

# Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností

Zuzana Silná

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2015/2016

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Silná**  
Osobní číslo: **H11848**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti narušené komunikační schopnosti, logopedie, komunikace, sociálního prostředí a integrace.**  
**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**DVOŘÁK, J. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998.**

**CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KLENKOVÁ, J. Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Brno: Paido: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4708-2.**

**KUTÁLKOVÁ, D. Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.**

**LECHTA, V. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.**

**LECHTA, V. Metody logopedické intervence. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2007, 2. vydání. ISBN 978-80-7367-340-6.**

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2016

.....Furkař Blue.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*



(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

V bakalářské práci jsme se zaměřili na problematiku žáků s narušenou komunikační schopností v běžné základní škole. Sledovali jsme vliv prostředí na tyto žáky. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické.

V teoretické části se zaměřujeme hlavně na charakteristiku žáka, komunikaci, řeč, narušenou komunikační schopnost, společnost a prostředí jak školní tak rodinné.

Praktická část je zpracována na základě výsledků dotazníků ze tří základních škol v Otrokovicích, které jsou určeny pro pedagogické pracovníky těchto škol a rodiče žáků. Zde jsme se zaměřili hlavně na to z jakých sociálních a rodinných poměrů žák s narušenou komunikační schopností pochází, jaký má na něj vliv rodinné prostředí, školní prostředí a společnost.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, komunikace, žák, řeč, společnost, školní prostředí, rodinné prostředí, interakce

## **ABSTRACT**

In this thesis, we focused on the problems of pupils with impaired communication ability in the primary school. We watched the influence of environment on these pupils. The work is divided into two main parts, theoretical and practical.

The theoretical part will focus mainly on the characteristics of the pupil, communication, speech, impaired communication abilities, society and the environment of both school and family.

The practical part is based on the results of questionnaires from three primary schools in Otrokovice, which are intended for teachers of these schools and parents. Here we focused mainly on from which social and family relationships a pupil with impaired communication abilities comes from, what is the influence of family environment, school environment and society.

Keywords: impaired communication ability, communication, pupil, speech, society, school environment, family environment, interaction

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D., vedoucí práce, za věnovaný čas, ochotu a odbornou pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále základním školám a pedagogům, za vstřícný přístup při vyplnění dotazníků a rodičům dětí, kteří se zapojili do výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a blízkým, především manželovi a mým dětem za jejich velkou podporu a trpělivost.

*Motto: „Žádný člověk nepřichází na svět hotový, v definitivní vykrystalizované podobě. Ve svém životě – ať už je jakýkoli – se pak neustále rozvíjí a nepřetržitě dotváří vlastní osobnost.“*

*V. G. Belinskij*

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>8</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ŽÁK</b> .....	<b>13</b>
1.1 KOMPLEXNÍ POJETÍ ŽÁKA .....	14
<b>2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST</b> .....	<b>15</b>
2.1 DIAGNOSTICKÁ TYPOLOGIE JEDNOTLIVÝCH SKUPIN.....	16
2.2 PROJEVY JEDINCŮ S NKS.....	17
2.3 MOŽNÉ PŘÍČINY A DŮSLEDKY NKS .....	18
<b>3 KOMUNIKACE</b> .....	<b>20</b>
3.1 ŘEČ .....	20
3.2 KOMUNIKACE A SPOLEČNOST .....	21
3.3 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	22
<b>4 PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>25</b>
4.1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	25
4.1.1 ŽÁCI S NKS VE TŘÍDNÍM KOLEKTIVU .....	25
4.1.2 PODPŮRNÉ A KOREKTIVNÍ FAKTORY NKS VE TŘÍDĚ.....	26
4.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ .....	30
4.2.1 RODINA JAKO ZÁKLAD VÝVOJE A FORMOVÁNÍ JEDINCE.....	31
4.3 PROSTŘEDÍ VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT .....	33
<b>5 INTERAKCE</b> .....	<b>35</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>6 POJETÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU</b> .....	<b>38</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	38
6.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	38
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
6.4 DRUH VÝZKUMU .....	39
6.5 METODA VÝZKUMU .....	39
6.6 ZKOUMANÝ VZOREK A SBĚR DAT .....	39
<b>7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>41</b>
7.1 ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ POMOCÍ TABULEK A GRAFŮ .....	41
7.1.1 DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY – VYHODNOCENÍ.....	41
7.1.2 DOTAZNÍK PRO RODIČE – VYHODNOCENÍ .....	54
7.1.3 POROVNÁNÍ ODPOVĚDÍ PEDAGOGŮ A RODIČŮ.....	66
7.1.4 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	67
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>77</b>



<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

V současné době je velmi probíraným tématem narůstající počet žáků s narušenou komunikační schopností vzdělávaných v běžných základních školách. Tato narušená komunikační schopnost žáka má mnohdy negativní vliv na průběh a výsledky jeho vzdělávacího procesu, na socializaci a další směry jeho života. Velkým ovlivňujícím faktorem pro takového žáka je jeho okolí, prostředí a společnost. Včasné rozpoznání narušené komunikační schopnosti a zahájení logopedické intervence u takového žáka může být velkým přínosem pro celý jeho následující vývoj. Proto tématem této bakalářské práce je Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností.

Komunikace je jedním ze základních projevů lidského jedince. Její absence promítající se do některé ze složek komunikačních dovedností může konkrétního jedince velmi významně handicapovat. Omezení v komunikačních schopnostech klade na tyto jedince zvýšené nároky a přináší stres promítající se v oblasti schopností jejich adaptace a běžného fungování v rámci akademického prostředí. Dále mohou negativně ovlivňovat jejich prospěch či pozitivní přístup ke školnímu vzdělávání obecně.

V této práci nám půjde především o to, nahlížet na komunikaci ve vztahu k postavení žáka s narušenou komunikační schopností ve společnosti. Konkrétně se zaměříme na žáka s NKS ve školním a rodinném prostředí. Zabýváme se tím, jak narušená komunikační schopnost ovlivňuje žáka a jeho výkony ve škole, jak je ovlivněna interakce ostatními účastníky vzdělávacího procesu, kam řadíme jak pedagogy, tak i spolužáky, rodiče a ostatní, kteří se na procesu vzdělávání dítěte podílejí.

Školní prostředí je pak poměrně specifickým sociálním prostředím, v jehož rámci by měla probíhat edukace žáka. Toto prostředí vyvstává z faktorů, které jej utváří – odvisí tedy od pedagogů, žáků, vybavení, prostorového uspořádání a dalších hmotných jevů, které, společně s dříve uvedenými personálními, dohromady utvářejí konkrétní atmosféru, v níž edukační činnost žáků probíhá. Podobné prostředí může na žáky působit buď pozitivním (podpůrným a rozvíjejícím) či negativním (demotivujícím a nepodnětným) způsobem. U žáků s určitým handicapem je pak podpora školního prostředí velmi významným nástrojem pro jejich úspěšnější a co nejméně konfliktní zapojení do sociální skupiny spolužáků určité třídy a může tedy fungovat jako mechanismus, na základě jehož působení daný žák kompenzuje svoji komunikační nedostačivost. Jednoduše řečeno – školní prostředí může

buď podpořit či naopak narušovat snahy handicapovaných žáků o plnohodnotné a efektivní zapojení do skupiny svých vrstevníků, které v rámci vzdělávání hraje důležitou adaptační roli zvyšující sebevědomí jedince a snižující jeho stresové prožívání, z něhož mohou následně vyvěrat další komunikační potíže.

Důležitým článkem pro žáka s narušenou komunikační schopností je také rodinné prostředí. Rodina je jedním z nejdůležitějších činitelů ve vývoji dítěte. Od narození působí vědomými i nevědomými podněty na utváření osobnosti dítěte. Na způsob výchovy v rodině působí celá řada faktorů, např. sociální postavení rodičů, jejich věk a vzdělání, kulturní úroveň rodiny a její početnost, mravní kvality rodičů, ale i způsob jejich soužití. Rodiče vychovávají své děti podle vzorů odpozorovaných ve vlastní rodině, méně využívají rad a návodů získaných četbou, odborným studiem či osvětou. Na dítě negativně doléhá jak přehnaná péče a příliš vysoké nároky, tak i nezájem rodičů o dítě a jeho školní výsledky. Nevhodně působí střídání různých stylů výchovy a nejednotnost výchovného působení, kdy jednou jsou rodiče nepřiměřeně přísní, jindy nadměrně shovívaví a někdy lhostejní.

Cílem výzkumu je zjistit, jaký vliv má prostředí na žáka s NKS. Sociální prostředí považujeme za hlavní faktor určující pozici, kterou žák ve třídě zaujme. Ve výzkumu se zaměříme na školní a rodinné prostředí a vliv těchto prostředí na žáka (dítě) s NKS. Na to v jakém rodinném prostředí dítě žije, jak rodiče s dítětem pracují a zda se setkali či mají dítě s NKS. Dále se zaměříme na odpovědi pedagogů, kde zjišťujeme, zda se pedagogové setkali s žákem s NKS, zda se žák začleňuje do kolektivu a jak na něj reagují spolužáci. V neposlední řadě chceme zjistit, do jaké míry se stejné nebo podobné otázky v dotaznících shodují, či naopak rozcházejí s odpověďmi rodičů.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŽÁK

Žák je osoba, která se v rámci organizovaného procesu vzdělává v rámci základního nebo středního školství. Slovem žák bývají označovány osoby vzdělávající se na nižších typech škol - typicky základní škola, na vyšších typech škol bývají žáci označováni slovem studující či student - typicky vysoká škola. Ten, kdo žáka vzdělává, je označován jako učitel.

Organizovaný proces může být realizován prostřednictvím školy, vzdělávacího kurzu, školení apod.

Žákem se osoba stává obvykle na delší dobu. Často se toto děje v rámci nějaké vzdělávací instituce – nejčastěji školy. Vzdělávání je organizováno po skupinách, žák je obvykle součástí nějaké třídy nebo studijní skupiny.

Žák je se svým učitelem v pravidelném kontaktu. Jedná se o dlouhodobý a soustavný proces, během kterého žák od svého učitele získává nové znalosti, jež si soustavně rozšiřuje a upevňuje. Často jsou jednotlivé etapy vzdělávacího procesu zakončeny ověřováním nabytých znalostí. Může to být ústní nebo písemná zkouška, test apod.

Žák je pedagogickým slovníkem definován jako: *„Dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované vzdělávací instituci (ve vyšších třídách nebo kurzech se užívá termín student, frekventant) podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce. Objekt vzdělávací aktivity učitele i subjekt řízených učebních aktivit (učení, ve kterém mu pomáhá učitel).“* (Kolář, 2012, s. 187) Jedná se tedy o jedince pravidelně podrobovaného edukačnímu procesu, jehož iniciátorem je osoba pedagoga. V rámci předkládaného textu bude na žáka nahlíženo zejména z perspektivy základního (primárního) vzdělávání.

Žák je vlastně osoba, kvůli které vznikly školy, jsou vzdělávání učitelé, jsou inovovány vzdělávací programy a s nimi spojené cíle a obsahy vzdělávání, neboť primárním posláním školy je poskytovat žákům vzdělání.

Helus (2009) popisuje žáka pěti body:

1. Žák je osoba, tj. člověk zaštitěný právním systémem.
2. Žák je osobnost, tj. člověk vyznačující se určitými vlastnostmi a způsobilostmi.
3. Žák je individualita, tj. člověk jedinečný, který se od ostatních liší, ale se svými odlišnostmi s nimi také vchází v kontakt.

4. Žák je subjekt, tj. člověk, který prožívá a je zdrojem jednání.
5. Žák je sociální role, tj. člověk, který někam náleží, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům.

## 1.1 Komplexní pojetí žáka

Při vyučování není možné zaměřovat se pouze na znalosti, vědomosti či dovednosti, které má žák umět, ale je nutné brát v úvahu, že žák, stejně jako ostatní lidské bytosti, je tvor složitý. Pokud se má žák vyvíjet rovnoměrně, je třeba mít na paměti, že osobnost žáka se skládá z těchto částí (Vališová, Kasíková et al., 2007):

- *Tělesná konstituce*: včetně tělových pocitů, vnitřního hmatu, fyzické a fyziologické reakce, vazby tělesné schránky a psychiky, neverbální komunikace atd.
- *Temperament*: vlastnosti vzniklé zejména na základě typové charakteristiky vyšší nervové soustavy a emocionality, případně vazby některých psychických stavů na temperament.
- *Schopnosti*: předpoklady pro výkon určitých aktivit. Za zmínění u žáka stojí především inteligence, tvořivost, paměť, představivost a komunikační schopnosti.
- *Kognitivní styly*: způsoby, jimiž si žák osvojuje svět v nejširším slova smyslu. K nejznámějším kognitivním stylům patří zrakový, sluchový, pohybově-citový, styl orientovaný na detaily, styl zaměřený na vnímání celku, styl lépe / hůře vnímající nové informace apod.
- *Motivace a potřeby*: určité zaměření osobnosti vyplývající z pocíťovaného nedostatku (či nadbytku) a vnitřní pohnutky k činnosti.
- *Charakter*: soubor zejména mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, které řídí vztahy jedince a okolí.
- *Vůle*: snažení, autoregulace za účelem určitého jednání.
- *Role*: forma existence člověka, v níž se nachází v jakékoliv přímé interakci s druhými, ale také jsme-li „o samotě“.
- *Chování a jednání*: uskutečňované vůči realitě.



## 2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Charakteristika narušené komunikační schopnosti tak bude dána do kontrastu s popsáním konceptem obecné komunikace – zejména jejím významem a funkcí. Již ze samotného označení definovaného pojmu vyplývá, že se jedná o jakousi disharmonii či handicap postihující schopnost člověka komunikovat, tedy předávat či přijímat informace z okolního světa efektivním, zamýšleným způsobem (případně kombinací obojího).

V angličtině je tato porucha označována výrazem *communicative disability*, v české odborné literatuře se lze běžně setkat se zkratkou NKS – jedná se o poruchu, jejíž projevy lze posuzovat z několika různých hledisek (Škodová, 2003, s. 22):

1. *Z hlediska vývojového kritéria* – posuzujeme, zda aktuální úroveň osvojení jazyka u daného jedince odpovídá příslušnému vývojovému období, jedná se o (ne)dosažení určité úrovně vývoje řeči v patřičném věku.
2. *Z hlediska fyziologického kritéria* – posuzujeme, jestli je způsob mluvené řeči člověka fyziologicky korektní či ne (např. zda se neobjevuje nazalita při artikulaci apod.).
3. *Z hlediska terapeutického kritéria* – posuzujeme, zda je v daném případě potřebná terapeutická intervence logopeda.
4. *Z hlediska lingvistického kritéria* – posuzujeme soulad, či nesoulad s kodifikovanou normou pro jednotlivé jazykové roviny.
5. *Z hlediska kritéria komunikačního záměru* – posuzujeme, zda daný jedinec dokáže či nedokáže projevit svůj komunikační záměr bez rušivých momentů bez toho, aby jej jeho odchylka od tohoto záměru odváděla.

Nejvýznamnějším hlediskem posuzování komunikačních dovedností je zejména naplnění komunikačního záměru (jedná se o nejdůležitější hledisko hodnocení narušenosti komunikační schopnosti), proto pro účely dalšího textu bude pracováno zejména s tímto kritériem.

Z diagnostického logopedického pohledu je nutné NKS odlišovat od některých dalších diagnóz poruch řeči, s nimiž ji nelze ztotožňovat, zejména pak následujících (Škodová, 2003, s. 24):

- fyziologické nemluvnosti – běžný projev u dětí do jednoho roku věku, v takovém případě se nejedná o patologii;
- vývojové dysfluence (neplynulosti) – normální projev neplynulosti řečového projevu ve věku přibližně tří let dítěte;
- fyziologické dyslálie – jedná se o nesprávnou výslovnost některých hlásek před pátým rokem života
- fyziologického dysgramatismu – nesprávností v morfologicko – syntaktické rovině jazyka do čtyř let věku dítěte.

## 2.1 Diagnostická typologie jednotlivých skupin

Narušená komunikační schopnost je souhrnným označením pro skupinu poměrně různorodých komunikačních obtíží jedince. Mezi základní skupiny poruch spadajících do této kategorie řečových obtíží řadíme, na základě symptomatické klasifikace, zejména následující (Lechta, 2003, s. 55):

- **vývojovou dysfázii** (vývojovou nemluvnost);
- **afázii** (získanou orgánovou nemluvnost);
- **mutismus** (získanou psychogenní nemluvnost);
- **rinolalii a palatolalii** (narušení zvuku řeči);
- **tumultussermonies a balbuties** (tedy breptavost a koktavost jakožto důsledek narušení plynulosti řeči);
- **dyslalii** či **dysartrii** (narušené článkování řeči);
- narušení grafické stránky řeči;
- symptomatické poruchy řeči;
- poruchy hlasu;
- kombinované vady a poruchy řeči.

Mezi nejčastější typy NKS v rámci populace školou povinných dětí pak patří zejména dyslálie (neboli patlavost), vývojová dysfázie, koktavost (cizím slovem balbuties) a elektivní (výběrový) mutismus ([www.spv.skauting.cz](http://www.spv.skauting.cz)).

## 2.2 Projevy jedinců s NKS

Lechta (2003, s. 17) k narušené komunikační schopnosti uvádí následující: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Nejenže tedy opět potvrzuje naplnění komunikačního záměru jakožto nejdůležitějšího hlediska posouzení, zda je komunikační schopnost jedince narušena či nikoli, ale v podstatě je pro něj toto hledisko jediným faktorem, vzhledem k němuž schopnosti daného jedince posuzuje.

Obtíže jedince trpícího NKS jsou zpravidla následující povahy (Lechta, 2003, s. 18):

- přechodným či trvalé – přechodný stav charakterizuje většina dyslálií, zatímco trvalý stav bývá způsoben těžkým orgánovým poškozením;
- reparable či neparable na základě předchozího uvedeného bodu (díky možné reabilitě hovoříme o komunikačních obtížích jakožto o narušení, nikoli postižení – narušení zde předestírá možnou nápravu);
- postihující expresivní či receptivní složku řeči;
- projevující se ve verbální či neverbální formě (tedy mluvené nebo grafické);
- manifestující se ve formě vady řeči či jako získaná porucha řeči;
- vystupující jako dominující vada, nebo naopak jako pouhý příznak jiného (dominujícího) postižení, onemocnění případně narušení;
- daným jedincem uvědomovaná či neuvědomovaná;
- promítající se do zvukové podoby řeči či nikoli.

Na základě výše uvedených kritérií hodnocení obtíží konkrétního jedince (symptomů) je jasné, že NKS je označením užívaným pro širokou paletu komunikačních obtíží jedince, nejedná se tedy o jednu konkrétní diagnózu, ale o celou škálu diagnóz poruch a vad řeči.

Podrobný výčet, definice a charakteristika těchto konkrétních vad a poruch však není předmětem předkládaného textu.

### 2.3 Možné příčiny a důsledky NKS

K základním faktorům ovlivňujícím vývoj řeči (a zároveň taktéž rozvoj možných poruch v rámci této funkce) patří faktory vnitřní, kam lze jednoduše zařadit celkovou fyzickou a psychickou vyzrálost jedince se všemi jejími možnými projevy, a faktory vnější, mezi něž řadíme zejména vliv sociálního okolí jedince (tzv. vliv rodinného systému a školských institucí) společně se způsobem a kvalitou jeho výchovy (Bendová, 2012, s. 10). Jak danou skutečnost komentuje Kutálková: *„Významnou roli zde hraje zejména vytvoření prostoru pro interpersonální komunikaci, množství a přiměřenost řečových podnětů, jakož i správný řečový vzor. Ten je důležitý zajistit nejen v předškolním období, ale také při zahájení školní docházky dítěte. Řada dětí mladšího školního věku má tendenci učitele nekriticky imitovat a přejímá vzorce nejen jeho chování, ale i vyjadřování.“* (in: Bendová, 2012, s. 10) Jak vyplývá z uvedeného textu, učitel jakožto vzor a školní prostředí zajišťující značnou část sociálních interakcí dítěte mají velký vliv na formování jeho komunikačních dovedností.

Mezi zásadní vlivy působení na rozvoj, stupňování či naopak zlepšování NKS patří zejména stresové faktory v životě jedince, tím spíše, jedná-li se o osobu dětského věku. Pro dítě a dospívajícího je jedním z nejčastějších zdrojů stresu škola a její prostředí, které se tak významnou měrou podílí na stavu rozvoje či kompenzace narušené komunikační schopnosti daného žáka v konkrétním čase.

Charvátová (2008, s. 5) ve své práci uvádí k tematice školního prostředí jakožto zdroje stresu pro žáka následující: *„Nezastupitelnou roli má vzájemné komunikace ve vzdělávacím procesu jedince, obzvláště pak dětí krátce po zahájení povinné školní docházky. Nástup na základní školu je pro dítě zátěžovou situací, kdy narušená schopnost komunikace může dítěti přinést mnoho problémů ve skupině nových spolužáků. Může se také stát, že u dosud se zdravě vyvíjejícího jedince teprve nyní objeví porucha komunikačních schopností právě v důsledku změny prostředí, zvýšených nároků a výkonnostního hodnocení.“* Školní prostředí tak svou charakteristikou, která je založena na vzájemné komparaci mezi spolužáky, udíleném hodnocení ze strany autorit (tedy učitelů) a v dnešní době stále ještě

některými neefektivními přístupy ke vzdělávání (rozsáhlé pasáže výkladu ve výuce, nutnost udržování pozornosti po delší časový úsek než je u dítěte fyziologicky možné či například vyjadřování učitele na adresu charakteru či budoucnosti konkrétního žáka pouze z výsledků jeho písemných či ústních zkoušek apod.), zdrojem mnohým zátěžových okamžiků, které mohou u citlivějších, disponovanějších, jedinců nejen zhoršit příznaky NKS, ale dokonce je též primárně vyvolávat.

Z tohoto důvodu je nutné školní prostředí, jež ve většině případů žáky od nástupu do prvního ročníku základních škol až po vystudování střední školy (či případně ještě déle) obklopuje a působí na ně po většinu jejich všedních dní, sledovat, diagnostikovat a provádět případné změny vedoucí k jeho zkvalitnění a individualizaci, zejména na vztahu ke znevýhodněným jedincům.

### 3 KOMUNIKACE

Jak již bylo naznačeno v úvodu předkládaného textu, komunikace je jedním ze základních projevů lidské bytosti, jedná se o jeden ze znaků jejího sociálního založení.

Sociology je komunikace charakterizována jako přenos informací od určitého zdroje k určitému (alespoň přibližně) příjemci, a to skrze některý z komunikačních kanálů na základě zvoleného komunikačního kódu a za spolupůsobení rušivých komunikačních šumů (Velký sociologický slovník, 1996, s. 507).

Odborníci na oblast komunikace jako takové pak na ní nahlízejí jako na interaktivní proces vzájemní výměny informací mezi lidmi a dodávají, že: „*Prostřednictvím komunikace jsou jedinci a sociální skupiny schopni vyjadřovat i přijímat informace kognitivní i emocionální povahy (např. myšlenky, vzpomínky, představy, fantazie, atd.)*.“ (Bečvářová a Humlerová, 2013, s. 7 – 8). Pro utváření a udržování vzájemných lidských vztahů je tak komunikace nepostradatelným způsobem interakce. V rámci školního vzdělávání je to pak právě komunikace, která je nositelem edukačních obsahů předávaných pedagogy.

#### 3.1 Řeč

Řeč, slovo, které se běžně používá. Řeč, děj, který je každodenní činností každého z nás. Nebo je to ustálený systém pravidel, který používáme pro dorozumívání se s ostatními lidmi?

Není to jen zásluha matky a blízkého okolí, že se dítě naučí řeči, ale i celé společnosti, do níž se dítě postupně začleňuje a učí se sociální komunikaci. Řeč jako taková ale vychází z jedince samotného, z biologických předpokladů naučit se řeči. Je to fyziologická činnost, která se utváří časem, jak dítě vyrůstá v mluvící společnosti. Tím se dostáváme k definici další: „*Řeč jako výkon individua se řídí zákonitostmi biologickými. Avšak svou obsahovou náplní je řeč výtvorem společenským, neboť slouží mezilidské komunikaci*.“ (Sovák, 1989, s. 35) Tak jsme řeč posunuli do úrovně mezilidské komunikace, kde slouží pro vzájemný kontakt lidí a jejich dorozumívání. Teď se ještě vrátíme k jedinci samotnému, neboť zpětně má řeč vliv na rozvoj ostatních funkcí a celkový rozvoj člověka. „*Řeč se podílí na rozvoji každého člověka, ovlivňuje rozvoj jeho poznávacích, citových i volních vlastností, je nástrojem myšlení, má vliv na rozumový vývoj jedince*.“ (Klenková, 1998, s. 70)



Jak už jsme si uvedli, řeč má svou sociální úlohu, ale je řízena biologickými zákonitostmi. Zde se podíváme na řeč ze zcela biologického a pragmatického hlediska a nastíníme si význam výrazu mluva. „*Řeč je praktickou zvukovou realizací jazyka, zahrnuje motorické činnosti jako dýchání, fonaci (tvorbu hlasu), artikulaci (tvorbu hlásek) v oblasti artikulačních orgánů neboli mluvidel. Při zdůraznění skutečnosti, že jde o vyjádření jazykového obsahu myšlenkové činnosti, realizované pomocí motoriky mluvidel, je užíván také výraz mluva.*“ (Neubauer, 2001, s. 7)

### 3.2 Komunikace a společnost

Komunikace a společnost představují dvě na sobě závislé entity, jež od sebe nelze oddělit. Jelikož to, jak silná je, či není a zda vůbec existuje závislost mezi oběma pojmy a především jejich obsahem a skutečnostmi, které zastupují, je v současné době velice obtížně postihnutelné, zvláště s ohledem na výklad těchto pojmů. Ty nyní zasahují do rozličných vědních oborů, důsledkem čehož dochází k novým interpretacím a přenášení původního významu pojmů. Takto stroze vyřčené tvrzení, musí být v dnešní době podloženo argumentací s odkazem k oboru (oborům), v nichž s pojmy pracujeme. Jak jsme již naznačili, oba dva termíny jsou natolik obecné, že je skutečně lze interpretovat, vysvětlovat a nahlížet z různých úhlů, ať už odborných, či laických, bez nutnosti uvažovat o nich ve vzájemném vztahu a souvislostech. Samotné vymezení pojmů (společnost, komunikace) tak, aby obsáhlo celou podstatu, je v současnosti opravdu velice problematické, ne-li zcela nemožné. V našem případě výrok o vzájemné závislosti vychází z obecné platnosti a koncepce fungování jedince ve společnosti. Osvojení si jazyka (především mateřského) a dalších forem komunikace je základem pro úspěšný proces socializace. Definice dle Velkého sociologického slovníku zní takto: „*společnost - v nejširším slova smyslu synonymum pro lidstvo jako celek, lidský rod, pro největší společenskou skupinu, k níž jedinec může náležet. (...) v nejužším smyslu soubor osob žijících ve skupinách, jež jsou vzájemně propojeny, na společném, vymezeném a ohraničeném teritoriu kontrolovaném politickou mocí, sdílejících základní společné hodnoty, řídících se týmiž základními normami a chovajících se podle ustálených kulturních vzorů.*“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1194) Dále se však připouští, že moderní sociologie se při definování společnosti drží zpátky a zcela záměrně je v různých monografiích, publikacích, statích apod. společnost jako pojem opomíjen, respektive autoři

se vyhýbají jednoznačnému vymezení, jelikož jej není zapotřebí. Vždy je důležité termín společnost vztáhnout k problematice, kterou se chceme zabývat. O tom, že pojem společnost je velmi těžce uchopitelný hovoří i Keller, který společnost v kontextu obecné sociologie vnímá jako: „(...) *souhrn individuí jednajících s ohledem na jednání druhých, a to v určitém historickém, prostorovém, kulturním a sociálním kontextu, jehož parametry mohou svým jednáním ovlivňovat jen částečně.*“ Uvádí obecně platné oborové skutečnosti, zároveň však vystupuje s tvrzením, že: „(...) *Společnost ve skutečnosti neexistuje, (...) vyskytují se pouze jednotliví lidé se svými zájmy a svým konkrétním jednáním.*“ (Keller, 1997, s. 11) Naše obhajoba vazby mezi komunikací a společnostmi pak vypadá takto. Společnost, pokud ji chápeme jako společenství jedinců provázaných mezilidskými vztahy, by podobu a stav těchto vztahů nemohla naplnit bez použití komunikace v jakékoli její formě, podobě. Komunikace mezi lidmi, neboli lidská komunikace, je předpokladem pro tvoření fungující společnosti. Veškeré dění ve společnosti je na komunikaci založeno, komunikace de facto společnost utváří. Bez schopnosti komunikace, pokud budeme o komunikaci hovořit v jejím nejobecnějším smyslu jako o schopnosti dorozumívání se, by společnost nemohla prakticky vůbec fungovat, rozvíjet se atd. O komunikaci bylo napsáno nepřehledné množství odborné literatury, zasahuje a provází veškeré lidské počínání, díky tomu se na ni odborníci z různých vědních odvětví dívají různě a vysvětlují ji především s ohledem na diskurs svého oboru. Definice komunikace se přetváří, upravují, doplňují tak, jak si v dané chvíli společnost žádá. Například od dob masivního nástupu nových informačních technologií komunikace dostává zcela jiný, širší rozměr a podává jedinou a jednoznačnou definici komunikace, která by v sobě zahrnovala rozličná hlediska a obsáhla všechny důležité aspekty, jež jsou s tímto pojmem spojeny, je v současnosti již zcela nemožné (podobně jako v případě termínu společnost).

### 3.3 Komunikace ve školním prostředí

Jak ve své publikaci uvádí Petty (2006, s. 34), učební proces nemůže být úspěšný, pokud žák nemá možnost klást vyučujícímu nejrůznější otázky, jež mu slouží k vyřešení případných nejasností a pedagogovi schází zpětná vazba, která by mu naznačila, zda a v jaké míře daný žák vykládané látce porozuměl. Obousměrný komunikační proces je tak základem úspěšného vzdělávání a výchovy žáka v rámci školského prostředí. Pokud je tato komunikace jakýmkoli způsobem ztížena, dochází k narušení hladkého průběhu

osvojování si učebních obsahů, který může v konečném důsledku vést k mnohým nepříjemnostem na straně subjektu edukace (zhoršený prospěch, negativní představy pedagogů i spolužáků o daném jedinci a další – často sociálně orientované – následky, s nimiž se takový jedinec musí potýkat.

Petty (2006, s. 35) ke vzájemné komunikaci žáka s vyučujícím uvádí: „*Přímá komunikace žáka s učitelem i kontrola žákovy práce jsou příklady učitelovy zpětné vazby. Bez ní nemůže učitel vědět, zda se žák něčemu naučil, anebo nenaučil.*“ Opět zde tedy potvrzuje naprostou nenahraditelnost vzájemného komunikačního procesu v rámci interakce učitel – žák a naopak.

Mezi základní překážky v komunikaci v rámci vyučování lze řadit následující faktory (Petty, 2002, s. 35 - 38):

- přílišná náročnost práce;
- přílišná nenáročnost práce;
- odborná terminologie;
- slovní zásoba a užívání jazyka;
- zvláštní problémy při učení (například dyslexie apod.);
- strach z neúspěchu;
- malá očekávání žáků;
- „nepřístupný“ učitel;
- odlišné schopnosti žáků.

Pokud k uvedeným překážkám navíc přistoupí některý z projevů narušené komunikační schopnosti (NKS), pak se vyučovací proces stává pro handicapovaného žáka skutečnou výzvou plnou bariér, jež mohou daného jedince demotivovat k další snaze o úspěch či k rozvoji negativních projevů vůči vyučovacímu procesu jakožto celku – například rozvojem pasivní agresivity, hostility, agrese apod.

Vzhledem k tomu, že i během běžné výuky dohází k mnoha malých či větším překážkám ztěžujícím plynulý přenos vědomostí směrem k edukovaným jedincům, je více než nutné

snažit se při práci s handicapovanými jedinci v rámci třídního kolektivu o co nejlepší přizpůsobení prostředí výuky ve směru usnadnění integrace takového jedince, aby zbytečně nedocházelo k rozvoji negativních reakcí, ztrátě motivace či ostrakizaci podobných žáků ze strany jejich vrstevníků či dokonce vyučujících.

## 4 PROSTŘEDÍ

### 4.1 Školní prostředí

Taktéž bývá nazýváno klimatem či atmosférou, která odvisí od několika různých faktorů působících navzájem. Mezi tyto faktory řadíme zejména hmotné zařízení školy na jedné, a personální obsazení školy (myšleno působení persón – osob, které se ve školním zařízení vyskytují – tedy nejen pedagogů, ale také vedení, dalších zaměstnanců a zejména jednotlivých žáků a spolužáků) na druhé straně.

Kolář (2012, s. 144) definuje školní prostředí jako: „*Klima, atmosféra školy vyjádřená několika úrovněmi: materiální vybavení školy – velikost tříd, ostatní prostory, vybavení nábytkem, potřebnými pomůckami, vybavení pro práci žáků i učitelů, speciální učebny; psychosociální klima dané kvalitou vzdělávacího programu, způsoby jeho realizace, chápáním žáků a vztahů učitelů a žáků; kvalita třídních kolektivů, atmosféra motivace k učení.*“ Autor tedy potvrzuje multifaktoriální podmínění kvality školního prostředí, s důrazem kladeným na kvalitu interakce mezi jednotlivými účastníky edukačních procesů a motivační faktory ke vzdělávání, jimiž se dané prostředí vyznačuje.

#### 4.1.1 Žáci s NKS ve třídním kolektivu

Dle platné legislativy jsou děti s NKS považováni za žáky se zdravotním postižením (Vrbová, 2015, s. 8). Z tohoto poznatku vyplývá, že tyto děti mají nárok na zvláštní zacházení, v jehož rámci jim budou poskytnuty potřebné úpravy v podmínkách vzdělávání tak, aby mohly být vzdělávány v rámci běžného kolektivu vrstevníků a v rámci něho také co nejlépe prospívat a dosahovat svých nejlepších možných studijních výsledků. Tento postup je základním přístupem v rámci snah o integraci znevýhodněných jedinců do systému hlavního proudu českého školství. Vrbová (2015, s. 5) k podobným snahám uvádí následující: „*Pokud je nějaký žák znevýhodněn z důvodu zdravotního či sociálního, je zapotřebí mu poskytnout adekvátní podporu, aby se toto znevýhodnění minimalizovalo. Tomu může pomoci celá řada podpůrných opatření.*“

Hlavní podpůrná opatření využívaná v rámci práce s jedinci s diagnózou NKS lze rozdělit do následujících deseti kategorií (Vrbová, 2015, s. 37 – 216):

1. Organizace výuky;
2. Modifikace vyučovacích metod a forem;

3. Intervence;
4. Pomůcky;
5. Úprava obsahu vzdělávání;
6. Hodnocení;
7. Příprava na výuku;
8. Podpora sociální a zdravotní;
9. Práce s třídním kolektivem;
10. Úprava prostředí.

Všechny uvedené body se spolupodílejí na vytváření vhodného vzdělávacího prostředí pro komunikačně znevýhodněné jedince a jsou tak mocným nástrojem ve snaze o jejich integraci.

Při užití souhrnnějších kategorií podmínek prostředí, jež hrají důležitou roli při snaze o integraci komunikačně znevýhodněného jedince do proudu běžného vzdělávání lze hovořit o následujících oblastech: *prostorové podmínky*, *materiálové podmínky*, *personální podmínky*, *sociální podmínky* a *vzájemná komunikace a spolupráce* všech zainteresovaných složek podílejících se na integraci dítěte s NKS (Vrbová, 2012, s. 19 – 20).

#### **4.1.2 Podpůrné a korektivní faktory NKS ve třídě**

Jak uvádí Klenková (2006, s. 98): „*Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností. K tomu, aby člověk s ostatními lidmi mohl komunikovat, potřebuje dobře rozvinutou komunikační schopnost. Její narušení jsou mnohdy překážkou v edukaci a socializaci jedince.*“ Pokud tedy budeme zaměřovat pozornost na děti při jejich fungování v rámci vzdělávacího procesu, je nutné si uvědomit, že jakékoli narušení komunikační schopnosti může vést nejen k ostrakizaci jedince, jeho vyloučení z kolektivu a zvýšenému prožívání stresu, ale zároveň také k negativnímu ovlivnění jeho školních výsledků a úspěchů.

V následujících odstavcích bude věnována pozornost základním konceptům vztahujícím se ke komunikaci a interakci vyučujícího a žáka v rámci edukačního prostředí školy s ohledem na jejich možnost podpory vzniku, udržování či dokonce zhoršování příznaků NKS u školou povinných dětí – jedná se zejména o koncepty pedagogické komunikace,



komunikativní kompetence, sociální interakce, školního klimatu a individualizace, versus skupinového vyučování.

Pedagogická komunikace jakožto jeden z didaktických problémů spadá do centra pozornosti pedagogické teorie (Jůva, 1997, s. 65). Vališová s Kasíkovou (2007, s. 26) k tematice zásadní role komunikace ve vzdělávacím procesu uvádějí následující: „*Ukazuje se, že učební aktivity nelze pojímat a popisovat v uzavřených systémech strnulých kategorií, neboť jde o vzájemné setkání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět.*“ Je tedy nasnadě, že právě komunikační akty jsou tím, co dává edukaci žáků tzv. do pohybu a skrze něž je vzdělávání podrobováno neustálým procesům změny jakožto reakcí na podmínky adaptace jedinců na okolní, sociální svět.

Vzhledem k procesu vzdělávání jedince je důležité navíc poznamenat, že komunikace není pouhým přirozeným průvodním projevem lidské existence a interakce, ale její významnost je taktéž ukotvena v rámci kurikulárních dokumentů, kdy v jednotlivých Rámcových vzdělávacích programech pro různé stupně vzdělávání v rámci české vzdělávací soustavy je komunikativní kompetence uvedena jako jedna ze šesti základních oblastí, v jejichž rámci by měli být žáci a studenti nikoli vzděláváni, ale rozvíjeni (nejedná se tedy o určitou tematicky zakotvenou oblast, ale o koncept rozvoje základních dovedností, schopností, hodnot, postojů i znalostí vzdělávaných subjektů ve všech úrovních vzdělávacího systému).

Tzv. komunikativní kompetence je spolu s dalšími pěti (konkrétně se jedná o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní) řazena mezi tzv. klíčové kompetence, jejichž podoba je nadpředmětová a jejich osvojení a naplnění lze dosáhnout pouze jako výsledku celkového procesu vzdělávání (Balada a kol., 2005, s. 14 – 17).

Komunikace je tedy jedním ze základních pilířů možného fungování člověka ve společnosti a je naprosto zásadní oblastí schopností v případě, že se daný jedinec chce do společnosti nikoli pouze zapojit (adaptovat), ale má zájem v jejím rámci růst, prospívat a dosahovat dalších úspěchů. Právě z tohoto důvodu současné inovativní přístupy ve vzdělávání (ať už se jedná přímo o konkrétní vzdělávací instituce, či o určité programy vzdělávání, jež jsou v těchto institucích následně aplikovány do praxe) kladou důraz na: „*osobnostní a sociální rozvoj žáka, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání*

*poznání, na integraci ve vyučování, na kooperativní strategie učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny, obce.“ (Spilková a Kořa, 2007, s. 96).*

Klenková (2006, s. 54) ve své publikaci uvádí, že příčinou vzniku a projevů NKS může být (kromě jiného) také působení nevhodného, nepodnětného a nestimulujícího prostředí či narušení sociální interakce – podobné podmínky prostředí mohou vyvolávat například opoždění ve vývoji řeči u dítěte, nebo psychogenně stimulované projevy NKS. Psychogenně podložený je například vznik elektivního mutismu, kdy dítě odmítá hovořit v rámci určitých konkrétních situací či s určitou osobou, ovšem v jiných podmínkách a za přítomnosti odlišných jedinců zcela běžně, plynule, hovoří.

Z uvedeného tedy vyplývá, že prostředí, v němž se dítě (žák) nachází, má poměrně zásadní vliv na možný vznik, průběh a projevy případných potíží spadajících do oblasti narušené komunikační schopnosti. Vzhledem k tomu, že školní prostředí je pro dítě jedním z těch, v nichž se vyskytuje nejfrekventovaněji, je zapotřebí, aby toto prostředí na žáky působilo co možná nejvhodnějším způsobem – tedy bez zbytečného výskytu stresu, nadměrného kladení důrazu na výkonovou zátěž, bez konfliktních situací, jež mohou nastávat v rámci vzájemné interakce mezi žáky a vyučujícími (či jinými dospělými osobami).

Bohužel, v rámci výchovně – vzdělávacího prostředí školy není dost často možné klást tak velký důraz na spolupráci (interakci) s každým z vyučovaných žáků zvlášť, a to z důvodu určitých specifických vlastností pedagogické komunikace. Mezi tato specifika řadíme zejména následující (volně dle: Průcha, 2002, s. 315 – 316):

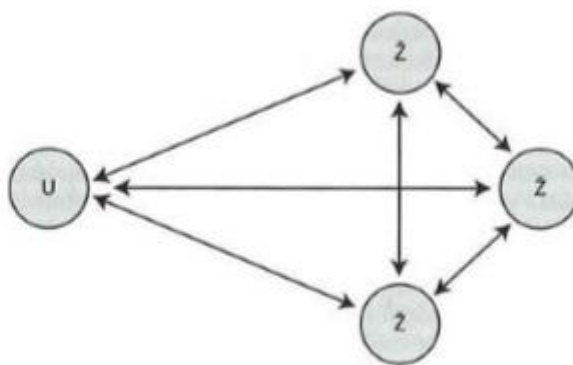
- masovou charakteristiku vzájemné komunikace ve třídě, kdy na jedné straně stojí vyučující jakožto jedinec a komunikační vysílač, jehož sdělení jsou směřována k „publiku“ tvořenému 20 – 30 žáky konkrétní třídy;
- vysoký objem jedinců, s nimiž v rámci výuky přichází během školního roku vyučující do kontaktu (málokterý vyučující má tu možnost působit edukativně pouze na jednu jedinou třídu, většina učitelů vzdělává a vychovává až několik stovek žáků ročně) – pro pedagogy tak není dost dobře možné utvářet a udržovat se žáky natolik blízké a frekventované vztahy, aby byli schopni vhodně reagovat na případné specifické potřeby jednotlivců či dokonce pomáhal s jejich korekcí;
- učitel funguje v roli dominantního komunikátora – v rámci současného stylu výuky, kdy ještě stále převažuje koncept frontální výuky a učitel je pojmán

jakožto vlastník znalostí a dovedností, které předává vzdělávaným subjektům, jsou odlišné koncepty pojmání pedagogovy role nefunkční; v souvislosti s prvním vedeným bodem výčtu je navíc důležité zdůraznit, že komunikace ze strany učitele zaujímá v rámci výuky zhruba 2/3 jejího celkového času.

Samozřejmě, pokud výuka probíhá jinou než frontální formou, může komunikační i interakční schéma učitele a jeho žáků vypadat odlišně (zejména pak ve třídních kolektivech, které nedosahují uvedeného běžného počtu 20 – 30 dětí). Vališová s Kasíkovou (2007, s. 173) k souvislosti organizace vyučování a s ní související komunikací uvádí následující: „*Vzájemná součinnost učitele a žáků a jejich komunikace mají různé podoby v závislosti na daném způsobu organizace vyučování.*“

Na základě různých forem vedení výuky se taktéž liší způsob komunikace učitele se žáky, kdy je buď komunikační promluva směřována všem subjektům výuky najednou (např. v rámci frontální výuky) nebo je pedagogem směřována ke každému jedinci zvlášť na základě jeho individuálních potřeb – ke druhé uvedené formě pak lze poznamenat následující: „*Tato organizační forma vyučování je mnohem intenzivnější vyšším podílem jednotlivých žáků na didaktické komunikaci, a proto ve svých výsledcích účinnější.*“ (Vališová a Kasíková, 2007, s. 174) Druhá možnost vedení komunikace se žáky také může mnohem lépe sloužit k práci s jedinci s narušenou komunikační schopností, samozřejmě pouze za předpokladu schopnosti práce pedagoga s jeho konkrétním handicapem a vhodným směřováním zbytku třídy (spolužáků) ke stejnému – podporujícímu, motivujícímu a rozvíjejícímu – přístupu k danému jedinci také z jejich strany.

Z hlediska přístupu k žákům, jejich rozvoji a vzdělávání (ale také kompenzaci jejich případných handicapů, ať už pramení z jakékoli oblasti fungování žáka) tak lze tedy říci, že individuální přístup je nejlepší možnou volbou pro práci s třídním kolektivem. Kromě individualizace pak lze taktéž jako podpůrný způsob práce využívat tzv. skupinové vyučování, v jehož rámci komunikace probíhá na základě uplatnění komunikační struktury dvousměrné vertikální komunikace a je navíc doplněna o komunikaci horizontální, tj. o komunikaci mezi žáky navzájem (pro lepší představu průběhu podobné komunikace poslouží obrázek č. 1. (Vališová a Kasíková, 2007, s. 175)



Obrázek 1: skupinové organizační formy

Během skupinového vyučování je tak komunikace vedena směrem k jednotlivcům či konkrétním skupinám žáků a zároveň probíhá na bázi vrstevnické, mezi žáky zapojenými do práce v rámci jednotlivých pracovních skupin. Možnost tréninku, rozvoje a korekce komunikačních dovedností zde tady probíhá na několika možných úrovních kooperace a interakce.

## 4.2 Rodinné prostředí

Kromě nedostatků ve zrakovém či sluchovém vnímání či intelektu, působí na rozvoj řeči dítěte i prostředí, ve kterém vyrůstá. Významnou roli hraje zejména citové zázemí, které poskytuje dítěti rodina a které je hlavní podmínkou harmonického vývoje dítěte, duševního i tělesného. Pevné citové vazby a příjemné citové ladění mezi jednotlivými členy rodiny dávají nejlepší předpoklad k učení a k výchově řeči.

Rodina by pak měla dítěti poskytovat správný mluvní vzor, jelikož se dítě učí komunikaci zejména nápodobou. Pokud není takovým vzorem matka, jež má většinou na dítě největší vliv, tak je nutné, aby dítě mohlo pravidelně komunikovat s osobou, která tento správný řečový vzor, a tudíž i podmínky pro rozvoj vytvoří.

Problémy v řečovém, ale i rozumovém vývoji může způsobit nedostatek podnětů, které rodina dítěti poskytuje. Některé děti jsou sice schopné hrát si celé hodiny sami, ale nemají pak dostatečné možnosti pro poznávání nových věcí, zvuků, logických spojitostí. Podněty dítěti zprostředkované by měly být rovněž různorodé povahy a měly by být adekvátní věku dítěte. Složitější podněty a přetěžování dítěte mohou vést k útlumu dítěte nebo naopak agresí.

U jiného dítěte mohou tyto okolnosti vyvolat koktavost, tiky či poruchy spánku. Podpora řeči by měla probíhat vždy hravou formou a nenásilně. Citlivě je také nutno využívat média, zejména televizi, ve výchově dětí. Velmi pečlivě by se měla zvážet jak doba sledování televize, tak skladba pořadů, jež dítě bude sledovat. Nevhodné akční záběry mohou způsobit u dítěte trauma, poruchy spánku, či vést k otupění emocí při pohledu na násilí.

Rovněž je nutné respektovat věk dítěte při volnočasových aktivitách dítěte a volit hru, která je pro něj zábavná a vzbuzuje libé pocity. Později je možné cíleně působit na rozvoj jednotlivých funkcí (kresba, výslovnost, rytmizace). Pořád je ale nutné nacvičovat vše hravou formou a dbát pokynů odborníků.

Správný přístup rodičů je také nutný v období fyziologických obtíží v řeči. Přibližně třetina dětí v období kolem tří let začne vzhledem k dynamickému rozvoji zadržávat v řeči. Zpočátku to může být způsobeno například nevzpomenutím si na nově naučené slovo nebo motorickou obratností mluvidel, která se mírně opoždí za růstem slovní zásoby. V této době je velmi důležité neupozorňovat dítě na zadržávání a trpělivě čekat až slovo vysloví. Ke koktavosti může vést rovněž výchova chladná, založená pouze na zajišťování materiálních potřeb dítěte, nebo naopak výchova perfekcionista, která organizuje veškerý čas dítěte.

#### **4.2.1 Rodina jako základ vývoje a formování jedince**

Rodina hraje v životě člověka klíčovou roli. Patří k jedné z tzv. primárních skupin, v jejichž rámci dochází k uspokojování primárních biologických a společenských potřeb.

S trochou nadsázky se dá říci, že výchova jedince začíná již v prenatálním období. Řada autorů, zabývajících se tímto tématem (Matoušek, 1996, Koukolík a Drtinová, 1996) jsou za jedno v názoru, že plod dokáže již v děloze vnímat nálady a pocity matky. Děti nechtěné, které nevitají rodiče na svět s láskou, prospívají a vyvíjejí se podstatně hůře, než děti, na které se rodiče těší. Způsob jakým dítě prožije první roky svého života, v jakém rodinném prostředí vyrůstá, ovlivní zásadně jeho další vývoj.

*„Rodina má jedinečné a výsadní postavení v několika směrech. Předně, jen ona stojí na počátku a má tedy možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. Za druhé, nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte.“* (Matějček, 1994).

Janoušek (1988) uvádí, že rodina má čtyři základní funkce: první je výchovná, která vede k formování mezilidských vztahů, formování vlastního „já“; druhá je emocionální, zajišťující lásku, bezpečí, ochranu, jistotu, sebeúctu atd.; další funkce je biologická ve formě reprodukce, čtvrtá funkce má roli ekonomickou, jenž vede k zabezpečení ve formě příjmů a bydlení.

V našich kulturních podmínkách je úplná rodina tvořena matkou, otcem a jejich dítětem, dětmi. Dítě vstupuje do konkrétního prostředí, a jeho vývoj bývá závislý nejen na ekonomických a psychologických podmínkách, ale i na sociálním prostředí rodiny. V rodině se kromě jiného dítě učí také sociální komunikaci, utváří si postoje, měřítka a hodnoty. Rodina má stěžejní a nezastupitelnou roli při výchově. Poskytuje dítěti podmínky pro rozvoj jeho kognitivních schopností, učí je způsobům řešení nečekaných, problémových situací. Poznávací oblast dítěte se rozvíjí, pokud rodiče dítěti srozumitelnou a přiměřenou formou předávají vědomosti a dovednosti. Dítě tak vnímá okolní svět podobně, jako je tomu u dalších členů rodiny.

V rodině musí být určená pravidla soužití, která by se měla dodržovat a komunikace mezi jednotlivými členy rodiny by měla být otevřená a srozumitelná. Podle Čačky (2000) výsledky výchovného působení závisí na základním citovém postoji rodičů k dítěti, kvalitě rodinných vztahů, vzájemné akceptaci a lásky. Rodina formuje hlavní povahové vlastnosti dítěte. Pokud je rodinná atmosféra příznivá, dítě v ní pociťuje bezpečí, pohodu a pomoc, usnadňuje to jeho výchovné ovlivňování. *„Předávání citových podnětů a vzájemné citové zaujetí, je to, co dělá rodinu rodinou“* (Matějček, 1994). Takto vymezil autor zdravé fungování rodiny.

Rodinné prostředí by mělo poskytovat množství podnětů. Ideálem je fungující, harmonické prostředí, ale ne vždy je současný stav rodiny příznivý. Rodiče mají na své děti stále méně času a v životě rodiny převládají materiální hodnoty. Ubývá společných, rodinných zážitků a činností, upevňujících rodinné vazby. Objevuje se také problém nezaměstnanosti a mnoho rodinných problémů, včetně vysoké rozvodovosti (Přádka, Knotová, Faltýsková, 2000).

Pro rozvoj dítěte má velký význam vztah rodičů k výchově, nejednotný či nevhodný přístup může navozovat řadu obtíží. Přijímání nebo odmítání dítěte rodičem také dalekosáhle ovlivňuje osobnost dítěte. Navozování pocitu, že rodič dítě zavrhuje, může vést k citové labilitě, podceňování, nesamostatnosti ale i agresivitě a vynucování kontaktu za každou cenu. Vágnerová (1990) uvádí, že u těchto dětí vážne také komunikace a



celkový vývoj řeči ve všech jazykových rovinách. Současně může docházet i k narušení komunikační schopnosti dítěte.

Psychickou zátěží, která může negativně ovlivnit vývoj a komunikační schopnosti dítěte je přechod z rodinného prostředí do nového – školního prostředí. Nekritické postoje a nevhodné výchovné prostředky rodičů v důsledku neúspěšnosti mohou vést u dětí k různým neurotickým obtížím a tato zátěž se může odrazit i v narušené komunikační schopnosti.

Chybné výchovné postoje rodičů mají zásadní vliv na zdravý rozvoj a formování mladého jedince. Dítě, které bývá vystaveno nevhodnému výchovnému působení, toto chování přejímá a řídí se jimi v dalším životě.

### 4.3 Prostředí volnočasových aktivit

V pedagogickém slovníku Průcha (2003) definuje termín volného času takto:

*„Čas, se kterým může člověk nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Doba, jenž zůstane po odečtení času věnovanému práci, péči o rodinu a domácnost, o vlastní fyzické potřeby včetně spánku“.*

Volný čas – jednoduché slovní spojení, ale zároveň pojem, který stále nabývá na významu. Způsob trávení volného času je velmi důležitý pro každého člověka. Ve volném čase spatřujeme příležitost k odpočinku, zábavě, provozování různorodých oblíbených činností, aktivit, i možnosti zájmového vzdělávání.

Způsoby trávení volného času, tzv. volnočasové aktivity, můžeme rozdělit podle míry jejich formálnosti na aktivity organizované a neorganizované. Neorganizované jsou ty aktivity jednotlivců a skupin, při nichž jsou využívány volně dostupné nebo osobní zdroje (hřiště, bazény, zahrada, nebo televize, počítače atd.). Na druhé straně organizované aktivity jsou koordinovány různými institucemi veřejnými i soukromými, občanskými i náboženskými na všech úrovních společnosti (Hofbauer, 2004).

Němec (2002) poukazuje na nezastupitelnou roli, jakou má veřejná správa v oblasti výchovy ve volném čase. Zvláště pak resort školství patří ke garantům volnočasové výchovy. Zároveň je gestorem spravujícím zařízení jako: školní družiny, školní kluby, školní knihovny, domovy mládeže nebo střediska pro volný čas dětí a mládeže, základní umělecké či jazykové školy. Tato zařízení plní funkci rekreační, sociální, výchovně

vzdělávací a poradenskou. Mají vytvářet prostředí k rozvoji talentů a aktivit u dětí všech sociálních vrstev.

Také resort práce a sociálních věcí podporuje rozvíjení volnočasových aktivit, především z hlediska prevence sociálně patologických jevů. Terénní sociální pracovníci „*streetworkeri*“, se rámci prevence sociálně negativních jevů zaměřují na rozvíjení volnočasových aktivit ohrožených skupin dětí a mládeže v jejich přirozeném lokálním prostředí.

Stěžejní význam pro trávení volného času má kvalita volnočasových aktivit. Dnes má mládež relativně hodně času, trpí však neschopností využít jej - zorientovat se v nabídce, vybrat si vhodnou aktivitu a pak se jí i skutečně účastnit (Hofbauer, 2004). Velkou úlohu ve výběru vhodných aktivit a zájmových činností má rodina. Pokud rodiče nezasáhnou do způsobu trávení volného času, může se dítě upnout k činnostem, které jsou nejsnadněji dosažitelné tj.: neomezené sledování televize, nekontrolované trávení času na internetu, bezduché toulání se po ulicích, trávení času v závadových skupinách vrstevníků.

Pro formování osobnosti mladého člověka hraje volný čas a formy jeho trávení významnou roli. Při nejrůznějších aktivitách se neřeší sociální znevýhodnění a odlišnosti ostatních. Na tom jak tráví volný čas, se velmi odráží jeho výchova, hodnoty a kulturní postavení. Smysluplné a efektivní využívání volného času by mělo být nedílnou součástí moderní společnosti a života každého, především však mladého člověka.

Nedostatečně stimulující prostředí, kulturní odlišnosti nebo jazykové odlišnosti jsou faktory, které mohou ovlivňovat sociální znevýhodnění. Následně pak pod vlivem těchto faktorů může docházet u sociálně znevýhodněných dětí k narušení komunikační schopnosti. Vhodné rodinné prostředí, školní výchova a vhodné volnočasové aktivity jsou faktory přispívající ke správnému rozvoji komunikace mladého jedince.

## 5 INTERAKCE

V souvislosti s komunikací a jednotlivých prováděnými komunikačními akty je pak nutné taktéž zdůraznit koncept interakce, pro nějž je komunikace zásadním prvkem vzniku a fungování.

Interakci lze definovat jako: „*procesy, které spočívají v působení jednoho jednajícího (nebo jedné skupiny jednajících) na jiného jednajícího (na jinou skupinu jednajících). Může jít o působení přímé i nepřímé, zaměřené i nezaměřené, osobní i anonymní.*“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 439)

Vzhledem k tomu, že se tedy jedná o vzájemné působení dvou či více jedinců a vzhledem k již dříve uvedené poznámce uvádějící, že komunikace je sama o sobě interaktivním procesem, lze tedy jasně říci, že sociální interakce a komunikace spolu neodmyslitelně souvisejí.

Pojem sociální interakce uchopují autoři různě, v některých případech velmi obecně, jindy spíše jako vázaný na komunikaci. Uvedeme zde několik příkladů:

„*Interakce – základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 105)

„*Sociální interakce je vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí, jeden subjekt vyvolává svým jednáním změnu v jednání druhého subjektu.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 537)

„*Sociální interakce je proces, který je z valné části utvářen vzájemným jednáním, přičemž odezva každé osoby je v každém bodě silně ovlivněna tím, co právě řekl druhý.*“ (Fontana, 1997, s. 279)

Janoušek (1984), který chápe sociální interakci jako sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů jako proces, který je ovlivňován společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a dalšími sociálně psychologickými jevy a sám je zpětně ovlivňuje. Podílí se na formování jedinců i sociálních skupin.

Sociální interakce je jedna ze tří základních složek sociálního styku, rozumí se jí vzájemné působení lidí. Pojmy komunikace a interakce se svým pojetím a vzájemným vztahem u různých autorů liší.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 POJETÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Otázky jsou zaměřeny na pedagogické pracovníky běžných základních škol a rodiče žáků těchto škol a jejich názory na žáka s narušenou komunikační schopností a vlivu prostředí na něj.

### 6.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem empirického výzkumu bakalářské práce je zjistit jaký má vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností.

Dílčí cíle:

- zjistit vliv rodinného prostředí na žáka s NKS
- zjistit vliv školního prostředí na žáka s NKS
- zjistit, jaké jsou rodinné, sociální a vzdělanostní poměry domácího prostředí žáka
- zjistit, zda může být žák s NKS plnohodnotně začleněn do každodenního života

### 6.2 Výzkumný soubor

Důraz je kladen na získání objektivních odpovědí pedagogických pracovníků tří základních škol v Otrokovicích, kteří se setkali s žáky s narušenou komunikační schopností a jejich názor na současný vliv prostředí na tyto žáky. A dále odpovědi rodičů, kteří mají dítě s narušenou komunikační schopností a zjištění z jakého rodinného prostředí pocházejí.

### 6.3 Výzkumné otázky

- Z jakého rodinného prostředí a sociálních poměrů žák s NKS pochází?
- Jaké je nejčastější dokončené vzdělání rodičů žáka s NKS?
- Jaká je pravděpodobnost výskytu NKS u žáka, jehož rodiče, sourozenci nebo příbuzní touto poruchou trpí?
- Jaký dopad má na žáka s NKS přechod z rodinného prostředí do prostředí školního?
- Jaká je spolupráce mezi rodiči a školou?
- Jak se žák s NKS začleňuje do třídního kolektivu?

- Jaká pozitiva přináší žákovi s NKS dobrá domácí příprava? Jaká negativa naopak přináší příprava nedostatečná?
- Jaká je každodenní práce a příprava třídního kolektivu, jehož součástí je žák s NKS?
- Jaké jsou nejčastější faktory, které ovlivňují žáka s NKS?
- Jaké jsou navrhované postupy a změny vedoucí ke snížení počtu žáků s NKS?

## 6.4 Druh výzkumu

V našem projektu jsme realizovali kvantitativní výzkum, pomocí kterého jsme získali informace od většího počtu respondentů. Tento výzkum probíhal v polovině března.

## 6.5 Metoda výzkumu

Jako jediná výzkumná metoda byl pro potřeby empirické části této práce zvolen dotazník, tedy kvantitativní metoda. Dotazník je poměrně neinvazivní, respondent není vystaven stresu ze svěřování se cizí osobě. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně*“ (Chráska, 2007, s. 163).

V obou dotaznících byly použity jak otázky uzavřené, polootevřené a otevřené, kde jsme požadovali po dotázaných jejich vlastní příklady či návrhy k danému tématu. Dotazník byl zcela anonymní pro ochranu osobních informací respondentů, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili.

## 6.6 Zkoumaný vzorek a sběr dat

Pojetí výzkumného problému obsahuje vymezení výzkumných otázek, výzkumné cíle, výzkumný soubor a způsob jeho výběru, techniku sběru dat a metody analýzy dat.

Na základě výzkumného šetření bylo pro výzkum využito tří základních škol v Otrokovicích. Základní školy byly osloveny prostřednictvím telefonické a osobní komunikace, s žádostí o zapojení se do výzkumného šetření všech těchto škol. Dále byli prostřednictvím těchto škol osloveni rodiče žáků I. stupně (1. – 3. ročníků).

Při zpracování empirické části bakalářské práce byly použity techniky: anonymní dotazník pro pedagogické pracovníky a pro rodiče žáků (cca 20 otázek pro pedagogy a cca 16 otázek pro rodiče – uzavřených, otevřených, polootevřených), analýza odborné literatury.

Získaná data utřídíme pomocí tzv. „čárkovací metody“ a zpracujeme do tabulek. Pro větší přehlednost využijeme názorné podoby pomocí grafů. Zvlášť vyhodnotíme odpovědi pedagogů a zvlášť také vyhodnotíme odpovědi rodičů. Poté stejné nebo podobné otázky obou skupin respondentů porovnáme. Na závěr praktické části odpovíme na výzkumné otázky. Jedna z výzkumných otázek by mohla sloužit i jako návrh pro praxi.



## 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Bylo rozdáno 100 dotazníků pro pedagogické pracovníky a 300 dotazníků pro rodiče. Návratnost dotazníků u pedagogických pracovníků je 44 kusů a u rodičů 198 kusů.

### 7.1 Znázornění výsledků pomocí tabulek a grafů

zkoumaný vzorek	návratnost / celkem (ks)	návratnost (%)
pedagogičtí pracovníci	44/100	44 %
rodiče	198/300	59,4 %

*Tabulka 1: návratnost dotazníků*

#### 7.1.1 Dotazník pro pedagogy – vyhodnocení

**Otázka č. 1:** Současná pracovní pozice ve školství.

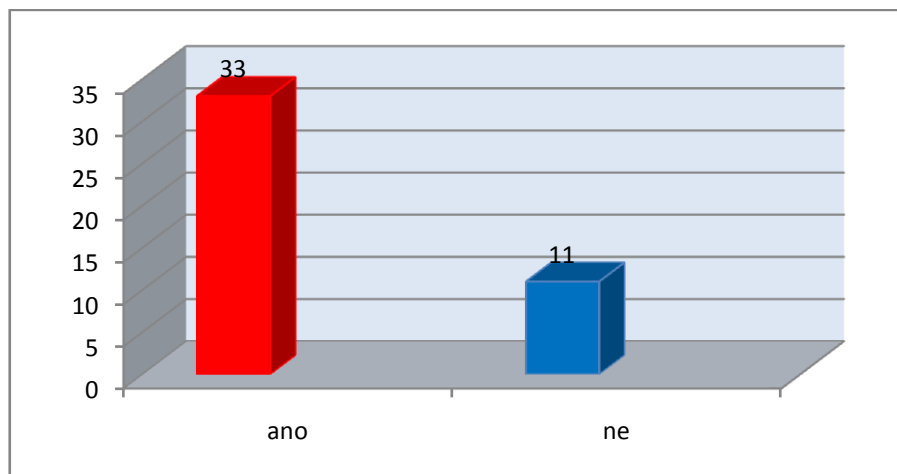
V úvodu dotazníku jsme se ptali pedagogů, na jaké pozici ve školství pracují. Tato informace byla jen informativní, nebudeme komparovat výpovědi učitelů, asistentů a vychovatelů, tudíž neuvádíme výsledky do tabulek a grafů.

**Otázka č. 2:** Jste obeznámen/a s pojmem NKS a víte, co předně si pod daným výrazem představit?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	33	75%
ne	11	25%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 2: pojem NKS*

Z tabulky nám vyplývá, že 75 % dotázaných zná pojem NKS. Někteří pedagogové sice uvedli, že si pojem museli vyhledat na internetu, a až poté si uvědomili, co se pod daným výrazem skrývá. Pojem NKS znali pod jinými názvy (jako vada řeči, porucha řeči, logopedická vada atd.).

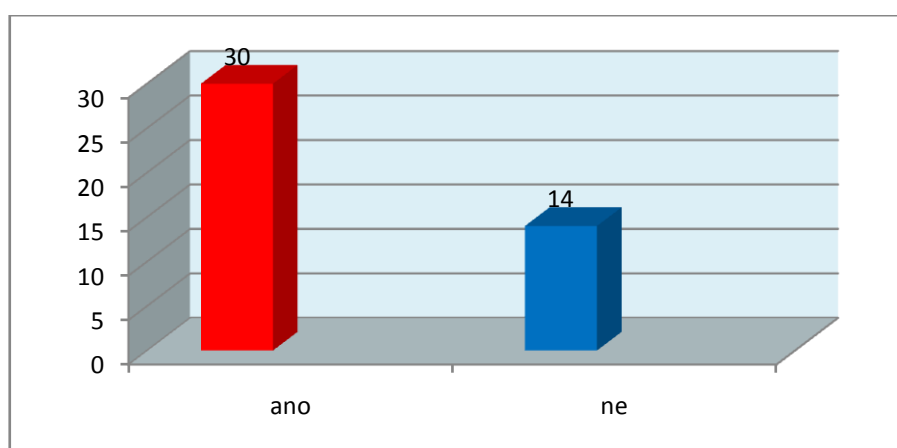


Graf 1: pojem NKS

**Otázka č. 3:** Setkal/a jste se v rámci své pedagogické praxe s případem žáka (žáků) s NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	30	68,2%
ne	14	31,8%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 3: žák s NKS v praxi



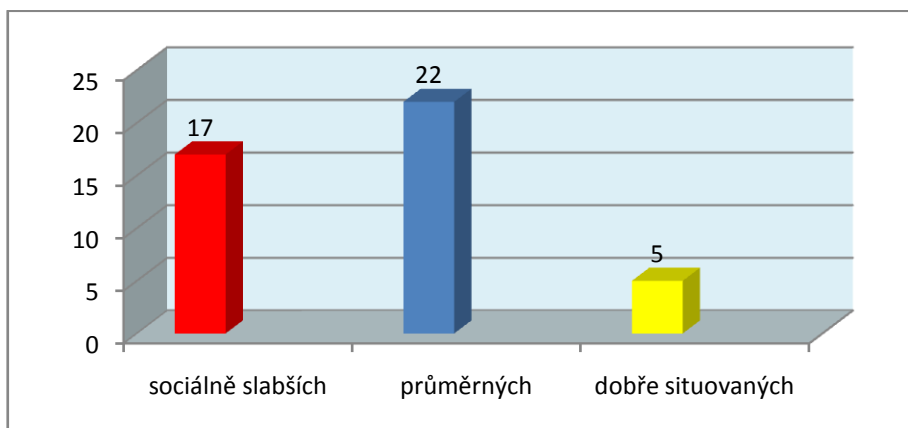
Graf 2: žák s NKS v praxi

V této otázce jsme zjišťovali, zda se pedagogové setkali s žáky, kteří měli NKS. Odpověď ano zodpovědělo 68,2 % pedagogů. Z toho 33,3 % uvedlo dyslalii, 40 % dysfázii, 3,3 % mutismus, 6,7 % koktavost a 16,7 % kombinované vady a poruchy řeči.

**Otázka č. 4:** Z jakých sociálních poměrů většinou pochází žák (žáci) s NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
sociálně slabších	17	38,6%
průměrných	22	50%
dobře situovaných	5	11,4%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 4: sociální poměry žáka s NKS



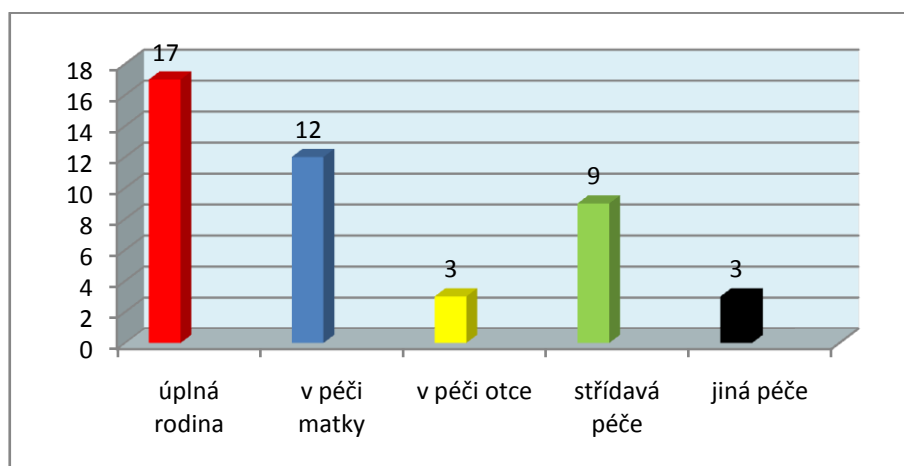
Graf 3: sociální poměry žáka s NKS

Polovina respondentů (50 %) uvedla, že žák s NKS pochází z rodiny průměrné. 38,6 % dotázaných se domnívalo a, nebo mělo svou vlastní zkušenost, že žák s NKS pochází ze sociálně slabších rodin. Odpověď kde byla napsaná dobře situovaná rodina, zakroužkovalo 11,4 % dotázaných. Někteří respondenti (25 %) dále uváděli, že nelze jednoznačně určit, z jakých sociálních poměrů žák pochází. Setkali se s různými typy rodin žáka s NKS. Z daných odpovědí nám tedy vyplývá, že na žáka s NKS nemá vliv, z jakých sociálních poměrů tento žák pochází.

**Otázka č. 5:** Z jakého rodinného prostředí většinou pochází žák (žáci) s NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
úplná rodina	17	38,6%
v péči matky	12	27,3%
v péči otce	3	6,8%
střídavá péče	9	20,5%
jiná péče	3	6,8%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 5: rodinné prostředí žáka s NKS*



*Graf 4: rodinné prostředí žáka s NKS*

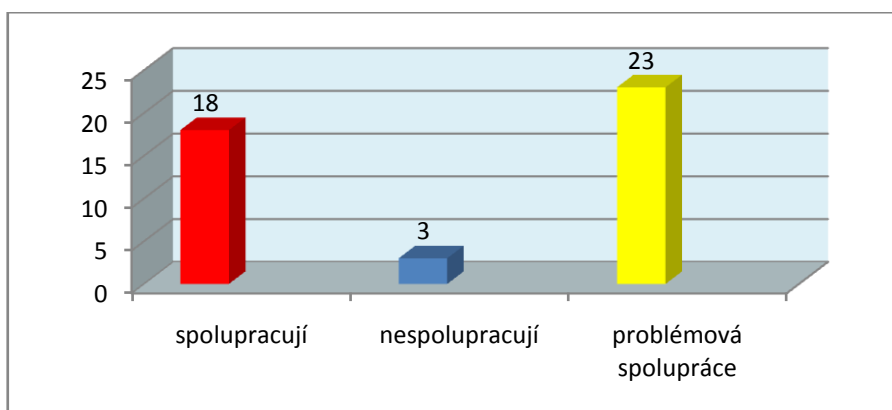
Zde se dotázaní nejvíce setkávají s úplnou rodinou žáka s NKS (38,6 %), dále žák s NKS v péči matky (27,3 %) a v neposlední řadě žák s NKS ve střídavé péči (20,5 %). Jako i v předešlé otázce dotázaní uvedli (25%), že opět nelze jednoznačně určit z jakého rodinného prostředí žák s NKS pochází, a že se tato skutečnost liší, případ od případu. Opět nám tedy z odpovědí vyplývá, že na žáka s NKS nemá vliv, z jakého rodinného prostředí tento žák pochází.

**Otázka č. 6:** Jakou máte zkušenost se spoluprací rodičů žáka s NKS a školního prostředí?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
rodiče spolupracují	18	40,9%
rodiče nespupracují	3	6,8%
problémová spolupráce	23	52,3%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 6: spolupráce rodičů a školy*

V tabulce můžeme vidět, že nejvíce pedagogů a to 52,3 % uvedlo problémovou spolupráci rodičů žáka s NKS. Naopak 40,9 % pedagogů uvádí, že rodiče se školou spolupracují.

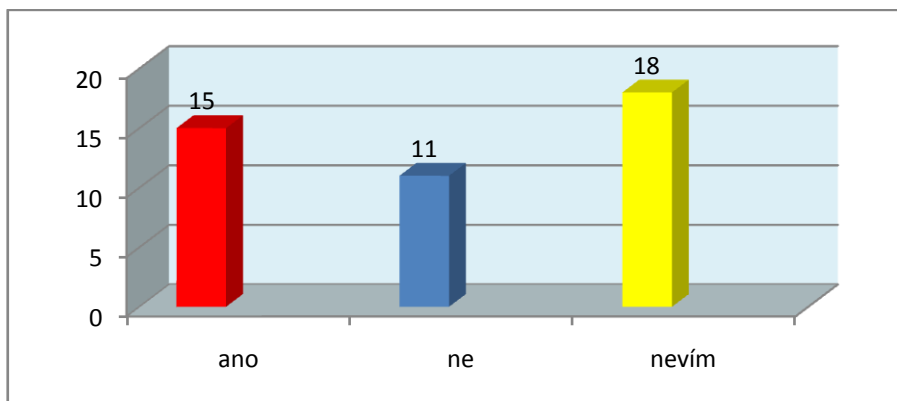


*Graf 5: spolupráce rodičů a školy*

**Otázka č. 7:** Setkal/a jste se s tím, že sourozenci žáků s NKS také trpí NKS (stejným nebo obdobným problémem)?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	15	34,1%
ne	11	25%
nevím	18	40,9%
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 7: sourozenci s NKS*



Graf 6: sourozenci s NKS

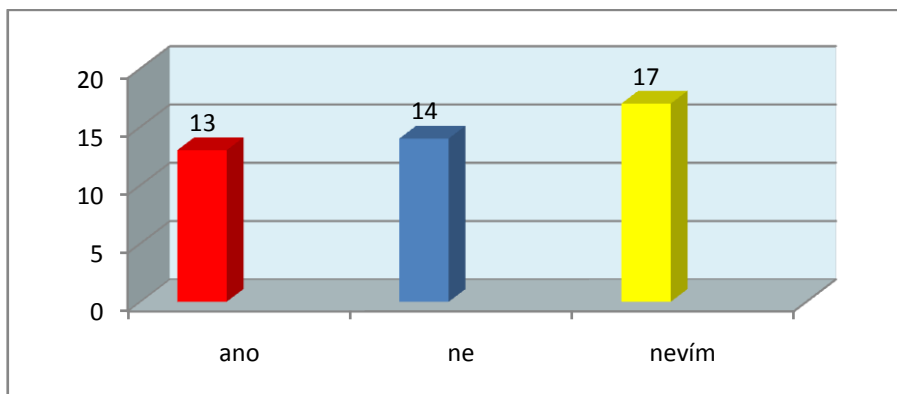
Na tuto otázku byla nejčastější odpověď 'nevím' a to 40,9 %. Z toho vyplývá, že větší část pedagogů si není jista, zda žáci s NKS mají sourozence, kteří mají stejný problém. O nepatrný rozdíl méně a to 34,1 % pedagogové uvedli, že se setkali se sourozenci, kteří také měli NKS. Není tedy jednoznačně dáno, že by sourozenci žáků s NKS, museli jednoznačně také trpět stejným problémem.

**Otázka č. 8:** Setkal/a jste se s tím, že rodiče žáků s NKS také trpí NKS (stejným nebo obdobným problémem)?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	13	29,6 %
ne	14	31,8 %
nevím	17	38,6 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 8: rodiče s NKS

Na grafu můžeme sledovat nepatrně odlišné odpovědi. Kde respondenti uváděli, zda se setkali s rodiči žáků NKS, kteří měli stejný nebo podobný problém v komunikaci jako jejich dítě. Z dané statistiky tedy nemůžeme jednoznačně posoudit, že by rodiče žáka s NKS také trpěli NKS.

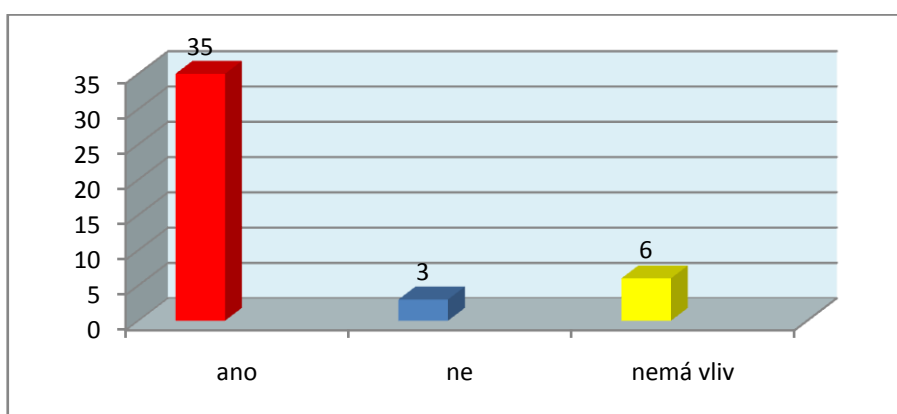


Graf 7: rodiče s NKS

**Otázka č. 9:** Je individuální péče pedagoga o žáka během výuky přínosem?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	35	79,5 %
ne	3	6,8 %
nemá vliv	6	13,6 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 9: individuální péče pedagoga



Graf 8: individuální péče pedagoga

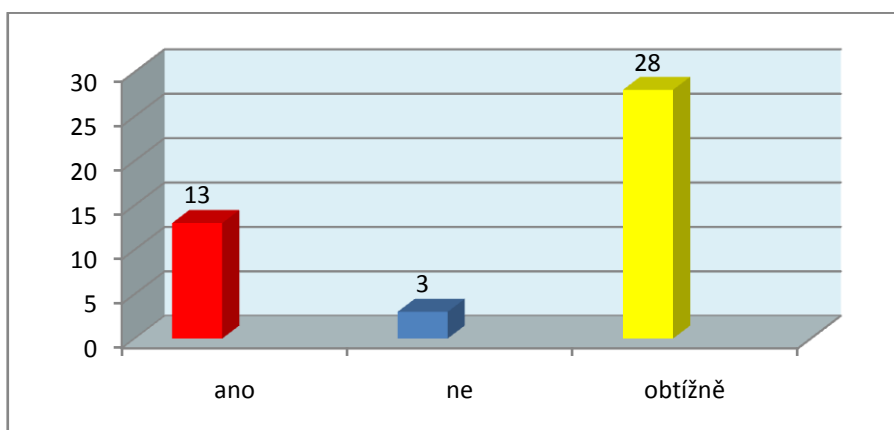
Z naší statistiky vyplývá, že individuální péče pedagoga o žáka s NKS je přínosem (79,5 %). Je tedy důležitá velmi dobrá spolupráce mezi pedagogem a žákem s NKS. V daném případě bychom mohli konstatovat, že žák s NKS se cítí ve výuce jistěji a dostává se mu kvalitní výuky.

**Otázka č. 10:** Začleňuje se žák s NKS do třídního kolektivu?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	13	29,5 %
ne	3	6,8 %
obtížně	28	63,6 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 10: začlenění žáka s NKS*

V tabulce můžeme sledovat, že žák s NKS se do třídního kolektivu začleňuje obtížně (63,6 %). Z výzkumu nám tedy vyplívá, že školní prostředí z pohledu dané otázky nepůsobí na žáka s NKS kladným způsobem a tudíž můžeme tvrdit, že se žák s NKS v takovém prostředí necítí dobře.



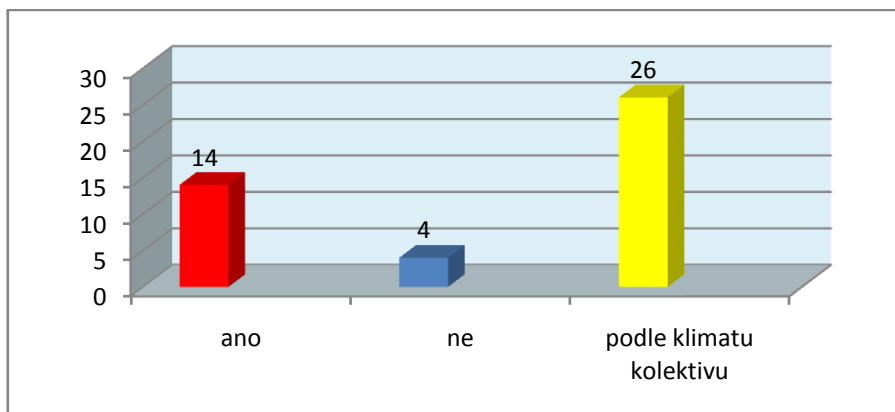
*Graf 9: začlenění žáka s NKS*

**Otázka č. 11:** Je třeba s třídním kolektivem, jehož součástí je žák s NKS, více pracovat?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	14	31,8 %
ne	4	9,1 %
podle klimatu kolektivu	26	59,1 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 11: práce s třídním kolektivem*





*Graf 10: práce s třídním kolektivem*

Na grafu můžeme pozorovat, že podle klimatu kolektivu pracuje více 59,1 % pedagogů, 9,1 % odpovědělo na otázku ne a 31,8 % odpovědělo ano. U odpovědi ano jsme ještě zjišťovali, jaká pozitiva tato práce přináší. Pedagogové uvedli, že klidná a příjemná atmosféra urychlí adaptaci žáka s NKS. Žák lépe komunikuje s vrstevníky, je spolužáký lépe přijímán. Rozvíjí sociální vazby a žáci se učí tolerovat odlišnost. Nejsou omezeny sociální kontakty žáka s NKS a méně je narušována výuka.

**Otázka č. 12:** Je žák s NKS během školní docházky připravován na běžné situace, které bude muset ve svém každodenním životě řešit?

V otázce zaměřené na běžné situace v každodenním životě, se pedagogové nejvíce shodovali s tím, že příprava by měla v první řadě probíhat v rodině. Dále uvedli, že žáky připravují na takové situace v rámci projektů, výchovy občanství, prvouky, vyplňování tiskopisů v hodinách slohu, komunikační cvičení, modelové situace, různé hry a přednášky. Nejdůležitějším článkem, ale opět zůstává rodina.

**Otázka č. 13:** Jaká pozitiva přináší žákovi s NKS dobrá domácí příprava? A naopak jaká negativa s sebou nese příprava nedostatečná?

V této otázce pedagogové nejčastěji uváděli dobrou domácí přípravu (vypracovávání domácích úkolů, čtení, komunikace, logopedická cvičení). A to sebou přináší, že se žák ve škole orientuje, je dobře připraven na hodinu, zvládá učivo, má větší jistotu a sebevědomí

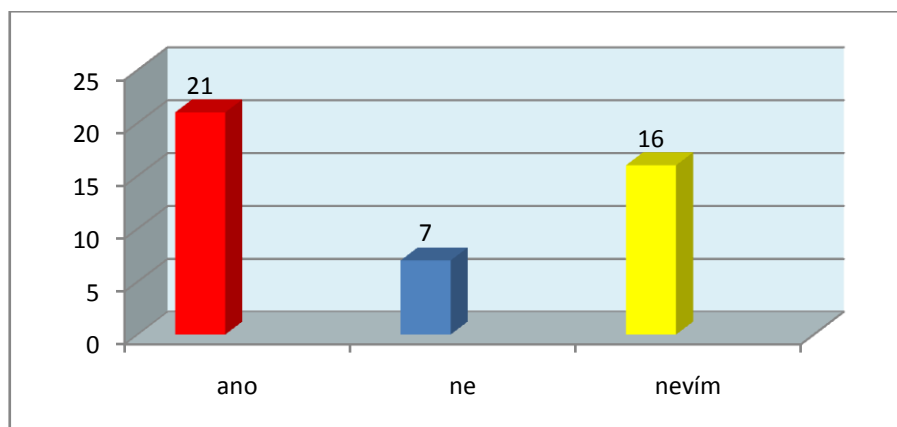
před kolektivem, zlepšuje se, lépe komunikuje s pedagogem. Dobrá příprava a pěkné známky vždy motivují k lepším výkonům. Pochvala u takových žáků je nezbytná.

Pokud ale domácí příprava neprobíhá tak jak má, žák je ve škole zmatený, vyloučený, bezradný, stagnuje v učivu, zhoršují se výsledky, komunikace vázne, ztráta sebedůvěry. Odmítá se učit, je ve stresu, reaguje podrážděně někdy až agresivně. Má strach, že se mu budou spolužáci posmívat, horší adaptace a ohrožení školního neúspěchu.

**Otázka č. 14:** Myslíte si, že přechod z rodinného prostředí do prostředí školního může mít pro žáka s NKS negativní dopad?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	21	47,7 %
ne	7	15,9 %
nevím	16	36,4 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 12: negativní dopad prostředí



Graf 11: negativní dopad prostředí

U pedagogů v této otázce mírně převažuje odpověď ano a to 47,7 % dotázaných, 36,4 % odpovědělo nevím a nebyli si danou otázkou jisti. Ti co odpovídali ano, uváděli jako příklad pocit méněcennosti, nesounáležitosti s kolektivem, stydlivost, nervozitu, znejistění, ztrátu sebedůvěry, špatná adaptace, zhoršení komunikace, velký počet žáků ve třídě a samotný přechod z rodiny do cizího prostředí.

**Otázka č. 15:** Máte pocit, že třídní kolektiv může být žákovi s NKS nějakým způsobem užitečný?

Polovina dotázaných pedagogů na tuto otázku odpověděla kladně. Kolektiv může být žákovi s NKS užitečný. Uváděli především rozvoj komunikativnosti, opora spolužáků, nalézání nových kamarádů a přátel. Urychlení adaptace, vzájemná pomoc, trpělivost v žákově vyjádření se. Zapojení do skupinové práce, spolupracovat, pomáhat si. Přijetí žáka s NKS do kolektivu, je základem pro úspěšnou práci ve třídě. Pomoc ostatních a pochopení jsou vstupenkou pro lepší posun v dané práci. Povzbuzení při neúspěchu, ocenění při úspěchu a podpora celého kolektivu je pro takového žáka velmi důležitá.

**Otázka č. 16:** Jakým způsobem kolektiv spolužáků nejčastěji reaguje na svého vrstevníka, u nějž je NKS znatelná při jeho projevu?

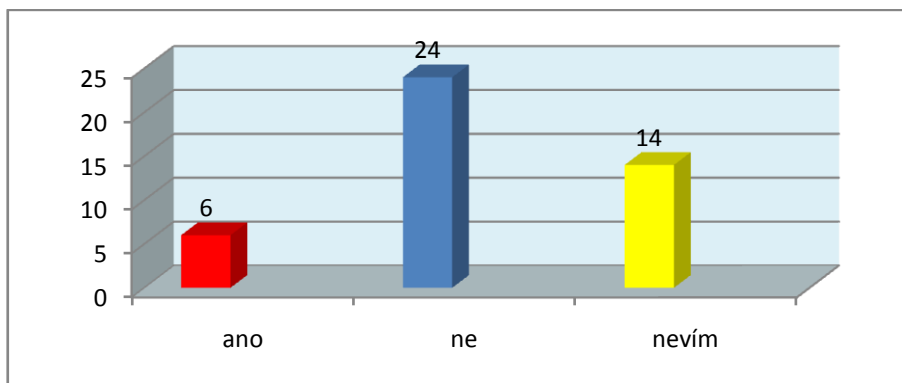
Na tuto otázku byla nejčastější odpověď ignorace spolužáků, posměch, nevhodné poznámky na adresu žáka s NKS. Větší problémy nastávají s přestupem na druhý stupeň základní školy. Pokud se žák nachází na prvním stupni, dá se s kolektivem mladších žáků pracovat. Vysvětlit jim jaká je situace, jak by se měli k danému spolužákovi chovat. Takový kolektiv je poté vstřícný, kamarádský a žák s NKS je v ochranitelských rukou. Problém se pak, ale začíná prohlubovat s přibývajícím věkem.

Z daného tvrzení nám vyplívá, že pokud žák není dobře přijat svými vrstevníky, obtížně se poté začleňuje do kolektivu. Toto tvrzení jsme již popsali u otázky č. 10.

**Otázka č. 17:** Máte zkušenost, která by odpovídala tvrzení Žáci s NKS bývají v kolektivu svých třídních vrstevníků často obětmi šikany?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	6	13,6 %
ne	24	54,5 %
nevím	14	31,8 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 13: šikana žáků s NKS



*Graf 12: šikana žáků s NKS*

Otázka týkající se šikany žáků s NKS měla tyto odpovědi: ano uvedlo 13,6 % pedagogů, ne uvedlo 54,5 % pedagogů a nevím uvedlo 31,8 %. Většina pedagogů se setkala s tím, že dítě s NKS se nestává obětí šikany svých spolužáků.

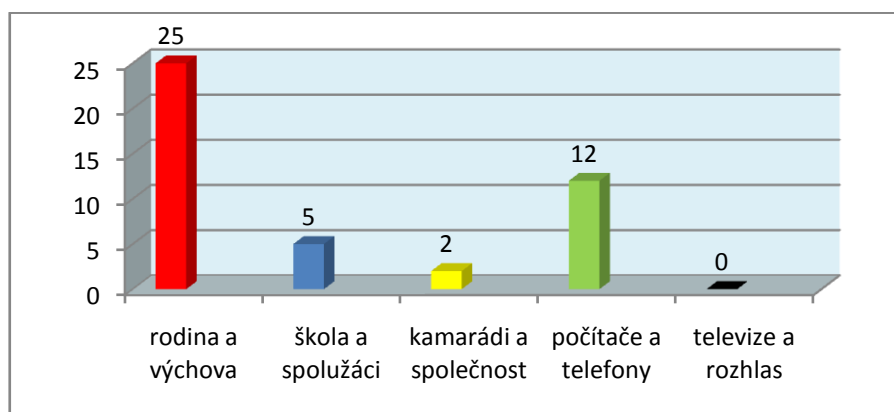
**Otázka č. 18:** Jaký vliv má dnešní prostředí a společnost na žáky s NKS?

Zde byla jasná shoda v odpovědi. Současná společnost a prostředí má negativní a velmi špatný dopad, nejen na žáky s NKS, ale na celou budoucí společnost. Doba je hektická a uspěchaná. Dnešní děti nemají chuť a možnost se rozvíjet přirozenou cestou. Nemají žádné vzory a autorita jim nic neříká. Ze všech stran je vyvíjen tlak na rychlost a výkon. V dnešní době vítězí silní a úspěšní, nejsme společnost, která by dokázala pracovat s odlišností. Žijeme ve světě technických vymožeností, uzavíráme se do virtuálního světa. Vytrácí se z rodin mluvené slovo (čtení pohádek, povídání příběhů, společně strávené chvíle, komunikace mezi rodiči a žáky je minimální).

**Otázka č. 19:** Který z uvedených faktorů podle Vás nejvíce ovlivňuje žáka s NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
rodina a výchova	25	56,8 %
škola a spolužáci	5	11,4 %
kamarádi a společnost	2	4,5 %
počítače a telefony	12	27,3 %
televize a rozhlas	0	0 %
<b>celkem</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>

Tabulka 14: ovlivňující faktory



Graf 13: ovlivňující faktory

Z výše uvedených údajů z tabulky a grafu vyplývá, že nejvíce žáka s NKS podle odpovědí pedagogů ovlivňuje rodina a výchova (56,8 %), na druhém místě uvádějí počítače a telefony (27,3 %) a na třetím škola a spolužáci (11,4 %). S nepatrným procentem (4,5 %) uvedli odpověď kamarádi a společnost a televize a rozhlas neuvedl (0 %) žádný z dotázaných. Je tedy zřejmé, že vliv rodiny je nezastupitelný.

**Otázka č. 20:** Návrh na zlepšení a předcházení nárůstu žáků s NKS, z pohledu pedagogů.

Na poslední otázku v dotazníku polovina dotázaných pedagogů nedokázala najít řešení, jak předejít nárůstu žáků s NKS. Druhá polovina se shodla v tom, že náprava by měla vzejít především z rodiny. Rodina by se měla dítěti věnovat od útlého věku. Co nejvíce komunikovat s dítětem. Rodiče by měli rozpoznat, zda jejich dítě má či nemá problém

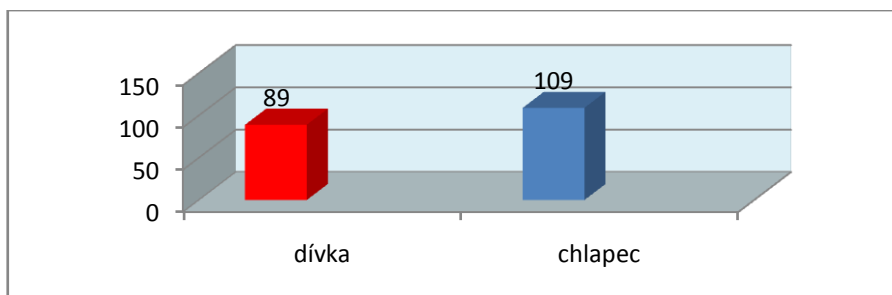
s komunikací. Pokud má vyhledat včas odborníka z řad logopeda či psychologa a zahájit včasnou logopedickou péči. Náprava NKS u dítěte musí začít v rodině. Omezit technické vymoženosti a udělat si na své dítě čas.

### 7.1.2 Dotazník pro rodiče – vyhodnocení

**Otázka č. 1:** Pohlaví Vašeho dítěte.

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
dívka	89	44,9 %
chlapec	109	55,1 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 15: pohlaví dítěte*



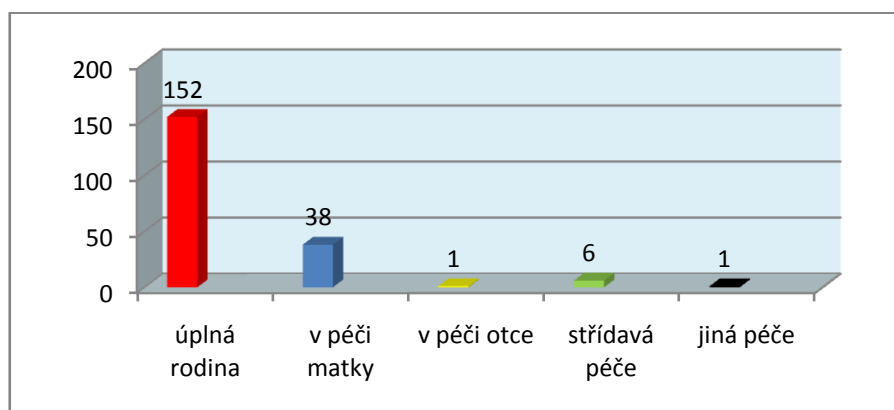
*Graf 14: pohlaví dítěte*

V první otázce v dotazníku pro rodiče jsme zjišťovali pohlaví dítěte. Tato otázka je pro nás zatím orientační. Níže se dozvíme, zda tímto problémem trpí více dívky či chlapci.

Otázka č. 2: V jakém rodinném prostředí dítě žije?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
úplná rodina	152	76,8 %
v péči matky	38	19,2 %
v péči otce	1	0,5 %
střídavá péče	6	3 %
jiná péče	1	0,5 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 16: rodinné prostředí

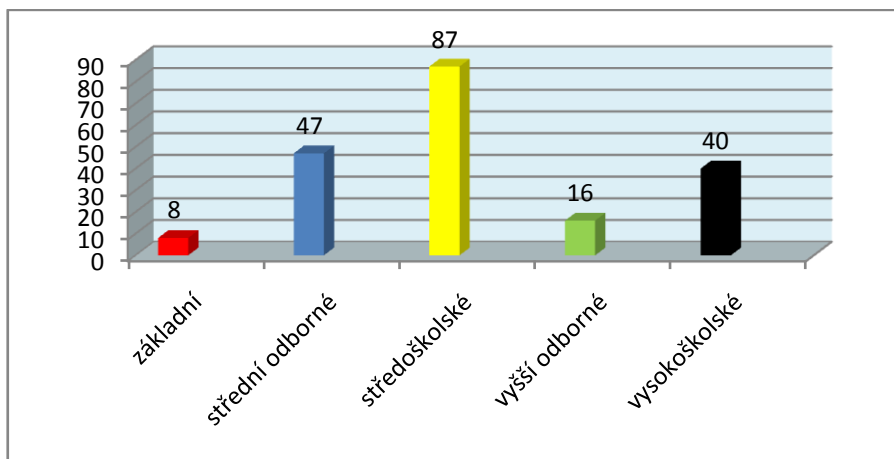


Graf 15: rodinné prostředí

Otázka č. 3: Jaké je nejvyšší vzdělání matky?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
základní	8	4 %
střední odborné	47	23,7 %
středoškolské	87	43,9 %
vyšší odborné	16	8,1 %
vysokoškolské	40	20,2 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 17: vzdělání matky

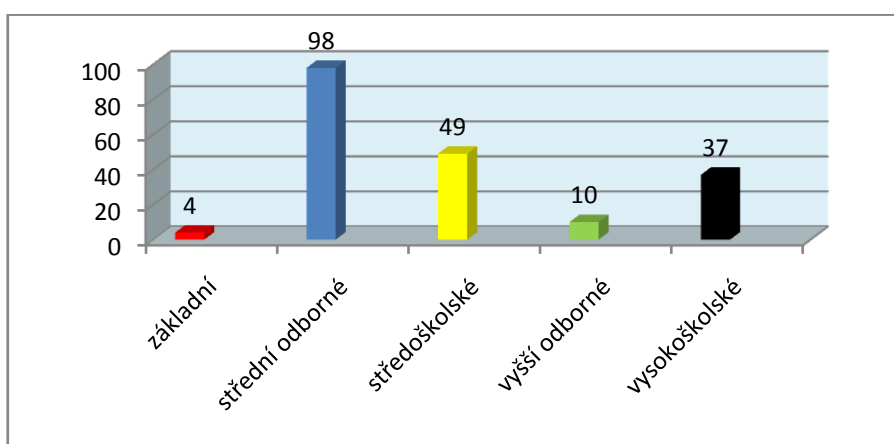


Graf 16: vzdělání matky

Otázka č. 4: Jaké je nejvyšší vzdělání otce?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
základní	4	2 %
střední odborné	98	49,5 %
středoškolské	49	24,7 %
vyšší odborné	10	5,1 %
vysokoškolské	37	18,7 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 18: vzdělání otce



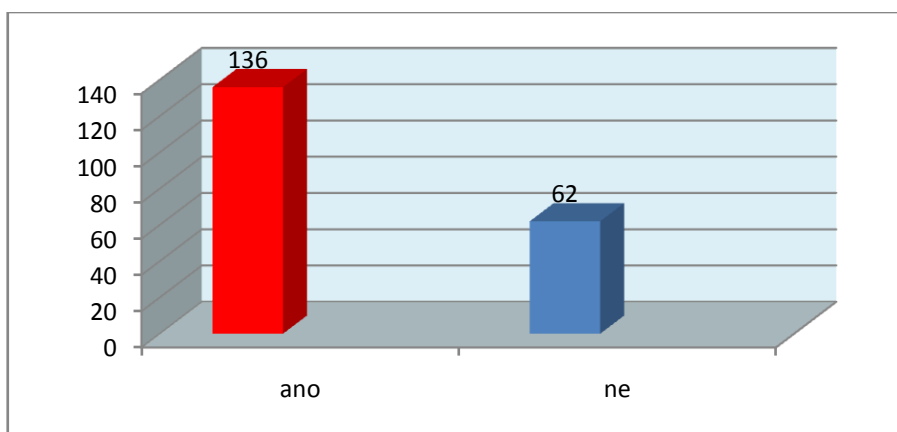
Graf 17: vzdělání otce



Otázka č. 5: Znáte pojem NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	136	68,7 %
ne	62	31,3 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 19: pojem NKS



Graf 18: pojem NKS

Více jak polovina dotázaných (68,7 %) uvedlo, že znají pojem NKS. 31,3 % respondentů se s tímto pojmem nesetkalo.

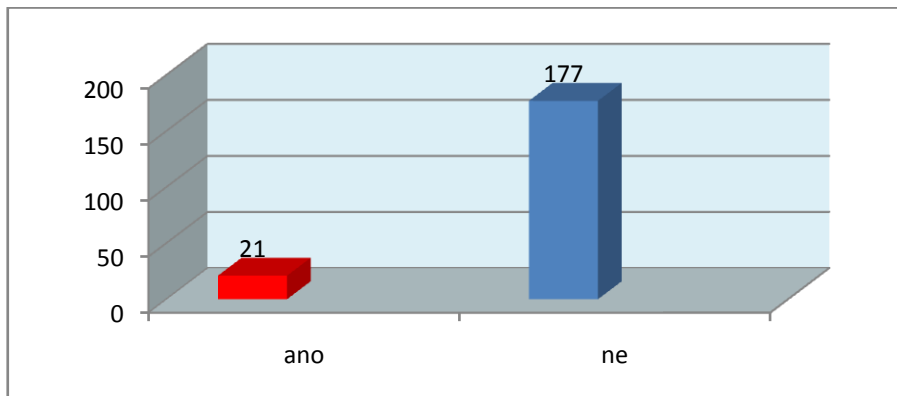
Otázka č. 6: Trpí Vaše dítě NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	21	10,6 %
ne	177	89,4 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 20: dítě s NKS

V tabulce můžeme vidět, že dětí s NKS je 10,6 %. Ti rodiče, kteří odpověděli, že mají dítě s NKS, měli vypsát příklad. Z výpočtu nám tedy vyšlo, že dětí s dyslálií je 38,1 %, dysfázií

23,8 %, mutismem 9,5 %, koktáním 4,8 % a kombinovanými vadami a poruchami řeči 23,8 %.



*Graf 19: dítě s NKS*

NKS má 21 dětí z dotázaných. Z toho 28,6 % dívky a 71,4 % chlapci. Vychází nám tedy, že NKS trpí více chlapci.

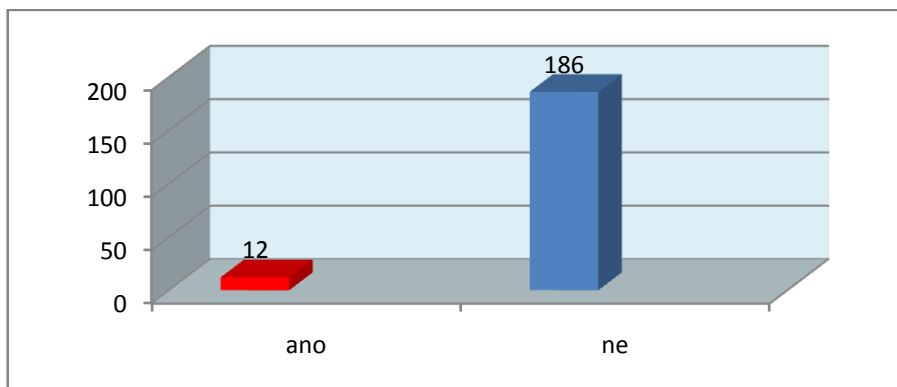
V otázce č. 2 se nám nepotvrdilo, že by dítě s NKS (10,6 %) pocházelo z neúplných rodin. 71,4 % dětí s NKS žije v úplné rodině a 28,6 % dětí je v péči matky.

Otázka č. 3 a 4 zjišťovala nejvyšší vzdělání matky a otce. Děti s NKS mají většinou rodiče se vzděláním (v pořadí) středoškolským, středním odborným a vysokoškolským. Ani zde se nepotvrdilo, že by tyto děti pocházeli z rodin, kde jsou rodiče s nižším vzděláním.

**Otázka č. 7:** Vyskytuje se u sourozenců také NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	12	6,1%
ne	186	93,9 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

*Tabulka 21: sourozenci s NKS*

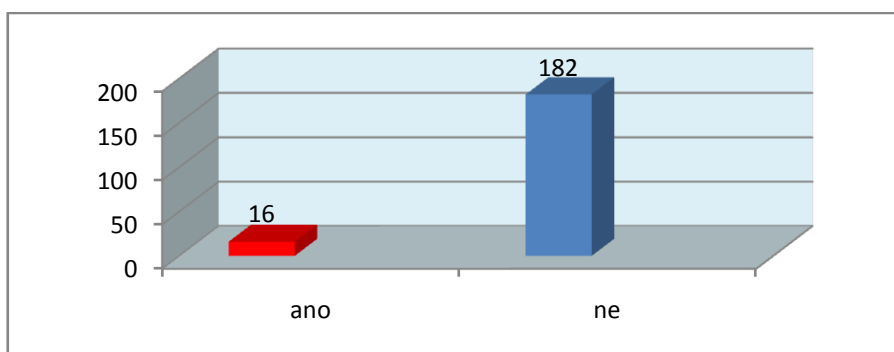


Graf 20: sourozenci s NKS

**Otázka č. 8:** Vyskytuje se u jiných členů rodiny NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	16	8,1 %
ne	182	91,9 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 22: členové rodiny s NKS



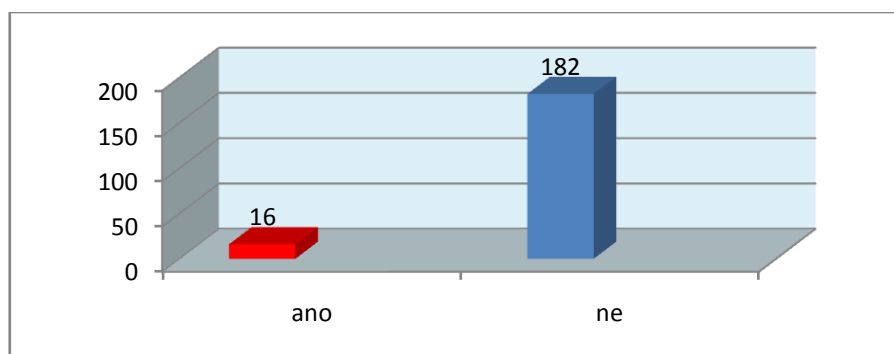
Graf 21: členové rodiny s NKS

V otázce č. 7 a 8 se nepotvrdilo, že dítě, které trpí NKS (10,6 %) musí zákonitě mít sourozence nebo jiného člena rodiny, který trpí také NKS. Na tuto otázku odpovídali i ti rodiče, kteří uvedli, že nemají dítě s NKS, ale u jiných členů rodiny se NKS vyskytuje.

Otázka č. 9: Navštěvuje Vaše dítě logopeda?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	16	8,1 %
ne	182	91,9 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 23: návštěva logopeda

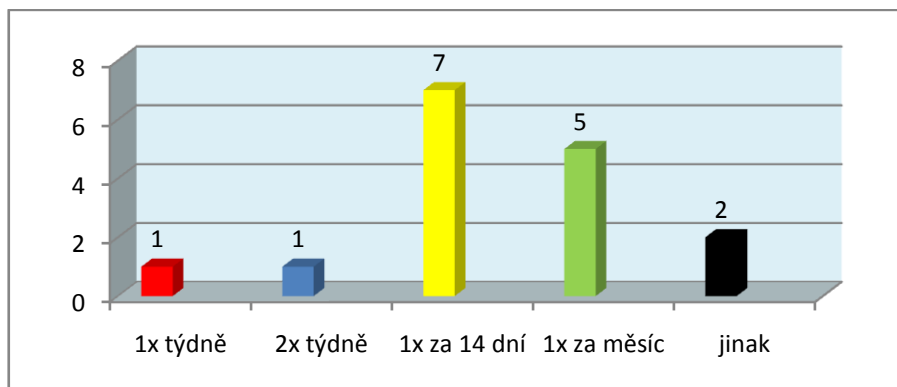


Graf 22: návštěva logopeda

Otázka č. 10: Pokud ano, jak často?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
1x týdně	1	6,2 %
2x týdně	1	6,2 %
1x za 14 dní	7	43,8 %
1x za měsíc	5	31,3 %
jinak	2	12,5 %
<b>celkem</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Tabulka 24: četnost návštěv logopeda



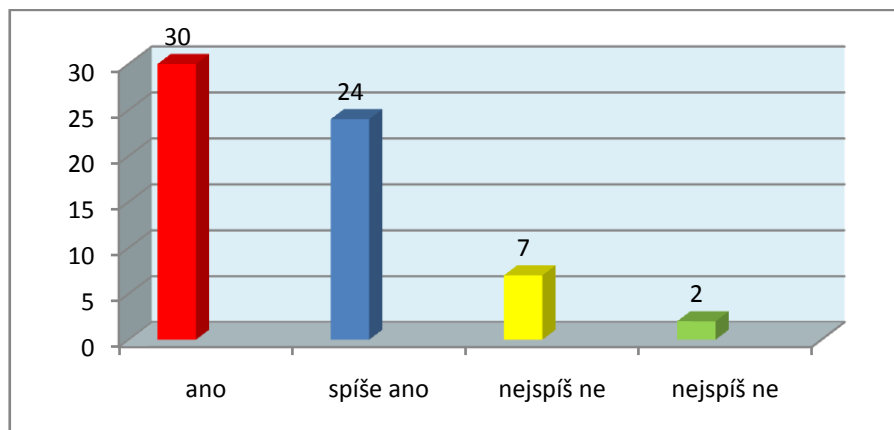
Graf 23: četnost návštěv logopeda

Na tuto otázku odpovědělo 16 respondentů, ostatní uvedli v otázce výše, že logopeda nenavštěvují, tudíž tato otázka nebyla pro ně relevantní. Nejčastější odpověď byla návštěva logopeda 1x za 14 dní (43,8 %). Uváděnou odpověď „jinak“, uvedli 2 respondenti. Jeden uvedl, že logopeda navštěvují, ale velmi málo a druhý uvedl, že logopeda nenavštěvují, přestože jejich dítě trpí NKS.

**Otázka č. 11:** Máte pocit, že pokud byste s dítětem více trénovali nebo více komunikovali, byla by náprava NKS rychlejší a snadnější?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	30	47,6 %
spíše ano	24	38,1 %
nejspíš ne	7	11,1 %
ne	2	3,2 %
<b>celkem</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>

Tabulka 25: náprava NKS



Graf 24: náprava NKS

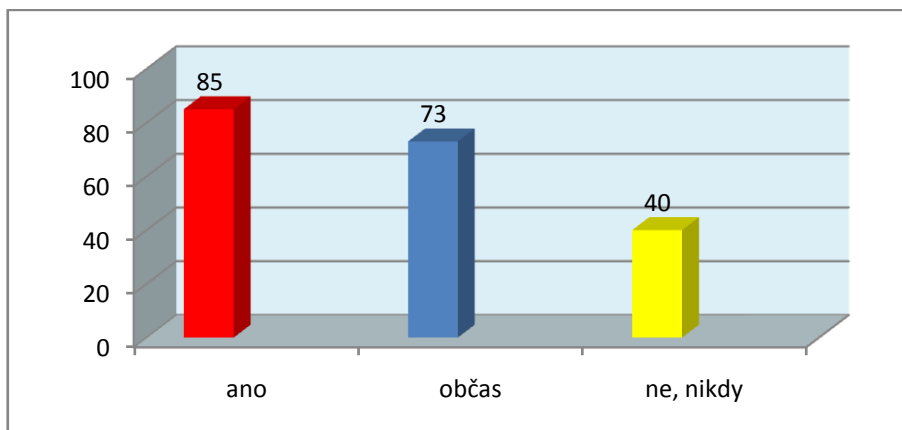
Zde rodiče také neodpovídali všichni. 63 rodičů si vybralo ze čtyř možných odpovědí, ostatní otázku vynechali. Ti co na otázku odpověděli, odpovídali v 47,6 % ano a 38,1 % spíše ano. Zde nám vyplívá, že většina rodičů by s dítětem více trénovala a komunikovala a tudíž by náprava NKS byla rychlejší a snadnější.

#### Otázka č. 12: Věnujete doma dítěti speciální péči?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	85	42,9 %
občas	73	36,9 %
ne, nikdy	40	20,2 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 26: domácí péče

V otázce domácí speciální péče mírně převažovala odpověď ano (42,9 %), odpověď občas uvedlo 36,9 % rodičů. 20,2 % rodičů uvedlo, že dítěti doma neposkytují žádnou speciální péči, jako je např. plnění pokynů pedagoga či logopeda, vyhledávání informací na internetu nebo v tištěných publikacích atd. Z výše uvedeného vyplívá, že většina rodičů svému dítěti věnuje zvýšenou péči v této oblasti.

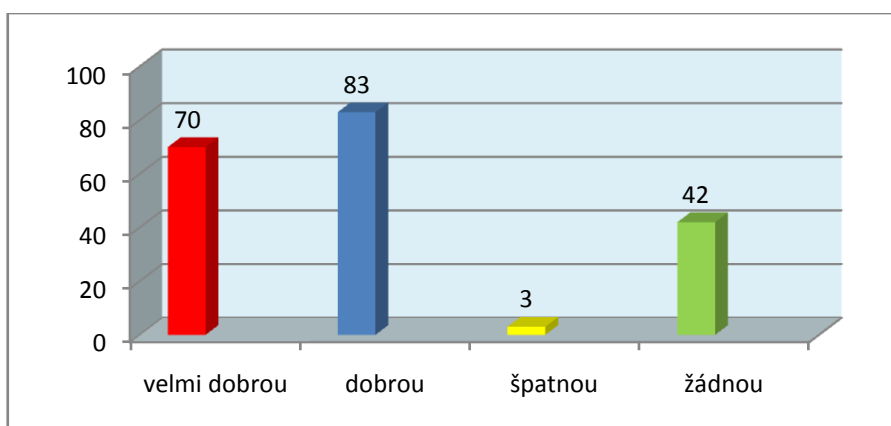


Graf 25: domácí péče

**Otázka č. 13:** Jakou máte zkušenost se spoluprací se školou a pedagogy?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
velmi dobrou	70	35,4 %
dobrou	83	41,9 %
špatnou	3	1,5 %
žádnou	42	21,2 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 27: spolupráce se školou a pedagogy



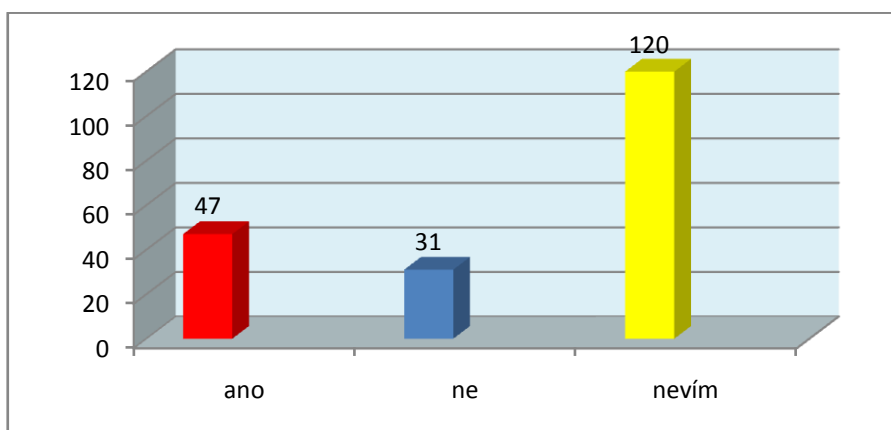
Graf 26: spolupráce se školou a pedagogy

Respondenti uvedli ve většině případů velmi dobrou (35,4 %) a dobrou (41,9 %) zkušenost se spoluprací se školou a pedagogy. 21,2 % rodičů uvedlo, že nemají žádnou zkušenost a 1,5 % mají špatnou zkušenost.

**Otázka č. 14:** Myslíte si, že přechod z rodinného prostředí do prostředí školního může mít pro dítě NKS negativní dopad?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
ano	47	23,7 %
ne	31	15,7 %
nevím	120	60,6 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 28: školní a rodinné prostředí



Graf 27: školní a rodinné prostředí

Rodiče na otázku 16 odpovídali nejčastěji nevím (60,6 %). Ti, kteří odpověděli ano (23,7 %), nedokázali k odpovědi napsat příklad. Z mála dotázaných k odpovědi ano uvedla, že negativním dopadem přechodu z rodinného prostředí do prostředí školního je posměch spolužáků, změna kolektivu, větší strach a obavy z nového, stres, nízké sebevědomí.

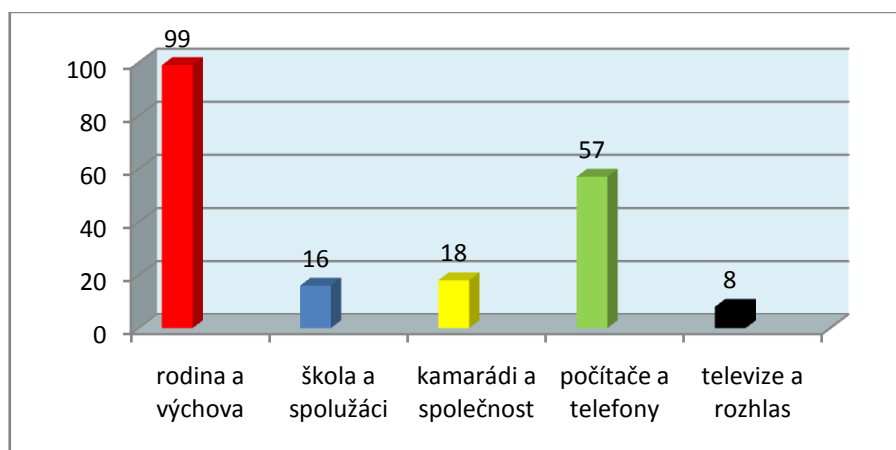


**Otázka č. 15:** Který z uvedených faktorů podle Vás nejvíce ovlivňuje dítě s NKS?

odpověď	absolutní četnost	relativní četnost (%)
rodina a výchova	99	50 %
škola a spolužáci	16	8,1 %
kamarádi a společnost	18	9,1 %
počítače a telefony	57	28,8 %
televize a rozhlas	8	4 %
<b>celkem</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Tabulka 29: ovlivňující faktory

V této otázce máme polovinu dotázaných (50 %), která odpověděla, že žaka s NKS nejvíce ovlivňuje rodina a výchova. Další v pořadí to jsou počítače a telefony (28,8 %) a s rozdílem 1 % uvedli kamarády a společnost (9,1 %), škola a spolužáci (8,1 %). 4 % dotázaných uvedla jako ovlivňující faktor televizi a rozhlas. Z odpovědí rodičů tedy také vyplývá, že nejvíce na žaka působí rodinné prostředí.



Graf 28: ovlivňují faktory

**Otázka č. 16:** Návrh na zlepšení a přecházení nárůstu NKS u dětí, z pohledu rodičů.

Více jak 65 % rodičů na poslední otázku neodpovědělo. Zbývajících 35 % se shodovalo, že nejdůležitější pro dítě s NKS a celkově pro všechny děti je rodina a dostatečně láskyplná výchova. Rodiče by se měli dětem více věnovat, číst jim, vyslechnout jejich zážitky a

problémy. Být důslední ve výslovnosti. Pokud nastane logopedický problém, vyhledat včasnou logopedickou péči a cvičit s dítětem doma dle rad logopeda. Omezit technické vymoženosti, jako jsou počítače, tablety a telefony. Snížit stresovou zátěž v podobě, že musíme být dokonalý. Svě děti milovat se všemi chybami a být jim nápomocni, aby se naučily překonávat překážky. Věnovat dětem dostatek lásky, péče, pozornosti. Naslouchat jim a nechat je dostatečně a samostatně vyjádřit se. Chválit za pokroky.

### 7.1.3 Porovnání odpovědí pedagogů a rodičů

Zde bychom chtěli porovnat stejné nebo podobné otázky s odpověďmi pedagogů a rodičů.

Na otázku zdali znají pojem NKS odpovědělo 75 % pedagogů a 68,7 % rodičů ano a 25 % pedagogů a 31,3 % rodičů ne. Z toho vyplývá, že se s pojem NKS setkala a zná ho přibližně stejné procento všech dotázaných.

V otázce z jakého rodinného prostředí žák či dítě s NKS pochází, se pedagogové shodli s rodiči. Nejvíce žáků s NKS pochází z úplných rodin. Na dalším místě byly žáci v péči matky. Je tedy možné konstatovat, že žáci s NKS ve většině případů nepocházejí z neúplných rodin.

Další otázkou byla spolupráce rodičů se školou. Zde se odpovědi rozcházejí. Pedagogové uvádějí nejčastěji problémovou spoluprací (52,3 %). Rodiče naopak mají s pedagogy a školou dobrou zkušenost (41,9 %).

Do dvou otázek byla rozložena souvislost mezi sourozenci, rodiči a jinými příbuznými, kde jsme se ptali, jestli také trpí NKS. Nejčastější odpověď pedagogů bylo nevim. U rodičů jsme udělali závěr výše. Neprokázali jsme, že by rodinní příslušníci žáků s NKS, měli ve většině případů stejný problém.

V otázce přechodu z rodinného prostředí do prostředí školního a jeho negativního dopadu na žáka s NKS se pedagogové (15,9 %) a rodiče (15,7 %) shodli na odpovědi ne. Rozcházel se v odpovědích ano a nevim. Pedagogové odpověděli, že tento přechod má negativní dopad na tyto žáky v 47,7 % (to byla nejčastější odpověď pedagogů), rodiče naopak jen v 23,7 %. Nejvíce rodičů odpovědělo na otázku nevim (60,5 %). Pedagogové v odpovědi nevim byli na 36,4 %.

Ovlivňujícími faktory žáka s NKS podle pedagogů a rodičů, jsou na 1. místě rodina a výchova (pedagogové 56,8 %, rodiče 50 %), na 2. místě to jsou počítače a telefony

(pedagogové 27,3 %, rodiče 28,8 %), 3. místo zaujímá škola a spolužáci (pedagogové 11,4 %, rodiče 8,1 %), na 4. místě jsou kamarádi a společnost (pedagogové 4,5 %, rodiče 9,1 %) a na 5. místě je televize a rozhlas (pedagogové 0 %, rodiče 4 %). Mohli bychom tedy konstatovat, že žáky s NKS podle pedagogů a rodičů nejvíce ovlivňuje rodina a výchova a multimédia, jako jsou počítače, tablety a telefony.

V poslední otázce u obou dotazníků jsme po pedagozích i rodičích chtěli napsat jejich vlastní návrh na zlepšení či předcházení nárůstu NKS u dětí. Tady se opět obě strany jednoznačně shodly, že nejdůležitějším faktorem pro dítě s NKS a nejen pro něj, je rodina a výchova. Dále respondenti uváděli včasné rozpoznání logopedického problému a vyhledání logopedické péče. Dodržování pokynů logopeda a důsledná domácí příprava a procvičování. Komunikovat s dítětem, trávit spolu dostatek času, vyslechnout jeho potřeby a postřehy a vyvarovat se přílišnému používání interaktivních pomůcek, jakými jsou opět počítače, tablety a telefony.

#### **7.1.4 Odpovědi na výzkumné otázky**

##### ***Z jakého rodinného prostředí a sociálních poměrů žák s NKS pochází?***

Žák s NKS pochází nejčastěji z úplných rodin a průměrných sociálních poměrů. Nemůžeme tedy tvrdit, že by na vině rostoucího počtu žáků s NKS, byla neúplná rodina se sociálně slabšími poměry.

##### ***Jaké je nejčastější dokončené vzdělání rodičů žáka s NKS?***

Nejčastější dokončené vzdělání rodičů žáka s NKS je středoškolské a střední odborné. V této otázce také nemůžeme jednoznačně tvrdit, že za vznik NKS u žáků může nižší vzdělání rodičů (neúplné nebo jen základní).

##### ***Jaká je pravděpodobnost výskytu NKS u žáka, jehož rodiče, sourozenci nebo příbuzní touto poruchou trpí?***

Z výzkumu jasně nevyplývá, že by žáci s NKS museli jednoznačně pocházet z rodin, kde se tento problém také vyskytuje u členů rodiny. Pokud bychom chtěli stanovit nějaký závěr, přikláníme se k tvrzení, že pokud by trpěli stejným problémem rodiče žáka s NKS, jednalo by se pravděpodobně o dědičnou poruchu. Pokud by stejným problémem trpěl sourozenec žáka s NKS, nemůžeme toto tvrzení potvrdit. Zde pak záleží na individuálním přístupu každé rodiny, jak si s danou nápravou NKS poradí. Pokud vyhledá včasnou

logopedickou péči. A v neposlední řadě, jestli se dítěti doma věnuje v plné míře a plní pokyny logopeda.

### ***Jaký dopad má na žáka s NKS přechod z rodinného prostředí do prostředí školního?***

Přechod z rodinného prostředí do prostředí školního má na žáka s NKS negativní dopad. Tuto odpověď uváděli nejčastěji pedagogové. Rodiče si nevěděli s otázkou rady a tak nejčastější odpověď byla nevim. Ze zbylých dotázaných rodičů, většina uvedla, že přechod z jednoho prostředí do druhého má na žáka s NKS negativní dopad a to zejména se začleněním do kolektivu.

### ***Jaká je spolupráce mezi rodiči a školou?***

Na tuto otázku se odpovědi dotázaných v obou dotaznících liší. Nejčastější odpověď pedagogů byla problémová spolupráce s rodiči. Někteří pedagogové ještě uváděli, pokud měli dva a více žáky s NKS, že se setkali jak s problémovou spoluprací s rodiči, tak i s dobrou. Naopak rodiče uvedli, že se školou a pedagogy mají dobrou nebo velmi dobrou zkušenost.

### ***Jak se žák s NKS začleňuje do třídního kolektivu?***

Více jak polovina dotázaných pedagogů uvedla, že se žák s NKS do třídního kolektivu začleňuje obtížně. Tady můžeme tedy tvrdit, že školní prostředí dle této otázky, nemá kladný vliv na žáka s NKS a tudíž na něj působí stresujícím dojmem.

### ***Jaká pozitiva přináší žákovi s NKS dobrá domácí příprava? Jaká negativa naopak přináší příprava nedostatečná?***

Pozitiva: žák s NKS se dobře orientuje v probíraném tématu, zvládá dané učivo, více jistější ve vystupování, má větší sebevědomí, lépe komunikuje s pedagogem, projevují se lepší výkony a zlepšuje se jak v hodnocení, tak komunikačními dovednostmi v kolektivu.

Negativa: žák s NKS je ve škole zmatený, bezradný, stagnuje v učivu, komunikace vážne, ztrácí sebedůvěru, zhoršují se výsledky, reaguje podrážděně, má strach z posměchu, odmítá se učit a celkově komunikovat.

### ***Jaká je každodenní práce a příprava třídního kolektivu, jehož součástí je žák s NKS?***

Příprava na každodenní práci během vyučování, jehož součástí je žák s NKS probíhá nejčastěji dle klimatu třídy. S třídním kolektivem se musí více pracovat. Žáci se naučí

tolerovat odlišnosti, nejsou omezeny sociální kontakty mezi spolužáky a je méně narušována výuka.

***Jaké jsou nejčastější faktory, které ovlivňují žáka s NKS?***

Z výzkumu vyplívá, že nejčastějšími faktory, které ovlivňují žáka s NKS je rodina a výchova. Na této odpovědi se shodli jak rodiče, tak i pedagogové.

***Jaké jsou navrhované postupy a změny vedoucí ke snížení počtu žáků s NKS?***

Danou výzkumnou otázku a její odpovědi na ní, bychom mohli použít jako takový návrh pro praxi, kterým by se mohli řídit jak samotní rodiče, tak pedagogové a školy.

1. Rozvíjet řeč, slovní zásobu a komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku a dosáhnout co nejlepší komunikační úrovně před nástupem do základní školy.
2. Věnovat dostatek prostoru prevenci NKS.
3. Zkvalitnit spolupráci s rodiči v oblasti rozvoje řeči.
4. Budovat prostřednictvím společného čtení pevné vazby v rodině.
5. Rozvíjet u dětí čtenářskou gramotnost a lásku ke knihám.
6. Podporovat hlasité čtení (to utváří pevné pouto mezi rodiči a dítětem).
7. Omezení přehnaného používání počítačů, tabletů a telefonů.
8. Více komunikace uvnitř rodiny – nechat dítě vyjádřit se, povídat si o jeho zážitcích, slovní popis obrázku či knížky, procvičování jemné a hrubé motoriky.
9. Zvýšit odbornost pedagogů v oblasti logopedické péče.
10. Zřízení školního logopeda nebo logopedického asistenta na základních školách.
11. Zkvalitnit materiální podmínky pro logopedickou prevenci a dovybavení škol pomůckami.
12. Zajistit nutný individuální přístup pedagogů k žákům s NKS.
13. Pomoc podpůrných opatření – využití speciálních metod a forem vzdělávání, volba vhodných přístupů ve výuce či využití speciálních učebnic.

## ZÁVĚR

Již z teorie samotné vyplynulo, že prostředí a společnost člověka velmi ovlivňuje. My jsme se zaměřili hlavně na prostředí rodinné a školní. To, aby dítě bylo naučeno společenským a morálním zásadám, aby rozeznalo, co je dobré a co špatné, tady je nejdůležitější výchova. Dítěti by měly být poskytnuty nejen biologické, ale také existenční a emoční potřeby. S nástupem do školy se dítě začleňuje do kolektivu a přicházejí nové role, se kterými je nutné se ztotožnit. Pro dítě s NKS je třeba vytvořit takové podmínky, které mu umožní získat adekvátní vzdělání a začlenit se do společnosti. Ve škole se učí nejen novým poznatkům, ale také tomu, jak navozovat kontakt, řešit konfliktní situace a vycházet se spolužáky. Základní vzorec chování by mu měla dát hlavně rodina.

Za zmínku stojí i současná společnost, kdy v duchu individualismu se každý stará sám o sebe. Váznou vztahy mezi lidmi, ubývá komunikace. Rozvoj vědy a techniky v tomto směru přispívá také negativně. Dříve lidé trávili čas spolu povídáním u stolu (snídaně, oběd, večeře). Měli čas jeden na druhého. V současném světě počítačů a internetu většina lidí tráví čas s virtuálním partnerem a virtuálními vztahy. Každý má možnost sledovat něco jiného, věnuje se jen sám sobě a na rodinu a děti není čas. Proto není divu, že čím dál více dětí v důsledku nedostatku komunikace, se špatně vyjadřuje nebo vůbec. Místo pohádky, nebo společného povídání jim mnohdy rodiče pustí počítač, tablet či telefon na hraní.

Jakékoli odlišnosti, ať už jsou dány narušením, či omezením komunikační schopnosti, jsou v obecné rovině chápány jako bariéra, která v jistých oblastech a situacích může jedince omezovat. Negativním dopadům na žáka s NKS se snaží společnost bránit pomocí školního vzdělávání, prostřednictvím logopedické péče a zejména rodičů, kteří by měli dítěti zajistit včasnou, kvalitní a tak potřebnou pomoc při nápravě.

Z daného výzkumu vyplívá, že největší vliv na dítě s NKS má prostředí rodinné. Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli! Ostatní jen jejich výchovu doplňují. Nejsou zodpovědní za výchovu dětí jen v rodině, ale za jejich výchovu vůbec. Nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí. Výchova dětí v rodině je ve srovnání s výchovou školní výrazně individuální, a to jak ve svých podmínkách, tak při užívání výchovných metodických prostředků a forem. Výchovná funkce rodiny je zároveň ovlivňována společensky. Rodinné prostředí by mělo poskytovat množství podnětů. Ideálem je fungující, harmonické prostředí, ale ne vždy je současný stav rodiny příznivý. Rodiče mají na své děti stále méně času a v životě rodiny převládají

materiální hodnoty. Ubývá společných, rodinných zážitků a činností, upevňujících rodinné vazby.

Druhou složkou, která ovlivňuje dítě s NKS je školní prostředí. Žáka s NKS ovlivňuje nejen z pohledu vzdělávání, dobrým přijetím pedagogů, ale také začleněním mezi vrstevníky (spolužáky). Pokud spolužáci takového žáka nepřijmou, obtížně se mu začleňuje do kolektivu. Tady může nastat blok a žák s daným hendikepem bude mít problém i se začleněním se do každodenního života.

**Motto:**

*„Jako dospělí máme určitou zodpovědnost vůči našim dětem a dětem na celém světě. Je naší odpovědností vytvořit bezpečná, zdravá a uctívá prostředí, ve kterých se mohou děti vyvíjet.“*

*Peter Gray*

*„Každé dítě, které může strávit denně hodinu či dvě, či více, pokud chce, s dospělými, které má rád, a kteří se zajímají o svět a chtějí o něm mluvit, se naučí za den většinou mnohem více než by se naučilo za týden ve škole“*

*John Holt*

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BALADA, Jan a kol. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
2. BEČVÁŘOVÁ, Ivana, HUMLEROVÁ, Veronika (2013). *Prezentační a komunikační dovednosti*. České Budějovice: Chance in Nature – Local Action Group. 68 s. ISBN 978-80-7394-417-9.
3. BENDO VÁ, Petra (2012). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing. 1. vydání – dotisk. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
4. ČAČKA, Otto (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 378 s. ISBN 1081-171-2000
5. FONTANA, David (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2. vydání 382 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
6. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál 776 s. ISBN 80-7178-830-3X
7. HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
8. HOFBAUER, Břetislav (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
9. CHARVÁTOVÁ, Romana (2008). *Narušená komunikační schopnost u žáků 1. a 2. ročníků ZŠ v hlineckém regionu: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 48 l. 4 l. příloh. Vedoucí práce: PhDr. Ilona Bytešnicková.
10. CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
11. JANO UŠEK, Jaromír (1984). *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda. 242 s.
12. JANO UŠEK, Jaromír (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SPN 185 s.



13. JŮVA, Vladimír (1997). *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozšířené vydání Brno: Paido. 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
14. KELLER, Jan (1997). *Úvod do sociologie*. 4., rozšířené vydání Praha: Sociologické nakladatelství 181 s. ISBN 80-85850-25-7.
15. KLENKOVÁ, Jiřina (1998). *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno: Paido 104 s. ISBN 80-85931-62-1.
16. KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vydání 1. Praha: Grada. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
17. KUTÁLKOVÁ, Dana (1996). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
18. KOLÁŘ, Zdeněk (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vydání 1. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
19. LECHTA, Viktor (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vydání 1. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
20. MATĚJČEK, Zdeněk (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
21. MATOUŠEK, Oldřich a kol. (2012). *Základy sociální práce*. Praha: Portál. 312 s. ISBN 978-80-262-0211-0
22. NEUBAUER, Karel (2001). *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 1. vydání Hradec Králové: Gaudeamus. 81 s. ISBN 80-7041-098-1.
23. NĚMEC, Jiří (2002). *Hra a volný čas v 21. století. In Volný čas a jeho současné problémy*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-37-1.
24. PETTY, Geoffrey (2006). *Moderní vyučování*. Vydání 4. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.

25. PETTY, Geoffrey (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7178-070-7
26. PODVALOVÁ, Marie. *Narušená komunikační schopnost*. Skauting pro všechny [online]. 7. 2. 2016 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://spv.skauting.cz/jak-na-to/narusena-komunikacni-schopnost/>.
27. PRŮCHA, Jan (2002). *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktuální vydání Praha: Portál, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
28. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktuální vydání Praha: Portál 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
29. PŘÁDKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PdFMU. ISBN 80-210-1946-8.
30. SOVÁK, Miloš (1989). *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN 215 s.
31. ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan (2003). *Klinická logopedie*. Vydání 1. Praha: Portál, 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
32. VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vydání Praha: Portál, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
33. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (2007). *Pedagogika pro učitele*. Vydání 1. Praha: Grada. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
34. VRBOVÁ, Renáta (2012). *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
35. VRBOVÁ, Renáta (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 236 stran. ISBN 978-80-244-4648-6.
36. *Velký sociologický slovník* (1996). Vydání 1. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. A podobně.

atd. A tak dále.

NKS Narušená komunikační schopnost.

tzv. Tak zvaně.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: skupinové organizační formy .....</i>	30
---	----

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: návratnost dotazníků .....</i>	41
<i>Tabulka 2: pojem NKS .....</i>	41
<i>Tabulka 3: žák s NKS v praxi.....</i>	42
<i>Tabulka 4: sociální poměry žáka s NKS .....</i>	43
<i>Tabulka 5: rodinné prostředí žáka s NKS.....</i>	44
<i>Tabulka 6: spolupráce rodičů a školy.....</i>	45
<i>Tabulka 7: sourozenci s NKS.....</i>	45
<i>Tabulka 8: rodiče s NKS.....</i>	46
<i>Tabulka 9: individuální péče pedagoga.....</i>	47
<i>Tabulka 10: začlenění žáka s NKS.....</i>	48
<i>Tabulka 11: práce s třídním kolektivem .....</i>	48
<i>Tabulka 12: negativní dopad prostředí .....</i>	50
<i>Tabulka 13: šikana žáků s NKS .....</i>	51
<i>Tabulka 14: ovlivňující faktory.....</i>	53
<i>Tabulka 15: pohlaví dítěte .....</i>	54
<i>Tabulka 16: rodinné prostředí.....</i>	55
<i>Tabulka 17: vzdělání matky .....</i>	55
<i>Tabulka 18: vzdělání otce .....</i>	56
<i>Tabulka 19: pojem NKS.....</i>	57
<i>Tabulka 20: dítě s NKS .....</i>	57
<i>Tabulka 21: sourozenci s NKS.....</i>	58
<i>Tabulka 22: členové rodiny s NKS .....</i>	59
<i>Tabulka 23: návštěva logopeda .....</i>	60
<i>Tabulka 24: četnost návštěv logopeda.....</i>	60
<i>Tabulka 25: náprava NKS .....</i>	61
<i>Tabulka 26: domácí péče.....</i>	62
<i>Tabulka 27: spolupráce se školou a pedagogy.....</i>	63
<i>Tabulka 28: školní a rodinné prostředí .....</i>	64
<i>Tabulka 29: ovlivňující faktory.....</i>	65

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1: pojem NKS</i> .....	42
<i>Graf 2: žák s NKS v praxi</i> .....	42
<i>Graf 3: sociální poměry žáka s NKS</i> .....	43
<i>Graf 4: rodinné prostředí žáka s NKS</i> .....	44
<i>Graf 5: spolupráce rodičů a školy</i> .....	45
<i>Graf 6: sourozenci s NKS</i> .....	46
<i>Graf 7: rodiče s NKS</i> .....	47
<i>Graf 8: individuální péče pedagoga</i> .....	47
<i>Graf 9: začlenění žáka s NKS</i> .....	48
<i>Graf 10: práce s třídním kolektivem</i> .....	49
<i>Graf 11: negativní dopad prostředí</i> .....	50
<i>Graf 12: šikana žáků s NKS</i> .....	52
<i>Graf 13: ovlivňující faktory</i> .....	53
<i>Graf 14: pohlaví dítěte</i> .....	54
<i>Graf 15: rodinné prostředí</i> .....	55
<i>Graf 16: vzdělání matky</i> .....	56
<i>Graf 17: vzdělání otce</i> .....	56
<i>Graf 18: pojem NKS</i> .....	57
<i>Graf 19: dítě s NKS</i> .....	58
<i>Graf 20: sourozenci s NKS</i> .....	59
<i>Graf 21: členové rodiny s NKS</i> .....	59
<i>Graf 22: návštěva logopeda</i> .....	60
<i>Graf 23: četnost návštěv logopeda</i> .....	61
<i>Graf 24: náprava NKS</i> .....	62
<i>Graf 25: domácí péče</i> .....	63
<i>Graf 26: spolupráce se školou a pedagogy</i> .....	63
<i>Graf 27: školní a rodinné prostředí</i> .....	64
<i>Graf 28: ovlivňují faktory</i> .....	65

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: dotazník pro pedagogy

Příloha P II: dotazník pro rodiče

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY**

Jmenuji se Zuzana Silná, studuji Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultu humanitních studií, obor sociální pedagogika. Součástí mého studia je vypracování bakalářské práce na téma Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností.

Prosím Vás tímto o spolupráci a to vyplnění tohoto dotazníku.

Dotazník je anonymní a moc Vám děkuji za Váš čas, který jeho vyplnění budete věnovat.

1. Současná pracovní pozice ve školství: *(vypište)*  
.....
2. Jste obeznámen/a s pojmem NKS (narušená komunikační schopnost) a víte, co přesně si pod daným výrazem představit?
  - a) Ano
  - b) Ne
3. Setkal/a jste se v rámci své pedagogické praxe s případem žáka (žáků) s NKS?
  - a) Ano, (vypište příklady) .....
  - b) Ne
4. Z jakých sociálních poměrů většinou pochází žák (žáci) s NKS?
  - a) Sociálně slabších
  - b) Průměrných
  - c) Dobře situovaných
5. Z jakého rodinného prostředí většinou pochází žák (žáci) s NKS?
  - a) Úplná rodina
  - b) V péči matky
  - c) V péči otce
  - d) Střídavá péče
  - e) Jiná péče
6. Jakou máte zkušenost se spoluprací rodičů žáků s NKS a školního prostředí?
  - a) Rodiče spolupracují
  - b) Rodiče nespupracují
  - c) Problémová spolupráce
7. Setkal/a jste se s tím, že sourozenci žáků s NKS také trpí NKS (stejným nebo obdobným problémem)?
  - a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nevím



8. Setkal/a jste se s tím, že rodiče žáků s NKS také trpí NKS (stejným nebo obdobným problémem)?
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nevím
9. Je individuální péče pedagoga o žáka během výuky přínosem?
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Nemá vliv
10. Začleňuje se žák s NKS do třídního kolektivu?
- a) Ano
  - b) Ne
  - c) Obtížně
11. Je třeba s třídním kolektivem, jehož součástí je žák s NKS, více pracovat?  
Pokud ano, jaká pozitiva tato práce přináší?
- a) Ano .....
  - b) Ne
  - c) Podle klimatu kolektivu
12. Je žák s NKS během školní docházky připravován na běžné situace, které bude muset ve svém každodenním životě řešit? Např. návštěva lékaře, úřadu aj. Pokud ano, jakým způsobem tato příprava probíhá?
- .....
- .....
- .....
13. Jaká pozitiva přináší žákovi s NKS dobrá domácí příprava? A naopak jaká negativa s sebou nese příprava nedostatečná?
- .....
- .....
- .....
14. Myslíte si, že přechod z rodinného prostředí do prostředí školního může mít pro žáka s NKS negativní dopad?
- a) Ano, příklad .....
  - b) Ne
  - c) Nevím
15. Máte pocit, že třídní kolektiv může být žákovi s NKS nějakým způsobem užitečný?  
(Prosím uveďte jak, případně čím.)
- .....
- .....
- .....

16. Jakým způsobem kolektiv spolužáků nejčastěji reaguje na svého vrstevníka, u nějž je NKS znatelná při jeho projevu (zejména mluveném)?

.....  
.....  
.....

17. Máte zkušenost, která by odpovídala tvrzení Žáci s NKS bývají v kolektivu svých třídních vrstevníků často obětmi šikany?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

18. Jaký vliv má dnešní prostředí a společnost na žáky s NKS? (*Prosím o Váš názor a příklady.*)

.....  
.....  
.....

19. Který z uvedených faktorů podle Vás nejvíce ovlivňuje žáka s NKS?

- a) Rodina a výchova
- b) Škola a spolužáci
- c) Kamarádi a společnost
- d) Počítače a telefony
- e) Televize a rozhlas

20. Prosím o Váš vlastní návrh na zlepšení a předcházení nárůstu žáků s NKS:

.....  
.....  
.....

Děkuji za Váš čas a spolupráci.

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Jmenuji se Zuzana Silná, studuji Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultu humanitních studií, obor sociální pedagogika. Součástí mého studia je vypracování bakalářské práce na téma Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností.

Prosím Vás tímto o spolupráci a to vyplnění tohoto dotazníku.

Dotazník je anonymní a moc Vám děkuji za Váš čas, který jeho vyplnění budete věnovat.

Vyplněný dotazník prosím odevzdejte třídnímu učiteli dítěte, nejpozději do **18. 3. 2016**.

1. Pohlaví Vašeho dítěte:
  - a) Dívka
  - b) Chlapec
  
2. V jakém rodinném prostředí dítě žije?
  - a) Úplná rodina
  - b) V péči matky
  - c) V péči otce
  - d) Střídavá péče
  - e) Jiná péče
  
3. Jaké je nejvyšší vzdělání matky?
  - a) Základní
  - b) Střední odborné
  - c) Středoškolské
  - d) Vyšší odborné
  - e) Vysokoškolské
  
4. Jaké je nejvyšší vzdělání otce?
  - a) Základní
  - b) Střední odborné
  - c) Středoškolské
  - d) Vyšší odborné
  - e) Vysokoškolské
  
5. Znáte pojem NKS (narušená komunikační schopnost)?
  - a) Ano
  - b) Ne
  
6. Trpí Vaše dítě NKS?
  - a) Ano, jakou .....
  - b) Ne
  
7. Vyskytuje se u sourozenců také NKS?
  - a) Ano
  - b) Ne

8. Vyskytuje se u jiných členů rodiny NKS?  
a) Ano, u koho .....  
b) Ne
9. Navštěvuje Vaše dítě logopeda?  
a) Ano  
b) Ne
10. Pokud ano, jak často?  
a) 1x týdně  
b) 2x týdně  
c) 1x za 14 dní  
d) 1x za měsíc  
e) Jinak, uveďte .....
11. Máte pocit, že pokud byste s dítětem více trénovali nebo více komunikovali, byla by náprava NKS rychlejší a snadnější?  
a) Ano  
b) Spíše ano  
c) Nejspíš ne  
d) Ne
12. Věnujete doma dítěti speciální péči? Např. plnění pokynů logopeda, pedagoga, vyhledávání informací na internetu, v literatuře, další aktivita atd.  
a) Ano, pravidelně  
b) Občas  
c) Ne, nikdy
13. Jakou máte zkušenost se spoluprací se školou a pedagogy?  
a) Velmi dobrou  
b) Dobrou  
c) Špatnou  
d) Žádnou
14. Myslíte si, že přechod z rodinného prostředí do prostředí školního může mít pro dítě s NKS negativní dopad?  
a) Ano, příklad .....  
b) Ne  
c) Nevím
15. Který z uvedených faktorů podle Vás nejvíce ovlivňuje dítě s NKS?  
a) Rodina a výchova  
b) Škola a spolužáci  
c) Kamarádi a společnost  
d) Počítače a telefony  
e) Televize a rozhlas
16. Prosím o Váš návrh na zlepšení a předcházení nárůstu NKS u dětí, z pohledu Vás rodičů:  
.....  
.....

