

Specifický přístup učitele k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole

Tereza Rachůnková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Rachůnková**
Osobní číslo: **H190104**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifický přístup učitele k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice rozvoje komunikačních schopností dětí předškolního věku.
Vymezení pojmů a teoretických východisek zaměřených na práci učitele s dítětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřské školy.

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

Seznam doporučené literatury:

Bytešniková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada.

Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.

Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4. ed.). St. Louis: Elsevier Mosby.

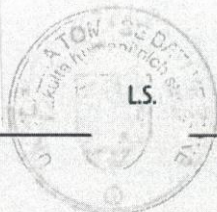
Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

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 nahlázení 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). Odpírá-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

Bakalářské práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se specifickým přístupem učitele k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole. Teoretická část práce popisuje výskyt nejčastějších typů narušené komunikační schopnosti v mateřské škole, učitele mateřské školy a jeho přístup k dětem a integraci dětí s narušenou komunikační schopností do mateřské školy. V praktické části je hlavním cílem zjistit specifika přístupu učitele k dětem s narušenou komunikační schopností. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru a bylo použito polostrukturované interview. Výzkumný vzorek tvořilo 8 učitelek ze Zlínského a Jihomoravského kraje, které měly zkušenost s dítětem s narušenou komunikační schopností. Výzkumné šetření odhalilo přístup učitele k dětem, které měly narušenou komunikační schopnost.

Klíčová slova: specifický přístup, individuální přístup, komunikační schopnost, narušená komunikační schopnost, integrace, učitel mateřské školy

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character and deals with the specific approach of the teacher to children with impaired communication skills in kindergarten. The theoretical part of the thesis describes the occurrence of the most common types of impaired communication skills in kindergarten, kindergarten teachers and their approach to children and the integration of children with impaired communication skills in kindergarten. In the practical part, the main goal is to determine the specifics of the teacher's approach to children with impaired communication skills. The research is of a qualitative nature and a semi-structured interview was used. The research sample consisted of 8 teachers from the Zlín and South Moravian regions who had experience with a child with impaired communication skills. The research revealed the teacher's approach to children who had impaired communication skills.

Key words: specific approach, individual approach, communication ability, impaired communication ability, integration, kindergarten teacher

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Ivě Žákové, za odborné vedení, trpělivost, cenné rady, oporu a ochotu, kterou mi v průběhu psaní bakalářské práce věnovala. Také bych ráda poděkovala celé své rodině a nejbližším, kteří mi byli po celou dobu studia oporou.. V neposlední řadě bych dále chtěla poděkovat učitelkám, které se ochotně zapojily do výzkumného šetření.

..

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	13
1.2 NEJČASTĚJŠÍ NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	14
1.2.1 Opožděný vývoj řeči	14
1.2.2 Vývojová dysfázie.....	15
1.2.3 Dyslalie	15
1.2.4 Mutismus.....	16
1.2.5 Balbuties.....	17
1.2.6 Poruchy hlasu	17
1.2.7 Rinolálie, palatolálie	17
1.3 ORGANIZACE LOGOPEDICKÉ PÉČE V ČR.....	18
2 INTEGRACE DĚTÍ S NKS DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	20
2.1 INDIVIDUÁLNÍ INTEGRACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	21
2.2 INTEGRAČNÍ PLÁN	22
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	22
3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
3.1 KOMPETENCE UČITELE PŘI PREVENCI NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI	23
3.2 PŘÍSTUP UČITELE K DĚTEM.....	25
3.3 METODY PŘÍSTUPU UČITELE K DĚTEM.....	26
3.4 PŘÍSTUP UČITELE K DĚTEM S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	30
4.3 PARTICIPANTI VÝZKUMU.....	31
4.3.1 Charakteristika participantů	31
4.4 ANALÝZA DAT.....	33
5 INTERPRETACE DAT.....	34
5.1 INDIVIDUÁLNOST JE ZÁKLAD.....	35
5.1.1 Mnoho práce a málo času.....	35
5.1.2 Práce s IVP.....	36
5.2 VHODNÉ PROSTŘEDÍ.....	36
5.2.1 Dostatek pomůcek.....	37
5.2.2 Komunikační vzor.....	38

5.2.3	Psychika dítěte	39
5.2.4	Lepší adaptace	40
5.3	SPOLUPRACÍ K ÚSPĚCHU.....	41
5.3.1	Logoped v hlavní roli	41
5.3.2	Rodiče jako podpora	42
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
7	DISKUSE	46
7.1	LIMITY VÝZKUMU	46
7.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	47
	ZÁVĚR	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	53
	SEZNAM TABULEK.....	54
	SEZNAM GRAFŮ	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Učitel by měl ke každému dítěti přistupovat individuálně, měl by respektovat především jeho potřeby na které bude reagovat, jak k němu přistupovat. Dítě tak bude mít dostatek prostoru na seberozvoj. K tomu pomůže právě posílený individuální přístup.

Cílem bakalářské práce je představit, jak učitelé přistupují k dětem s narušenou komunikační schopností. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je představit nejčastější typy narušené komunikační schopnosti v mateřské škole, popsat integraci dětí s narušenou komunikační schopností do běžné mateřské školy a popsat přístup učitele k těmto dětem. V první kapitole je popsán termín narušená komunikační schopnost a také typy narušené komunikační schopnosti, se kterými se můžeme setkat nejčastěji v mateřské škole. Dále je uvedena organizace logopedické péče v České republice. Druhá kapitola se zabývá integrací dětí s narušenou komunikační schopností do mateřských škol, kdy právě ta integrace může hodně ovlivnit. Poslední kapitola se pak zabývá samotným učitelem mateřské školy. V úvodu kapitoly je popsána osobnost učitele, která se vztahuje k dětem s narušenou komunikační schopností. V podkapitole jsou uvedeny kompetence, které by měl učitel ovládat, právě při práci se zmíněnými dětmi. Závěr této kapitoly je věnován samotnému přístupu k dětem, jak by sním měl učitel komunikovat a přistupovat k němu.

V empirické části byly vytvořeny čtyři dílčí cíle. Prvním dílčím cílem je odhalit, jak učitelé pracují s dětmi, které mají narušenou komunikační schopnost. Druhým dílčím cílem je zjistit, co učitel využívá pro komunikaci s těmito dětmi, třetím cílem je zjistit výhody či nevýhody zařazení dítěte s narušenou komunikační schopností do běžné třídy a posledním dílčím cílem je zjistit, s kým učitel spolupracuje v případě, že má práce dítě narušenou komunikační schopnost. Pro sběr dat je využita metoda rozhovoru s učitelkami mateřských škol. Prostřednictvím metody otevřeného kódování byly vytvořeny jednotlivé kategorie pro interpretaci dat. Z interpretovaných dat vznikly hlavní výzkumná zjištění, na kterých je postavena diskuse. Na základě výzkumných zjištění je na závěr uvedeno doporučení pro praxi v mateřských školách.

Přístup učitele k dítěti s narušenou komunikační schopností není úplně jednoduchý, protože každé dítě potřebuje jinou péči. Autoři uvádí, jak s dítětem pracovat, avšak nelze určit přesný přístup na každý typ narušené komunikační schopnosti. V této práci se pokusíme najít

odpovědi na otázku, jak učitelé přistupují k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

První kapitola mé bakalářské práce se zabývá termínem narušená komunikační schopnost. Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů logopedie (Klenková, 2006). Lze ji vnímat jako odchylku od jazykové normy, která se všeobecně používá v určitém jazykovém prostředí. Tímto je také spojována s daným jazykovým prostředím. Může se také vycházet ze všeobecných východisek, a to z komunikačního záměru jedince.

Dítě, které má poruchu řeči nemusí mít jen potíže s produkcí zvuku řeči, ale i schopností dobře komunikovat. Jeho mluva může být omezena špatným porozuměním pro toho s kým komunikuje, a to z důvodu omezené slovní zásoby či na spoléhání jednoduchých a nezralých vět (Paul & Norbury, 2012).

1.1 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost

První podkapitola se zabývá vymezením samotného pojmu narušená komunikační schopnost.

Lechta (2008, s. 51) narušenou komunikační schopnost vymezuje takhle: „o narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“

Narušená komunikační schopnosti (dále jen NKS) může být hlavním symptomem nebo projevem jiného postižení, které bude dominantnější (Lechta, 2008). Příčiny NKS rozdělujeme ze dvou hledisek, a to z časového a lokalizačního. Z hlediska časového mluvíme o příčinách prenatálních, perinatálních či postnatálních podle toho, jestli narušení bylo způsobeno buďto v období vývoje plodu, v průběhu porodu nebo až po narození dítěte. Z hlediska lokalizačního pak mluvíme například o poškození centrální části nebo efektorů, dále genové mutaci a vývojových odchylkách, ale můžeme také zmínit, že se může jednat i o nestimulující a nepodnětné prostředí (Klenková, 2006).

Klasifikace NKS z více hledisek dle Lechty (2003):

- hledisko interindividuální komunikace – jedná se o narušení verbální i neverbální formy;
- hledisko komunikačního procesu – jedná se o narušení receptivní nebo expresivní složky;
- narušení je buďto trvalé nebo přechodné;

- porucha řeči je vrozená nebo získaná;
- narušení je úplné nebo částečné;
- člověk si narušení řeči může uvědomovat, ale nemusí;
- celkový klinický obraz – projev dominujícího narušení nebo je to příznak jiného onemocnění.

Lipnická (2013, s. 31) dělí NKS dle logopedického přístupu do deseti kategorií:

1. vývojová nemluvnost
2. získaná orgánová nemluvnost
3. získaná psychogenní nemluvnost
4. narušení zvuku řeči
5. narušení plynulosti řeči
6. narušení článkování řeči
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči

1.2 Nejčastější narušené komunikační schopnosti v mateřské škole

V dnešní době se s tímto onemocněním můžeme u dětí setkávat častěji. Tato podkapitola se zabývá nejčastějšími typy NKS, které se v mateřské škole objevují. Konkrétně se jedná o opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, dyslálii, mutismus, balbuties, poruchy hlasu, rinolálie a palatolálie, jim se budu jednotlivě věnovat níže.

1.2.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči je porucha, která se projevuje narušením již ve vývoji. Postihuje zejména děti, které ještě nemají dokončený vývoj řeči. Nedostatky této poruchy můžeme odhalovat kolem třetího roku života dítěte. Hlavním příznakem, který můžeme pozorovat je, že dítě tohoto věku mluví méně než jeho vrstevníci a také kvalita jeho mluvy není v souladu s celkovou úrovní vývojové etapy dítěte. (Vašíková & Žáková, 2018)

Opožděný vývoj může narušit jedinci jeho psychický i rozumový vývoj, další dopad se taky může projevit v samotné osobnosti jedince a následném vztahu k sociálnímu okolí.

Mezi příčiny opožděného vývoje řeči řadíme, okolní prostředí, dědičnost, málo mluvících podnětů, také sem můžou spadat nedonošené děti, citová deprivace a nedostatečné vyzrání nervové soustavy (Bytešníková, 2012)

1.2.2 Vývojová dysfázie

Škodová, Jedlička (2007, s. 110) definují vývojovou dysfázií jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“

Vývojová dysfázie se projevuje především značným řečovým opožděním, kdy vypravování není v souvislém celku (Kutálková, 2009). U dětí s vývojovou dysfázií dochází k nerovnoměrnému vývoji celé jeho osobnosti. Ve spojitosti s tím, můžou přicházet deficity v jiných stránkách například v jemné motorice, grafomotorice. Dále také dítě může disponovat kognitivními nedostatky, časovou a prostorovou orientací. Stupně tohoto narušení jsou: nemluvnost, těžká dysfázie, dysfázie a dysfatické rysy.

Příčinou se uvádí porucha funkce centrální nervové soustavy, která je nezralá či poškozená. Další možnou příčinou může být lehká mozková dysfunkce (Bytešníková, 2012). V osobních anamnézách dětí, které trpí právě dysfázií je zaznamenáno vysoké procento těchto případů, kdy jejich matka měla rizikové těhotenství, dále také dítě mělo nízkou porodní hmotnost či další podobné okolnosti (Kutálková, 2009).

1.2.3 Dyslalie

Jedná se o typ narušené komunikační schopnosti, kdy je dítě neschopno používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle kompetentních jazykových norem (Kroupová, 2016).

Poruchu lze charakterizovat dvěma úrovněmi, a to na fonetickou a fonologickou. Poruchy na úrovni fonetické se projevuje nejčastěji vynecháváním hlásek, nahrazováním či zaměňováním hlásek, ale také jde o samotné nepřesné vyslovování. Druhou úrovní je úroveň fonologická, tahle úroveň je hlavní a vztahuje se k používání základních zvuků, kdy tyto zvuky jsou pak spojovány do slabik a vět. Také si lze všimnout v plynulé řeči jedince, že jednotlivé hlásky jsou ovlivňovány hláskami sousedními (Nádvorníková in Lechta, 2003).

Dyslalie se u dětí velmi často vyskytuje spíše častěji u chlapců než u dívek (Kejklíčková, 2016). Mezi příčiny vzniku této vady se řadí:

- dědičnost
- vrozená dispozice z důvodu narušení sluchové nebo zrakové percepce
- vliv prostředí (nestimulující prostředí, nesprávný mluvní vzor)
- patologie mluvních orgánů (anatomické změny tvaru a velikosti jazyka, dýchání, pohyblivost rtů a dolní čelisti, rezonance dutin, fonace)
- další postižení ať už mentální či sensorické (Krahulcová, 2013).

Příčiny dyslálie jsou dále rozděleny na funkční a organické. Dítě, které má funkční příčinu, má mluvidla v pořádku, ale nemá dostatečně rozvinuté senzomotorické schopnosti. Proto pak není schopno správně používat pohyby artikulačních orgánů a pomocí nich odezírat a koordinovat. Organická příčina dyslálie je způsobena nedostatky a změnami mluvidel, což může být ovlivněno i poškozením sluchových drah a centrální nervové soustavy. Dále se organická dyslálie dělí na impresivní a expresivní nebo i centrální dyslálii (Klenková, 2006).

1.2.4 Mutismus

Kejklíčková (2016, s. 86) definuje že: „*mutismus (oněmění, němota) je narušení komunikační schopnosti, při kterém dochází ke ztrátě, respektive zablokování artikulované řeči.*“

Tato porucha se vykytuje velmi zřídka, největší výskyt je však u dětí mladšího školního věku, kdy vzniká na podkladě silného psychického traumatu. Sem můžeme zařadit například šok, vyčerpání, stres. Dále také můžeme zařadit nestabilní rodinnou situaci, neschopnost adaptovat se do kolektivu nebo prostředí a také vysoké nároky na dítě ze strany rodičů. (Vašíková & Žáková, 2018)

Mutismus můžeme pozorovat při prvním vstupu do školky, ale může se také objevovat později například při vstupu do školy, v pubertě nebo dokonce v dospělosti. Toto mlčení je často provázeno sociálním ústupem a izolací. Děti, které jsou postiženy právě mutismem, často trpí nízkým sebevědomím. Rodiče i učitelé by těmto dětem měli dodávat sebevědomí a dostatečně je podporovat. To je považováno za první krok k prolomení mlčení. (Kejklíčková, 2016).

1.2.5 Balbuties

Balbuties neboli koktavost je závažná porucha, která má mnoho podob. „*Koktavost je porucha plynulosti mluvy způsobená nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, někdy i respiračního a fonačního svalstva.*“ (Kejklíčková, 2016, s. 90).

Míra tohoto onemocnění velmi ovlivňuje vztah samotného dítěte k sobě samému a k jiným lidem. Pocit méněcennosti a pocit neúspěchu může na dítěti zanechat to, že se značně začne vyhýbat komunikačním kontaktům a snaží se zvýšit úsilí pro jeho plynulost řečového projevu, to ovšem vede úplně k opačnému efektu. Dítě, které trpí tímhle onemocněním, tak ho mluvení bolí, jelikož při mluvení namáhá svalové napětí nebo bloky artikulačního aparátu. Projev koktavosti se na dítěti podepisuje hlavně po stránce psychické (Lipnická, 2013).

1.2.6 Poruchy hlasu

Lidský hlas je při vytváření verbální komunikace velmi významný. Jeho významu a funkci nebývá věnována často pozornost tak, jak by se příslušelo. Pokud člověk tuto schopnost ztratí, pak teprve pozná, jak důležitý a neoddělitelný je právě hlas pro realizaci verbální zvukové komunikace. V hlase lze totiž promítat emoce, nálady či psychické rozpoložení samotného člověka. V mateřské škole je důležité, aby se preventivně poruchám hlasu předcházelo, proto je důležité praktikovat hygienu hlasu. (Vašíková & Žáková, 2018)

1.2.7 Rinolálie, palatolálie

Když je narušení zvuku řeči, tak se jedná o **rinolálii a palatolálii**. Klenková (2006, s. 130) uvádí že, **rinolálie** je „*narušení komunikační schopnosti, která postihuje jak zvuk řeči, tak artikulaci.*“ Rinolálii dělíme na do tří skupin na hyponazalitu, hypernazalitu a smíšenou nazalitu. O hyponazalitě neboli zavřené rinolálii mluvíme tehdy, když hlas neproniká do dutiny nosní, tudíž dochází k tomu že například vyslovované hlásky M, N, Ň zní jako hlásky B, D, Ď. Hypernazalita neboli rinolálie otevřená se nejčastěji vyskytuje u vrozených rozštěpových vad. Jedná se o hlásky, která jsou vyslovované nosním přízvukem například I a U. Zde jde o patologicky zvýšenou rezonanci. Poslední skupinou je smíšená nazalita, kdy jde o zmenšený prostor v oblasti rezonančních dutin (Klenková, 2006).

Jestliže se jedná o rozštěp v oblasti mluvidel, tak mluvíme o **palatolálii**. Klenková (2006, s. 151) definuje palatolálii jako „*narušenou komunikační schopnost, která vzniká na základě orofaciálních rozštěpů a narušené funkce patrohltanového mechanismu.*“ U palatolálie je

nutný chirurgický zákrok, který předchází procesu integrace, také vyžaduje komplexní péči (Klenková, 2006).

1.3 Organizace logopedické péče v ČR

Při terapii narušené komunikační schopnosti je důležitá dostupnost a nabídka logopedické péče. Logopedická péče u nás v České republice je součástí tří resortů.

Jako první můžeme uvést resort práce a sociálních věcí. V tomhle resortu je těmto jedincům poskytnuta kromě komplexní péče taky péče logopedická.

Druhým resortem je resort zdravotnictví. Zde je péče logopedická poskytnuta v logopedických poradnách, které se nachází při poliklinikách dále při oddělení foniatrie a také u ORL a neurologie. Také je můžeme najít v soukromých logopedických poradnách a také ve stacionářích a léčebnách pro dlouhodobě nemocné.

Třetím resortem je školství. V dnešní době již existují logopedické školy jak mateřské, tak i základní pro děti s vadami řeči. Při těchto školách stojí speciálně pedagogická centra. Dále můžeme najít ve školách i školkách pouze logopedické třídy, vyhrazeny přímo pro děti, které mají nějakou vadu (Škodová, 2007).

Bytešníková (2007, s. 18) uvádí ve své publikaci, že „v současnosti je logopedická péče poskytována dětem předškolního věku v zařízeních státních, nestátních i soukromých.“ Dále autorka uvádí, že „v resort školství může být logopedická intervence poskytována v rámci běžné mateřské školy, kam většinou dochází logoped, nebo zařazením dítěte do třídy pro děti s vadami řeči v běžných MŠ.“

Nesmím opomenut ani školská poradenská zařízení. Pro děti, které mají narušenou komunikační schopnost, jsou to konkrétně speciálně pedagogická centra pro žáky s vadami řeči a také tam patří pedagogicko-psychologické poradny.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje pomoc při vzdělávání a výchově žáků. Bytešníková (2007, s. 23) uvádí „U dětí, které jsou předškolního věku a mají narušenou komunikační schopnost se pracovníci zaměřují na zjišťování předpokladů pro školní docházku, na individuální i skupinovou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku.“

Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby. Dítěti, které má vadu řeči zajišťuje podporu začlenění mezi ostatní děti a taky nabízí pomoc rodinám těchto dětí. Dále

také poskytují informace o vývoji dětské řeči, o podmínkách správného vývoje řeči a také základní projevy poruch komunikačních schopností (Bytešníková, 2007).

2 INTEGRACE DĚTÍ S NKS DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Výchovu a vzdělávání dětí s postižením uplatňuje platný Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon dále upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších novel. Tady je možnost, vzdělávání v intaktních třídách.

Integraci v oblasti vzdělávání můžeme chápat jako, začlenění jedince, který má speciální vzdělávací potřeby do hlavního vzdělávacího proudu. V oblasti pedagogiky má tento pojem však hlavně sociologický a psychologický význam (Bartoňová & Vítková, 2007). Podmínkou vzdělávání těchto dětí je zajištění odborné speciálně pedagogické péče, dále posudek, který vypracuje dítěti pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Také je potřeba zajistit další pracovníky, kteří se budou podílet na vzdělávání těchto dětí, konkrétně se jedná o logopeda nebo logopedického asistenta. Zajistit dostatek speciálních pomůcek a učebnic.

Bartoňová & Vítková (2007, s. 22) definují školní integraci jako „*snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“. Pojem školní integrace předpokládá, že se bude na postižení nahlížet jinak. Cílem integrace je, aby se mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi intaktními utvořilo vzájemné porozumění a zároveň aby respektovali jejich specifické potřeby.

Integrační trend nabízí dva směry – asimilační a adaptační. Asimilační směr je charakteristický tím, že se ztotožní minorita s identitou majority. Základem je přijetí norem většinové společnosti. Riziko je v tom, že znevýhodněné menšiny splývají s intaktní společností. Adaptační směr je, že se integrace stává společným problémem intaktní společnosti a znevýhodněnou osobou. Obě tyto skupiny mají však partnerský vztah. Konflikty se pak stávají motivací pro další obohacování (Skutil et al., 2011).

Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnou integraci patří prostředí školy, rodina, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, postoje učitelů přijetí okolí, kvalita podpory (Müller, 2001). Integraci dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby musí mít škola ošetřeno dle RVP ve svém školním vzdělávacím programu a také dále ještě ve třídním vzdělávacím programu (Slowík, 2007).

2.1 Individuální integrace v mateřské škole

Dítě s NKS a jeho přijetí do intaktního kolektivu záleží na jeho individuálních potřebách. Do takového kolektivu lze integrovat dítě, které má lehčí typ postižení. Je však důležité, aby mateřská škola byla schopna zajistit dítěti logopedickou péči, kterou dítě musí soustavně využívat v rámci jeho edukace, kde bude rozvíjet právě komunikační schopnost po její obsahové i formální stránce. Také musí být dodržován právě individuální přístup a škola s pedagogy by se měla snažit zajistit spolupráci jak s odborníky, tak s rodiči. Aby byla zajištěna právě komplexní péče o toto dítě, je důležité spolupracovat s klinickým i školním logopedem, foniatrem, pediatrem a neurologem (Klenková, 2006).

Edukační faktory, které jsou nejenom aplikovatelné pro děti předškolního věku ale může se využít také v mladším školním věku, jde o:

- Princip komplexnosti – zde je důležitý rozvoj všech složek jeho osobnosti, k dítěti je nutné přistupovat na bázi bio-psycho-sociálního pohledu. Zohledňují se zde jeho vývojová a osobnostní specifika.
- Princip individuálního přístupu – je důležité, aby se zde nerespektovali jen specifika NKS, ale i specifika celkové osobnosti a kolektivu.
- Princip včasného zákroku – jde o to, že pedagog dokáže reagovat včas na dítě u kterého se objevuje NKS a naváže včasnou spolupráci s rodiči.
- Princip týmové péče – je vhodné do logopedické péče zapojit nejen logopedy ale také jiné učitele, rodiče a kdyby bylo potřeba tak další odborníky.
- Princip imitace normálního řečového vývoje – znamená respektovat přirozený vývoj ontogenetické řeči dítěte, dítě musí projít všemi stádii řeči i když jeho vývoj je opožděn.
- Princip preferování obsahové stránky řeči – zde je důraz kladen na to, co dítě vysloví a nejde o to, jak to vysloví. Výslovnost se hodnotí na jeho mentálním věku. Využívají se zde všechny komunikační prostředky.
- Princip sociálního aspektu – škola je místem, kde se právě rozvíjí všechny roviny jazyka, není tedy potřeba vytvářet modelové situace, škola si je vytváří sama.
- Princip přístupu hrou – hra je přirozenou dětskou činností, díky které se dítě učí a zdokonaluje. Právě při hře dítě nevnímá její terapeutický význam a je schopno se

koncentrovat a také spolupracovat s pedagogem. Hry, které všeobecně rozvíjejí komunikační schopnost je vhodné zařazovat do všech činností.

- Princip polysenzorického přístupu – v rámci logopedické péče, se zde využívají všechny smysly.
- Princip užívání mechanických pomůcek – usnadňují v rámci logopedické práce terapii narušené komunikační schopnosti (Bendová, 2011).

O jakémkoli využití těchto principů je důležité, rodiče informovat.

2.2 Integrační plán

Integrační plán je dokument, ve kterém se naplánuje vzdělávání konkrétního dítěte tak, aby byly respektovány všechny jeho individuální potřeby, dovednosti, schopnosti. Tento dokument napomáhá dítěti se začlenit do výuky a překonat tak, různé bariéry. Pedagogům tento dokument poskytne radu, oporu a pomoc

2.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace dítěte. Je vypracován během toho, než dítě vstoupí do mateřské školy nebo až se zjistí, že dítě potřebuje speciálně vzdělávací potřeby. Tento plán může být upravován nebo doplňován během celého školního roku. Za jeho vypracování zodpovídá ředitel dané školy a vypracovává se ve spolupráci s poradenskými zařízeními a zákonným zástupcem dítěte. Ředitel seznámí zákonného zástupce s obsahem individuálního vzdělávacího plánu a ten to stvrdí podpisem (Vyhláška 73/2005). Individuální vzdělávací plán upozorňuje na to, že má dítě speciální vzdělávací potřeby, upravuje a ošetřuje také podmínky edukace těchto dětí. Jedná se o materiální, personální a organizační podmínky. Na žádost zákonných zástupců je vystavuje ředitel. Sestavení individuálního vzdělávacího plánu má v kompetenci třídní učitel a musí vycházet ze školního vzdělávacího programu (Skutil et al. 2011).

3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Jedinec, který má narušenou komunikační schopnost, tak právě tahle porucha mu zasahuje do celé jeho řečové osobnosti, proto přístup k dítěti s tímto onemocněním by měl být komplexní, a to pod vedením logopeda (Renotiérová & Ludvíková, 2006). Dítě, které se mezi svými vrstevníky má projevovat samostatně a sebevědomě, musí být vybaveno praktickými dovednostmi a také musí mít schopnosti se s nimi domluvit. Pokud má dítě s tímhle problémy a má nedostatky v komunikačních dovednostech, často tyto nedostatky řeší se svými vrstevníky agresivním chováním (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Pro dítě je důležité vyrůstat v harmonickém, láskyplném a klidném prostředí, to proto aby jeho vývoj řeči byl správný. Aby mělo dostatečnou oporu v rodičích a cítilo se bezpečně (Dolejší, 2003). Přístup k dítěti s řečovým narušením je komplexní jen tehdy, když se na postupu nápravy podílejí i rodiče dětí (Renotiérová & Ludvíková, 2006).

Aby se dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole rozvíjelo, je důležité, aby k nim přistupovaly učitelé podle daných kompetencí.

3.1 Kompetence učitele při prevenci narušené komunikační schopnosti

Klíčové kompetence se v České republice staly cílovou kategorií v RVP. Soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon právě učitelské profese nazýváme profesní kompetence (Syslová, 2013). Obecně charakterizujeme profesní kompetence jako soubor osvojených dovedností, postojů, vědomostí a hodnot v dané profesi. Učitel mateřské školy je považován za pedagogického odborníka, který však nemá dostatečné kompetence pro to, aby zastupoval práci speciálního pedagoga či psychologa. Může se zdát, že v některých případech jsou si tyto profese podobné ale opak je pravdou. V situaci, kdy dítě vyžaduje speciální potřebu, učitel právě působí jako preventista, pod dohledem výše zmíněných odborníků. S těmito odborníky spolupracuje, a to v zájmu dítěte. Z toho vyplývá že učitel v případě NKS není kompetentní suplovat logopedickou terapii. (Lipnická, 2013)

Vymezení základních kompetencí učitele mateřské školy, které vedou k prevenci narušené schopnosti vymezila Lipnická (2013, s. 12-13) takto:

Teoretická kompetence učitele

Učitel mateřské školy, má jazykové vzdělání, ovládá spisovný jazyk na úrovni tak, aby byl přiměřený úrovni dětské řeči. Dětem trpělivě a srozumitelně vysvětluje klíčové pojmy, se

kterými uvědoměle pracuje. Také si je vědom programů a metodických doporučení pro edukaci dětí právě s NKS. Ve své práci používá vhodné metodiky, které jsou pro rozvoj jazykových a řečových dovedností. Učitel také, na základě svých odborných znalostí v oblasti vývoje řeči předškolních dětí provádí pedagogickou diagnostiku.

Didaktická kompetence učitele

Učitel k dítěti přistupuje přiměřeně na základě jeho komunikačních možností. Vybírá pro ně vhodné metody a formy, pomůcky, učební strategie a také materiály, které vedou ke snadné práci a efektivní výuce. Je schopen stanovit diagnostiku řeči dítěte na základě jeho komunikační schopnosti. Stanovuje dítěti cíle, avšak ty musí být konkrétní a v oblasti rozvoje dosažitelné.

Komunikační kompetence učitele

Učitel musí být v oblasti rozvoje řeči pro děti vzorem, proto musí používat smysluplně spisovný jazyk, s dětmi srozumitelně a přiměřeně komunikovat na jejich úrovni. U dětí podporuje otevřené vyjadřování názorů, vede je k dialogům a monologům. Zprostředkovává rodičům diagnostické zprávy, na které je schopen argumentovat na základě pečlivého studia o dané problematice.

Intrapersonální kompetence

Učitel musí mít emočně a sociálně vyrovnanou osobnost, ochotně a s chutí pomáhá druhým, dále má mít schopnost seberegulace a přítomna by měla být také zdravá sebedůvěra. Nesmím ani opomenout schopnost rozvážné komunikace, kdy nejprve myslí a poté mluví. Také by měl mít předpoklady pro zvládání zátěžových situací a zájem o soustavné sebevzdělávání v problematice a oboru.

Interpersonální kompetence

Učitel za každé situace ochotně spolupracuje s dítětem. Dodržuje etická pravidla a hodnoty. Schopnosti, které nesmím dále opomenout jsou, že učitel dokáže nahlížet na věci z více úhlů, měl by být tolerantní, disponovat nekonfliktností v řešení problémů a být schopen přijímat kompromisy.

Reflexivní kompetence

Schopně reflektuje svoji práci. Umí se ohodnotit, analyzovat a poskytovat si zpětnou vazbu na základě otázek určených jemu samotnému. Dokáže si určit priority u seberozvoje, kterých

se snaží postupem času dosáhnout. Také si rozmýšlí věci, ve kterých se potřebuje zdokonalit a které by měl změnit.

Kompetence učitele, které jsou uvedeny výše, se vztahují k prevenci NKS, jsou však jen jakýmsi výčtem ze všech dostupných kompetencí. Na pedagoga jsou kladeny vysoké nároky, protože se jedná o velmi náročnou a zodpovědnou činnost. Je proto důležité, aby se v tomto oboru učitel neustále vzdělával a měl dostatek informací, týkající se této problematiky.

3.2 Přístup učitele k dětem

Mezi nejdůležitější úkol učitele mateřské školy patří, aby každé dítě bylo adekvátně začleněno do vztahů ve třídě a také, aby byl rozvoj vztahů mezi dětmi cílevědomý, vytrvalý, záměrný. Také by se měl snažit o rozvíjení vhodné atmosféry ve třídě dětí (Mertin, Gillernová, 2015).

Mezi nejdůležitější faktor, který ovlivňuje přístup učitele k dětem je **komunikace**. Termín komunikace je v podstatě sdělování určitých informací, pocitů a myšlenek. Nezáleží na tom, kdo nám, co sděluje, jak nám to sděluje, proč nám to sděluje a s jakými obtížemi nám to sděluje (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Efektivní komunikace s dětmi patří mezi moderní metody, které respektují přístupy ve výchově a vzdělávání dětí. V tomto typu komunikace se nerespektují jevy v komunikaci, kde se objevují urážky, výčitky, nadřazenost, poučování, kritizování a důraz na chyby. Dále také vyhrožování, snižování či zesměšňování dítěte v prostředí MŠ. Taková komunikace může vést ke snižování sebevědomí toho konkrétního dítěte, pokud tak bude učitel s dítětem komunikovat, může to vést k šikaně a ubližování. Pokud učitel bude využívat efektivní komunikaci, dává dětem příklad své úcty a důvěry (Lipnická, 2013). Efektivní komunikace s dítětem, které má NKS je velmi důležitá, protože pokud učitel s dítětem komunikuje podle zásad efektivní komunikace, předchází tomu, že se ostatní děti, budou tomu s NKS posmívat či mu nějak jinak ubližovat.

Stále u více učitelů převládá nerespektující komunikace k těmto dětem. Kopřiva et al (2008, s. 49–82) uvádí zásady efektivní komunikace:

- **Popis a konstatování** – zmiňujeme to, co vidíme, neděláme unáhlené závěry a soudy, nepopisujeme to, co se stalo nebo kdo to udělal. Abychom správně popsali situaci, používáme přátelský tón, kdy dítě oslovíme jménem. Popis a konstatování

nám slouží k nahrazení spousty otázek, kdy druhý získává prostor, aby se sám vyjádřil. Příklad: „*Slyším, že na sebe křičíte.*“

- **Informace či sdělení** – pro informace a sdělení využíváme první nebo třetí osobu. Podstatou informace či sdělení nejsou pokyny a příkazy, jak je tomu ve druhé osobě. U pokynů se očekává totiž jeho plné splnění, na druhou stranu informace a sdělení dávají prostor dítěti pro vlastní vyjádření. Dává nám vysvětlení jak, co, kdy a proč se to děje. Očekává, jaké to bude mít důsledky a následky. Příklad: „*Boty si dáváme do poličky.*“
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání** – vyjadřují se v první osobě a kladnou větou, informace se týkají mých vlastních potřeb. Je to vnímáno jako přání a ne jako záporné hodnocení toho druhého. Příklad: „*Doufám, že spolu budeme mluvit narovinu.*“
- **Možnost volby** – je zde výběr z několika možností, které jsou přijatelné pro obě strany. Jde o porovnávání, hodnocení, zvyšování motivace či podporuje rozhodnost. Příklad: „*Nádobí můžeš utřít nebo umýt.*“
- **Dvě slova** – jedná se o vyjádření většinou nesouhlasu, ale jde o respektující způsob. Když dítě oslovíme, vyhneme se kárajícímu tónu. Příklad: „*Holky, panenky.*“
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu** – přístup, který respektuje a umožňuje druhému, aby se podílel na rozhodování o věcech, které se jich týkají. Příklad: „*Lukáši, za chvíli přijde pro tebe maminka a tady jsou stále tvoje hračky. Co s tím uděláš?*“

Další efektivní způsob komunikace, který zmíním je **sociální zrcadlo** – jedná se o to, že dítěti ukážeme jeho obraz prostřednictvím naší reakce na to zmíněné jednání dítěte. Podstata této techniky je v tom, abychom dítě nepopisovali, nenálepkovali, ale abychom rovnou uvedli problém (Svobodová, 2010).

3.3 Metody přístupu učitele k dětem

Mezi další charakteristiky přístupu učitele k dětem patří tyto nedirektivní metody:

- **Akceptace** – přijetí dítěte takového, jaký je bez nějakých podmínek, učitelka respektuje dítě jako osobnost, učí ho, jak brát ohledy na druhé a jak jim porozumět.
- **Empatie** – umět se vcítit do druhých a porozumět jim prostřednictvím emocí, učitelka dítěti pomáhá porozumět a uvědomovat si pocity a zvládat obtížné situace.

- Autenticita – klasické přirozené jednání, kdy učitelka umožní dítěti nahlédnout do jejich vlastních emocí, dokazuje tak dítěti, její větší důvěru
- Facilitace – podporování a usnadňování činností dítěte pomocí krátkého sdělení, učitelka dává dětem nápovědy, jak řešit určité situace, dává jim krátké rady (Průcha, Kořátková, 2013, s. 62-64).

Mešková (2012, s. 107) ve své publikaci uvádí dva přístupy k dítěti, které souvisí s motivací a aktivitou dítěte. Tyto termíny jsou zaužívané v prostředí základní školy, ale dají se využít i na poli vzdělávání dětí v mateřské škole.

- Autoritativní přístup učitele k dítěti – tento přístup v mateřské škole není dobré využívat, a to z toho důvodu, že dítě bere svého učitele jako svůj nezpochybnitelný vzor. Dítě, kdyby bylo pod tlakem učitele, pak by se mohlo stát, že se v mateřské škole nebude cítit komfortně, a to by byl problém.
- Partnerský přístup učitele k dítěti – tento přístup je využitelnější, protože má dítě možnost vstupovat do výpovědi učitele, má prostor se ptát a diskutovat jak s učitelem, tak se svými vrstevníky. Při uplatnění tohoto přístupu se musí stanovit určitá pravidla, která budou děti dodržovat. V mateřské škole pro zvýšení zájmu je důležitá motivace, a to v různých formách například prostřednictvím pohádky, hádanky či příběhu. U předškolních dětí hrozí, že budou často odbíhat od tématu.

3.4 Přístup učitele k dětem s narušenou komunikační schopností

Aby mohl učitel pracovat s dítětem, které má NKS, tak by místo již výše zmíněných kompetencí a přístupů měl také znát několik pravidel primární podpory dítěte, zásady pedagogické prevence.

Pravidla primární podpory – mělo by se dětem s NKS umožnit, aby se mohlo vzdělávat s dětmi, které zdravě komunikují učitel by měl být schopen dítěti umožnit vhodné prostředí a emoční klima, aby se vyvaroval křiku, napětí a konfliktům. Mělo by se usilovat o spokojenost dítěte a usměrnit jeho adaptační, emoční a sociální problémy. Za každé situace se snažit o porozumění dítěte, komunikace s logopedy a spolupracovat co nejvíce s rodiči, asistenty či speciálními pedagogy. V neposlední řadě by měl být potlačován negativismus tak, že dítě nebude ignorováno a nebude se k němu chovat nikdo povýšeně (Lipnická, 2013).

Zásady pedagogické prevence – jsou důležité, aby se dítě s NKS cítilo komfortně mezi ostatními dětmi. To znamená že by neměl dítě nutit do mluvení a dávat mu rozkazy jako: „Zopakuj to po mě!“, „Mluv!“. Dítě by nemělo být trestáno, kritizováno, zesměšňováno, a hlavně by nemělo být upozorňováno na to, že mluví špatně. S tím souvisí to, aby je učitel neopravoval, nevystavoval situacím, kdy by dítě mohlo být poníženo, aby je nezapojoval do činností, které v dítěti můžou vyvolat strach a úzkost. Učitel by neměl zastávat práci logopeda což znamená, že u dítěte nemůže vyvozovat správnou výslovnost hlásek (Lipnická, 2013).

Doporučení pro učitele – nejdůležitější je, aby se učitel snažil maximálně rozvíjet obsahovou stránku řeči a řečový projev dítěte, aby dítě dokázalo spolupracovat a rozumět si s ostatními dětmi a dospělými. Dávat dětem hry, které dokážou rozvíjet řeč a budou pro děti zábavné a zařazovat je častěji. Dítě by si také mělo uvědomovat tempo, rytmus, sílu řeči, které se rozvíjí pomocí různých her. V neposlední řadě s ním procvičovat artikulaci hlásek, v různých větách, slovech, které budou pro děti zajímavé. V neposlední řadě je také důležité s ním opakovat básničky, které dětem dělají problém a doplňovat k nim pohyby (Lipnická, 2013).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V mé bakalářské práci byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který mi pomohl více proniknout do hloubky této problematiky. Pro sběr dat byla zvolena metoda rozhovoru s učitelkami mateřských škol, které jsou vybrány záměrně, a to dle zkušeností s dětmi s narušenou komunikační schopností. Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výsledky budou následně analyzovány a interpretovány v závěru. Cílem empirické části je představit metodologii výzkumu, interpretovat výzkumná zjištění a prezentovat diskusi.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, specifika přístupu učitele k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.

Dílní výzkumné cíle jsou:

- Odhalit, jak učitelé pracují s dětmi, které mají NKS.
- Zjistit, co učitel využívá pro komunikaci s dětmi, které mají NKS.
- Zjistit, jaké jsou výhody či nevýhody zařazení dítěte s NKS do běžné třídy.
- Zjistit, s kým učitel spolupracuje v případě, že má dítě NKS.

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaký specifický přístup má učitel k dětem s narušenou komunikační schopností.

Dílní výzkumné otázky jsou:

- Jak učitelé pracují s dětmi, které mají NKS.
- Co učitel využívá pro komunikaci s dětmi, které mají NKS.
- Jaké jsou výhody a nevýhody zařazení dítěte s NKS do běžné třídy.
- S kým učitel spolupracuje v případě, že má dítě NKS.

4.2 Výzkumná metoda

Pro získání kvalitativních dat byla použita metoda polostrukturovaného interview, které Švaříček & Šed'ová (2016 et al., s. 159) definují, jako: „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“

Před každým rozhovorem, by měl předcházet tzv. raport, který je předpokladem pro úspěšný rozhovor. Před začátkem samotného rozhovoru, by se měl výzkumník představit a vysvětlit záměr svého interview. Výzkumník by měl navodit „příjemné, uvolněné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím.“ Jakmile toto prostředí vyvstane, může výzkumník přejít k otázkám, které se vztahují k výzkumu (Gavora, 2010, s. 202).

Polostrukturovaný rozhovor však vyžaduje náročnější přípravu, ale je jednou z nejrozšířenějších metod, která se využívá. Výzkumník si předem připraví okruh otázek, které podle potřeby může v průběhu měnit. Užitečné jsou také doplňující otázky, které pomáhají lépe pochopit danou problematiku. Důležitá je také volba příjemného prostředí a vhodného oblečení (Miovský, 2006).

Kvůli situaci Covid-19 byly rozhovory realizovány prostřednictvím online hovoru, výjimkou byl jeden rozhovor, který se uskutečnil v prostředí mateřské školy. Vše bylo zaznamenáváno na diktafon a poté byl proveden přepis pro realizaci výzkumu.

4.3 Participanti výzkumu

Participanti výzkumu byli vzhledem ke zkoumanému tématu vybráni záměrně, jednalo se o osm učitelek působících v mateřských školách ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Konkrétně se jednalo o šest učitelek působících v běžné třídě mateřské školy a o dvě učitelky, působící v logopedické třídě při běžné mateřské škole. Před uskutečněním rozhovorů bylo nutné participanty ujistit o anonymitě a o zveřejnění pouhého transkriptu audio nahrávky.

4.3.1 Charakteristika participantů

Pro snadnější orientaci byli participanti označeni zkratkami U1 – U8. Tyhle zkratky budou nyní použity v následující empirické části. U participantů bylo zjišťováno dosažené vzdělání, délka jejich praxe, typ třídy, ve kterém pracují, kde se mateřská škola nachází a v neposlední řadě s jakým typem narušené komunikační schopnosti mají zkušenosti. Informace jsou shrnuty v tabulce a následně pod tabulkou více specifikovány.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Participantka	Dosažené vzdělání	Délka praxe	Typ třídy MŠ	Lokace MŠ
U1	vysokoškolské	10 let	běžná	vesnice
U2	vysokoškolské	5 let	běžná	vesnice
U3	vysokoškolské	5 let	běžná	vesnice
U4	středoškolské	15 let	běžná	město
U5	středoškolské	16 let	běžná	vesnice
U6	vysokoškolské	20 let	běžná	město
U7	vysokoškolské	4 roky	logopedická	město
U8	vysokoškolské	6 let	logopedická	město

MŠ Mateřská škola

U1 – U8 Učitelka 1 – Učitelka 8

Učitelka 1 působí ve vesnické mateřské škole, v běžné třídě. Má dokončené magisterské studium. V mateřské škole má již 10 let praxe a za dobu působení se setkala s následujícími typy narušené komunikační schopnosti jako je dyslalie a opožděný vývoj řeči.

Učitelka 2 působí v běžné třídě mateřské školy na vesnici. Má dokončené bakalářské studium. V mateřské škole má 5 let praxe a setkala se s dyslalií a vývojovou dysfázií.

Učitelka 3 působí v běžné třídě mateřské školy na vesnici. Má dokončené bakalářské studium. V mateřské škole působí 5 let a setkala se s opožděným vývojem řeči a balbuties.

Učitelka 4 působí v běžné třídě mateřské školy ve městě. Má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou a v mateřské škole působí 15 let. Za svou dobu praxe se setkala s opožděným vývojem řeči, dyslalií a vývojovou dysfázií.

Učitelka 5 působí v běžné třídě mateřské školy na vesnici. Má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou a v mateřské škole působí 16 let. Za svou dobu praxe se setkala pouze s opožděným vývojem řeči.

Učitelka 6 působí v běžné třídě mateřské školy ve městě. Má dokončené magisterské studium a v mateřské škole působí 20 let. Za tuto dobu praxe se setkala s opožděným vývojem řeči a dyslalií.

Učitelka 7 působí v logopedické třídě při běžné mateřské škole. Má dokončené magisterské studium a v mateřské škole působí 4 roky. Za tuto dobu praxe se setkala s opožděným vývojem řeči, dyslalií a vývojovou dysfázií.

Učitelka 8 působí v logopedické třídě při běžné mateřské škole. Má dokončené magisterské studium a v mateřské škole působí 6 let. Za dobu praxe se setkala s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií.

4.4 Analýza dat

Analýza získaných dat probíhala pomocí otevřeného kódování. Hendl (2016, s. 251) ve své publikaci uvádí, že otevřené kódování „*lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení*“. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté byl vytvořen transkript, který sloužil k dalšímu postupu. V každém rozhovoru byly vyhledávány pracovní kódy a následně z těchto kódů byly tvořeny kategorie, které byly postupně upřesňovány.

5 INTERPRETACE DAT

Pomocí metody otevřeného kódování vznikly následující kategorie, které popisují, jaký specifický přístup má učitel k dětem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.

Kategorie:

- Individuálnost je základ
- Vhodná komunikace
- Spoluprací k úspěchu
- Pozitiva běžné třídy

Tyto kategorie se následně člení do několika subkategorií, které přiblíží následující graf.

Graf 1 – přehled kategorií a subkategorií



Jednotlivé kategorie a subkategorie jsou popsány a shrnuty v následujících podkapitolách, aby bylo zřejmé na co se daná kategorie a subkategorie zaměřuje. Pro přehlednější orientaci je u každého výroku označena zkratka U (učitelka) a její číslo 1-8, to označuje pořadí, ve kterém byl realizován rozhovor.

5.1 Individuálnost je základ

První kategorie, která vznikla za pomoci otevřeného kódování se nazývá *Individuálnost je základ*. S touto kategorií úzce souvisí dvě subkategorie, které byly vytvořeny na základě odpovědí participantů. První subkategorie nese název **Mnoho práce a málo času** a druhá **Práce s IVP**. Obě tyto subkategorie vznikly na základě odpovědí na otázky, které se zabývali právě prací s dětmi a jejich aktivitu.

5.1.1 Mnoho práce a málo času

Tato subkategorie úzce souvisí s tématem, kdy individuálnost je velmi důležitá pro tyto děti. V běžných třídách mateřských škol není tolik času na individuální práci, i když učitelky se snaží. Přípravy tvoří pro všechny děti, snaží se tam zapojovat i dítě s NKS, proto jim to také bere více času a je to náročnější. Individuálně se poté věnují dítěti buďto v odpoledních činnostech, anebo si dítě berou bokem během dne kdykoli. Následující výpovědi participantů to potvrzují:

U2: „*Aktivitu jsou přiměřené všem dětem, individuálně se pak věnujeme konkrétním potřebám.*“

U3: „*...plán sestavuji pro celou třídu, není přizpůsoben tomuto dítěti. Snažím se mu poté věnovat více individuálně během dne.*“

U5: „*...Dítě normálně tedy zapojujeme do běžného režimu dne, když ale dítě nemá zájem tak ho nenutíme. Když je to pro něho opravdu poněkud těžké, nebo složitější ta hra, že ty pravidla nepochopí a řekne že nechce, tak má prostě volbu toho, že když nechce tak nemusí.*“

Učitelky z logopedických tříd vypovídaly téměř stejně. Na individuální činnosti s dítětem někdy i více času, protože mají k dispozici celý den logopeda nebo logopedického asistenta, který pracuje například s ostatními dětmi, aby se učitelka mohla individuálně věnovat ostatním. To potvrzují následující výroky:

U7: „*tím, že tam máme tu asistentku, tak učitelka i asistentka mají připravené na základě práce učitelky, tak mají připravené ty a ty aktivity. Protože tam máme různé skupiny těch NKS, takže pro každou tu skupinu máme připravené individuální úkoly.*“

U8: „*...pokud není vlastně nějaký personální výpadek, tak individuálně pracujeme s dětma denně. Dětem se věnuje logopedka, která s dětmi pracuje ve své pracovně, kdy se*

zaměřuje na to, co dítě zrovna potřebuje. Ostatním dětem se pak věnuji já, snažím se vše jim přizpůsobovat.“

5.1.2 Práce s IVP

U dětí, které mají diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost nebo mají jinou specifickou potřebu, tak mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, podle kterého daná mateřská škola s dítětem pracuje. V IVP jsou popsány oblasti, které potřebuje dítě rozvíjet. U těchto dětí je důležité právě s tímhle dokumentem spolupracovat. Tvrzení se u všech učitelek z běžných tříd shodují, měnilo se pouze v tom, co takový IVP u dětí obsahuje například:

U2: *„Individuální vzdělávací program u nás mají všechny děti. Jedno dítě má individuální vzdělávací plán má kombinaci s PAS.“*

U1: *„...v IVP se například objevují oblasti, které musí dítě rozvíjet v kombinaci s jinými oblastmi. Tohle platí u dětí s vývojovou dysfázií, kdy to dítě potřebuje rozvíjet více těch oblastí.“*

U5: *„...většinou se vychází z toho IVP, ale samozřejmě se přidávají i věci podle potřeby. Záleží podle toho, jak to vyhodnotíme. Něco jako samozřejmě že dodržujeme ten plán, ale tam třeba i něco přidáme nebo uděláme jinak, když vidíme třeba že je ten proces rychlejší.“*

Naopak ve třídě logopedické je to s IVP jinak. Jelikož jsou to třídy speciální, tak zde IVP vypracovaný není, a to z více důvodů. Za hlavní důvod můžeme považovat, že když dítě nastoupí do logopedické třídy, tak už do ní nastupuje s tím, že se k dítěti bude přistupovat individuálně. To vyplývá také s výpovědí participantek:

U7: *„my nemáme IVP, protože naše třída je založena na základě školního řádu. Protože my jsme vlastně speciální třída, takže každé dítě, které k nám přijde, tak k němu přistupujeme individuálně.“*

U8: *„...momentálně nemáme, ale minulý rok jsme měli pár dětí, které ještě IVP mělo.“*

5.2 Vhodné prostředí

Druhá kategorie nese název vhodné prostředí. Tato kategorie je zaměřena na to, aby se dítě s NKS pomocí vhodného a příznivého prostředí lépe vyrovnalo s tím, že má nějakou poruchu. Vznikla na základě subkategorií **dostatek pomůcek, komunikační vzor, psychika dítěte, lepší adaptace**. Podle výpovědí participantů, právě tyto subkategorie poukazují na

to, že se dítě lépe začlení mezi ostatní děti a bude tak mít lepší motivaci k tomu se učit novým věcem a zlepšovat se v tom, aby svoji poruchu překonaly.

5.2.1 Dostatek pomůcek

První subkategorie se zaměřuje na **dostatek pomůcek**, při komunikaci s těmito dětmi. Je důležité mít více pomůcek při ruce, aby se děti mohly pomocí nich vyjádřit, a taky aby učitel pomocí nich vyjadřoval, co po dítěti chce, protože s dítětem, které má NKS, se někdy špatně komunikuje a často se stává, že učitel dítěti vůbec nerozumí. Když má dítě k dispozici více speciálních pomůcek, tak se mu lépe s učitelem komunikuje. Také nesmím opomenout gesta, která má učitel s dítětem domluvené a natrénované. V běžných třídách však může být absence pomůcek pro komunikaci s dětmi, a proto si učitelky většinu těchto pomůcek obstarávají individuálně na základě daného dítěte. Pomůcky, metody a gesta, které učitel používá pro komunikaci uvádí následující výpovědi participantek:

Výpovědi U1 a U4 se shodují: *„...ze začátku se snažíme pomocí obrázků, různých gest. Poté určitě také pracujeme s piktogramy, pomocí posunek, opakování a názorného ukázání.“*

Výpovědi U2 a U5 se také shodly: *„...ze začátku hodně neverbální komunikaci, dále si hodně dopomáháme komunikačními kartičkami nebo různými komunikačními předměty.“*

U3: *„Hodně využíváme piktogramy, které dětem pomáhají si určitá slova vybavit.“*

U6: *„Vesmíš používám obrázky, malované čtení na rozšíření slovní zásoby. Dále opakujeme slova vlastně i si připravuji obrázky na podporu toho mluvení. Hmm mám také nějaké publikace, ze kterých čerpám a snažím se z toho vypracovávat nějaké pracovní listy a s těmi dětmi pracovat individuálně. Snažím se prostě s těmi dětmi co nejvíce komunikovat.“*

U participantek z logopedických tříd se odpovědi trochu lišily, protože podle výpovědí mi přijde, že absence pomůcek zde nehrozí. Učitelky z logopedických tříd hojně využívají již zmíněné pomůcky a gesta, avšak může se stát, že využívají i úplně obyčejné věci, a to potvrzuje také výpověď jedné participantky z logopedické třídy.

U7: *„...nooo, těch je mnoho. Jich je fakt hrozně moc. Mám celou pracovnu vlastně pomůcek. Třeba práce s obrázky mě vůbec nebaví. Spíše využívám knoflíky, kolíky, gumičky, kelímky. Využívám to hlavně i na jemnou motoriku, kdy přitom jim zadávám vlastně logopedická slovíčka. Vyvozují hlásky, artikulujeme. Výjimečně také tedy ty obrázky, vytvářím si hodně pomůcek sama, když uvedu ještě příklad, tak jsem si třeba*

vytvořila podklad a děti na to pokládají věci dle mých pokynů, tím se snažím například rozvíjet i prostorovou a časovou orientaci. Jak jsem už uvedla, snažím se rozvíjet spoustu schopností nejenom tu řeč, nebo nejenom tu artikulaci.“

Druhá výpověď úzce souvisí s výpověďmi učitelek s běžných tříd mateřských škol, kdy uvádí, že nějakých speciálních pomůcek není potřeba.

U8: „většinou to zvládneme tak, že není potřeba nějakých speciálních obrázků nebo pomůcek, zatím jsem se nesečkala s tím, že by to bylo potřeba, většinou jsme se dorozuměli tak, že když mluvíme společně, zároveň si ukazujeme, pokud to ale nejde ukazováním nebo tím, že to propojíme nějakými gesty nebo mimikou, tak si dopomůžeme nějakým obrázkem nebo věcí, kterou máme zrovna po ruce. Jak říkám, zatím jsem se nesečkala s tím, že bych měla pro dítě vytvářet nějaké speciální obrázky nebo komunikační deník, zatím jsem si pokaždé vystačila s tím, co mělo dítě kolem sebe a domluvili jsme se.“

Je tedy zřejmé že pro některé děti je důležité využívat hojně pomůcky, gesta ke komunikaci, jiným pro komunikaci stačí běžné věci a také zároveň někdy není potřeba pro komunikaci žádných pomůcek. Díky pomůčkám a gestům jsou vidět určité pokroky dítěte v komunikaci.

5.2.2 Komunikační vzor

Druhá subkategorie, která vznikla pomocí kódů nese název **komunikační vzor**. To z toho důvodu, že pro tyto děti je lepší, aby byly denně v kontaktu s učitelkami a dětmi, které nemají poruchu řeči. Od těchto lidí a dětí se tak učí lépe artikulovat a ví, jak se slova správně řeknou, jaký mají slovosled a v jakých souvislostech se používají. Když je dítě denně v kontaktu také s intaktními dětmi, tak ty se mu snaží pomoci v komunikaci a když dítě nebude vědět, jak danou věc či situaci pojmenovat, tak na ni ukáže a ostatní děti se snaží mu pomoci. Toto tvrzení potvrzuje několik výpovědí participantek:

U2: „...děti mezi sebou mají správný vzor – nějaké jiné dítě, které mluví správně.“

U1: „dívka, která měla 4 roky vůbec nemluvila, po zhruba dvou měsících, kdy byla začleněna do běžné třídy, tak se mírně rozmluvila, myslím si, že za to právě může to, že byla zařazena mezi intaktní děti.“

U3: „...možnost dětí si vzájemně pomáhat a učit se od sebe navzájem.“

U5: „...ted' máme špatné rouškové období, takže to pro děti je úplně strašný mluvní vzor, takže když jsem chtěla mluvit s někým kdo opravdu nemluvil, sundávala jsem si respirátor, aby mne děti lépe slyšely a také aby viděly správnou artikulaci.“

U6: „...děti s různou poruchou můžou vlastně od ostatních dětí pochytit ten správný tvar slova, správnou artikulaci. Také vlastně od nás učitelů toho mnoho pochyťtí, protože jak jsou tam i ty ostatní děti, tak vidí, jak s nimi klasicky komunikujeme.“

Výpovědi participantek z logopedických tříd byly vcelku totožné, jak výpovědi participantek z běžných tříd.

U7 a U8: „... ty naše děti nemají správný mluvní vzor od těch svých vrstevníků, že mají pouze ten mluvní vzor od nás dospělých. Takže to podle mě berou hůř, než kdyby je zastavil nějaký kamarád a řekl, vlastně že se to říká takhle a takhle.“

Jak je z výpovědí znát, tak je pro děti výhodné být v kontaktu s intaktními dětmi, aby měly komunikační vzor v mnoha podobách.

5.2.3 Psychika dítěte

Třetí subkategorií, která souvisí s přístupem učitele k dítěti, je **psychika dítěte**. Tato subkategorie vznikla na základě toho, jak učitelé k těmto dětem přistupují, jak je berou ostatní děti a jak se dítě samostatně vypořádává s tím, že je jiné než ostatní děti.

U3 uvádí, že „Dítě nepociťuje nijak to, že je jiné než ostatní, má totiž svůj svět a v něm jeho mluva je v pořádku, rozumí jí a to je ro něj důležité.“ Také uvádí, že „ostatní děti jej někdy vylučují z kolektivu, protože mu nerozumí a neví, jak si sním mají hrát a povídat.“ Výpověď U3 se shoduje s výpovědí U6.

U1 uvádí, že: „Myslím si, že dítě v MŠ to ještě nějak nevnímá, časem si všimne, že je od ostatních dětí jiné, ale dle mého názoru to tak malé dítě ještě nepozná.“ Dále zmínila, že „dítě své vrstevníky chápe, rozumí jim, ale samo neví, jak se má vyjádřit, proto často děti prosí o pomoc mě, kdy dětem sdělím, o co se jedná a také se jim snažím vysvětlit, že se k němu mají chovat hezky a netlačít na něj, protože se může stát, že se dítě začne vztekat.“

U4: „Ono se to projevuje tak, že to ví. Dojde a řekne, zase jsme byli v té poradně, chlapec je pozitivní a bere to tak, jak to je.“

Výpovědi participantek z logopedických tříd se ve větší míře shodovaly s již výše zmíněnými odpověďmi.

U7: „*tady záleží na tom, o jaký typ se jedná. Například dítě s opožděným vývojem řeči, které ve 4 letech nemluví, nebo nemluví vůbec tak to vnímá. Uvědomuje si to naplno, když hlavně okolí na něj tlačí ať to zopakuje a podobně, tak to vnímá a má z toho blok, proto přestává komunikovat a komunikuje pomocí gest. Pokud se jedná o dyslálii tak také záleží na tom, o jakou oblast se jedná. Záleží také jak se s dětmi pracuje, pokud vlastně jsou v běžné třídě a ty ostatní děti se jim smějí, tak si to to dítě uvědomuje. Tak se vlastně těm slovům, které neumí říkat vyhýbají.*“

U8: „*...noo, buď jsem se setkala s tím, že mu to ani nepřijde, že to vlastně vůbec nevnímá, vlastně mu přijde, že on mluví správně. Ale teď vlastně v té logopedické třídě se mi několikrát stalo, že tomu dítěti dává hezký obraz právě to druhé dítě, které je na tom komunikačně lépe, takže když to dítě s NKS chce něco sdělit a to dítě, které je na tom komunikačně líp mu neporozumí, tak mu řekne, že mu nerozumí a zopakuje po něm to, co od něj slyšelo takovou tu, nesrozumitelnou řeč a v tu chvíli si to dítě uvědomí, že mluví špatně.*“
Z výpovědi je zřejmé, že je důležité se k tomu postavit čelem. S dítětem mluvit narovinu, sdělit mu o co jde. Nenutit ho do mluvení, když zrovna nechce, netlačit na něj. Pak to vede k lepšímu rozvoji dítěte.

5.2.4 Lepší adaptace

Poslední subkategorii, která vznikla u této kategorie, je **lepší adaptace**. Touto subkategorii je na mysli to, že dítě, které je zařazeno mezi intaktní děti, se tím lépe adaptuje mezi ostatní děti. Někdy se může stát, že toto dítě bude od ostatních vylučováno z kolektivu, ale pokud si učitel s dětmi promluví, tak je větší úspěšnost, že si děti toto dítě vezmou mezi sebe. Participantky vypovídaly:

U6: „*...nevšimla jsem si ničeho. Ale vím, že kdyby k něčemu takovému došlo, tak si s dětma určitě sednu a promluvíme si o tom.*“

U1: „*Neřekla bych úplně slovo „vyloučení“ z kolektivu, spíše ho mohou děti začít ignorovat, pošklebovat se mu nebo si na něj ukazovat. Pokud však tohle nastane, tak je v této situaci velmi důležitá práce pedagoga s asistentem, kteří dětem vysvětlí i opakovaně, že se děti nesmí posmívat, že dítě je takové a takové jej přijímají.*“

U5: „*u nás ve třídě zrovna to tak určitě není, protože zrovna výše zmiňované tři děti, tak ti jsou ve třídě oblíbení. Jsou velmi populární a hýčkaní. Oni ostatní děti podle mě vidí tu snahu, jak se snaží ty děti komunikovat a učí se vlastně jak kdyby mluvit. Tak ty děti to vidí, chválí ho, a dokonce chodí i zamnou a říkají mi co už vše zmiňované děti umí říct a tak. Jen u toho jednoho chlapečka děti vidí, že se vlastně pokaždé vzteká, ale děti se snaží za ním*

přijít, říct mu ať si jde s nimi hrát, ale on jim odpoví ne nejdu. Jako u nás ve třídě určitě žádné děti vylučování nejsou spíše drží pohromadě, jen ten jeden chlapec se vylučuje sám.“

V logopedických třídách to však funguje jinak, protože jsou tam všechny děti s nějakou poruchou, takže nevnímají vlastně to, že jsou jiní než ostatní.

U7: *„Nevšimla jsem si, že by byly děti od dětí nějak stranou, možná je to tím, že jak jsme v logopedické třídě a máme tam všechny děti s nějakou poruchou, tak ty děti nepociťují, že jsou jiné. Ale chápu, kam tím míříte. V běžné třídě se může stát, že se dítě dítěti bude smát například, že koktá, často se to stává u těch předškolních dětí. Ale u nás v té třídě takový problém určitě nemáme, oni prostě ty děti, jak cítí že jsou v podstatě stejné, tak se nemají proč smát.“*

U8: *„V běžných třídách mi přijde, že děti jsou více vylučováni a moc správně se neadaptují, protože tam není to pochopení. Také tam nemusí najít nějakého toho kamaráda. Co se týče té naší třídy, tak ten rozdíl mi nepřijde tak velký, protože mají všichni tu NKS, tak mají k sobě blíž a nevšimla sem si asi nikdy ještě, že by ty děti byly bokem od ostatních.“*

Adaptace u dětí z logopedických tříd je proto jiná než u dětí z běžných tříd. Z výpovědí mi však přijde, že pokud je dítě zařazeno mezi intaktní děti, tak se lépe adaptuje, a to z toho důvodu, že děti ho mezi sebe přijmou a jak vyrůstá s nimi, tak časem se zlepšuje ve všech směrech, jak jsem již zmiňovala výše. Nechci však tvrdit, že dítě, které je zařazeno do logopedické třídy nějak trpí, určitě zařazení do logopedické třídy má své výhody. Ale i přístup dětí z běžných tříd je velice důležitý.

5.3 Spoluprací k úspěchu

Poslední kategorií, která vznikla, nese název **spoluprací k úspěchu**. Tato kategorie vznikla z toho důvodu, že spolupráce odborníků s učitelem je u přístupu k dětem s NKS velice důležitá. Odborníci na tuto problematiku poskytují učitelům odborné rady, typy a také postupy, jak toto dítě v běžném režimu vzdělávat.

5.3.1 Logoped v hlavní roli

První subkategorií, která vznikla je **logoped v hlavní roli**. Vznikla proto, že logoped svými odbornými radami a typy radí učitelům, kteří s dítětem pracují, když není přítomen ve třídách. Pokud nemá učitel kompetence k tomu, aby prováděl logopedickou pomoc, do tříd dochází logoped. Děti s NKS, také pravidelně navštěvují i mimo školu svého klinického logopeda,

který je rozvíjí v řeči. Dále také je důležitá spolupráce mateřské školy a SPC, ještě nesmím opomenout ani PPP. Následující tvrzení z výpovědí to potvrzují:

U1: „*Tak v první řadě s logopedy, dále se speciálně pedagogickým centrem, kdy zástupci k nám jezdí na pravidelné kontroly.*“

U2: „*V MŠ máme vlastní paní logopedku, která je přítomna každý den. Jednou za 14 dní k nám dochází i paní logopedka z SPC. Takže odpověď na Vaši otázku je, spolupracujeme s logopedy a s SPC.*“

U3: „*Paní logopedka dochází do mateřské školy jedenkrát týdně. Věnuje se dětem individuálně. Každému dítěti cca 15-20 minut. Děti mají také sešit, kam si lepí obrázky a různé úkoly na domácí práci a procvičování s rodiči. (Chlapec navštěvuje soukromě i klinického logopeda).*“

U5: „*Jezdí k nám z SPC paní logopedka, ta u nás dělá depistáž. Ale dělají je jen u starších dětí. U těch malých ještě ne. Poté k nám dochází paní logopedka, ta pracuje individuálně s dětmi. A ještě tam máme ty logopedické asistenty a ti pracují s dětmi 2x týdně.*“

V logopedických třídách je logoped nebo logopedický asistent přítomen po celou dobu, Logopedické třídy, také spolupracují s již zmíněnými odborníky, ale ještě navíc spolupracují například s ORL, psychologem či jinými.

U7: „*Psychologie, ORL, foniatr – pouze spolupráce s tím, že to doporučíme rodičům a výslednou zprávu nám rodiče poskytnou. Klinický logoped, tam je spolupráce přímá. SPC také. A ještě neurologie.*“

U8: „*hmm, s lidmi a odborníky z SPC, kteří za námi dojíždějí, tak s těmi převážně. Potom jsou to kliničtí logopedové, kteří pracují s našimi dětmi ze školky, za kterým ty děti dochází a potom odborníky co se týče ranné péče, a to si myslím že je asi všechno co mě tak napadá.*“

5.3.2 Rodiče jako podpora

Druhou subkategorií, která vznikla, nese název **rodiče jako podpora**. Pro dítě je rodič velkou podporou. Je důležité, aby rodiče podporovali své děti v širokém rozvoji jeho osobnosti. Také je důležité, aby rodiče spolupracovali s učitelem a konzultovali postupy, jak

s dítětem dále pracovat. I když se najdou i rodiče, kteří nechtějí spolupracovat a na rozvoji jejich dítěte se nezapojují.

U1: „*Spolupráce s rodiči je nesmírně důležitá. Rodiče jsou velmi snaživí, reagují na všechny požadavky pedagogů. Nastavený režim a návyky s holčičkou zavedli i doma. Což přineslo velmi brzy dobré výsledky.*“

U2: „*Spolupráce je tak půl na půl. Někteří rodiče se zajímají více, jiní zase vůbec. Konzultujeme společně například logopedická cvičení na doma, také pokroky dítěte a další postupy. Některé děti mají úkoly a instrukce navíc od svého logopeda.*“

U4: „*Hmm, já bych řekla že je donutí spolupracovat právě okolnosti, takže spolupracují. Jde však o to, s jakou chutí. Jsou rodiče, kteří jako mají tendence odmítat realitu. Je to tak. My jsme to řešily vlastně jednou na žádost rodičů, kdy vlastně chtěli rodiče vědět, jak se chlapeček projevuje. Avšak v jejich přítomnosti se choval úplně normálně. Proto si pak vyžádali abychom natočily běžný den v mateřské škole, poté jak záznam viděli jsme jej smazaly a rodiče pochopili, jak se jejich dítě vlastně chová a spolupracovat začali. Řekla bych však že více méně všichni rodiče spolupracují, protože je donutí právě ty okolnosti.*“

U5: „*Pro ty rodiče je to spíše novinka, u těch malých dětí. Nám moc nevěří, proto se jdou poradit za klinickým logopedem, který jim ale řekne ať ještě chvíli počkají, anebo si jich už vezme pod ty svoje křídla. Nebo řeknou že vlastně někam chodí.*“

Rodiče, kteří mají dítě v logopedické třídě, spolupráce se od nich očekává, a to z toho důvodu, že si právě logopedickou třídu pro dítě vybrali a spolupráce je tu důležitá.

U7: „*Vzhledem k tomu, že jejich děti jsou v logopedické třídě a vybrali si ji a jsou šťastní že jejich dítě tam může být, tak spolupracují. Neříkám že všichni, to ne, ale většina spolupracuje. Já osobně jim domů každý týden posílám deníčky, kde mají vlastně pracovní listy, takže jsou v uvozovkách motivováni k té spolupráci.*“

U8: „*Je to rodič od rodiče, jsou rodiče, kteří nepotřebují ani popostrčit k nějaké spolupráci a berou to automaticky, že mají dítě, které potřebuje větší péči, že oni sami uvidí ten pokrok toho dítěte a jsou otevření jakýmkoliv nápadům jakékoliv komunikaci, jsou sdílní se všemi informacemi a není tam žádný problém. Ale na druhou stranu jsou i rodiče, kteří si nechtějí připustit, že jejich dítě je na tom hůř, než si myslí, že jejich dítě potřebuje takovou*

péči a nechtějí s námi sdílet žádné informace, nechtějí, aby my jsme jim říkaly, jaká ta skutečnost je. Je to tak půl na půl no.“

Jak jsem již zmiňovala, spolupráce rodičů je velmi důležitá, a to z toho důvodu, že je to hlavní podporou dítěte v jeho rozvoji.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol byla získána data, ze kterých byly vytvořeny kategorie. Kategorie pomáhají objasnit, přístup učitele k dětem s narušenou komunikační schopností. S pomocí kategorií byly zodpovězeny hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaký specifický přístup má učitel v mateřské škole k dětem s narušenou komunikační schopností?** Učitelky se shodovaly, že ten hlavní přístup k těmto dětem je individuální, protože ke každému dítěti přistupují v rámci jeho potřeb. Každé dítě tu svou poruchu bere jinak a také ji má na jiné úrovni, proto je důležité, aby ke každému dítěti učitel přistupoval jinak.

První dílčí otázka: **Jak učitelé pracují s dětmi, které mají narušenou komunikační schopnost?**

Dle zjištěných informací můžeme říci, že učitelé s těmito dětmi pracují podle individuálního vzdělávacího plánu, kdy každé dítě tento plán má a v něm se nachází informace a plány, jak s dítětem pracovat a co přesně rozvíjet.

Odpověď na druhou dílčí otázku: **Co učitel využívá pro komunikaci s těmito dětmi?**

Nejčastěji učitelé využívají pro komunikaci s těmito dětmi hlavně gesta, různé ukázky, obrázky, také mnoho logopedických pomůcek. Některé učitelky také využívají vše, co jim přijde pod ruce. Komunikace je hodně závislá na tom, jaké schopnosti dané dítě má.

Třetí dílčí otázka: **Jaké jsou výhody či nevýhody zařazení dítěte s narušenou komunikační schopností do běžné třídy?**

Z výpovědí můžeme usoudit, že vidina hlavní výhody spočívá ve správném mluvním vzoru, kdy ten vzor děti mají v učitelce či ve svých vrstevnících. Také výhodou toho zařazení je v lepším navázání přátelských vztahů mezi vrstevníky. Největší nevýhodou poté uváděli větší počet dětí ve třídě, kdy se nejde věnovat dítěti individuálně a také, že v mateřské škole není stálá přítomnost logopeda.

Čtvrtá dílčí otázka: **S kým učitel spolupracuje v případě, že má dítě narušenou komunikační schopnost?**

V případě že má dítě narušenou komunikační schopnost, tak na prvním místě je spolupráce s klinickými logopedy, dále také s pedagogicko-psychologickou poradnou, SPC a také nesmím opomenout rodiče.

7 DISKUSE

V předchozích kapitolách byl realizován výzkum a byla uvedena hlavní výzkumná zjištění, která se zaměřovala na přístup učitele k dítěti s NKS v mateřské škole. Bylo zjištěno, že učitel k těmto dětem přistupuje hlavně individuální formou to z toho důvodu, že každé dítě je jiné a u každého se potřebuje zaměřit na něco jiného. Nelze však říct, zdali je individuální přístup jediný, jak k těmto dětem přistupovat. V běžných třídách mateřských škol však individuální práce s dítětem nelze tak, jak by si učitelé představovali, protože je ve třídách větší počet dětí a také není k dispozici tolik odborných pracovníků. Dále bylo zjištěno, že učitel potřebuje mnoho pomůcek a různých materiálů k tomu, aby s dítětem mohl komunikovat. V neposlední řadě bylo také zjištěno, že učitel ke své práci s těmito dětmi, potřebuje rady odborníků, kteří buďto do mateřských škol dochází nebo děti jej navštěvují individuálně.

Do diskuze byla vybrána publikace s názvem Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Tato publikace se zaměřuje na více typů edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohli jsme se zde dozvědět, kolik procent mateřských škol nabízí dětem s NKS speciální pomůcky, kolik procent má IVP, jestli děti se speciálně vzdělávacími potřebami mají svého asistenta, nebo jestli tam působí speciální pedagog. Také je zde uvedeno, jestli děti mají uzpůsobeno prostředí či s jakými odborníky spolupracují. Z našeho výzkumu můžeme potvrdit, že hlavní specifický přístup k těmto dětem je hlavně individuální. Ve výzkumu z publikace je hlavní myšlenkou také individuální přístup, avšak z finančních důvodů si to mnoho mateřských škol nemůže dovolit z důvodu, že není dostatek financí na to, aby ve třídách působil ještě asistent a učitel, který by se mohl více věnovat právě těmto dětem.

Hlavním bodem, který se liší od výzkumných zjištění práce je ten, že výzkum uvádí, že pro práci s těmito dětmi je důležitá odbornost, kdy pedagog nebo speciální pracovník, který s dětmi s NKS pracuje by měl mít vyšší vzdělání. Z našeho výzkumu vyplynulo, že s dítětem pracují i pedagogové, kteří nemají vyšší vzdělání a mají pouze odborné kurzy, a ty dle mého názoru na odbornost nestačí (Pacholík et al. 2015).

7.1 Limity výzkumu

Hlavním limitem, kterým byl ovlivněn i průběh výzkumu byla nezralost výzkumníka. Vzhledem k tomu, že tohle byla první zkušenost tvorby práce na takové úrovni, bylo pro mě těžké si stanovit harmonogram a postup práce. Jakmile jsem se do toho nějakým způsobem

dostala, další krok, který byl pro mě náročný, bylo provádět polostrukturovaný rozhovor, který jsem chtěla udělat, a to z toho důvodu, že se v něm člověk dozví mnoho důležitých informací. Během rozhovorů se naskytly i otázky, které jsem mohla formulovat jinak a lépe například takhle otázka: *Věnujete se dítěti individuálně?* Tato otázka se jeví jako uzavřená a hodně participantek ji nijak více nerozvádělo. Proto jsem u některých musela ještě tuhle otázku upřesnit, anebo se zeptat jiným způsobem. Také jsem se poprvé setkala s metodou otevřeného kódování, kdy jsem musela tuto metodu realizovat vícekrát, než jsem se dopracovala k úplnému výsledku.

Druhým limitem byl omezený výběr participantů k realizaci rozhovorů. Výběr participantů byl záměrný, a to na základě toho, aby učitel měl zkušenosti s dítětem, které mělo NKS. Ne každá učitelka se s takovým dítětem setkala. Potřebovala jsem k výzkumu učitelky, které se s takovým dítětem setkaly a pracovaly s ním. I když je v této době už NKS velice rozšířené, málo která oslovená učitelka se s ním setkala. Proto ještě než jsem začala rozhovory realizovat, musela jsem oslovit pomocí sociálních sítí více učitelek, snažila jsem se taky oslovit učitelky, které nepracují přímo v běžných třídách, ale působí v logopedických třídách.

Třetím a následně posledním limitem, kterým byl ovlivněn průběh výzkumu byla pandemická situace Covid-19. Tento limit však pro mne nebyl úplně závažný, zvládla jsem to vyřešit. Jediným omezením byla realizace rozhovorů, některé musely proběhnout online formou, protože mateřské školy nepouštěly do budov třetí osoby.

7.2 Doporučení pro praxi

V této podkapitole bych chtěla představit mé doporučení pro praxi a názor na to, jak učitelé přistupují k těmto dětem. Velkým limitem v této oblasti je určitě nedostatek odborných pedagogů, kteří by přispěli právě k individuálnosti.

Jelikož děti s narušenou komunikační schopností přibývá, tak dle mého názoru je potřeba, aby se v běžných třídách snížil počet dětí na třídu nebo se otevřelo více logopedických tříd. Jde ale o to, aby byl pro práci s těmito dětmi dostatek odborníků či vyškolených pracovníků dle výchovně-vzdělávacích potřeb dětí. Ve školství však chybí dostatek financí na další pracovníky. S tím úzce souvisí další doporučení, a to, aby bylo pedagogům umožněno odbornější vzdělávání v dané problematice. Pokud má učitel pracovat s těmito dětmi, měl by mít odbornější vzdělání na danou problematiku. Není dobré, když s dítětem pracuje někdo, kdo nemá o dané problematice vůbec ponětí.

Dalším problémem je, že mateřské školy málo spolupracují s dalšími poradenskými institucemi. Tento problém by se mohl vyřešit tím, že by se mateřské školy více zapojovaly do spolupráce. Zde také nesmím opomenout to, aby se do spolupráce více zapojovali rodiče. Někteří rodiče se do spolupráce nehrnou, což je špatně, protože by měli dítě podporovat a snažit se, aby se rozvíjelo a zlepšovalo v té komunikaci. Učitel by se měl s rodiči setkávat pravidelně a měl by se ptát na pokroky jeho dítěte a také by mu měl učitel sdělovat, jak například pracovat s dětmi i doma.

V neposlední řadě by měla být mateřská škola vybavena rozsáhlejší řadou speciálních pomůcek pro komunikaci s těmito dětmi a měla by mít dostatek publikací k tomu, jak s dětmi s NKS pracovat.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci bylo cílem teoretické části představit nejčastější typy narušené komunikační schopnosti se kterými se můžeme setkat v mateřské škole, dále integraci těchto dětí do mateřských škol a přístup učitele k těmto dětem. V první kapitole byl vymezen termín narušená komunikační schopnost, dále byly představeny nejčastější typy NKS a následně popsány a na závěr této kapitoly byla popsána organizace logopedické péče v České republice. Druhá kapitola se zabývala integrací dětí s NKS do mateřské školy, kde byl také popsán IVP. Třetí kapitola se pak zabývala samotným učitelem mateřské školy, kde byly vymezeny kompetence učitele při prevenci NKS a jeho přístup k těmto dětem.

Cílem empirické části bylo zjistit, jaký specifický přístup učitele k dětem s NKS. Z hlavního výzkumného cíle byly vytvořeny čtyři dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo odhalit, jak učitelé pracují s těmito dětmi, druhým, co učitel využívá pro komunikaci s těmito dětmi, třetím, jaké jsou výhody či nevýhody zařazení dítěte s NKS do běžné třídy a poslední byl zjistit, s kým učitel spolupracuje. Pro sběr dat byla využita metoda rozhovoru s učitelkami a z realizovaných rozhovorů byl následně proveden transkript. Poté byla provedena metoda otevřeného kódování a na základě toho vznikly jednotlivé kategorie pro interpretaci dat. Z interpretovaných dat vznikly hlavní výzkumná zjištění, od kterých se poté odvíjela diskuse nad tímto tématem.

Průběh výzkumného šetření ovlivnily limity této práce, mezi které patří nezralost výzkumníka. Vzhledem k první zkušenosti tvorby práce na takové úrovni bylo pro mě náročné si stanovit harmonogram a postup práce. Dalším limitem byl omezený výběr participantů pro realizaci rozhovorů, jelikož ne každá učitelka měla zkušenosti s dítětem, které mělo NKS. Posledním limitem byla pandemická situace Covid-19. Ovlivnění se týkalo rozhovorů, kdy většina proběhla on-line formou.

V neposlední řadě je zmíněno doporučení pro praxi, kdy hlavní prioritou by měla být odbornost pedagogů v této problematice. Dále by se měl také upravit počet dětí na třídu, aby se mohly v běžných třídách vzdělávat i děti s NKS. Také by se mělo více spolupracovat jak s odborníky, tak s rodiči dětí. A jako poslední doporučení jsem uvedla dostatečné množství pomůcek pro práci s těmito dětmi, aby práce s nimi byla ulehčena.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání* (2., přeprac. a rozš. vyd). Brno: Paido.
2. Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
3. Bytešnicková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
4. Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
5. Dolejší, P. (2003). *Jak se naučit správně vyslovovat*. Humpolec: Dolejší Pavel.
6. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
7. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
9. Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada.
10. Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
11. Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí* (Vyd. 2). Praha: Portál.
12. Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.
13. Kejkličková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada Publishing.
14. Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Kroměříž: Spirála.
15. Krahulcová, B. (2013). *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Beakra.
16. Kutálková, D. (c2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence* (5., přeprac. vyd). Praha: Galén.
17. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.
18. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál.

19. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
20. Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
21. Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
22. Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4. ed.). St. Louis: Elsevier Mosby.
23. Peutelschmeidová, A. (2007). *Mařenko, řekni Ř*. Praha: Grada
24. Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
25. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
26. Renotiérová, M., & Ludíková, L. (2006). *Speciální pedagogika* (4. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
27. Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
28. Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
29. Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
30. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
31. Škodová, E., & Jedlička, I. (2007). *Klinická logopedie* (Vyd. 2). Praha: Portál.
32. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
33. Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41600>

34. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., vyhláška vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, mimořádně nadaných.* (2005). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>
35. *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (2004). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NKS	Narušená komunikační schopnost
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
U1 – U8	Učitelka 1 – Učitelka 8
SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
ORL	Otorhinolaryngologie
S	Studentka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku	32
---	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Přehled kategorií a subkategorií.....	34
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU

Příloha 1: ukázka transkriptu rozhovoru U7

S: Máte nějaké kurzy nebo specializaci přímo pro práci s dětmi, které mají NKS?

U: Jak jsem už zmínila, tak mám vystudovaný obor speciální pedagogika, které je zaměřeno přímo na logopedii a surdopedii.

S: S jakou věkovou kategorií v MŠ pracujete?

U: Pracuji s dětmi od 4 do 7 let.

S: Jelikož pracujete v logopedické třídě, tak u Vás mají všechny děti diagnostikovanou NKS, je to tak?

U: Ano, je to tak, u nás mají všichni, jinak by vlastně nemohli být zařazeni do této třídy.

S: Mají u Vás všechny děti možnost IVP?

U: Ne, my nemáme IVP, protože naše třída je založena na základě školního řádu. Protože my jsme vlastně speciální třída, takže každé dítě, které k nám přijde, tak k němu přistupujeme individuálně.

S: Děti u Vás mají společné aktivity nebo má každé dítě individuální aktivity?

U: Noooo, ano, mají. Protože každé dítě potřebuje rozvíjet něco jiného. Někdo potřebuje porozumění, jiné potřebuje grafomotoriku, další artikulaci, nebo obecně komunikaci. Takže tím, že tam máme tu asistentku, tak učitelka i asistentka mají připravené na základě práce učitelky, tak mají připravené ty a ty aktivity. Protože tam máme různé skupiny těch NKS, takže pro každou tu skupinu máme připravené individuální úkoly.

S: Jaké vidíte výhody či naopak nevýhody zařazení dítěte do běžné třídy v MŠ?

U: Tak jelikož pracuji vlastně v logopedické třídě, která působí při běžné mateřské škole, tak vlastně výhody jsou určitě v tom, že máme menší počet dětí ve třídě, takže individuální přístup. Věkově máme děti namíchané. Nevýhody jsou určitě že se tam vlastně nevykytují běžné děti, takže ty naše děti nemají správný mluvní vzor od těch svých vrstevníků, že mají pouze ten mluvní vzor od nás dospělých. Takže to podle mě berou hůř, než kdyby je zastavil nějaký kamarád a řekl, vlastně že se to říká takhle a takhle, to je asi jediná nevýhoda. Jinak za mě to má samé výhody.

S: Dělá Vám problém, komunikace s těmito dětmi?

U: Jakože to myslíte tak, že když na mě mluví a já jim nerozumím?

S: Ano.

U: Hmm, tak to záleží na tom, kolik jim je let. Jestli se třeba jedná o holčičku, která má vlastně 4 roky a teprve k nám nastoupila, tak se snažím pochytit aspoň jedno slovo z toho co říkala, kterému jsem rozuměla, tak pokud to není nic důležitého a já nevím, jak odpovědět, tak se snažím udělat nějakou neutrální reakci; „aha, dobře“, „tak to ano“, *smích*. Jim to tak vlastně stačí a odejdou, protože jsou vlastně spokojení, že jsme tu komunikaci navázali. Ale když se jedná o starší dítě, kdy by to dítě mělo být schopné už komunikovat, tak mu řeknu já jsem ti teď nerozuměla, prosím zopakuj mi to, nebo mluv pomaleji, nebo nevím. Jako takhle.

S: Jaké metody, pomůcky tedy využíváte pro komunikaci a práci s těmito dětmi?

U: Myslíte to jako já za sebe nebo jako logopedka?

S: Myslím to jako, konkrétně vy, jako učitelka.

U: Jo, nooo. Těch je mnoho. Jich je fakt hrozně moc. Mám celou pracovnu vlastně pomůcek. Třeba práce s obrázky mě vůbec nebaví. Spíše využívám knoflíky, kolíky, gumičky, kelímky. Využívám to hlavně i na jemnou motoriku, kdy přitom jim zadávám vlastně logopedická slovíčka. Vyvozují hlásky, artikuluje. Výjimečně také tedy ty obrázky, vytvářím si hodně pomůcek sama, když uvedu ještě příklad, tak jsem si třeba vytvořila podklad a děti na to pokládají věci dle mých pokynů, tím se snažím například rozvíjet i prostorovou a časovou orientaci. Jak jsem už uvedla, snažím se rozvíjet spoustu schopností nejenom tu řeč, nebo nejenom tu artikulaci.

S: Ano, rozumím. Dále se Vás zeptám, má dítě s NKS problémy s komunikací s ostatními dětmi?

U: Ono záleží hodně na tom, o jaký typ NKS se jedná a také na tom, kdy to dítě do MŠ nastoupilo. Ale my, jak máme hodně dětí ve třídě s NKS, tak je to takové jiné než v té běžné třídě.

S: Vnímá vůbec dítě, že má nějakou poruchu?

U: No, tak ono taky tady záleží na tom, o jaký typ se jedná. Například dítě s opožděným vývojem řeči, které ve 4 letech nemluví, nebo nemluví vůbec tak to vnímá. Uvědomuje si to naplno, když hlavně okolí na něj tlačí ať to zopakuje a podobně, tak to vnímá a má z toho blok, proto přestává komunikovat a komunikuje pomocí gest. Pokud se jedná o dyslálii tak také záleží na tom, o jakou oblast se jedná. Záleží také jak se s dětmi pracuje, pokud vlastně

jsou v běžné třídě a ty ostatní děti se jim smějí, tak si to to dítě uvědomuje. Tak se vlastně těm slovům, které neumí říkat vyhýbají.

S: Sledujete, že děti s NKS můžou být vylučování z kolektivu?

U: Nevšimla jsem si, že by byly děti od dětí nějak stranou, možná je to tím, že jak jsme v logopedické třídě a máme tam všechny děti s nějakou poruchou, tak ty děti nepociťují, že jsou jiné. Ale chápu, kam tím míříte. V běžné třídě se může stát, že se dítě dítěti bude smát například, že koktá, často se to stává u těch předškolních dětí. Ale u nás v té třídě takový problém určitě nemáme, oni prostě ty děti, jak cítí že jsou v podstatě stejné, tak se nemají proč smát.

S: Spolupracujete s nějakými odborníky?

U: Ano.

S: A s jakými?

U: Psychologie, ORL, foniatr – pouze spolupráce s tím, že to doporučíme rodičům a výslednou zprávu nám rodiče poskytnou. Klinický logoped, tam je spolupráce přímá. SPC také. A ještě neurologie.

S: Spolupracujete i s rodiči? Zapojují se nebo spíše to neřeší?

U: Vzhledem k tomu, že jejich děti jsou v logopedické třídě a vybrali si ji a jsou šťastní že jejich dítě tam může být, tak spolupracují. Neříkám že všichni, to ne, ale většina spolupracuje. Já osobně jim domů každý týden posílám deníčky, kde mají vlastně pracovní listy, takže jsou v uvozovkách motivováni k té spolupráci.

S: Má možnost dítě logopedické péče ve škole?

U: Ano.

S: Jak často?

U: Tak u nás v logopedické třídě, probíhá logopedická péče každý den od půl 8 do 10 hodin. Mám celkově tam vlastně 14 dětí a každé to dítě je minimálně 2x – 3X týdně na té logopedii, která je individuální a trvá zhruba 15 minut.

S: Vnímáte pokroky dítěte?

U: Ano, pokroky jsou samozřejmě vidět na každém dítěti.

S: Jak se projevují?

U: To je těžko, tak říct. U každého dítěte se to samozřejmě projevuje jinak. U některého dítěte ty pokroky ani nezaznamenáte, ale zase u některých to třeba půjde vidět na první pohled. Ono, jak jste s tím dítětem každý den, tak Vám to přijde takové automatické a může se stát, že si toho nevšimnete.

S: Myslíte si, že vada řeči negativně ovlivňuje psychiku dítěte?

U: Tak, jak jsem zmiňovala na každé dítě to působí jinak a každé dítě se s tím vyrovnává jinak. Ale tím, jak tam máme děti na stejné vlně, tak si myslím že přímo je to nějak neovlivňuje.

S: Poslední otázkou bych se Vás chtěla zeptat, jestli je ještě něco, co byste chtěla dodat, co jsme třeba zapoměly zmínit?

U: Já bych asi nechtěla dodat asi nic, jen spíše si myslím že je potřeba speciálního vzdělávání pro učitelky, aby vůbec věděly, co to je NKS a jak s tím dítětem pracovat a určitě aby je odesílaly k logopedům. Za mě je to, ale asi všechno.

S: Tak to bylo ode mě vše, děkuji za Váš čas a přeji příjemný den.

U: Terezko, nemáte vůbec za co, snad Vám to bylo přínosné. Vám také příjemný den.