (řídí se podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání), kde jsou definovány záměry a cíle předškolní výchovy. Mezi obecné vzdělávací cíle (dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání) patří: rozvíjení dítěte, jeho poznání a učení; osvojení si základů hodnot, na nichž je založená naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Mateřské školy prošly od dřívějších dob změnami, v současné době jsou velmi vstřícné k potřebám rodina a především dětí. Do mateřské školy vstupují děti nejčastěji ve třetím a čtvrtém roce, při nástupu do školky jsou zvýhodňovány děti v posledním roce před nástupem do základní školy. Děti v tomto věku dosahují určité vyrovnanosti a rozumnosti, plynule se domluví, i když pravidla jazyka nejsou ještě zvnitřněná.

*„Předností předškolního vzdělávání je“ „odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání; v případě potřeby zde dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte v jeho rozvojové stimulaci, u znevýhodněných dětí jde o pomoc při vyrovnávání rozdílů a při zlepšování jejich životních a vzdělávacích šancí...“* Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2002, s. 45 In Kropáčková, 2008, s. 41

Mateřské školy dlouhodobě působí na přípravu na základní školu, tyto přípravy jsou zakomponovány do většiny činností v každém školním dnu. *„Komplexně propojené působení aktivuje všechny předpoklady pro příjemně prožívané dětství, podporu iniciativnosti a rozvoje vědomostí a dovedností, což je pro další úspěchy dítěte nenahraditelná skutečnost a opora. Není to málo pro úspěšné zvládnutí dalšího stupně školního vzdělávání!“* Kořátková, 2008, s. 110

Děti ve věku od tří do pěti let bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Když je něco zaujme, pouštějí se do toho naplno, jsou neustále v pohybu. Projevují svoji kreativitu fantazii při hraní, malování i vyprávění. Toto období je významné tím, že děti výrazně rozšiřují slovní zásobu a rozvíjí svůj intelekt, dítě se přesněji vyjadřuje, řeší lépe problémy. Začínají si uvědomovat potřeby ostatních, do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Touží po vlastní nezávislosti, ale ujišťují se, že je s nimi dospělý, který jim pomůže, budou-li to potřebovat.

Děti jsou v pátém a šestém roku otevřeni dospělým i vrstevníkům. Velmi věří svým rodičům, prožívají s nimi jistotu i bezpečí, dokáží z obsahu řeči vyhodnocovat reakce druhých. Láskyplný vztah dokáží mít i k lidem ve své okolí (př. učitelka v mateřské škole), vyhledávají bližší kamarádké vztah, který intenzivně prožívají a jsou pro ně významné. Tento věk je významný i tím, že pro děti je důležitější partner jako spoluhráč než hračka. Jsou již dobře patrné povahové odlišnosti a vrozené dispozice. Děti jsou velice soutěživé, snaží se vyrovnat ostatním, být lepší, zajímavější.

### 3.1.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu, naučilo se chodit a pohybovat jako dospělý, chodí i běhá po nerovném povrchu stejně tak dobře jako po rovině. Schody zvládá bez držení a plynule střídá nohy, udrží chvíli rovnováhu na jedné noze, samo se nakrmí. Tříleté děti bývají klidnější, uvolněnější a poslušnější. Chtějí poznávat okolní svět a přijít všemu na kloub. Rádi si hrají s míčem, houpají se, lépe zacházejí s psacími potřebami. Úchop tužky už není v dlani, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem, často načmárá něco a dodatečně to pojmenuje, i když se daný výtvar tomu nepodobá. Rádo si hraje s plastelínou, ovládá jemnou motoriku. Umí ovládat močový měchýř a zvládá základní hygienu (ne důkladně, potřebuje stále pomoc).

Motorický vývoj se stále zdokonaluje i ve čtyřech letech, větší zručnost se projevuje v soběstačnosti - samostatně jí, svléká se a obléká, i když potřebuje větší menší pomoc, obouvá si botičky a zkouší si je zavazovat.

*„Cvičí svou zručnost i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88

Děti v tomto období překypují energií, srší nápady, brebentí a ani na chvíli se nezastaví. Bývají hlučné, veselé, někdy i útočné a agresivní, zkouší hranice, kam až mohou zajít. Čtyřleté děti se snaží pomáhat při úklidu a dalších činnostech, mají živou představivost, dokážou plánovat dopředu. Zvládají poskakovat po jedné noze, leze po žebřících, šplhá po stromech a na dětských prolézačkách. Rádo utíká, zlepšuje se s házením míče, dovede lépe mířit.

Pětileté dítě se umí lépe ovládat, prochází obdobím relativního klidu, je většinou přátelské a společenské. Touží zvládat spoustu věcí, ale neuvědomují si riziko nebezpečí. Dítě se stále zdokonaluje, chodí pozpátku, dělá kotrmelce, zvládá přejít kladinu. V tomto období je zřejmé, která ruka je dominantní, kresba již odpovídá předem stavené představě.



### 3.1.2 Kognitivní a percepční vývoj

Tříleté dítě pozorně poslouchá pohádky a příběhy, a případně komentuje jejich děj. Při čtení knihy se rádo do ní dívá a někdy předstírá, že čte. Baví ho napínavé příběhy s hádankami a tajemství. Při hrách holčičky krmí panenky, ukládají je ke spánku, hrají si na maminky. Kluci připínají autům přívěsy, odjíždí autem a napodobují zvuk motoru. Tříleté děti se pokouší kreslit, chápou rozdíl mezi tvary, dokážou třídit předměty např. podle barvy, tvaru nebo velikosti. Umí pojmenovat barvy, přinejmenším ty základní (červenou, žlutou a modrou). Umí seřadit kostky, staví z nich mosty. Nahlas počítá předměty, začíná částečně chápat pojem času a trvání.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně symbolické na vyšší úroveň názorového myšlení. Dítě už uvažuje v celostních pojmech, usuzování je však zatím vázáno na to, co vidí či vidělo. Ke konci čtvrtého roku některé děti poznají několik velkých tiskacích písmen. Umí se podepsat. Rádi poslouchají a zkouší, jak některé věci fungují a jak se s nimi zachází. Baví ho hra se slovy a vymýšlí různé nesmysly, chápe význam pojmů „nejvyšší“, „největší“, „více“. Počítá do dvaceti a více, chápe souslednosti každodenních činností.

Děti ve věku pěti let dovedou ze dvou vystřižených trojúhelníků sestavit čtverec nebo obdélník, sestaví schody z malých kostek, chápou pojmy jako je „stejný tvar“ nebo „stejná velikost“. Předměty zvládá třídit nejen podle barvy, ale zároveň i podle tvaru, seřazuje předměty od nejkratšího k nejdelšímu a od nejmenšího k největšímu, dovede označit, který předmět je první, druhý...poslední. Některé děti v tomto věku umí napočítat do sta. Poznává číslovky od jedné do desíti. Chápe pojmy „tma“, „světlo“, „brzy“...Některé děti poznají čas, pokud ručička na hodinách ukazuje celou, rozumí vztahu mezi časem a denním programem. Děti vědí, k čemu slouží kalendář, poznávají hodnoty mincí, začínají šetřit a počítat peníze. Jsou velmi zvědavé, mají zápal pro učení, pokládají nespočet otázek: „Proč?“, „Co?“, „Kde?“, „Jak?“.

### **3.1.3 Osobnostně-sociální vývoj**

Děti ve třech letech chápou, v čem spočívá střídání, ale ne vždy jsou ochotni se vystřídat. Jsou vstřícné, přátelské, často se smějí. Někdy se děti bojí tmy, příšer apod. Přidávají se k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem, ale někdy jsou váhavé. Mluví si sami pro sebe, při hraní používají symbolicky různé předměty, dřevěná kostka může představovat auto, zvířátko apod. Brání si své věci, chová se při tom násilnicky, vytrhává hračky druhým dětem z rukou a bije je.

Čtyřleté děti jsou společenské, otevřené, přátelské, občas se u nich střídají nálady-v jednu chvíli se směje, v zápětí pláče. Spolupracují s ostatními, jsou hrdé na dosažené úspěchy, mají rády chválu od dospělých. Všechno chtějí dělat samo, bez pomoci dospělých. V tomto věku se děti často posmívají jiným dětem, vychloubají se, občas se chovají sobecky. Je to i období, kdy uzavírají „nejlepší“ přátelství s dětmi, se kterými si hrají.

Dítě se v pěti letech rádo kamarádí, již se dělí o hračky, ochotně se střídá, hraje si ve skupině s jinými dětmi. Mají spoustu nápadů jak obohatit společenské hry. Rádi si hrají se zvířaty, jsou ochranné nejen vůči malým tvorům, ale i malým dětem. Rodiče a vychovatelé děti převážně poslouchají a plní si své úkoly. Potřebují od dospělých být povzbuzováni a cítit pocit jistoty. Lépe se ovládají a nemají tak velké emoční výkyvy. Děti v pěti letech rádi vyprávějí vtipy, baví ostatní a chlubí se svými úspěchy.

### **3.1.4 Vývoj řeči a jazyka**

Raný slovník dětí sestává poměrně z velkého počtu slov, jsou to především podstatná jména, není to však absolutní pravidlo. Ve skutečnosti jsou první slova znaky, první věty u dětí vznikají kombinací znaků a slov. První věty dítěte postrádají jakékoli gramatické a skladebné kvality, ať je mateřština dítěte jakákoli, toto stádium nazýváme

**telegrafická mluva** (chybí koncovky, neovládá časy sloves a pády,...). Gramatiku se děti učí ve všech jazycích ve stejném pořadí. Nejdříve požívají přítomný čas, dále se učí předložky, množné číslo a minulý čas. Následují přídavná jména přivlastňovací, podmiňovací způsob se objevuje poměrně pozdě. Děti nadělají spoustu chyb při osvojování zákonitostí gramatiky, které vznikají odposloucháváním a dětskou logikou dochází k ke způsobu odvozování (např. „dobřejší“ podle „novější“). Základní mluvní schémata a intonaci řeči se děti učí tím, že ji poslouchají.

*„Pohyb ruky ves pojení s říkankou podporuje správný řeči. V rýmech děti snáze rozpoznávají drobné zvuky, důležité pro poslech, řeč a čtení.“* Einonová, 2007, s. 164

Jazyk si dítě nejlépe osvojí tím, že příslušné výrazy budeme opakovat v každodenních situacích, nemá smysl dítě bombardovat velkým množstvím neznámých slov, protože to jeho slovník neobohatí. Pomáhá komentovat samostatnou práci dítěte, velký vliv na vývoji jazyka mají také knihy, které obohacují děti o velkou slovní zásobu. Knihy zlepšují schopnosti a dovednosti snad ve všech oblastech vývoje.

*„Děti milují rytmus, melodii a rým veršů a nevdí, že jejich obsahu někdy nerozumí, protože tyto kvality soustřeďují pozornost na citové bohatství řeči.“* Einonová, 2007, s. 168

Během předškolního věku se řeč zdokonalí, se svou slovní zásobou se rozšiřuje i znalost gramatických pravidel, také účinně začíná užívat řeči k regulaci svého chování. Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě nedokonalá. Kolem třetího roku se dítě nachází v období logických pojmů, dochází k náročným myšlenkovým operacím a s tím často souvisí vývojové obtíže v řeči (opakování hlásek, zarážky v řeči apod.). Děti mluví o nepřítomných lidech a předmětech a událostech, které prožily, mluví o tom, co dělají druzí, připojují další informace. Na jednoduché otázky zvládají správné odpovědi. Kladou stále více otázek, zajímají se o vše, co vidí, znají více slovních obrátů. Organizují ostatní osoby kolem sebe. Ovládají sociální interakci - „ahoj“, „prosím“... Komentují vše, co vidí kolem sebe. Jejich slovní zásoba se stále rozšiřuje, aktivně používají tři sta až tisíc slov. Tříleté děti zpívají písničky, recitují krátké říkanky, lze se s nimi domluvit. Zpravidla znají své celé jméno, umějí na dotaz udat své pohlaví.

*„Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská „patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88

Čtyřleté děti už vytváří složitá souvětí, mluví skoro zcela srozumitelně (pokud netrpí některou poruchou komunikační schopnosti), užívá předložky, přivlastňovací tvary zájmen a jmen, odpovídá na různé otázky. Začínají používat správně minulý čas, mluví o událostech, které neprobíhají bezprostředně, dokáže říct, jak se jmenuje křestním jménem i s příjmením. Mění hlas a větnou strukturu podle toho, s kým mluví.

Slovní zásoba u pětiletého dítěte je 1 500 slov a více. Podle knihy, ve které jsou obrázky, umí převyprávět její příběh. Umí poznávat barvy, funkčně definuje jednoduchá slova (např. míč je na házení), chápe vtipy, vymýšlí je. Věty vytváří zhruba o sedmi slovech. Zvládá říct, v jakém městě bydlí, kdy má narozeniny, a jména svých rodičů. Mluví téměř gramaticky správně.

## **3.2 Vstup dítěte do školy**

Po šestém roce nastává v životě dítěte velká změna, vstup do školy znamená pro mnohé děti velkou zátěž. Tato zátěž se zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělávání a pracovní výkonnost. Děti se zapojují do velkého kolektivu stejně starých dětí, na delší dobu jsou vzdáleni od rodičů, musí se podřídít autoritě cizího dospělého, což může působit problémem zejména dětem, které nechodily do mateřské školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V České republice není docházka do mateřské školy povinná, rodiče však mají právo umístit své dítě do mateřské školy. (Kropáčková, 2008)

*„Poměrně rychle se dnes začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobnostních vlastností.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104

Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění, HLAVA I, §36 odst. 3, definuje začátek školní docházky následovně:

*„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučují vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“*

### **3.2.1 Úspěšný školní začátek**

Vstup do školy je pro dítě zátěž, jeho hlavní činnost se ze hry na učení mění ve skutečnost, mění se také sociální postavení, životní režim a tempo dítěte.

V České republice vstupují děti do školy ve věku šesti let, výjimečně (na přání rodičů) mohou být do první třídy zapsány děti, které dovrší šesti let do konce příslušného kalendářního roku. Současný trend je však opačný. S ohledem na školní náročnost docházky a obavy rodičů z ní (nové povinnosti jsou zátěží i pro rodiče), často žádají o jeden rok odkladu povinné školní docházky. Odklady však vždy neřeší tento problém. Dětem, které jsou plně vyspělé pro vstup do první třídy, odklad školní docházky nemusí prospět. Děti se později mohou obtížněji zařazovat do kolektivu dětí, které budou na jiném stupni vývoje. Žádosti o odklad školní docházky jsou opodstatněné za předpokladu, že dítě není fyzicky, psychicky nebo sociálně připraveno. Tyto stránky osobnosti musí shledat jako nedostatečně vyvinuté nejen rodič, ale i lékař, případně psycholog. Tyto nedostatky prochází za rok takovou kvalitativní změnou, že dítě zahájí úspěšně školní docházku.

Jestliže žádají rodiče o odklad školní docházky, potřebují doporučení příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Po předložení všech potřebných podkladů, rozhoduje o odkladu školní docházky ředitel/ka základní školy. Jestliže se v průběhu školní docházky (během prvního pololetí) u dítěte projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost ke školní docházce, lze udělit tzv. dodatečný odklad. Pro dítě je však velmi traumatizující návrat do mateřské školy v průběhu školního roku, a proto před dodatečným odkladem varují pedagogové, ale i psychologové.

Děti je třeba individuálně posuzovat. Školní docházka lze odložit, v tomto případě je potřeba doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra. Školní docházku lze odložit ve výjimečných případech až o dva roky, jsou to např. některé děti s tělesným postižením, s velmi špatným zdravotním stavem, děti s opožděným rozumovým vývoje a podobně.

Odklad povinné školní docházky je zahrnut ve Školském zákoně § 37 odst. 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, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

*„Při posuzování dítěte bereme v úvahu připravenost pro školu a školní zralost. Dítě může být zralé a připravené. Může být také zralé a nepřipravené, pak je nutné tyto nedostatky „dohnat“.“* Budíková, et al., 2004, s. 37

Školní zralostí se zabýval již J. A. Komenský, který ji ve svém díle Velká didaktika charakterizoval: *„Školní zralost je charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky výuky. Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte.“* Kropáčková, 2008, s. 12

Koťátková (2008) ve své knize definuje školní zralost následovně: „*Chceme-li to detailněji objasnit, pak můžeme říci, že školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. Z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.*“ Koťátková, 2008, s. 114

Dittrich (1992) uvádí, že školní zralost znamená:

- zralost tělesná (výška okolo 120 cm, váha okolo 20 kg, přiměřená stav dětského chrupu);
- zralost rozumová (schopnost soustředění, logického zapamatování, zájem o nové poznatky, schopnost chápat a užívat symbol, rozvinutí jemné motoriky, koordinace ruky a oka apod.);
- zralost citová (emocionální stabilita, schopnost a potřeba se odpoutat se od fyzické vazby na matku, vytvořit si vztah ke školní práci, kladný vztah k vrstevníkům);
- zralost sociální (potřeba širších sociálních kontaktů mimo rodinu, potřeba nové smysluplné činnosti, schopnost přizpůsobit se nejen novým životním situacím, ale i nové autoritě v podobě učitele a školy, řešit jednoduché konflikt...). (Dittrich 1992 In Novotná, Kremličková 1997)

Pojem školní zralost se často zaměňuje s pojmem školní připravenost. Školní připravenost má podobu pedagogického pohledu.

*„Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat)“* Koťátková, 2008, s. 114

Tato způsobilost je posuzována nejen pedagogicko-psychologické poradně, ale i učiteli v mateřské škole, nebo základní škole při zápisu do první třídy. Posuzují se praktické vědomosti a zkušenosti (poznatky z okruhu života, rodiny, obce,...), dovednosti a návyky (sebeobsluha, grafomotorické dovednosti, sociální dovednosti,...).

Do jisté míry lze školní připravenost ovlivňovat podnětným prostředím s dostatkem komunikačních možností jak s dospělými, tak i s vrstevníky.

### **3.2.2 Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy**

Pro posouzení školní zralosti jsou směrodatné oblasti rozumového vývoje, sociálního vývoje a emocionálního vývoje.

#### **Rozumový vývoj** (vědomosti, znalosti a intelekt).

*Vývoj řeči* – dítě by mělo mít srozumitelnou výslovnost (někdy zůstává patlavost, to však není důvod k odkladu školní docházky). Slovní zásoba je složena z několika tisíc slov, děti používají rozvité věty a většinou správnou gramatiku, umí vyjádřit děj.

*Grafomotorika* – dítě ovládá čáru a směr, správně drží tužku, má uvolněné zápěstí, tvořivě a spontánně kreslí. Výjimku tvoří děti s vážnější poruchou jemné motoriky.

*Pozornost* – po dítěti se vyžaduje udržet pozornost alespoň 10 minut.

*Pracovní návyky* – aby dítě zůstalo u úkolu, dokončilo ho.

*Zrakové a sluchové rozlišování, orientace a vztahy v prostoru a čase* (nahore, dole, před, za, orientace na vlastním těle apod.).

*Představa předpočetní* (dítě chápe pojmy: první, poslední, uprostřed, větší-menší, lehčí-těžší) a *přiřazování a rozeznávání barev*.

**Sociální vývoj** – dítě je schopno navazovat vztahy s vrstevníky, najít si kamaráda, komunikovat s okolím.

*Emocionální vývoj* – dítě je schopné zvládat zátěžové situace, odpoutat se od rodiny.



### 3.3 Mladší školní období

Po předškolních letech následuje mladší školní období, které je zvláště významné, protože děti jsou ve fázi vývojové integrace. Je to doba, kdy dítě vstupuje do školy, zpravidla doba od šesti do sedmi let. Mladší školní období trvá do jedenácti (až dvanácti) let. Začíná se objevovat první známky pohlavního dospívání.

*„Dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností, a díky tomu je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly.“* Allen, 2002, s. 127

Chlapci i děvčata se umí sami základní hygienu, obléct se, vypravit se do školy. Jednoduché úkoly, které jsou jim kladeny doma a ve škole zvládají odpovědně.

Děti ve věku šest, sedm a osm let se těší do školy, ale zároveň mají obavy. Nejtěžší pro děti této věkové kategorie je naučit se číst, to znamená naučit se uspořádat písmena do slov a slova skládat tak, aby vyjadřovala myšlenky, jež jde vyslovit nebo přečíst. Ačkoliv je to těžký úkol, u dětí kolem osmého roku je čtení bráno jako samozřejmost. Charakteristickým rysem tohoto období je, že děti chtějí pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“.

*„Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře.... Dítě chce věci prozkoumat, a to skutečnou, reálnou činností.... Proto jsou tak oblíbené všelijaké pokusy a zkoušení různých možností.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118

V první třídě je ještě stále důležitá hra, hraním si dítě postupně osvojuje všechny možné schopnosti. Kamarády si dítě většinou hledá mezi dětmi, se kterými chodí do školy, školní družiny, anebo se sousedství, s dětmi se kterými si hraje. Přátelství v tomto věku stejně tak jak rychle začíná, tak i rychle končí.

Šestileté dítě roste, sílí a má stále lepší koordinaci. Nové situace, se kterými se setkávají, v nich vyvolávají nadšení smíšené s obavami.

*„Díky měnícím se kognitivním schopnostem však brzy pochopí, že to, co se kolem nich děje a jak se chovají ostatní lidé, se řídí určitými pravidly, a že tato pravidla jsou tedy užitečným prostředkem porozumění.“ Allen, 2002, str. 12*

Sedmileté dítě se snaží být zodpovědné a snaží se dělat všechno správně, začínají si uvědomovat svoji individualitu. Děti se pokouší všechno pochopit a propojit to, co už zná, s novými informacemi a prožitky. Jsou rozumnější, umějí lépe poslouchat, více chápou. Je to období, kdy se dětem blíží přestup do druhé třídy (pokud nastoupily povinnou školní docházku v šesti letech), to v dětech může způsobovat obavy a úzkost, z něčeho nového.

Osmileté děti soustředí svou energii na zdokonalování schopností, které už má, k prohlubování znalostí a vědomostí. Chtějí sami rozhodovat o tom, co budou dělat a s kým se budou kamarádit.

### **3.3.1 Vývoj základních schopností a dovedností**

Školní dítě se zdá většinou harmonicky vyvinuté, vývoj pohybových i ostatních schopností je závislý na tělesném růstu. Během celého období se zlepšuje hrubá i jemná motorika, nápadná je zejména zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Zvyšuje se zájem o pohybové hry a sportovní výkony. Motorické výkony nezávisí jen na věku, ale i na vnějších podmínkách. Pohybové dovednosti mohou být tedy podmíněny i tím, jak je rodiče v tomto směru povzbuzují. V tomto věku se soustavně vyvíjí i smyslové vnímání. Ve všech oblastech vnímání pozorujeme výrazné pokroky, zejména zrakového a sluchového. Děti jsou pozornější a vytrvalejší, jsou proto poměrně dobrými i kritickými pozorovateli. Svět se školákům významně rozšiřuje v prostoru i čase.

V šesti letech se zlepšuje dovednost hrubé i jemné motoriky, pohyby jsou mnohem přesnější. Děti tohoto věku rádi běhají, skáčou, loží, šplhají apod. Neustále sebou šijí, i když se pokouší sedět v klidu. Jsou obratnější, zručnější, mají lepší koordinaci oka a ruky. Baví je výtvarné a rukodělné práce, umí si zavázat tkaničky.

Sedmileté děti novou motorickou schopnost zkouší stále dokola, dokud se ji nenaučí, pak se jí přestane věnovat a začne se věnovat další. Dítě nabývá jistoty v psaní písmen a číslic.

Ve věku osmi let se děti věnují s velkou oblibou aktivitám, při kterých mohou vydávat velké množství energie (plavání, jízda na kole, kolečkové brusle,...). Jsou výrazně hbitější, silnější, lépe udrží rovnováhu. Mají dobrou koordinaci oka a ruky, slova a čísla z tabule opisují se vzrůstající rychlostí a přesností.

### **3.3.2 Kognitivní a percepční vývoj**

*„Sám pojem inteligence-který ve svém vysvětlení mentálního vývoje užívá i Piaget-bývá definován různě, nejčastěji snad jako schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 129

Inteligence se nemůže přímo pozorovat, nebo ji bezprostředně měřit, můžeme ji však usuzovat nepřímo z výsledků řešení různě komplikovaných verbálních i neverbálních úkolů. Prakticky definovaná inteligence během celého školního věku roste (roste počet správně vyřešených úloh a složitost zvládnutých problémů). Intelektová výkonnost závisí na výkonové motivaci a na dobrém pracovním postoji. Tyto vlastnosti mohou být ovlivněny výchovou jak v rodině, tak ve škole (v předškolním i školním věku).

V šesti letech se u dítěte prodlužuje doba, po kterou udrží pozornost. I když míra soustředění kolísá, na jednotlivých úkolech vydrží pracovat delší dobu. Chápe jednoduché pojmy související s časem. Poznává čtyři roční období, pamatuje si hlavní svátky a činnosti, které k nim patří. Některá slova si přečte rychle, jiná si ještě musí přeslabikovat (některé děti čtou už plynule). Poznává levou a pravou ruku, vyznává se v bankovkách. Věří nadpřirozeným jevům a magickým rituálům.

Dětem v sedmi letech se stává logičtější a praktičtější vnímání času a prostoru. Lépe chápou vztah mezi příčinnou a následkem. Poznají čas na hodinkách, chápou kalendářní rozdělení času, plánují do budoucnosti. Jde jim snáze čtení, u některých dětí je dosud běžné přehazování písmen a hláskové změny.

Osmileté děti často tvoří sbírky různých předmětů, tyto sbírky třídí podle složitějších systémů. Ochotně si šetří peníze, aby si pak mohli něco koupit. Zajímají se o to, co si myslí a dělají druzí. Rádi si čtou a pracují samostatně, chápou perspektivu, kreslené objekty mají realističtější podobu. Běžné události se snaží pochopit pomocí složitější logiky. Umí sčítat a odečítat, učí se násobit, dělit.

### **3.3.3 Osobnostně-sociální vývoj**

Šestileté děti prochází náhlými změnami nálad, rozšiřují si okruh přátel, stávají se méně závislými na rodičích. Stále však potřebují pociťovat jejich vzájemnou blízkost a zažívat jejich výchovnou péči. Chtějí se zalíbit dospělým, potřebují, aby projevovali souhlas s tím, co dělají, aby jim dodávali jistotu a aby je chválili. Události vnímají ze své vlastní perspektivy. Při pocitu selhání šestileté děti prožívají velké zklamání a utápí se v beznaději.

V sedmi letech jsou děti extrovertnější, spatřují humorné stránky toho, co se kolem nich děje. Touží po pochvalách a pozornosti učitele, ale nedává to tak najevo. Jsou méně hádavé, ale občas se s někým pohádá v zápalu hry. Stěžují si na nespravedlivá rodinná rozhodnutí, vlastní chyby často svalují na druhé, má pohotové odpovědi, proč se něco nepovedlo.

Osmileté děti si utváří vlastní názor na morální hodnoty a postoje, rozlišují na špatné a dobré. Nejsou už tak kritické vůči vlastním výkonům, ale snadno je vyvede z míry, když výsledek jeho snažení neodpovídá očekávání. Je pro ně velmi důležité být členem nějaké skupiny, rádo telefonuje s kamarády. Touží stále po pozornosti a uznání jak ze strany učitelů tak rodičů.

### 3.3.4 Vývoj řeči a jazyka

Základem úspěšného školního učení je řeč, ta se v mladším školním období výrazně vyvíjí, napomáhá pamatování a prodlužuje pochopení. Řeč lidskou činnost řídí a dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Slovní zásoba výrazně roste, na vyšší úroveň postupuje i délka a složitost vět a souvětí, celá stavba vět i užití gramatických pravidel. Při vstupu do školy jsou mezi dětmi značné rozdíly ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých slov, ve skladbě apod.

*„ Řeč, kterou se mluví ve škole, je u některých dětí v podstatě stejná jako řeč, kterou se mluví v rodině, zatímco u jiných dětí-třebaže jejich mateřská řeč je táž-jsou preferovány jiné způsoby verbální komunikace.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123

To zatěžuje pochopení učební látky, jde zejména o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin. Praktické zkušenosti i výzkumné studie svědčí o tom, že škola tyto rozdíly většinou nevyrovná.

*„Kulturně deprimované děti se obtížně učí řeči školy a stále více zaostávají“*  
Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123.

V testech verbálních schopností dosahují lepších výsledků dívky, ty také v průměru začínají mluvit dříve než chlapci.

Děti v šesti letech často rádi povídají, dokáží vést konverzaci „v dospělém duchu“, pokládají velké množství otázek.

*„ Každý den se naučí pět až deset nových slov. Jeho slovní zásoba se skládá z deseti až čtrnácti tisíc slov. Správně časuje slovesa a skloňuje podstatná jména, slova skládá do věty ve správném pořadí.“* Allen, 2002, s. 132

Významný je i pokrok v artikulaci, mizí i patlavost, která mnohdy částečně ještě přetrvává u dětí, které nastoupí do školy, a to i bez logopedické péče. Napodobují

slangové vyjadřování a mluví hrubě, baví ho poslouchat předčítané a vymyšlené příběhy. Jsou schopné naučit se více než jednomu jazyku.

Sedmileté děti baví vyprávění příběhů, s oblibou sepisují krátké vyprávění a vymýšlí si pohádky. Vyjadřují se přesněji a pečlivěji, používají více popisná přídavná jména, používají strukturu vět a způsob konverzace dospělých, slovní projevy doprovází gesty. Osobní zážitky popisuje do velkých detailů. Děti sedmileté znají průměrně 18 633 slov.

V osmi letech znají děti již gramatická pravidla a řídí se jimi jak při psaní tak i při mluvení. Fascinuje je šifrovaná řeč a chtějí se ji učit. Plynně si povídají s dospělými, dokáží myslet v rámci minulosti i budoucnosti a také tak myslet.

Jedenáctileté děti znají průměrně 26 468 slov. V patnácti letech znají průměrně 30 263 slov a další růst slovní zásoby je už zpravidla pomalý a závisí na vnějších podmínkách. Dítě si nejen osvojuje nová slova, ale poznává i významy těchž slov a užívá jich s větším porozuměním.

## 4 Prostředí a jeho vlivy na rozvoj komunikační schopnosti dětí

Na rozvoj komunikační schopnosti dítěte má vliv prostředí, ve kterém je dítě vychovááno, prostředí je spojovacím článkem mezi dítětem a vědomostmi. Prostředím rozumíme nejen lidi v okolí, s nimiž přichází dítě do interakce, ale také materiální vybavení (např. učební pomůcky), místo, na kterém se dítě nachází nebo události a zážitky, které dítě prožívá.

Pojem prostředí je všeobecně známý a objevuje se ve vědách společenských i přírodních často v různém pojetí, ale jejich definice se v jednom shoduje.

*„Vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu.“ Kraus, 2008, s. 66*

Prostředí je prostor, který vytváří podmínky pro život (životní prostředí), prostředí člověka obsahuje nejen hmotné předměty, ale i nezbytné vztahy i systém duchovní (tj. prvky jako věda, umění, morálka,...). Jsou to podněty pro rozvoj osobnosti nezbytné. Každé prostředí obsahuje materiální stránku (jak je vybaveno věcmi, technikou apod.) a stránku sociálně-psychickou (tvoří ji lidé, kteří se nacházejí v daném prostoru).

V různých prostředích jako je rodina, škola, přátelské skupiny, různé organizace apod. probíhá socializace. Socializaci stále více ovlivňují prostředky masové komunikace, některá prostředí se navzájem doplňují, jiná mohou projevovat odlišný socializační záměr. Socializace probíhá v různých prostředích, a ty jsou v různých vztazích vůči sobě navzájem i vůči celku společnosti. Rozlišujeme čtyři základní druhy prostředí:

- Mikroprostředí – prostředí, ve kterém jsme v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi. Mikroprostředím rozumíme především rodinu, mohou to být také blízcí přátelé apod.

- Mezoprostředí – jsou to různá mikroprostředí individua, kde probíhají vzájemné vztahy jedinců. Můžeme zde zařadit mateřskou školu, různé organizace, kde se scházíme s ostatními lidmi, kde nás spojuje něco společného. S přibývajícím věkem se zvyšuje počet těchto prostředí (škola, pracoviště, klub,...)
- Exoprostředí – je to prostředí, s nímž není jedinec v bezprostředním kontaktu, ale činí si o něm představu, má k němu vztah a zajímá se o něj, děje se tak přes lidi, kteří jsou jedinci blízcí, ztotožňuje se s nimi, např. pracoviště rodičů.
- Makroprostředí – jedinec se začleňuje do velkých společensko-kulturních spolků. Makroprostředím rozumíme přijímání občanství, církev, politické hnutí, ekologické hnutí a další sjednocující množství lidí.

## 4.1 Rodina jako přirozené prostředí

Rodina existuje především proto, aby lidé mohli pečovat o své děti, rodina je prvním závazným modelem společnosti, s kterým se dítě setkává.

Celé období předškolního věku je dítě s rodinným prostředím úzce spjato, poznává důvěrně lidskou blízkost (zajištění biologické potřeby a péče), bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě. To dítěti ulehčuje start do lidské společnosti. Rodiče, kteří nevěnují péči, neuvádí ho prostřednictvím svého úzkého vztahu a propojenosti do prostředí, sťažuje dítěti životní start do lidské společnosti a musí se komplikovaně se světem, který se před ním otevírá. Současná rodina střední Evropy je označována jako **rodina nukleární** (jádem je matka, otec, dítě/děti, rodičovství bývá plánované). Přirozenou láskyplnou výchovu dítě chápe jako střed rodinného soužití. Ačkoliv výchova a podmínky mohou být srovnatelné (např. sourozenci), od počátku svého vývoje se jednotlivé děti chovají odlišně. Určité vrozené dispozice mohou u jedince ovlivňovat např. temperament. Výchova a prostředí, ve kterém vývoj probíhá, hraje důležitou roli v životě dětí od časných fází života. Děti, které vyrůstaly mimo lidskou společnost (např. výchova zvířaty) se nepodařilo napravit a změnit dopad pobytu mimo lidskou společnost tak, aby zvládly plnohodnotný život v lidské společnosti.



*„Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí.“* Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93

Socializace je proces celoživotní, probíhá živelně, člověk si osvojuje specifické lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy dané společností. Člověk vstupuje do života geneticky vybaven, tato dispozice se v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu (schopnost navazovat kontakty, vztahy, přebírat role, sociálně se učit). Rozhodujícím činitelem v primární socializaci je rodina, která uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí. Na působení rodiny navazuje škola jako další společenská instituce. Socializace je společenským jevem a může probíhat v prostředích různé úrovně a kvality.

Hroncová a kol. člení socializaci na dvě fáze, přičemž v první fázi si člověk osvojuje řeč (základní komunikační prostředek) a postupně zvnitřňuje společenské hodnoty a normy, prochází akulturací a přijímá základní společenské role. V druhé fázi, realizační, přebíráme a plníme další role a vykonáváme řadu dalších činností. (Hroncová a kol. In Kraus 2008)

Po celou dobu výchovy je nezbytné vymezování si určitého prostoru pro každého člena rodiny, i když jsou s tím spojeny střety, projevy nespokojenosti apod., je to podstatné pro další soužití obou rodičů a dětí i proto, aby dítě přirozeně a postupně přijalo práva druhých i svoje v určité rovnováze. Rodina utváří určitý řád, který je pro dítě významnou orientací v lidském životě i v každodenních situacích. Děti hravým způsobem zkouší (tím si fixují a osvojují) činnosti jednotlivých členů rodiny. Tím ať už vědomě nebo nevědomě směřujeme děti také k nápodobě ženského či mužského vzoru. Pro dítě předškolního věku je jednoznačně motivující i formující sourozenec/ci ať jde o sourozence staršího nebo mladšího. Jejich vliv má různé podoby, pro starší dítě je mladší sourozenec často překvapením, což může v některých situacích prospívat a jindy a naopak znepokojovat. Sourozenci vytváří v rodině složitou síť reagování všech zúčastněných, čím více sourozenců, tím je vztahová síť komplikovanější. Sourozenci jsou současně soupeři i spojenci. Sourozenectví produkuje určitou míru žárlivosti, nemůže existovat plošná spravedlivost. Co je potřebné, jaké chování se očekává, co je vhodné pro daného jednotlivce a situaci není pro sourozence

vždy totožné (pokud to dítě samo nepochopí, je na rodičích, aby vysvětlili, proč sourozenec např. dostal nové boty).

Existuje celá řada lidí, kteří jsou součástí vývoje malého dítěte. Dítě se pravidelně setkává nejen s rodinou, ale i s pedagogy a ostatními dětmi. Vliv rodiny na dítě je vlivnější než školní vliv, avšak je důležité, aby oba dva tyto objekty spolu spolupracovaly, jinak dojde k situaci, kdy dítě žije ve dvou oddělených světech. (Bruceová, 1996)

## 4.2 Školní prostředí a jeho vliv na žáka

*„Mateřská a později základní škola představuje pro dítě přechod do nového sociálního prostředí, v němž platí jiná pravidla než v rodině. V tomto momentě se poprvé zkouší, jak funkční je psychologická výbava dítěte v mimorodinném prostoru.“* Matoušek, 1997, s. 61

Mateřské škola pomáhá dětem v utváření sebehodnocení na základě různých hodnotících vyjádření. Působí také na regulaci chování dítěte. Mateřská škola může dítě trvale ovlivnit, ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu, děti v ní tráví spoustu času.

Prostředí školy plní několik funkcí. Mezi první patří *funkce socializační*, škola je základním instrumentem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, předává kulturu a zachovává její kontinuitu. V současné době je potřeba reagovat na rychle rostoucí změny společnosti. Druhou funkcí je *funkce výchovná*, měla by klást význam spíše na celkový osobnostní rozvoj a složky emotivní a kognitivní. *Pečovatelská funkce* je chápána různě, Materne (1998) chápe tuto funkci jako zaručení podmínek zdraví, bezpečnosti a psychické pohody. (Materne In Kraus 2008) Je to oblast uspokojování hygienický potřeb, stravování nebo lékařské péči (dnes škola přenechává tyto starosti rodině). *Poradenskou funkci* většinou zastávají výchovní poradci z řad učitelů, je většinou redukována na profesní poradenství. *Rekreační funkci* školy realizují většinou ve volném čase žáků a přenechává ji specifickým zařízením. *Profesionalizační*

*funkce* se týká především škol středních (odborných) a vysokých. Pomáhá žákům k zaujetí místa ve světě práce.

## 5 Základní popis problému

Prostředek k dorozumívání mezi lidmi je bezesporu jazyk. Díky společnému jazyku rozumíme významu slov a vyměňujeme si potřebné informace. Proces dorozumívání probíhá pomocí komunikace, která je jedním ze základních problémů socializace. Dítě ve věku od 2 do 6 let se průměrně naučí jedno slovo za hodinu. Na jeho správný rozvoj řeči má však vliv sociokulturní zázemí a rodinné prostředí, ve kterém vyrůstá. Mezi negativní vlivy prostředí patří např. zanedbávání, citová frustrace, životní styl rodiny apod.

Správné komunikaci se děti učí nejen v rodině, dalším socializačním činitelem je bezesporu mateřská škola, kterou děti navštěvují. Předškolní vzdělávání má svou nezastupitelnou úlohu v rozvoji jazykových kompetencí dětí. Dítě by mělo před vstupem do základní školy umět komunikovat na takové úrovni, aby se souvisle a srozumitelně vyjadřovalo a navazovalo kontakty nejen s rodiči, ale i s jinými dospělými a také se svými vrstevníky. Některé děti mají problémy se správným vyjadřováním, je tedy vhodné tyto nedostatky řešit již před nástupem do školy. Pokud se tyto deficity v oblasti komunikace neodstraní, dítě může mít problémy při nástupu do základní školy. Jestliže nepomůže ani odklad povinné školní docházky, mohou nastat situace, kdy se dítě nedomluví nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli. Dítě se tak lehce může stát „terčem posměchu“ ostatních dětí. Hrozí také riziko, že dítě bude mít problém při učení se nové látky.

### 5.1 Cíl průzkumu, Hypotéza 1, Hypotéza 2

Praktickou částí, bych chtěla potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda má prostředí vliv na vývoj jazyka dětí, přiblížit následky zanedbání jazykové kompetence při vstupu do základní školy. Dále zjistit četnost výskytu a druhy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku a mladšího školního věku.

**K dosažení cílů průzkumu byly formulovány hypotézy:**

**Hypotéza 1:** Sociokulturní zázemí a rodinné prostředí má vliv na vývoj jazyka dětí.

**Hypotéza 2:** Narušená komunikační schopnost je diagnostikována častěji u dětí předškolního věku, než u dětí mladšího školního věku.

## 5.2 Metodologie průzkumu

Zvolenou technikou průzkumu jsou dva kvantitativní dotazníky. **Dotazník A** byl strukturován pro třídní učitele dětí v mateřských a základních školách. Třídní učitel tráví s dětmi poměrně velké množství času a měl by mít dostatečné informace o dětech ve své třídě. **Dotazník B** je určen pro rodiče žáků, které mají diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost (NKS). Dotazník byl zvolen, protože je považován za nejrychlejší způsob sběru dat a je finančně nenáročný, také zaručuje anonymitu všem respondentům.

Sběr dat proběhl v Mateřské škole Radost, Mateřské škole Sluníčko, 3. Základní škole Holešov, a Základní škole praktické Holešov. Všechny tyto školy se nachází ve městě Holešov. Data byla sbírána v měsíci únor. Dotazníky byly předány ředitelům školských zařízení, kteří je předali třídním učitelům k vyplnění. Dotazníky B určené rodičům, byly předány třídními učiteli.

Bylo rozdáno celkem 25 Dotazníků A, jejich návratnost byla stoprocentní, vrátilo se všech 25 dotazníků. Dotazníky B, byly rozdány celkem 77 rodičům dětí s NKS, navrátilo se 50 dotazníků. Dotazníky vyplňovaly především ženy, jen čtyři dotazníky B byly vyplněny mužem, z čehož jeden má dítě ve své péči.

**Dotazník A**, pro třídní učitele, byl složen z pěti otázek, kromě první otázky byly zbylé čtyři na rozepsání.

**Otázky č. 1-2:** zjišťují statistiku identifikačních údajů, ve kterých je zahrnut věk a pohlaví respondentů. Obsahují také informaci o odkladu povinné školní docházky.

**Otázka č. 3:** je zaměřena na určení narušené komunikační schopnosti s ohledem na pohlaví dítěte.

**Otázky 4-5:** zjišťují, zda některé z dětí pochází z prostředí se sociálním znevýhodněním, nebo z rodinného prostředí, které je ohroženo patologickými jevy a pokud ano, zda se u něj projevila NKS.

**Dotazník B**, pro rodiče dětí s narušenou komunikační schopností, byl složen z jedenácti otázek. Otázky, kromě dvou, byly uzavřené, rodiče měly také možnost volby odpovědět jinak, než bylo ve zvolených možnostech.

**Otázky č. 1-4:** zjišťují statistiku identifikačních údajů, ve kterých je zahrnut věk rodičů i dětí, pohlaví, počtu osob ve společné domácnosti a dosaženého vzdělání rodiče, který vyplňuje dotazník.

**Otázky č. 5-7:** tyto otázky zjišťují druh narušené komunikační schopnosti, zda trpí vadou řeči i sourozenci a jestli navštěvují rodiče s dětmi logopedickou péči.

**Otázky č. 8-11:** poslední otázky zjišťují volnočasové aktivity dětí, zda a kolik tráví času a do jaké míry s rodiči.

### **5.3 Charakteristika vzorku šetření**

Průzkum byl proveden ve dvou mateřských školách a dvou základních školách v Holešově. Průzkumu se zúčastnila Mateřská škola Radost, Mateřská škola Sluníčko, 3. Základní škola Holešov a Základní škola praktická Holešov. Průzkumu se zúčastnilo celkem 557 dětí, 270 dětí z mateřských škol (132 chlapců, 138 dívek) a 287 žáků základní školy (134 chlapců, 153 dívek). Mateřská škola Radost má 4 třídy dětí (Studánka, Sluníčko, Ptačí strom, Zelená louka), v každé třídě jsou děti ve věku

od 3 do 7 let. Tato školka je od roku 1998 v národní síti škol „Mateřská škola podporující zdraví“.

Mateřská škola Sluníčko má 6 tříd dětí (Koťátka, Kopretinky, Kuřátka, Motýlci, Berušky a Hříbečci). Jako jediná školka ve městě Holešov má speciální Logopedickou třídu (Kuřátka). Dětem jsou činnosti související s nápravou řeči předkládány hravou formou, každé dítě navíc pracuje s logopedkou individuálně 30 minut denně. Péče prevenci řečových vad je věnována dětem v každé třídě. Logopedická péče je zastřešena Speciálním pedagogickým centrem pro děti s vadami řeči Brno Veslařská – pobočkou Kroměříž.

3. Základní škola Holešov umožňuje dětem s narušenou komunikační schopností nástup do první třídy s logopedickým zaměřením, o přijetí do logopedické třídy se rozhoduje při zápisu do 1. třídy základní školy. Tato škola se zaměřuje na jazykovou výuku. Je také zapojena do mezinárodního projektu „Škola podporující zdraví“

Základní škola praktická je spojená s odborným učilištěm. Vzhledem k tomu, že v současné době mají velmi málo žáků, jsou děti mladšího školního věku spojeny do dvou tříd. První třída v současném školním roku otevřena nebyla. Děti druhých, třetích a čtvrtých tříd jsou spojeny v jednu třídu, o počtu 7 žáků (5 chlapců, 2 dívky). V páté třídě se nachází pouze 5 žáků (4 chlapci, 1 dívka).

## **5.4 Prezentace výsledků**

Data z dotazníkové metody byla vyhodnocena v programu MS Office Excel, byly použity tabulky, Prostorový skupinový sloupcový graf a Rozložený výsečový graf s prostorovým efektem. Čísla byla zaokrouhlena na jedno desetinné místo, procenta na celé číslo.

## DOTAZNÍK A

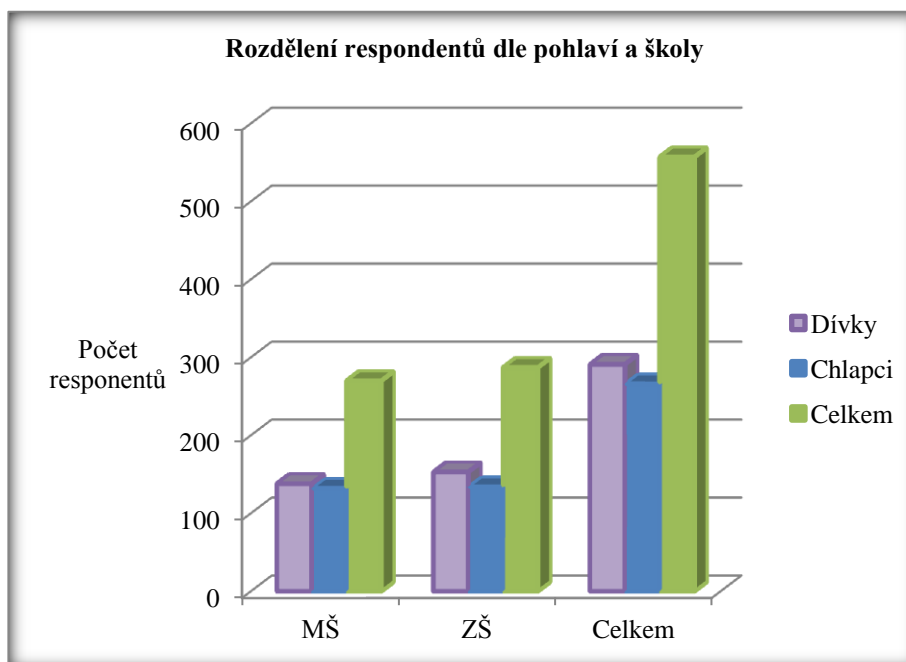
**Otázka č. 1 a otázka č. 2** dotazníků byla zaměřena na rozdělení vzorku šetření. Průzkumu se zúčastnilo 10 tříd mateřských škol a 15 tříd škol základních. Dotazníkovým šetřením bylo analyzováno 138 dívek a 132 chlapců (celkem 270 dětí) ze dvou mateřských škol a 153 dívek a 134 chlapců (celkem 287 žáků) ze školy základní a Základní školy praktické. Celkem 557 dětí (291 dívek, 266 chlapců).

Tabulka č. 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví a školy

<b>Škola</b>	<b>MŠ</b>	<b>ZŠ</b>	<b>Celkem</b>
<b>Dívky</b>	138	153	291
<b>Chlapci</b>	132	134	266
<b>Celkem</b>	<b>270</b>	<b>287</b>	<b>557</b>



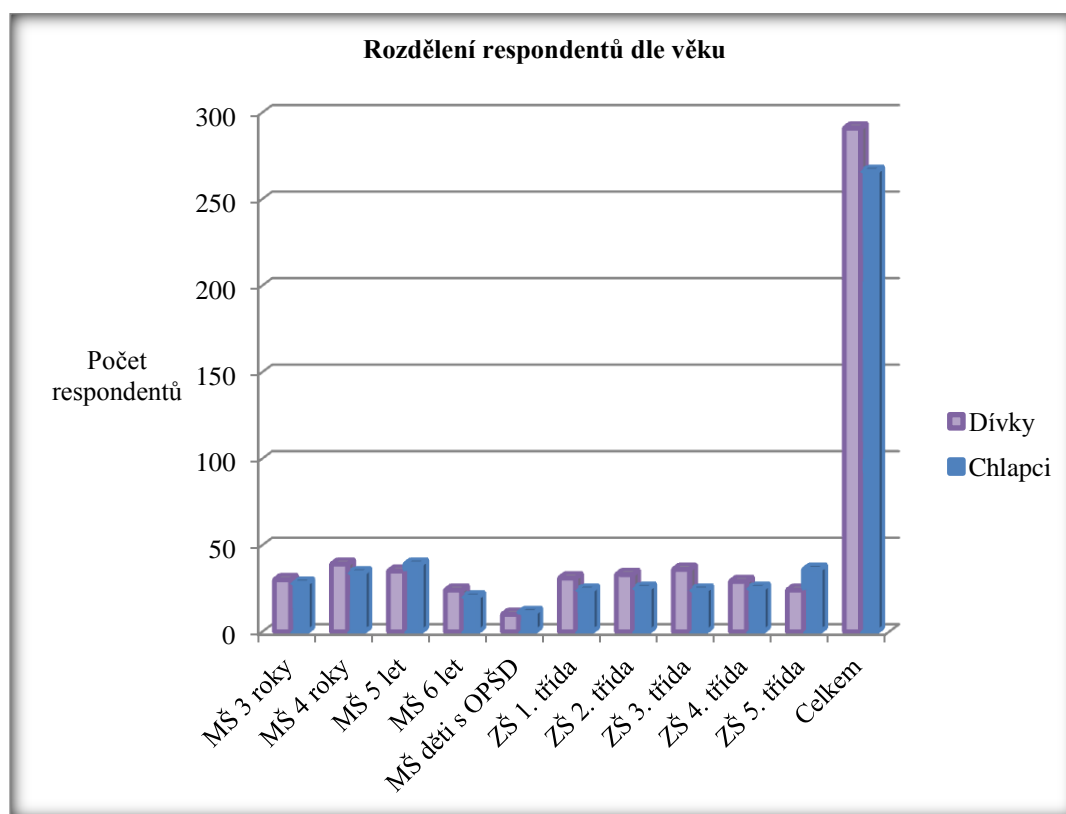
Graf č. 1 Rozdělení respondentů dle pohlaví a školy



Tabulka č. 2 Rozdělení respondentů dle věku

Vzorek šetření	Dívky	Chlapci
MŠ 3 roky	30	28
MŠ 4 roky	39	34
MŠ 5 let	35	39
MŠ 6 let	24	20
MŠ děti s OPŠD	10	11
ZŠ 1. třída	31	24
ZŠ 2. třída	33	25
ZŠ 3. třída	36	24
ZŠ 4. třída	29	25
ZŠ 5. třída	24	36
<b>Celkem</b>	<b>291</b>	<b>266</b>

Graf č. 2 Rozdělení respondentů dle věku



**Podotázkou** druhé otázky bylo, zda má některé z dětí mateřské školy odklad do první třídy z důvodu narušené komunikační schopnosti a pro učitelé základní školy, jestli některé z dětí ze stejného důvodu nastoupily do 1. třídy o rok později.

Z celkového počtu 270 dětí mateřské školy je 21 dětí (10 dívek, 11 chlapců), kteří nastoupí povinnou školní docházkou o rok později, odklad je většinou způsoben více důvody. Narušená komunikační schopnost je důvodem u 7 chlapců a 4 dívek. Ve většině případů (5 chlapců a 4 dívky) se jednalo o *dyslalii levis*. V jednom případě u chlapce to je *opožděný vývoj řeči*. *Vývojová dysfázie* byla diagnostikována také pouze u jednoho chlapce, jako důvod odkladu povinné školní docházky. U zbylých 10 dětí se jedná o nezralost CNS (2 chlapci, 3 dívky), sociální nezralost (1 chlapec, 2 dívky) a zdravotní důvody (1 chlapec, 1 dívka). Odklad povinné školní docházky je častěji u chlapců.

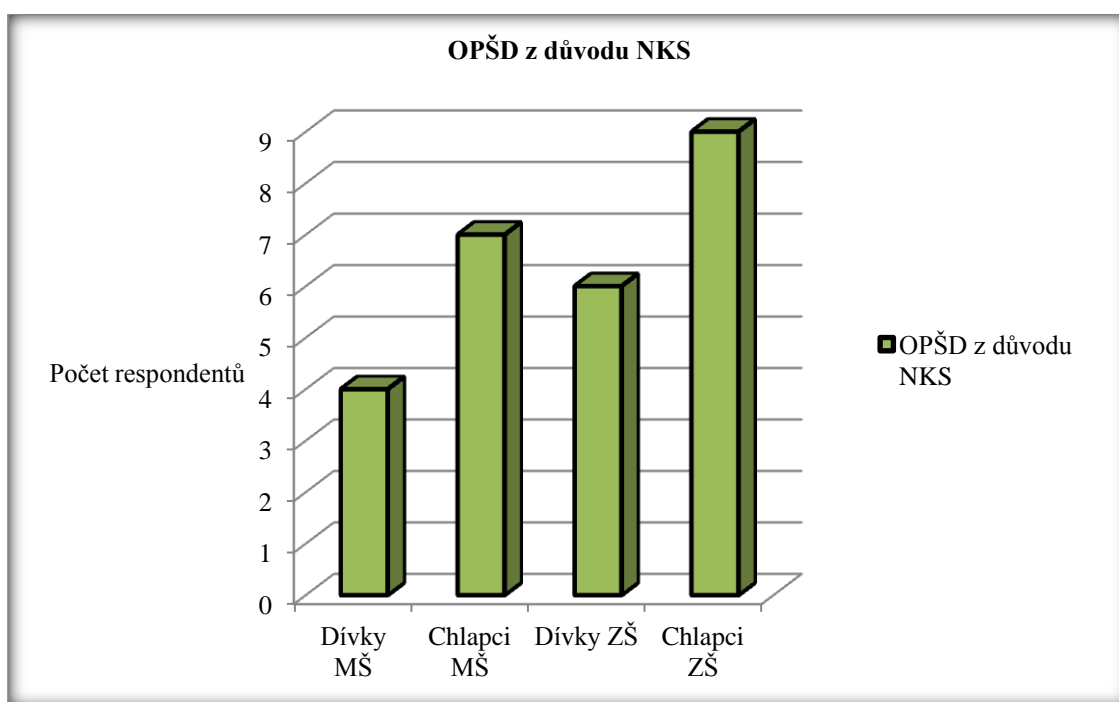
Žáků, kteří nastoupili do 1. třídy o rok později z důvodu narušené komunikační schopnosti, bylo 15 (9 chlapců, 6 dívek). Jako důvody odkladu uvedli třídní učitelé

*dyslalii, dyslalii gravis, vývojovou dysfázíi a agramatismy. V konkrétních případech již neuvodli, zda se jedná o chlapce či dívky a druhy NKS nepřiradily.*

Tabulka č.3 Odklad povinné školní docházky z důvodu NKS

Pohlaví/škola	Dívky MŠ	Chlapci MŠ	Dívky ZŠ	Chlapci ZŠ
OPŠD z důvodu NKS	4	7	6	9

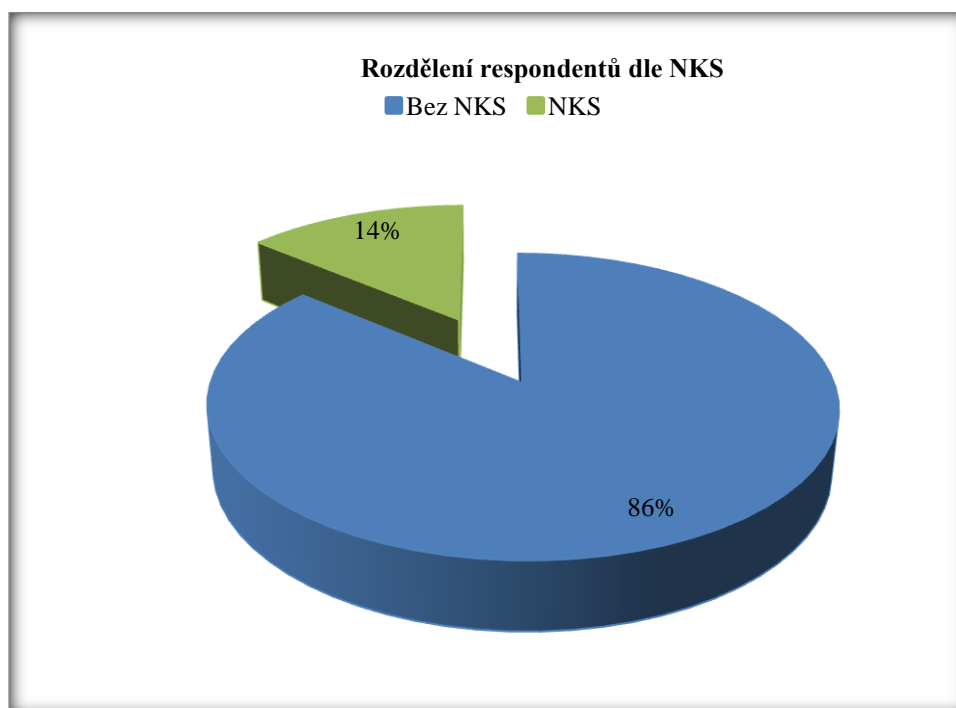
Graf č. 3 Odklad povinné školní docházky z důvodu NKS



**Otázka č. 3** dotazníků byla zaměřena na četnost výskytu narušené komunikační schopnosti a jejich druhy u jednotlivých dětí. Z celkového počtu 557 dětí a žáků má narušenou komunikační schopnost 77 dětí (30 dívek a 47 chlapců). Nejčastěji se vyskytuje *dyslalie levis* (31 dětí) a hned po ní *dyslalie gravis* (25 dětí), která v některých případech přetrvává až do 5. třídy. *Vývojovou dysfázií* má diagnostikováno 13 dětí, *opožděný vývoj řeči (OVR)* 6 dětí a to pouze chlapci. *Agramatismy* jsou u 2 dívek ze základní školy praktické.

Narušená komunikační schopnost se projevuje v 49 případech u dětí předškolního věku, to potvrzuje Hypotézu č. 2: Narušená komunikační schopnost je diagnostikována častěji u dětí předškolního věku, než u dětí mladšího školního věku. Narušená komunikační schopnost se většinou vytratí před nástupem na základní školu, pokud přetrvává i nadále, v první třídě se většinou nedostatky odstraní, jen v malém procentu přetrvává až do vyšších tříd, nebo přetrvávají i v dospělosti. Z celkového počtu 557 respondentů, má narušenou komunikační schopnost 14 % respondentů.

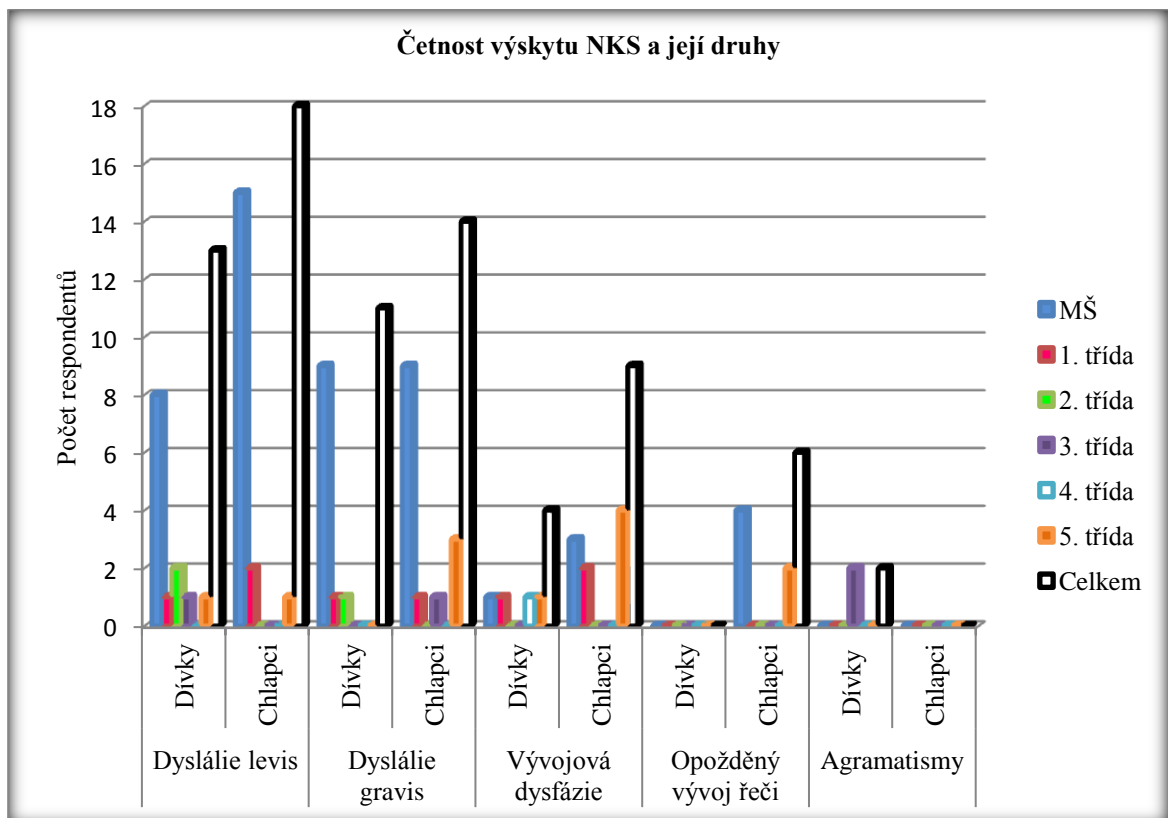
Graf č. 4 Rozdělení respondentů dle NKS



Tabulka č. 4 Četnost výskytu NKS a její druhy

Druh NKS	Dyslalie levis		Dyslalie gravis		Vývojová dysfázie		Opožděný vývoj řeči		Agramatismy	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
<b>MŠ</b>	8	15	9	9	1	3	0	4	0	0
<b>1. třída</b>	1	2	1	1	1	2	0	0	0	0
<b>2. třída</b>	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>3. třída</b>	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0
<b>4. třída</b>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>5. třída</b>	1	1	0	3	1	4	0	2	0	0
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

Graf č. 5 Četnost výskytu NKS a její druhy



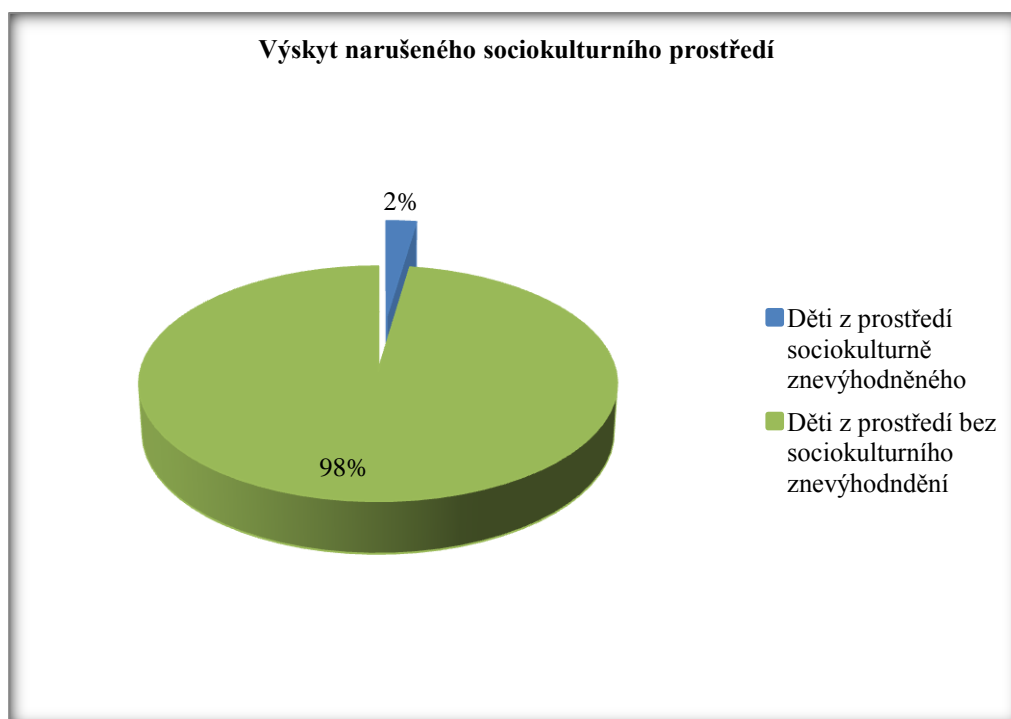
**Otázka č. 4, 5 a 6** byly zaměřeny na vliv prostředí, zda pochází některé z dětí, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, z prostředí jinak sociálně znevýhodněného, nebo jestli pochází z prostředí, které je ohrožené sociálně patologickým jevem. Analyzovaly také, zda děti z prostředí, které je nějak sociálně znevýhodněné, mají narušenou komunikační schopnost a jaký druh.

Z výsledků dotazníků A, které vyplňovali třídní učitelé, vyplynulo, že z 557 dětí, žije 13 dětí (8 chlapců, 5 dívek) v prostředí, které je nějakým způsobem sociálně znevýhodněné. U všech těchto dětí je narušená komunikační schopnost. Jeden chlapec (MŠ) pochází z patologického prostředí, kde otec byl odsouzen k výkonu trestu odnětí svobody, není však známo z jakého důvodu, chlapec má *dyslalii gravis*. Ze sociálně slabého prostředí pochází v MŠ jeden chlapec, který má *opožděný vývoj řeči*, příčinou je sociálně nepodnětné prostředí. Ze sociálně nepodnětného prostředí pochází 1 chlapec a 1 dívka z 5. třídy, 2 dívky a 2 chlapci z 2. třídy a také 1 chlapec

z 1. třídy, ve všech případech se jedná o *dyslalii levis*. Ve 4 případech (2 chlapci a 2 dívky) se jedná o děti pocházející z romské komunity, které navštěvují Základní školu praktickou, u dívek (3. třída) se jedná o *agramatismy*, u chlapců (2. a 3. třída) to je *dyslalie gravis*. Z počtu 544 dětí a žáků, kteří pochází z rodinného prostředí, které není narušené žádným sociokulturním znevýhodněním, či patologickým jevem, má narušenou komunikační schopnost 64 dětí.

Hypotézu č. 1: Sociokulturní zázemí a rodinné prostředí má vliv na vývoj jazyka dětí, lze vzhledem k otázkám č. 4, 5 a 6 potvrdit. Odpovědi na tyto tři otázky prokazují, že u 544 dětí ze „zdravého“ rodinného prostředí trpí narušenou komunikační schopností 64 dětí, což je vzhledem ke zkoumanému vzorku 12%. Hypotéza č. 1 je potvrzena z 88%, kdy vliv rodiny a podnětného prostředí působí na vývoj jazyka kladně a děti nemají narušenou komunikační schopnost v žádné oblasti. U narušené komunikační schopnosti je souvislost s rodinným prostředím prokázána ve 13 případech ze 77. Ve zbylých 64 případech nelze považovat rodinné prostředí za příčinu narušené komunikační schopnosti.

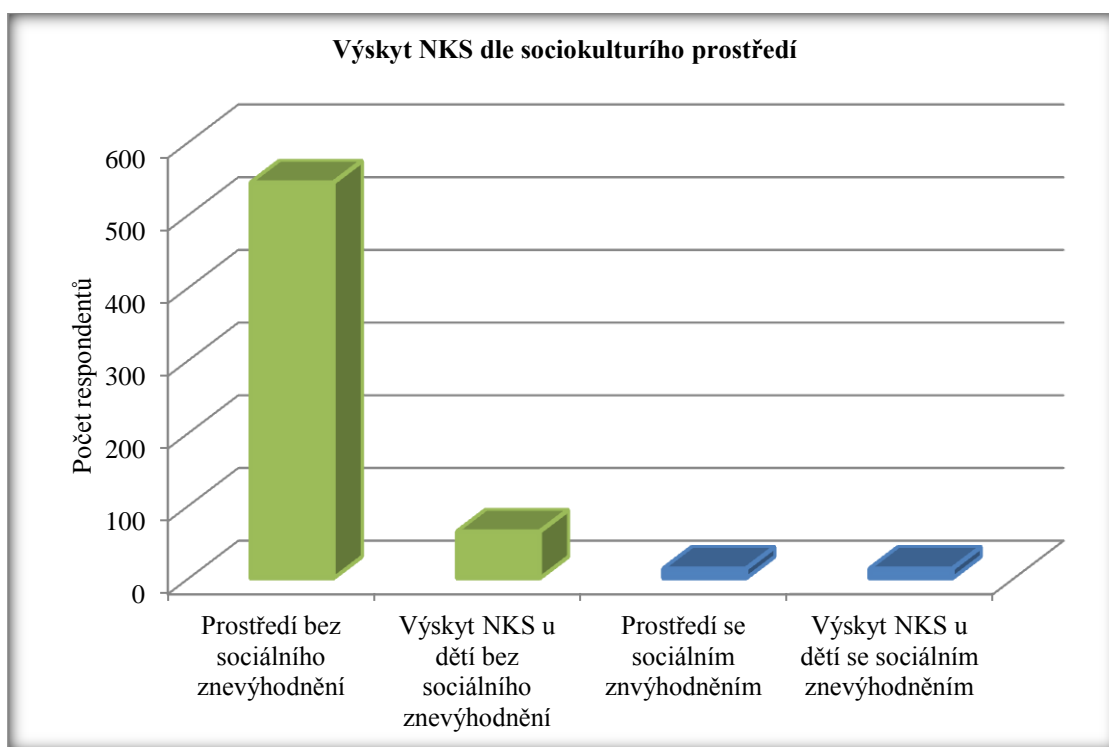
Graf č. 6 Výskyt narušeného sociokulturního prostředí



Tabulka č. 5 Výskyt NKS dle sociokulturního prostředí

Prostředí bez sociálního znevýhodnění	Výskyt NKS u dětí bez sociálního znevýhodnění	Prostředí se sociálním znevýhodněním	Výskyt NKS u dětí se sociálním znevýhodněním
544	64	13	13

Graf č. 7 Výskyt NKS dle sociokulturního prostředí

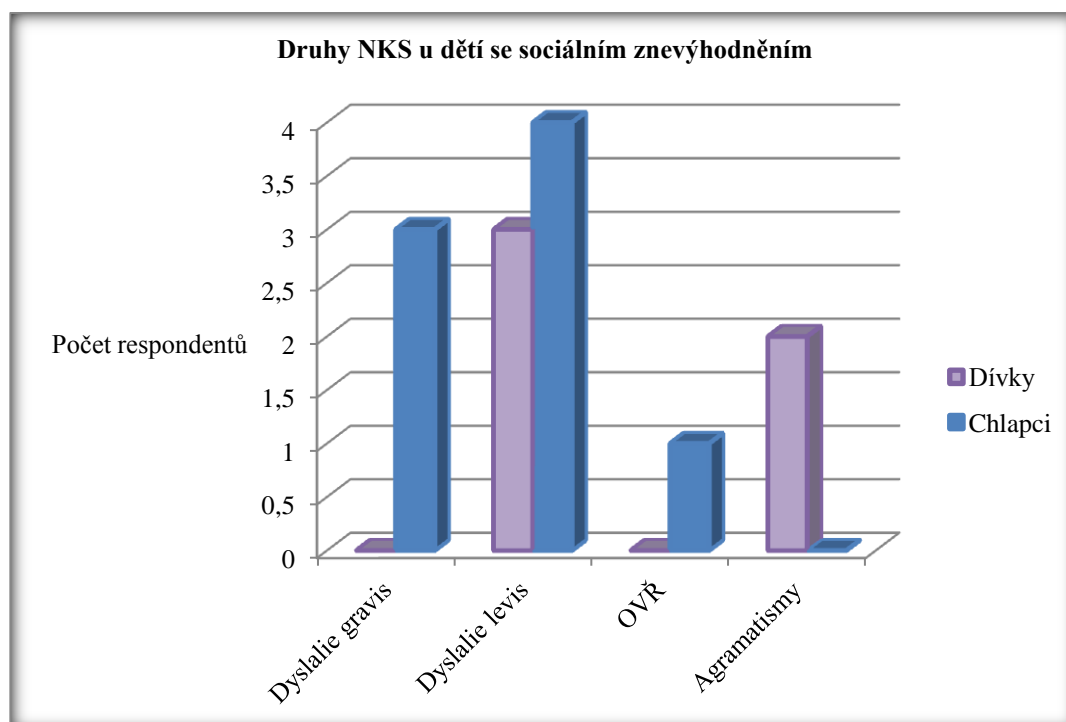




Tabulka č. 6 Druhy NKS u dětí se sociálním znevýhodněním

Druhy NKS u dětí se sociálním znevýhodněním	Dívky	Chlapci
Dyslalie gravis	0	3
Dyslalie levis	3	4
OVŘ	0	1
Agramatismy	2	0

Graf č. 8 Druhy NKS u dětí se sociálním znevýhodněním

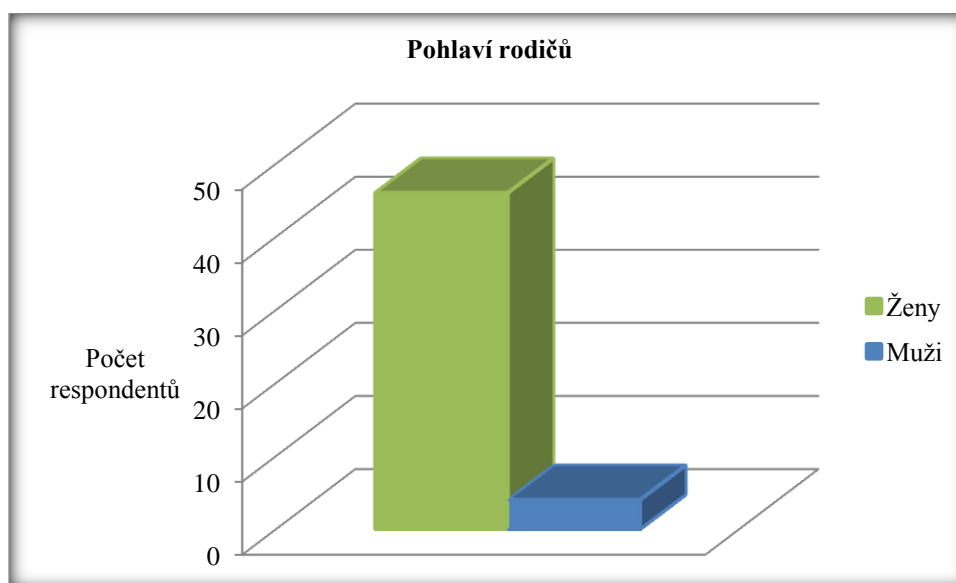


## DOTAZNÍK B

Protože nemůžeme spoléhat jen na informace od třídních učitelů, byly rozdány dotazníky B rodičům dětí, kterým byla diagnostikována narušená komunikační schopnost. Dotazníky obsahovali 11 především uzavřených otázek. Z rozdaných 77 dotazníků (49ks MŠ a 28ks ZŠ) se vrátilo vyplněných 50 dotazníků (34ks MŠ a 16ks ZŠ). Dotazník B nám přiblíží rodinné prostředí dětí s NKS.

**Otázka č. 1** byla zaměřena na pohlaví rodičů, kteří vyplňovali dotazník, protože je všeobecně známo, že s dítětem tráví více času matka. Dotazníky vyplnilo 46 žen a 4 muži, jeden z nich má pětiletého syna ve své péči.

Graf č. 9 Pohlaví rodičů



**Otázka č. 2** analyzovala věk rodičů i dětí. Průměrný věk rodiče, který dotazník vyplňoval je v mateřské škole 33,5 let a průměrný věk dítěte s narušenou komunikační schopností 5,2 let. Na základní škole je průměrný věk rodiče 36,8 let a věk dítěte 8,6 let.

**Otázka č. 3:** „*Kolik osob žije ve Vaší společné domácnosti?*“ byla položena proto, že může prokázat vliv prostředí na vývoj jazyka, zodpoví otázku, zda i sourozenci měli narušenou komunikační schopnost. Z výsledků vyplynulo, že 33 dětí z MŠ pochází z úplné rodiny, jen jeden chlapec žije pouze s otcem. Na základní škole byly výsledky podobné, až na dvě děti, které žijí pouze s matkou, zbylých 14 dětí pochází z úplných rodin. Čtyři rodiny (MŠ) žijí i s prarodiči.

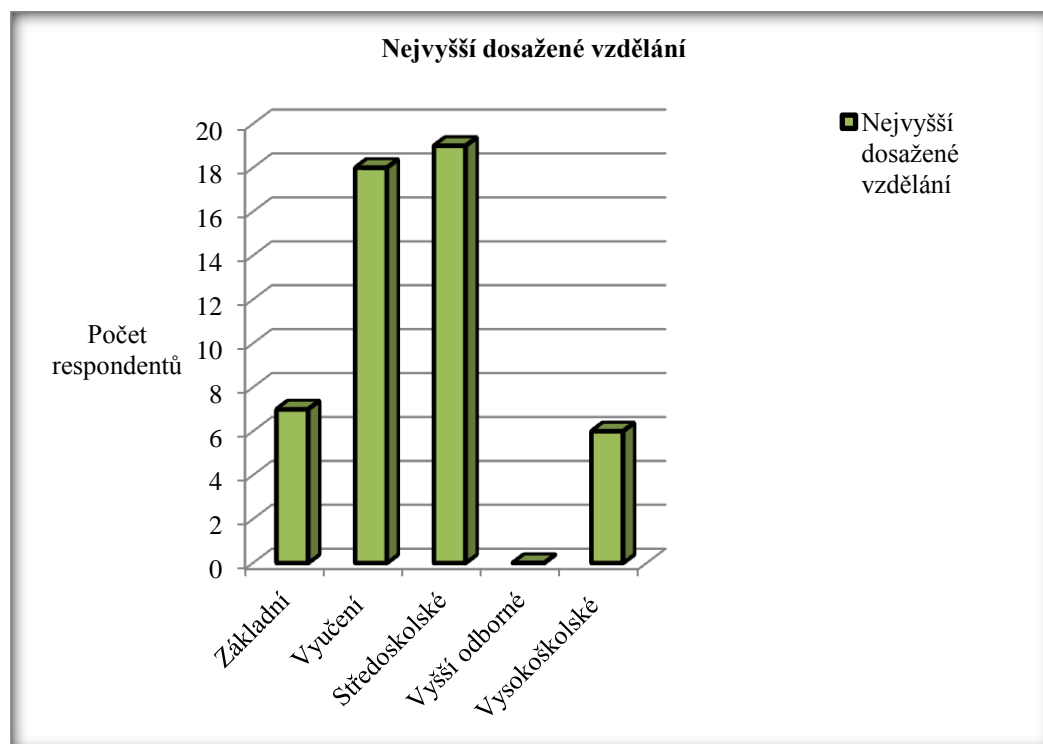
Deset z dětí (MŠ i ZŠ) vyrůstá bez sourozenců, nejčastěji mají jednoho sourozence, celkem 26 rodin. Osm rodin má tři děti, tři rodiny mají čtyři děti a tři rodiny mají pět dětí. Ve dvou případech se jedná o dvojčata, kdy jen jedno dvojče má narušenou komunikační schopnost, přesto, že spolu tráví celé dny, příčinou narušené komunikační schopnosti v těchto případech bude jiná příčina, než vliv prostředí.

**Otázka č. 4** zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání rodiče. Vzdělání rodiče může mít vliv na výchovu a péči o dítě a tedy i vliv na vývoj jazyka. Převážná část rodičů (19) má středoškolské vzdělání s maturitou, hned poté následují téměř se stejným počtem rodiče, kteří se vyučili (18). Sedm rodičů má pouze základní vzdělání, u těchto respondentů se jedná u dětí ve 3 případech o opožděný vývoj řeči, v dalších 2 případech o vývojovou dysfázii a dva případy jsou dyslalie. Šest rodičů dětí s narušenou komunikační schopností má vysokoškolské vzdělání (u dětí je v 5 případech dyslalie, v jednom případě se jedná o OVR). Vzdělání rodičů je různorodé, proto nejde zcela jasně určit, do jaké míry má vliv na vývoj jazyka dítěte, je však zřetelné, že děti rodičů, kteří mají jen základní vzdělání, mají převážně chudší slovní zásobu.

Tabulka č. 7 Nejvyšší dosažené vzdělání rodiče

Nejvyšší dosažené vzdělání	
Základní	7
Vyučení	18
Středoškolské	19
Vyšší odborné	0
Vysokoškolské	6

Graf č. 10 Nejvyšší dosažené vzdělání rodiče



**Otázka č. 5** byla položena pro ověření diagnostiky narušené komunikační schopnosti dětí. Třicet rodičů uvedlo jako druh NKS svého dítěte dyslalii, čtyři vývojovou dysfázii. Pět rodičů zvolilo možnost jiné, přestože měli na výběr ze sedmi variant, které obsahovali kromě agramatismů, který je u dvou dívek, všechny NKS, které u dětí a žáků uvedli třídní učitelé.

Rodiče měli na výběr z následujících odpovědí:

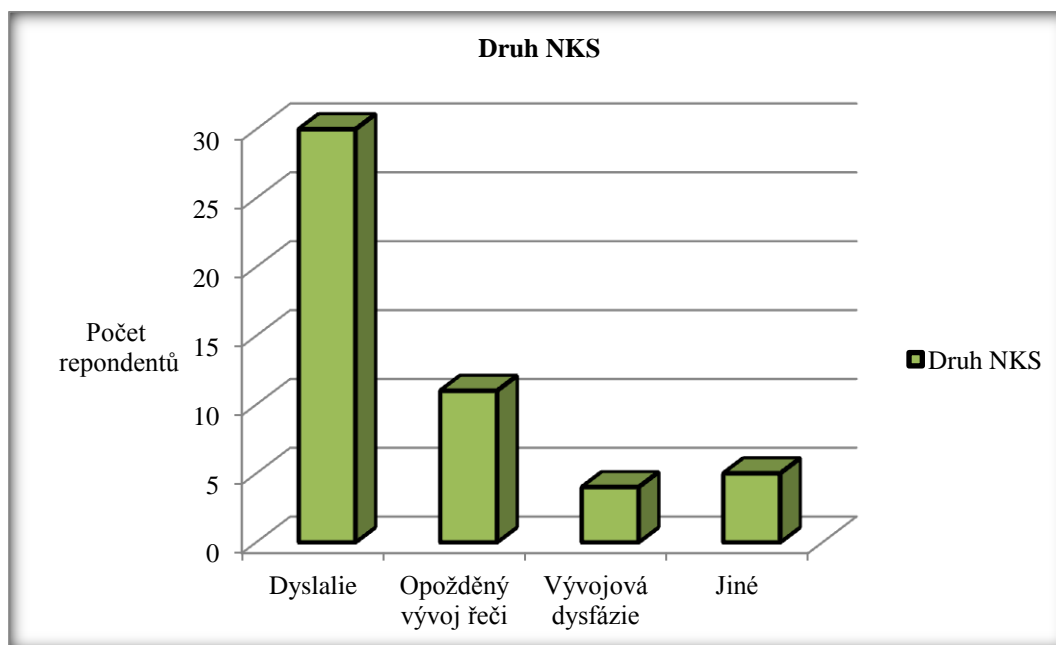
- a) Dyslalie, patlavost (nesprávná výslovnost hlásek mateřského jazyka)
- b) Opožděný vývoj řeči (časové opoždění řečového vývoje)
- c) Vývojová dysfázie (narušení hloubkových struktur jazyka)
- d) Koktavost
- e) Breptavost (nadměrně zrychlené mluvní tempo řeči)
- f) Hlasové poruchy
- g) Plynulost řeči
- h) Jiné:.....

Je zajímavé, že pokud porovnáme uváděné diagnostiky od třídních učitelů s informacemi od rodičů, tak se liší. Přestože třídní učitelé jak v MŠ, tak na ZŠ uvedli, že opožděný vývoj řeči je jen u 6 dětí (4 chlapci MŠ a 2 chlapci 5. třída ZŠ), rodiče v dotaznících tento druh narušené komunikační schopnosti uvedli u 11 dětí (5 dětí MŠ a 6 žáků ZŠ). Může to být způsobeno tím, že rodiče nerozumí přesně diagnostice, která jim byla sdělena, nebo třídní učitelé nemají úplné informace o svých žácích. Přikláním se k prvnímu názoru, že rodiče jsou málo informováni.

Tabulka č. 8 Druh NKS z pohledu rodičů

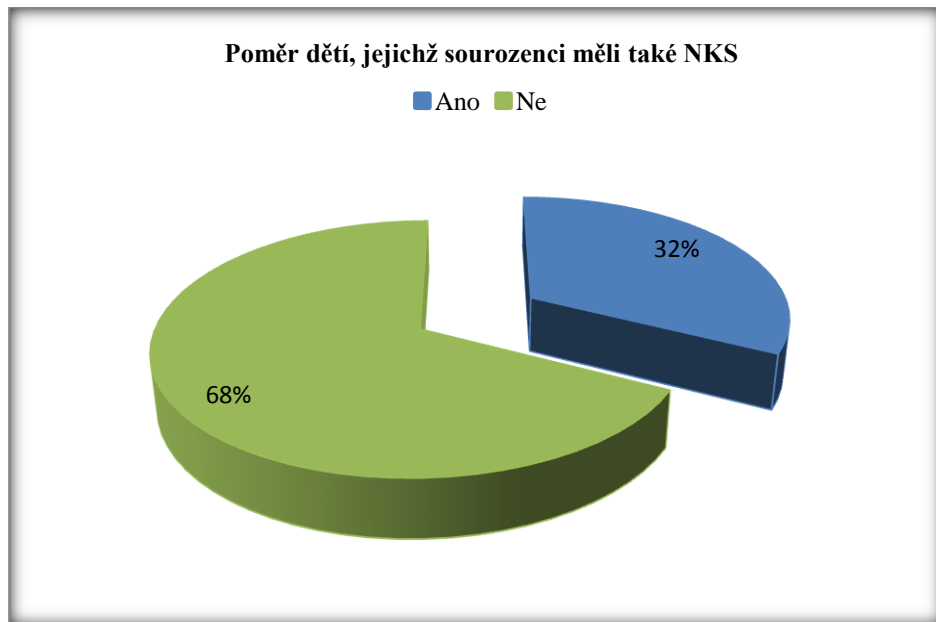
Dyslalie	Opožděný vývoj řeči	Vývojová dysfázie	Jiné
30	11	4	5

Graf č. 11 Druh NKS z pohledu rodičů



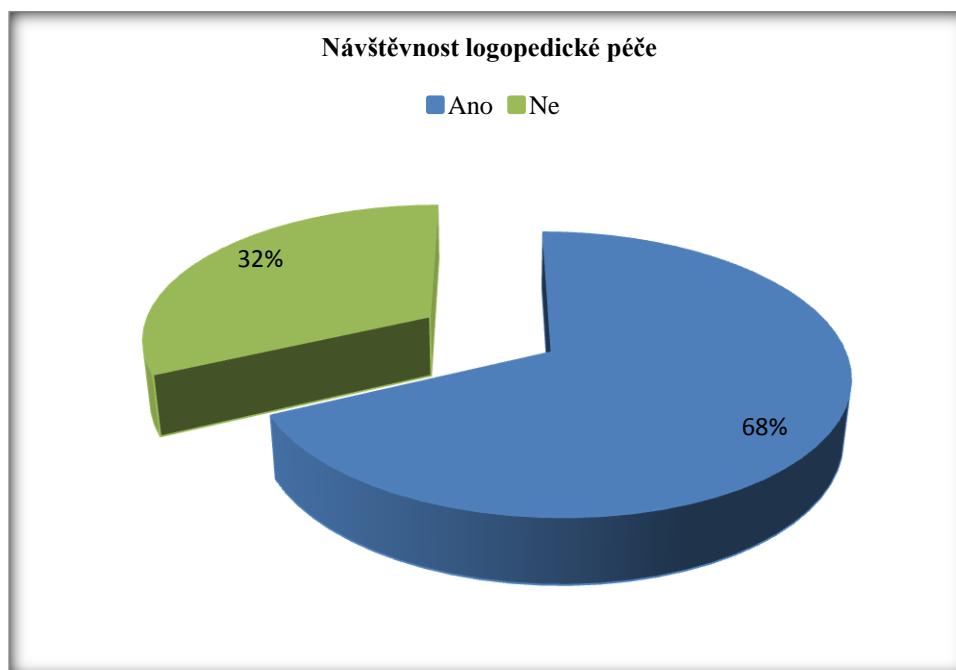
**Otázka č. 6** analyzovala výskyt narušené komunikační schopnosti u sourozenců dětí a žáků, kteří jsou vzorkem šetření. U 13 dětí měli narušenou komunikační schopnost i jejich sourozenci, o jakou vadu řeči a v kolika letech tato vada odezněla, rodiče ve většině případů neodpověděli. Tato otázka byla zodpovězena jen 5 rodiči, ve 2 případech vada stále přetrvává (dyslalie levis) a u 3 dětí vymizela v průměru v sedmi letech (dyslalie levis). Z celkového počtu 50 respondentů má 40 dětí minimálně jednoho sourozence a u 13 z nich se také projevila narušená komunikační schopnost.

Graf č. 12 Výskyt NKS u sourozenců



**Otázka č. 7** zjišťovala, zda rodiče navštěvují, nebo navštěvovali logopedickou ambulanci, nebo jiné zařízení, které se zabývá nápravou řeči. Rodiče převážně vyhledávají logopedickou péči (34 případů). Mateřská škola Sluníčko má v Logopedické třídě logopedku, která se každému dítěti s vadou řeči individuálně věnuje, přesto někteří rodiče navštěvují ještě navíc logopedickou ambulanci mimo mateřskou školu. V 16 případech rodiče nenavštěvují s dětmi, které mají narušenou komunikační schopnost žádné logopedické zařízení (8 případů MŠ, 8 případů ZŠ).

Graf č. 13 Návštěvnost logopedické péče



*„V rodinách bohužel chybí verbální komunikace. Děti si nevyprávějí zážitky, nesdělují si své pocity ani mezi vrstevníky, ani s rodiči. Nečtou, místo dopisů píše esemesky, jsou v zajetí počítačů. To má za následek nejen logopedické, ale i komunikační vady,“* popsala ředitelka Kliniky Logo a odbornice na logopedii PaedDr. Iлона Kejklíčková pro časopis *Moje rodina*. (s. 28)

Na základě citace PaedDr. Iliny Kejklíčkové jsou otázky č. 8 až č. 11 zaměřeny na volnočasové aktivity dětí, které mohou mít vliv na jazykové kompetence dětí a žáků.

**Otázka č. 8** zjišťuje, jak často tráví děti svůj volný čas na počítači. Z padesáti respondentů 4 rodiny nevlastní PC. Respondenti mohli zvolit variantu a) až e), časový interval byl zvolen jako počet hodin za týden. Vzhledem k tomu, že děti z MŠ jsou malé na to, aby trávili stejné množství času na PC jako děti mladšího školního věku, je tato otázka vyhodnocena zvlášť u dětí MŠ a zvlášť u žáků ZŠ. Pět dětí z rodin, které vlastní PC (děti předškolního věku) nechodí na PC vůbec, jedenáct z dětí tráví u PC méně než hodinu týdně. Nejčastěji tráví děti u PC 1-3 hodiny týdně, celkem 12 dětí z mateřské školy. Čtyři děti tráví u PC 4-5 hodin týdně. Žáci mladšího školního věku tráví u PC

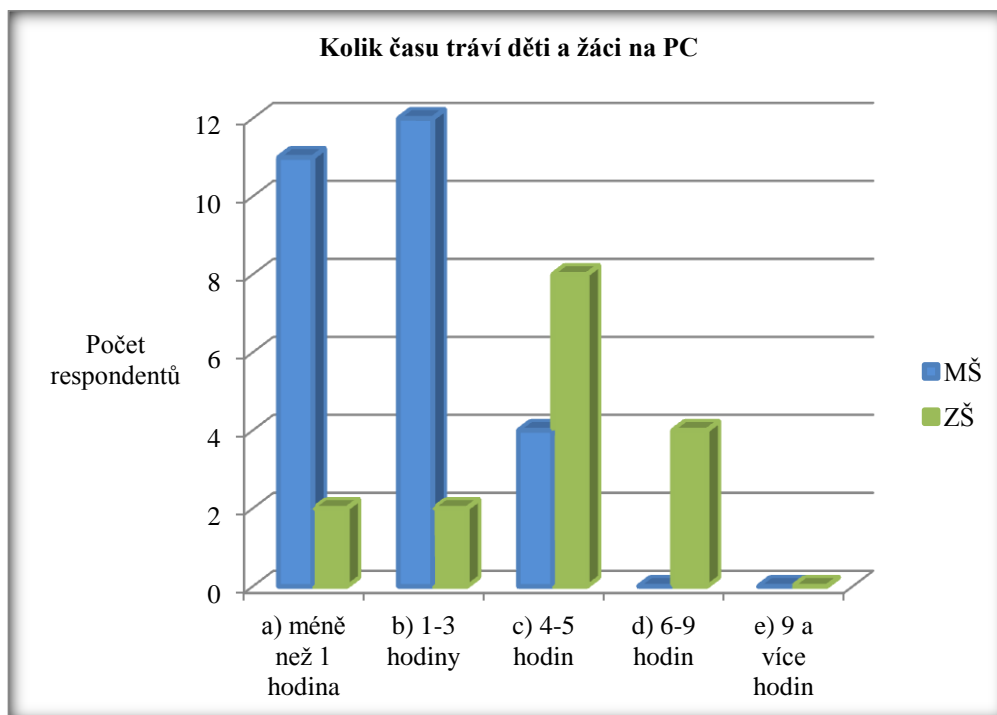


převážně 1-3 hodiny, celkem 8 respondentů, 4-5 hodin týdně tráví u PC 8 žáků a 4 žáci tráví u PC 6-9 hodin týdně. Možnost, že tráví na PC méně, než 1 hodinu zvolili 2 respondenti. Výsledky nejsou nijak zásadní, je ovšem překvapující, že některé děti předškolního věku tráví na PC poměrně mnoho času.

Tabulka č. 9 Kolik času tráví děti a žáci u PC

Časový interval	MŠ	ZŠ
a) méně než 1 hodina	11	2
b) 1-3 hodiny	12	2
c) 4-5 hodin	4	8
d) 6-9 hodin	0	4
e) 9 a více hodin	0	0

Graf č. 14 Kolik času tráví děti a žáci u PC



**Otázka č. 9** poukazuje na volnočasové aktivity dětí a žáků, při vyplňování dotazníků mohli u této otázky zvolit rodiče více odpovědí, vyhodnocení je rozděleno dle věku na děti MŠ a žáky ZŠ.

Respondenti mohli zvolit z následujících možností:

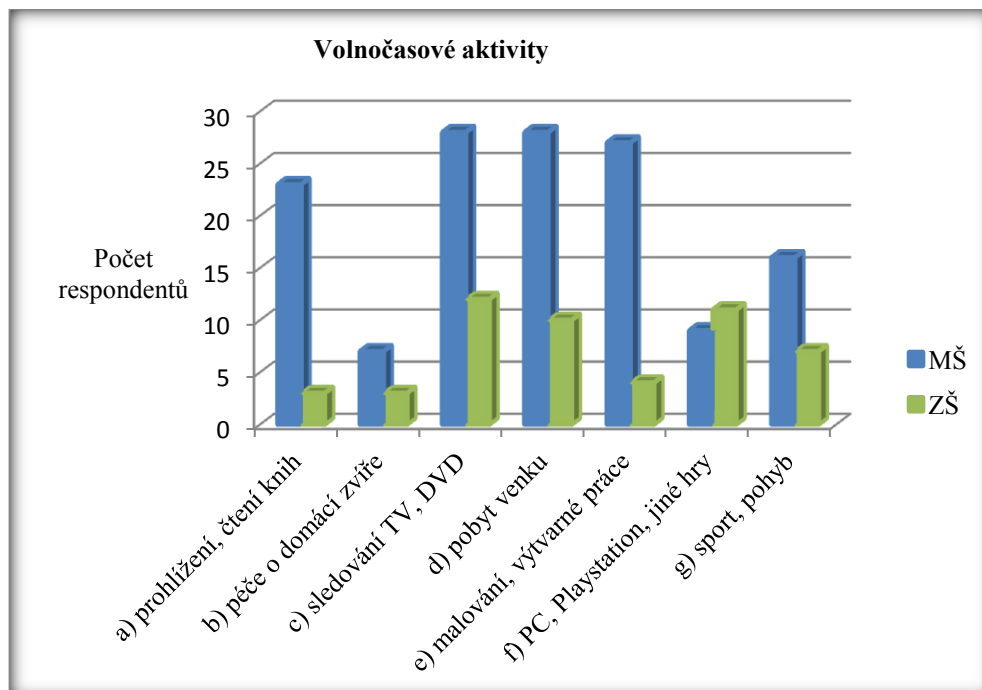
- |                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| a) prohlížení, čtení knih | e) malování, výtvarné práce   |
| b) péče o domácí zvíře    | f) PC, Play Station, jiné hry |
| c) sledování TV, DVD      | g) sport, pohyb               |
| d) pobyt venku            | h) jiné.....                  |

Nejvíce děti předškolního věku tráví volný čas sledováním TV nebo DVD a pobytem venku. Druhou nejčastější činností je malování a různé výtvarné práce, následuje prohlížení a čtení knih, sport a pohyb. Devět dětí ve svém volném čase tráví čas hrami na PC, Playstationu a jiných herních konzolách. V sedmi případech se děti starají o domácí zvíře. Zájmové aktivity žáků mladšího školního věku se od těch v předškolním věku příliš neliší. Nejčastěji žáci tráví čas sledováním TV a DVD, hrají hry na PC, Playstationu a jiných herních konzolách. Často tráví čas venku se svými přáteli, sedm se jich věnuje sportu. Čtvrtina respondentů se věnuje malování. Nejméně času tráví čtením knih a tři žáci se starají o domácí zvíře.

Tabulka č. 10 Volnočasové aktivity dětí a žáků

Volnočasové aktivity	MŠ	ZŠ
a) prohlížení, čtení knih	23	3
b) péče o domácí zvíře	7	3
c) sledování TV, DVD	28	12
d) pobyt venku	28	10
e) malování, výtvarné práce	27	4
f) PC, Playstation, jiné hry	9	11
g) sport, pohyb	16	7

Graf č. 15 Volnočasové aktivity dětí a žáků



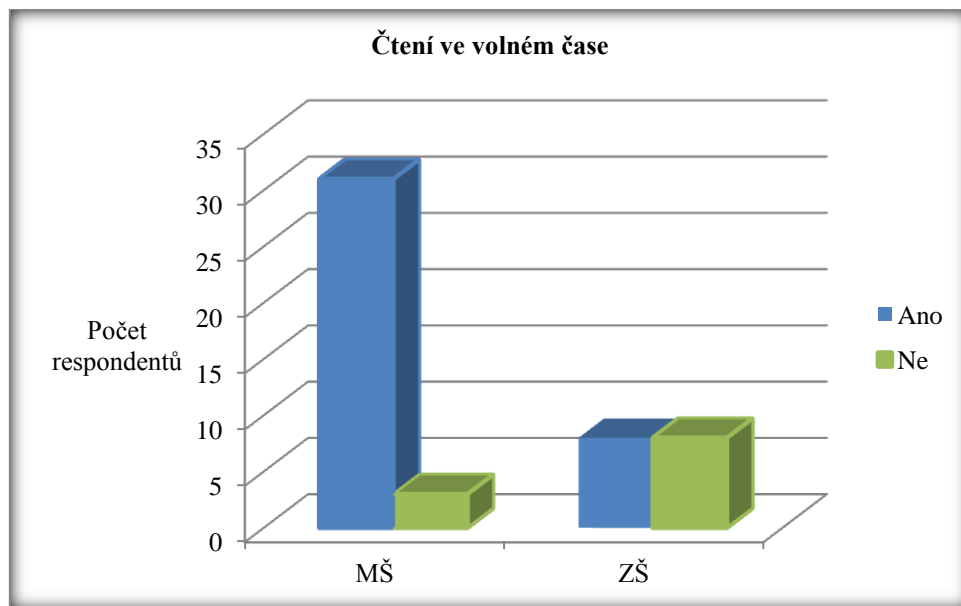
**Otázka č. 10** byla věnována času, který tráví rodiče denně se svými dětmi u společných aktivit. Rodiče s dětmi předškolního věku tráví průměrně 2,20 hodiny denně. Děti mladšího školního věku tráví s rodiči u společných aktivit průměrně 20 minut denně. Všichni rodiče se shodují, že nedostatek času přes pracovní dny se snaží dětem vynahradiť o víkendu, kdy se jim snaží věnovat co možná nejvíce volného času.

**Otázka č. 11** analyzovala, zda a jak často rodiče předčítají dítěti z knih, u dětí, které už umí číst, zda si čtou ať už sami anebo s rodiči. Právě čtení rozvíjí u dětí nejvíce slovní zásobu. Z průzkumu vyplynulo, že ve většině případů u dětí předškolního věku rodiče čtou denně před spaním (celkem 26 respondentů), 4 respondenti předčítají dětem obden a v jednom případě jednou za týden. Tři respondenti si nečtou s dětmi vůbec. Děti mladšího školního věku se věnují čtení ve volném čase méně, pět dětí si čte samo, tři si předčítají společně s rodiči a osm jich nečte vůbec, pokud nemusí číst např. do školy.

Tabulka č. 11 Čtení ve volném čase

Čtení	MŠ	ZŠ
Ano	31	8
Ne	3	8

Graf č. 16 Čtení ve volném čase



## 5.5 Závěry průzkumu

Průzkum diplomové práce byl zaměřen na vývoj jazyka u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku. Zkoumá poruchy při osvojování jazyka a vliv sociokulturního a rodinného zázemí na jeho vývoj. Průzkumu se zúčastnily dvě mateřské školy, a dvě základní školy, z toho byla jedna základní škola praktická. Průzkum byl prováděn za pomoci dvou dotazníků, Dotazník A byl rozdán 25 třídním učitelům

(10 tříd MŠ a 15 tříd ZŠ) a jeho návratnost byla 100%. Bylo analyzováno celkem 557 dětí a žáků, 270 dětí mateřské školy (51% dívek:49% chlapců) a 287 žáků školy základní (53% dívek: 47% chlapců). Vzorek šetření byl z hlediska respondentů téměř vyrovnaný, 49% respondentů bylo z MŠ a 51 % ze školy základní. Rozdělení z hlediska pohlaví je také téměř vyrovnané, průzkumu se zúčastnilo 52% dívek a 48 % chlapců. Vzorek šetření byl složen z dětí a žáků ve věku od 3 let (předškolní období) až do 11let (5. třída, mladší školní období). Z celkového počtu 270 dětí předškolního věku je 21 dětí (8%), kteří mají odklad povinné školní docházky. Přestože u těchto dětí

je většinou více důvodu k odkladu povinné školní docházky, narušená komunikační schopnost je důvodem u 7 chlapců a 4 dívek. Ve většině případů šlo o dyslalii levis (5 chlapců a 4 dívky), u 1 chlapce byl příčinou odkladu opožděný vývoj řeči a u posledního chlapce vývojová dysfázie. Dalšími důvody odkladu byla jako příčina nezralost CNS, celková sociální nezralost a zdravotní důvody. Žáků, kteří nastoupili do 1. třídy o rok později z důvodu narušené komunikační schopnosti, bylo 15 (9 chlapců a 6 dívek). Mezi důvody těchto odkladů patří dyslalie, dyslalie gravis, vývojová dysfázie a agramatismy. Toto číslo není však objektivní, protože někteří třídní učitelé uvedli, že neví.

Z celkového počtu 557 respondentů je narušená komunikační schopnost diagnostikována u 14 % dětí. Častěji se NKS vyskytuje u chlapců (39 % dívky:61% chlapci). *Větší míra výskytu NKS je u dětí předškolního věku v 64 %, což verifikuje Hypotézu č. 2, že NKS je častěji diagnostikována u dětí předškolního věku, než u žáků mladšího školního věku.* Nejčastějším druhem NKS je dyslalie levis (40 %), následuje dyslalie gravis (32 %), vývojová dysfázie (17%), opožděný vývoj řeči (8%) a na posledním místě jsou agramatismy (3%).

Většina dětí pochází ze „zdravého“ podnětného rodinného prostředí, celkem 98%, u zbylých 2%, děti pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tyto 2 % obsahují 13 dětí a všechny mají NKS. Dle slov třídních učitelů vyrůstají v sociálně nepodnětném prostředí (1 chlapec OVR, 4 chlapci a 3 dívky dyslalie levis), 4 děti (2 dívky-agramatismy a 2 chlapci-dyslalie gravis) pochází z romské komunity a navštěvují základní školu praktickou. Jen 1 chlapec pochází z rodinného prostředí s patologickými jevy, kdy je otec odsouzen k trestu odnětí svobody (dyslalie gravis). Z celkového počtu 544 dětí, které vyrůstají v podnětném prostředí, je diagnostikována NKS u 12% dětí. *Hypotéza č. 1: Sociokulturní zázemí a rodinné prostředí má vliv na vývoj jazyka dětí je verifikovaná, protože 88% dětí a žáků mateřských a základních škol vyrůstá v podnětném prostředí a nemá žádný problém ve vývoji jazyka.* Potvrzuje to také fakt, že všech 13 dětí z prostředí, které je sociálně narušené, mají ve všech případech NKS.

Jako doplňující průzkum byl zvolen Dotazník B, který byl určen rodičům dětí, které mají NKS, aby přiblížil, v jakém prostředí děti s NKS vyrůstají. Rozdáno bylo celkem 77 dotazníků, návratnost byla 65%. Sešlo se 34ks dotazníků od rodičů dětí MŠ

a 16ks od rodičů dětí mladšího školního věku. Z padesáti navrácených dotazníků bylo 46 dotazníků vyplněno matkami dětí s NKS, ve 4 případech dotazník vyplnili otcové, z čehož má jeden otec dítě ve své péči. Průměrný věk rodičů byl v MŠ 33,5 let a průměrný věk dítěte s NKS 5,2 let. Na ZŠ byl průměrný věk rodiče 36,8 let a průměrný věk dítěte s NKS 8,6 let. Většina dětí s NKS žije v úplné rodině (94%), čtyři rodiny žijí i s prarodiči. 20% dětí vyrůstá bez sourozenců, 52% dětí má jednoho sourozence, 16% dětí žije se dvěma sourozenci, 6% má tři sourozence a 6% pochází z pěti dětí.

Rodiče dětí z NKS mají z 38 % středoškolské vzdělání s maturitou, z 36 % jsou vyučeni, v 14% mají jen základní vzdělání a vysokoškolské vzdělání má 12% rodičů.

Pátá otázka Dotazníku B byla položena na ověření druhu NKS u dětí, výsledky se liší od informací, které poskytli třídní učitelé. 30 rodičů (60%) uvedlo jako druh NKS u svých dětí dyslali. 11 rodičů (22%) uvedlo OVR a právě tento údaj se liší od informací poskytnutých třídními učiteli, kteří uvedli OVR jen u 6 dětí. Vývojovou dysfázii uvedli 4 rodiče (8%) a 5 rodičů zvolilo možnost jiné, přestože výběr, který jim byl nabídnut, kromě dramatismů obsahoval veškeré druhy NKS, které uvedli v diagnostice třídní učitelé.

Porovnáme-li výskyt NKS dětí a jejich sourozenců, zjistíme, že u 17 % dětí měli NKS i sourozenci. Ve většině případů (68%) rodičů nepodceňují NKS svých dětí a navštěvují s nimi logopedickou péči, 32% rodičů nenavštěvuje žádné logopedické zařízení.

Současný trend mezi dětmi je trávit volný čas u počítačů, ze zkoumaného vzorku dětí s NKS vlastní 92% rodin počítač. Jen u 14 % dětí uvedli rodiče, že děti na PC netráví žádný čas. Méně než hodinu týdně tráví u PC 41% dětí předškolního věku a 13% dětí mladšího školního věku. Nejvíce dětí (MŠ) 44 % tráví u PC 1-3 hodiny týdně, stejný interval stráví u PC 13% dětí ze ZŠ. Některé děti předškolního věku tráví u PC 4-5 hodin týdně (15%). Školáci tráví u PC nejčastěji 4-5 hodin (50%), 25 % žáků tráví u PC 6-9 hodin. Nejčastější činností volného času dětí a žáků je sledování televize nebo DVD a to u 82 % dětí MŠ a 75% dětí školy základní. 82% dětí MŠ také rádo tráví čas venku, stejně tak jako 63 % dětí mladšího školního věku. Děti předškolního věku se stále rádi věnují výtvarným činnostem (79%), u dětí mladšího školního věku už tato činnost tak oblíbená není (25%). Obě skupiny dětí tráví volný čas hraním her na PC,

Playstationu a jiných herních konzolách (26% MŠ, 68% ZŠ). Sportu se věnuje 47% dětí MŠ a 44% dětí ZŠ, stejně podobný zájem mají děti o péči domácího zvířete (21% MŠ a 19% ZŠ). Velké procento dětí předškolního věku si rádo prohlíží knihy a čte knihy s rodiči (68%), u dětí mladšího školního věku je zájem o knihy poměrně nižší (19%).

Rodiče tráví denně v pracovní dny průměrně s dětmi předškolního věku 2,20 hodiny denně při společných aktivitách, u dětí mladšího školního věku je tento průměrný interval 20 minut denně. Rodiče se však shodují, že tento nedostatek času se snaží vynahradit dětem o víkendech.

Poslední otázka průzkumu byla zaměřena na četnost čtení v rodinách, rodiče dětem předškolního věku s NKS v 91% pravidelně předčítají, 9 % rodičů dětem nepředčítá vůbec. U dětí mladšího školního věku již o čtení není takový zájem, 50% žáků si čte samo anebo s rodiči, 50% žáků nečte ve volném čase vůbec.

Hypotéza 1 byla verifikována: Sociokulturní zázemí a rodinné prostředí má vliv na vývoj jazyka dětí.

Hypotéza 2 byla také verifikována: Narušená komunikační schopnost je diagnostikována častěji u dětí předškolního věku, než u dětí mladšího školního věku.

Pokud je sociokulturní zázemí a rodinné prostředí podnětné, má to kladný vliv na vývoj jazyka dětí, pokud se u dětí z takového prostředí objeví NKS, většinou není příčina v rodinném prostředí. U dětí se sociálním znevýhodněním se projevil vliv jejich rodinného zázemí na vývoji jazyku a tyto děti mají NKS. Narušená komunikační schopnost se vyskytuje častěji u dětí předškolního věku a s nástupem do základní školy většinou odeznívá, pokud přetrvává, postupem času se odstraní, v některých případech však může přetrvávat až do dospělosti. NKS se také objevuje častěji u chlapců, než u dívek. Vzorek šetření byl však poměrně malý na to, aby se jeho výsledky daly zevšeobecnit.



## 5.6 Diskuze

Hlavním cílem průzkumu diplomové práce bylo verifikovat či falzifikovat hypotézy. Obě dvě stanovené hypotézy byly verifikovány, k verifikaci hypotéz přispěly výsledky dotazníkového šetření. Dotazník A, který vyplňovali třídní učitelé, pojal 557 respondentů z dvou mateřských a dvou základních škol (z toho byla jedna základní škola praktická). Průzkumu se zúčastnilo 291 dívek a 266 chlapců předškolního a mladšího školního věku, ve věku od 3 do 11 let. Z tohoto počtu respondentů má 77 dětí a žáků NKS, u 11 dětí MŠ to je důvod k odkladu povinné školní docházky, 15 dětí mladšího školního věku nastoupilo povinnou školní docházku ze stejného důvodu o rok později. Toto číslo však není objektivní, protože třídní učitelé na základní škole v několika případech, zejména učitelé 4. a 5. tříd uvedli, že tuto informaci neví. Třináct dětí pochází z prostředí, které je nějak sociokulturně znevýhodněné, ve všech těchto případech je u dětí narušená komunikační schopnost, to poukazuje na to, že u některých dětí je u NKS příčinou rodinné prostředí a sociokulturní zázemí, ve kterém vyrůstají. Dle slov učitelů, vyrůstají tyto děti v sociálně nepodnětném prostředí, 4 děti vyrůstají v romské komunitě a jeden chlapec pochází z prostředí s patologickými jevy. Mezi NKS těchto dětí patří OVŘ, dyslalie levis, dyslalie gravis a agramatismy.

Mezi nejčastější druhy NKS patří dyslalie levis, dyslalie gravis, vývojová dysfázie, opožděný vývoj řeči a agramatismy. Je zajímavé, že pokud porovnáme informace od třídních učitelů o druhu NKS jednotlivých dětí s těmi, které nám poskytli rodiče v doplňujícím Dotazníku B, počty s druhy NKS se liší. Zatímco uvedli učitelé 6 dětí s opožděným vývojem řeči, rodiče zvolili v dotaznících tuto variantu u 11 dětí, stejně tak přestože měli na výběr ze sedmi možností druhů NKS, které kromě agramatismů obsahovali všechny druhy NKS, které uvedli třídní učitelé o svých žácích, zvolili 5 krát možnost jiný druh NKS. To můžeme vysvětlit tím, že nemají učitelé úplné informace o svých žácích, které by ovšem měli mít, aby s nimi mohli pracovat, tak jak je potřeba, protože jazyk se formuje nejen prostřednictvím rodiny ale i školských zařízení, ve kterých tráví děti poměrně velkou část dne. Druhou variantou, ke které se přikláním, je že rodiče nemají dostatečné informace o NKS jejich dětí.

Děti s NKS ve většině případů žijí v úplné rodině a převážně mají alespoň jednoho sourozence (10 dětí s NKS bez sourozenců), výskyt NKS u sourozenců se prokázal ve 13 případech, zda šlo o stejnou NKS a zda stále přetrvává, nebo se vytratila, rodiče většinou nezodpověděli, zodpověděli ji jen v 5 případech, což je poměrně malé číslo na utvoření závěru. V průzkumu se objevily dva případy sourozenců dvojčat, kdy jen jedno z nich mělo NKS, v tomto případě lze usoudit, že příčinou NKS nebylo prostředí, ve kterém vyrůstají. Otázky ohledně rodinného zázemí dětí s NKS byly položeny záměrně, protože rodina jako první předává dítěti řečový vzor a základní slovní zásobu. Ze stejného důvodu byla položena i otázka na vzdělání rodiče, který vyplňoval dotazník, jak sem předpokládala, dotazník z 92% vyplňovaly matky dětí, protože právě matka většinou tráví s dítětem nejvíce času. Vzdělání rodičů se podepisuje na řečovém a komunikačním vzoru dítěte, na bohatosti slovní zásoby, ale i na formě výchovy. Rodiče mají nejčastěji středoškolské vzdělání s maturitou, hned poté následují rodiče, kteří se vyučili, část rodičů dětí s NKS má základní vzdělání v několika případech mají rodiče ukončené vysokoškolské vzdělání. Rodinné prostředí není ve všech případech příčinou NKS, příčiny se liší podle individuálních případů, protože každé dítě je jiné, a veškeré informace o vývoji dítěte jsou průměrné a orientační. Rodiče dětí s NKS s nimi v 68% navštěvují logopedickou péči, přestože v jedné mateřské škole a na základní škole mají logopedickou třídu, kde s dětmi pracuje každý den logopedka, někteří rodiče navštěvují logopedickou ambulanci i mimo školské zařízení. Zbýlých 32 % rodičů dětí s NKS nenavštěvuje žádnou logopedickou péči.

Žijeme v moderní době, kdy téměř každá rodina vlastní počítač, děti si místo povídání zážitků venku při společných aktivitách se scházejí na sociálních sítích. V rodinách se komunikace často omezuje jen na nejzákladnější povinnosti, a proto mě zajímalo, jak tráví děti s NKS volný čas a kolik času tráví s rodiči u společných aktivit. Z výzkumného šetření vyplynulo, že rodiče přes týden, kdy chodí do zaměstnání a poté obstarávají domácnost, tráví s dětmi předškolního věku u společných aktivit průměrně 2,20 hodiny denně, u dětí mladšího školního věku to je jen 20 minut denně. Všichni rodiče se však shodují, že o víkendu se snaží dětem nedostatek času vynahradiť a věnují jim co nejvíce svého volného času. Děti v dnešní době tráví spoustu času sledováním televize a DVD, mezi oblíbené zájmy patří také hraní her na PC, Playstationu a jiných herních konzolách, byla jsem celkem překvapena,

že poměrně velká část dětí předškolního věku tráví volný čas u PC a u jiných podobných her. Zejména malé děti se rádi věnují výtvarným činnostem, obě dvě věkové kategorie tráví volný čas venku s ostatními dětmi a věnují se sportu, toto procento však není převládající. Zatímco děti předškolního věku ještě rádi listují v knihách a rodiče jim téměř ve všech případech denně před spaním předčítají, tento zájem se již u dětí mladšího školního věku vytrácí. Myslím si, že četba je velice důležitá pro rozvíjení slovní zásoby u malých i velkých dětí, u těch starších také upevňuje do podvědomí gramatická pravidla mateřského jazyka.

Správný vývoj jazyka je pro děti důležitý, díky řeči se dorozumíváme s ostatními lidmi, začleňujeme se do společnosti, vyjadřujeme své pocity a potřeby. Děti s NKS mohou mít problém zapadnout do kolektivu a stát se terčem posměchů svých vrstevníků, to se týká převážně starších dětí, kdy s většinou NKS u většiny dětí odezněla.

## Závěr

Diplomová práce na téma Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách je zaměřena na období dítěte předškolního věku a žáků mladšího školního věku. Zjišťuje, do jaké míry se u této věkové kategorie projevuje narušená komunikační schopnost a zda a jaký vliv má sociokulturní a rodinné prostředí na vývoj jazyka dítěte. Práce je složena z části teoretické a praktické.

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami, které se zabývají nejdříve objasněním termínu jazyk, jeho funkcemi, oblastí komunikace a narušené komunikační schopnosti. Charakterizuje jednotlivá vývojová stádia dítěte od předškolního období až po mladší školní věk včetně úspěšného školního začátku. Poslední, čtvrtá kapitola teoretické části, se zabývá vlivem rodinného prostředí na rozvoj komunikační schopnosti a školní prostředí a jeho vliv na žáka.

V praktické části jsem se snažila přiblížit formou dotazníkového šetření u dětí dvou mateřských škol a žáků dvou základních škol (jedna byla základní škola praktická) vliv sociokulturního a rodinného prostředí na vývoj jazyka dítěte. Dotazníky byly vyplňovány třídními učiteli, kteří mají dle mého názoru dostatečné informace o svých žácích. Bylo zjištěno, v jaké míře se u daného vzorku dětí vyskytuje narušená komunikační schopnost a zda na ní má vliv prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Informace byly doplněny dotazníky, které vyplňovali rodiče dětí, které mají narušenou komunikační schopnost.

Hlavním cílem diplomové práce bylo verifikovat či falzifikovat stanovené hypotézy. První hypotéza, zda má sociokulturní prostředí a rodinné prostředí vliv na vývoj jazyka dítěte byla verifikovaná. Potvrdila se i druhá hypotéza, že narušená komunikační schopnost je častěji u dětí předškolního věku. Empirický výzkum také poukázal na nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti, které se projevují u dětí a přiblížil rodinné a sociokulturní prostředí dětí s narušenou komunikační schopností.

# Resumé

Téma mé diplomové práce je Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách. Diplomová práce je rozdělena do pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou věnovány teoretické rovině, poslední pátá kapitola se věnuje průzkumu diplomové práce.

První kapitola zahrnuje vymezení termínu jazyk, funkce řeči a jazyka, termíny související s jazykem, ale i komunikaci jako formu dorozumívání a její verbální a nonverbální složku. Druhá kapitola je věnována narušené komunikační schopnosti, jejím druhům a klinické logopedii.

Třetí, nejrozsáhlejší kapitola teoretické části obsahuje charakteristiku jednotlivých období dítěte od předškolního období až po mladší školní období. Popisuje vývoj základních schopností, kognitivní a percepční vývoj, osobnostně-sociální vývoj a v neposlední řadě vývoj řeči a jazyka v jednotlivých obdobích dítěte. Zabývá se také vstupem dítěte do školy a jeho úspěšným školním začátkem.

Předposlední kapitola v rovině teoretické popisuje prostředí a jeho vlivy na rozvoj komunikačních schopností dětí, zaměřuje se především na rodinu jako na přirozené prostředí dítěte a na školní prostředí, kde dítě hned po rodině tráví velké množství času.

Poslední pátá kapitola je zaměřená na průzkum diplomové práce, kdy zkoumá vývoj jazyka u dětí předškolního věku a dětí mladšího školního věku. Zjišťuje, kolik dětí a žáků má narušenou komunikační schopnost a do jaké míry má vliv prostředí na vývoj jazyka a jeho případné poruchy.

## **Anotace**

Diplomová práce v rovině teoretické se zabývá vymezením termínu jazyk, funkcí řeči a jazyka, komunikací jako procesem dorozumívání, její verbální a nonverbální složkou. Popisuje narušenou komunikační schopnost, její druhy a klinickou logopedii. Obsahuje charakteristiku jednotlivých období dítěte od předškolního věku až po mladší školní věk, popisuje vstup dítěte do školy a jeho úspěšný školní začátek. V neposlední řadě se zabývá vlivem prostředí na rozvoj komunikační schopnosti dítěte, vlivem rodiny jako přirozeného prostředí a školním prostředím a jeho vlivem na žáka.

Praktická část verifikuje stanovené hypotézy, průzkum byl proveden dotazníkovou metodou u dětí předškolního věku a dětí mladšího školního věku. Dotazníky byly vyplněny třídními učiteli dětí, kteří s nimi tráví mnoho času ve školském zařízení a mají o dětech potřebné informace. Doplnující dotazníky byly vyplněny rodiči dětí, kteří mají narušenou komunikační schopnost. Hlavním cílem bylo přiblížit vliv prostředí na vývoj jazyka dětí a žáků, dále pak určit narušenou komunikační schopnost u vzorku šetření a do jaké míry má na ní vliv sociokulturního popředí.

## **Klíčová slova**

jazyk, řeč, žák, dítě, předškolní věk, mladší školní věk, mateřská škola, základní škola, narušená komunikační schopnost

## **Annotation**

This thesis in the theoretical field deals with the definition of the term language, function of the speech and language, communication as a process of communication, its verbal and non-verbal component. It describes disrupted communication ability, its kinds and clinical speech therapy. It contains the characteristic of child's individual period from the preschool age up to late school age. It also describes the child's entry to school, and his/her successful school beginning. Last but not least, it deals with the influence of environment on the development of the child's communication skills, by the influence of the family as the natural surrounding and the school surrounding and its influence on the pupil.

The practical part verifies the given hypothesis, a survey had been done by questionnaire method for preschoolers and late school-age children. The questionnaires were filled in by children's class teachers who spend a lot of time with them in the school facilities and they have necessary information they need to know about children. Additional questionnaires were completed by children's parents who suffer from disrupted communication ability. The main aim was to show more closely the influence of the environment on the development of children and pupils' language, then to specify a disrupted communication ability at the certain sample of people while doing research and to see how much it influences socio-cultural forefront.

## **Keywords**

language, speech, a pupil, pre-school age, late school age, nursery school, elementary school, disrupted communication ability

## Seznam použité literatury:

1. ALLEN, K. EILEEN. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. [z amerického originálu přeložila Petra Vlčková] 1. vyd., Praha: Portál, s.r.o., 2002, 192 s., ISBN 80-7178-614-4
2. ATKINSON, R. L. a kol. Psychologie. [z amerického originálu přeložili Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Brejlová]. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 751 s., ISBN 80-7178-640-3
3. BEČVÁŘOVÁ, Z. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s., ISBN 80-7178-537-7
4. BRUCEOVÁ, T. Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. [z anglického originálu přeložil PhDr. Jakub Florián]. 1. vyd., Praha: Portál, 1996, 172 s., ISBN 80-7178-068-5
5. BUDÍKOVÁ, J. KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P., Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vyd., Brno: Computer Press, 2004, 157 s., ISBN 80-722-6637-3
6. ČECHOVÁ, M., a kol. Čeština-řeč a jazyk. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996, 380 s., ISBN 80-85866-12-9
7. DOHERTY-SNEDDON, G. Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky. [z anglického originálu přeložila Hana Loupová]. 1. vyd., Praha: Portál, 2008, 208 s., ISBN 80-7367-043-7
8. EINONOVÁ, D. Naše dítě. Rozvoj osobnosti. [z anglického originálu přeložila Kateřina Orlová]. 2. vyd., Praha: Fragment, 2007, 240 s., ISBN 978-80-253-0534-8
9. FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. [ze slovenského originálu přeložila Hana Vaňková] 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9
10. HAGÉGE, C. Člověk a řeč. [z francouzského originálu přeložila PhDr. Milada Hanáková]. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 311 s., ISBN 80-7184-331-8
11. HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 280 s., ISBN 978-80-247-1168-3
12. KLENKOVÁ, J. KOLBÁBKOVÁ, H. Diagnostika předškoláka-správný vývoj řeči dítěte. 1. vyd. Brno: MC nakladatelství, 2002, 126 s.



13. KLENKOVÁ, J. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, 224 s., ISBN 80-247-1110-9
14. KNAUSOVÁ, I. Problémy jazykové socializace (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí). 1.vyd. Olomouc: VOTOBIA, 2006, 122 s., ISBN 80-7220-268-5
15. KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B., Předškolní a primární pedagogika. 1. vyd., Praha: Portál, 2001, 456 s., ISBN 80-7178-585-7
16. KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, 200 s., ISBN 978-80-247-1568-1
17. KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd., Praha: Portál, 2008, 216 s., ISBN 978-80-7367-383-3
18. KREMLIČKOVÁ M., NOVOTNÁ, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. 1. vyd., Praha: SPN-pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 1997, 116 s., ISBN 80-95937-60-3
19. KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. 1. vyd., Praha: Portál, 2008, 160 s., ISBN 978-80-7367-359-8
20. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2. aktualizované vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, 368 s., ISBN 80-247-1284-9
21. LECHTA, V., a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. [ze slovenského originálu přeložila Jana Křížová]. 1. vyd., Praha: Portál, s.r.o., 2003, 360 s., ISBN 80-7178-801-5
22. LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. [ze slovenského originálu přeložila Jana Křížová]. 1. vyd., Praha: Portál, 2002, 192 s., ISBN 80-7178-572-5
23. LOEHR, J., MAYERSOVÁ, J. Vývoj a výchova dítěte krok za krokem. [z anglického originálu přeložila Zuzana Amchová]. 1. vyd. Praha: Fortuna Libri, 2010, 304 s., ISBN 978-80-7321-519-4
24. MACHOVÁ, S., ŠVEHLOVÁ, M., 2001, In Didaktika řečové a neřečové výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Sborník z konference. Ústí nad Labem, 2008, 244 s., ISBN 978-80-7414-088-4
25. MATOUŠEK, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. 1. vyd., Praha: AZ Servis, 1997, 144 s., ISBN 80-85850-24-9

26. NEBESKÁ, I. 1992, 1996, In Didaktika řečové a neřečové výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Sborník z konference. Ústí nad Labem, 2008, 244 s., ISBN 978-80-7414-088-4
27. NOVÁK, A. Vývoj dětské řeči. Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba. Praha : Unitisk, 1999, 178 s.
28. NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. 1. vyd., Praha: SPN-pedagogické nakladatelství a.s., 1997, 116 s., ISBN 80-95937-60-3
29. ONDROVÁ, Z. Komunikace. 1.vyd. Karlovy Vary: Karlovarský vzdělávací institut, s.r.o., 2001, 190 s.
30. PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, 200 s., ISBN 978-80-247-3181-0
31. SCHNEIDEROVÁ, A., SCHNEIDER, M. Komunikační dovednosti. 2. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 86 s., ISBN 978-80-7368-268-2
32. SVOBODOVÁ, E., a kol. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. 1. vyd., Praha: Portál, 2010, 168 s., ISBN 978-80-7367-774-9
33. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. Klinická logopedie. 2. aktualizované vyd., Praha: Portál, 2007, 616 s., ISBN 978-80-7367-340-6
34. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. 1. vyd., Praha: Portál, 2000, 528 s., ISBN 80-7178-308-0
35. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.Dětství a dospívání. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005, 467 s., ISBN 80-246-0956-8
36. VYBÍRAL, Z. Psychologie lidské komunikace. 1. vyd., Praha: Portál, 2000, 260 s., ISBN 80-7178-291-2
37. VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009, 320 s., ISBN 978-80-7367-387-1
38. ZÄHME, V. Co by děti měly znát. [z německého originálu přeložila Hana Kendíková]. 1. vyd., Dobřejojvice: Rebo Productions CZ, spol. s.r.o., 2005, 202 s., ISBN 80-7234-420-X
39. ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007, 139 s., ISBN 978-80-7367-197-6

## **Použité právní normy:**

1. Školský zákon: zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 1. vyd., Praha: Newsletter, 2005, 64 s., ISBN 80-7350-052-3.

## **Časopisy:**

1. Moje rodina, Sobotní příloha regionálního deníku č.21/21.5.2011

## **Internetové zdroje.**

1. Charakteristika vzorku šetření – Mateřská škola Radost: [online] 2012. [cit. 2012-03-06]. Dostupný z WWW: <http://www.ms-radost.cz/>
2. Charakteristika vzorku šetření – Mateřská škola Sluníčko: [online]. 2012 [cit. 2012-03-06]. Dostupný z WWW: <http://www.raab.cz/slunicko/>
3. Charakteristika vzorku šetření – 3. základní škola v Holešově: [online] 2012. [cit. 2012-03-06]. Dostupný z WWW: <http://3zshol.cz/>
4. Charakteristika vzorku šetření – Odborné učiliště a Základní škola praktická: [online] 2012. [cit. 2012-03-06]. Dostupný z WWW: <http://ouholesov.cz/>

## Seznam symbolů a zkratek

<b>NKS</b>	Narušená komunikační schopnost
<b>OVŘ</b>	Opožděný vývoj řeči
<b>OPŠD</b>	Odklad povinné školní docházky
<b>CNS</b>	Centrální nervový systém
<b>DMO</b>	Dětská mozková obrna
<b>ČR</b>	Česká republika
<b>MŠ</b>	Mateřská škola
<b>ZŠ</b>	Základní škola

# Seznam příloh

**Příloha č. 1:      Dotazník A**

**Příloha č. 2:      Dotazník B**

## **Příloha č. 1**

### **DOTAZNÍK A**

Dobrý den,

jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Institut mezioborových studií Brno. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který slouží ke zjištění vztahu mezi narušenou komunikační schopností a vlivem sociálního prostředí. Získaná data budou použita výhradně k účelům výzkumného šetření diplomové práce „Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách“. Dotazník je zcela anonymní.

Dotazník je složen z šesti otázek, ke kterým, prosím vepište odpovědi.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Vladimíra Hradilová

---

**2. Zakroužkujte prosím, kterého ročníku jste třídní učitelkou / třídním učitelem?**

- a) mateřská škola, ve třídě jsou děti ve věku od..... do..... let
- b) 1. třída
- c) 2. třída
- d) 3. třída
- e) 4. třída
- f) 5. třída

**3. Jaký je počet žáků ve Vaší třídě?**

**Mateřská škola:**

**3 roky:** chlapců  
dívek

**4 roky:** chlapců  
dívek

**5 let:** chlapců  
dívek

**6-7 let:** chlapců  
dívek

**Počet dětí s odkladem povinné školní docházky:** chlapců.  
dívek.

(Prosím o uvedení důvodu odkladu povinné školní docházky jednotlivých dětí, jedná se mi zejména o to, zda se jedná o důvod narušené komunikační schopnosti)

**Základní škola:**

Počet chlapců:

Počet dívek:

**Nastoupilo některé z dětí povinnou školní docházku s odkladem z důvodu narušené komunikační schopnosti?**

**4. Uved'te prosím, u kolika žáků/dětí je diagnostikována pedagogicko-psychologickou poradnou, nebo speciálně pedagogickým centrem narušená komunikační schopnost (vada řeči)?**

**V jednotlivých případech uved'te, prosím, o jaký typ poruchy u daného žáka/dítěte (chlapce či dívky) jde.**

Počet chlapců:

Počet dívek:

**5. Pochází některé z dětí, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či jiným sociokulturním znevýhodněním? Pokud ano, má narušenou komunikační schopnost?**

**V jednotlivých případech uved'te, prosím, o jaký typ poruchy u daného žáka/dítěte (chlapce či dívky) jde.**

Počet chlapců:

Počet dívek:

**6. Pochází některé z žáků/děti, z rodinného prostředí ohroženém sociálně patologickými jevy? Pokud ano, má narušenou komunikační schopnost?**

**V jednotlivých případech uveďte, prosím, o jakou poruchu daného žáka/dítěte (chlapce či dívky) jde.**

Počet chlapců:

Počet dívek:

**7. Uveďte, prosím, u kolika z žáků/děti, kteří nejsou nijak sociálně znevýhodnění, se vyskytuje narušená komunikační schopnost?**

Počet chlapců:

Počet dívek:

---

Děkuji za spolupráci!



## **Příloha č. 2**

### **DOTAZNÍK B**

Dobrý den,

jsem studentkou 2. ročníku magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Institut mezioborových studií Brno. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který slouží ke zjištění vztahu mezi narušenou komunikační schopností a vlivem sociálního prostředí. Získaná data budou použita výhradně k účelům výzkumného šetření diplomové práce „Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách“. Dotazník je zcela anonymní.

Dotazník je složen z jedenácti otázek, ke kterým, prosím vepište odpovědi, můžete zvolit více odpovědí.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Vladimíra Hradilová

---

#### **1. Vaše pohlaví:**

- a) muž
- b) žena

#### **2. Věk:**

**Věk dítěte:**

#### **3. Kolik osob žije ve Vaší společné domácnosti?**

- a) Rodiče a ..... dětí
- b) Rodiče, .....dětí a prarodiče
- c) Jiné.....

**4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- |                                |                        |
|--------------------------------|------------------------|
| a) základní                    | d) vyšší odborné (VOŠ) |
| b) vyučení (SOU)               | e) vysokoškolské (VŠ)  |
| c) středoškolské (s maturitou) |                        |

**5. Vaše dítě má diagnostikovanu narušenou komunikační schopnost (vadu řeči):**

- a) Dyslalie, patlavost (nesprávná výslovnost hlásek mateřského jazyka)
- b) Opožděný vývoj řeči (časové opoždění řečového vývoje)
- c) Vývojová dysfázie (narušení hloubkových struktur jazyka)
- d) Koktavost
- e) Breptavost (nadměrně zrychlené mluvní tempo řeči)
- f) Hlasové poruchy
- g) Plynulost řeči
- h) jiné:.....

**6. Jestliže máte více dětí, byla u nich také diagnostikována narušená komunikační schopnost?**

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, uveďte prosím druh narušené komunikační schopnosti a věk dítěte, kdy se vada řeči projevila:

Tato vada řeči přetrvává, či odezněla ve věku .....let.

**7. Navštěvujete/navštěvovali jste s Vaším dítětem/děťmi logopedickou ambulanci, nebo zařízení, které se zabývá nápravou řeči?**

- a) Ano
- b) Ne

**8. Máte doma PC?**

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, kolik hodin týdně tráví Vaše dítě na PC?

- a) Méně než 1 hod.
- b) 1 – 3 hod.
- c) 4 – 5 hod.
- d) 6 – 9 hod.
- e) 9 a více hod.

**9. Jak Vaše dítě tráví volný čas?**

- |                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| a) prohlížení, čtení knih | e) malování, výtvarné práce   |
| b) péče o domácí zvíře    | f) PC, Play Station, jiné hry |
| c) sledování TV, DVD      | g) sport, pohyb               |
| d) pobyt venku            | h) jiné.....                  |

**10. Kolik času trávíte s dětmi u společných aktivit denně?**

**11. Předčítáte dítěti z knih?**

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, jak často?

---

Děkuji za spolupráci!