

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Martina Jochová

3.ročník ,kombinované studium

Speciální pedagogika předškolního věku

JAZYKOVÁ PŘIPRAVENOST DĚTÍ PŘI VSTUPU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

(Bakalářská práce)

Olomouc 2010

Mgr.Eva Rádlová,PhDr.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

Ve Zlíně dne 21.6. 2010

.....

Martina Jočová

Děkuji všem, kteří mi pomohli a podpořili při psaní této bakalářské práce.

Také děkuji pedagogům základních a mateřských škol, u kterých jsem prováděla dotazníkové šetření.

Obsah

Úvod	- 6 -
Teoretická část	
1. Vývoj dětské řeči	- 7 -
1.1 Předřečové období	- 7 -
1.2 Řečové období	- 7 -
2. Jazyková připravenost	- 9 -
2.1 jazykové roviny	- 9 -
2.1.1 morfológicko-syntaktická	- 9 -
2.1.2 lexikálně-sémantická	- 9 -
2.1.3 foneticko-fonologická	- 10 -
2.1.4 pragmatická	- 11 -
2.2 vznik fonémů	- 11 -
2.2.1 samohlásky	- 12 -
2.2.2 souhlásky	- 12 -
2.3 nejčastější poruchy komunikačních schopností	- 13 -
2.3.1 vývojová dysfázie	- 13 -
2.3.2 dyslalie	- 14 -
2.3.3 mutismus	- 14 -
2.3.3.1 elektivní mutismus	- 15 -
2.3.4 kocktavost (balbuties)	- 15 -
3. dítě předškolního věku a vstup do základní školy	- 18 -
3.1 školní zralost	- 18 -
3.1.1 fyzická zralost	- 18 -
3.1.2 psychická zralost	- 19 -
3.1.3 emocionální a sociální zralost	- 19 -
3.2 školní připravenost	- 19 -

3.3 školní způsobilost	- 20 -
Praktická část	
4. Cíl šetření	- 21 -
4.1 hypotézy	- 21 -
4.1.1 hlavní hypotéza	- 21 -
4.1.2 vedlejší hypotéza	- 21 -
4.2 metody výzkumu	- 21 -
5. Vlastní dotazníkové šetření	- 22 -
5.1 popis dotazovaných mateřských škol	- 22 -
5.1.1 mateřské školy běžného typu ve Zlíně	- 22 -
5.1.2 mateřská škola běžného typu se speciální třídou ve Zlíně	- 22 -
5.2 popis dotazovaných základních škol	- 23 -
6. Ověření hypotéz	- 56 -
ZÁVĚR	- 57 -
POUŽITÁ LITERATURA A PRAMĚNY	
PŘÍLOHY	
ANOTACE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	

ÚVOD

Na téma školní připravenosti bylo napsáno spoustu publikací a tímto tématem se po celá staletí zabývají nejrůznější odborníci.

V průběhu let se mění přístup ke školní zralosti a k odkladům školní docházky. V minulosti bylo vše v rukou spíše pedagogů. Dnešní doba dává veškerou moc a odpovědnost pouze rodičům.

Příčin odkladů školní docházky je spousta. Ať už např. sociální a emoční nevyzrálost, nedostatečně rozvinutá grafomotorika, nebo rodiče chtějí dítěti prodloužit dětství.

Jednou z mnoha příčin může být i nedostatečná jazyková připravenost. A právě toto téma jsme si vybrali jako téma závěrečné - bakalářské práce. Cílem naší bakalářské práce bylo zjistit, jak se na tuto problematiku jazykové připravenosti dívají pedagogové v mateřských školách. Konkrétně ti, kteří pracují s dětmi těsně před jejich vstupem do základní školy a jakým způsobem s těmito dětmi pracují. Ale také nás zajímaly reakce jejich kolegů, kteří tyto děti učí v prvních třídách základních škol a navazují tak na práci svých kolegů ze škol mateřských.

Naše práce je rozdělena již tradičně na dvě části, a to teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je dále členěna na tři části, které se postupně zabývají vývojem lidské řeči, jazykovou připraveností, ve které se prolínají jednotlivé jazykové roviny, vznik hlásek i možné poruchy komunikačních dovedností. Poslední část je zaměřena na samotný vstup dítěte do základní školy a jeho školní zralost.

Praktická část zkoumá pomocí dotazníkového šetření názory pedagogů z mateřských i základních škol. Veškeré výsledky jsme zpracovali do přehledných tabulek a k nim příslušným grafům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dětské řeči

1.1 Předřečové období

Jí, spí a nahlas se zatím projevuje jenom pláčem. Během prvních týdnů života křik neznamena, že dítěti něco schází. Je to reflexní činnost směřující k budoucímu používání hlasu. Mezi dětmi jsou značné rozdíly. Některé skoro nepláčí, jiné děti probrečí celé dny.

Koncem druhého měsíce se charakter dětského křiku mění. Neurčitého kňourání ubývá a je nahrazeno spokojeným broukáním. Pláč s tvrdým hlasovým začátkem se stane signálem, že něco není v pořádku. Časem se dítě naučí měnit i výšku hlasu, takže vzniká dojem prozpěvování. Nejde zatím o vědomou činnost, ale o pudovou hru s mluvidly. Všechny děti na zeměkouli vydávají stejné zvuky, bez ohledu na světadíl a kulturu národa, pudově si broukají i děti od narození hluché.

(KUTÁLKOVÁ D., 1992, str. 8-11)

Dítě lépe rozumí než mluví, spíše rozumí náladě a způsobu sdělení než jeho obsahu. Významná je i mimika a gesta, které zlepšují pochopení. Dítě se dále snaží o zpřesnění artikulačních návyků a především se objevuje potřeba napodobování zvuků. Používá především zvuky řeči, které opakovaně slyší - procvičuje si tím fonematické vzory mateřské řeči. (LEJSKA M., 2003, str. 91)

1.2 Řečové období

Vlastní vývoj řeči začíná obvykle u zdravého jedince kolem prvního roku věku. V tomto období by jakékoli nucení k řeči bylo však zásadní chybou. Správnou cestou je seznamovat děti jak s osobami, tak s věcmi v jejich nejbližším okolí; využívat obrázků, přírodních zvuků nebo zvuků hraček. (SOVÁK M., 1984, str. 258)

V prvním roku života má dítě aktivně produkovat 2 slova. Jedná se o slova jednoslabičná, která většinou obsahují samohlásku „a,, znějí jako: „mama, baba, papa,,

Kolem 18. měsíce dítě mluví již něco kolem 20 slov, rozumí jednoduchým příkazům a začíná si uvědomovat komunikační funkci řeči.

Mezi 18. a 24. měsícem nastává období segmentace a sémantizace, kdy dítě rozumí víc, než mluví. Užívá hlavně podstatná jména a citoslovce (bak, bum, hrr, ...); umí „jak dělají zvířátka“ a „ukaz kde máš“. Dítě již užívá dvouslovné věty a začíná chápat komunikační význam řeči. Je to první období otázky „Co je to?“ (RÁDLOVÁ E., 2006, str. 8)

Navazujícím obdobím je období, které nastává kolem 2. a 3. Roku, kdy dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Pomocí ní se dítě učí dosahovat drobných cílů, zjišťuje, že může ovlivňovat dospělé, což se mu líbí a snaží se komunikovat stále častěji.

Velmi důležité je stádium logických pojmů okolo 3. roku života dítěte, ve kterém se označení dosud spojená s konkrétními jevy stávají slovem s určitým obsahem. Děje se tak na základě abstrakce a zevšeobecňování. V tomto období dochází často, v důsledku těchto náročných myšlenkových operací k vývojovým obtížím v řeči.

Na přelomu 3. a 4. roku vyjadřuje dítě své myšlenky obvykle obsahově i formálně s dostatečnou přesností, rozšiřuje si slovní zásobu, zpřesňuje obsah slov a gramatiku. Toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči a pokračuje až do dospělosti. (KLENKOVÁ J., 2006, str. 36 - 37)

2 Jazyková připravenost

2.1 Jazykové roviny

Ve vývoji řeči se jazykové roviny prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně (KLENKOVÁ J., 2006, str. 37).

2.1.1 Morfologicko-syntaktická

Posuzujeme v ní úroveň a správnost tvorby i užívání gramatických kategorií jazyka a schopnost skladebního spojování jazykového materiálu (RÁDLOVÁ E., 2006, str. 8).

Tuto rovinu řeči lze zkoumat až okolo prvního roku života, kdy začíná vlastní vývoj řeči. První slova jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v prvním pádě, slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo rozkazujícím způsobu. Z hlediska morfologie dítě začíná nejdříve používat podstatná jména, později slovesa a mezitím se objevují citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem stále více používá přídavná jména, postupně i osobní zájmena a začíná skloňovat. Po 3. roce užívá jednotné i množné číslo, číslovky, předložky a spojky. Začíná tvořit souvětí a po 4. roce života obvykle užívá všechny slovní druhy (KLENKOVÁ J., 2006, str. 37-38).

Gramatice se dítě učí napodobováním, které je přesné a to i v případě výjimek, kterých je v češtině poměrně dost (KUTÁLKOVÁ D., 1996, str. 43) . Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Do tohoto věku jde o přirozený jev, o tzv. fyziologický dysgramatismus (KLENKOVÁ J., 2006, str. 38).

2.1.2 Lexikálně-sémantická

Tato rovina nese informace o aktivní a pasivní slovní zásobě jedince (RÁDLOVÁ E., 2006, str. 8). Přibližně okolo 10. měsíce je možné u dítěte zaznamenat počátek rozvoje pasivní slovní zásoby. Ve 12. měsících začíná používat i svoje první slova a rozvíjí se tak

aktivní slovní zásoba. To však neznamená, že dítě od této doby bude komunikovat jen verbálně. Nadále zůstává velká část komunikace na úrovni pohledů, mimiky, pohybů, pláče. Okolo 1. roku života je slovní zásoba dítěte asi 5 - 7 slov, u dvouletého dítěte je to přibližně 200 slov a tříleté dítě zná již téměř 1000 slov. Můžeme tak pozorovat velký nárůst slovní zásoby. Ve 4 letech má dítě slovní zásobu asi 1500 slova a před nástupem do základní školy je slovní zásoba zhruba kolem 2500 - 3000 slov. Největší nárůst je tedy kolem 3. roku života dítěte, kdy dokáže například již říci své jméno i příjmení, mezi 3.- 4. rokem také chápe rozdíly jako například „velký - malý,, , „světlo - tma,, ;zná také jméno svého sourozence a umí říct básničku. Koncem předškolního věku již dokáže spontánně hovořit (KLENKOVÁ J., 2006, str. 38 - 39).

2.1.3 Foneticko-fonologická

V této rovině sledujeme zvukovou stránku řeči (RÁDLOVÁ E., 2006, str. 8). Jejím výzkumem se zabývali mnozí odborníci a věnovali jí největší pozornost. Tyto výzkumy probíhaly již brzy po narození dítěte a zaměřovaly se dětský křik a broukání. Důležitým obdobím z hlediska ontogeneze řeči je věk kolem 6. - 9. měsíce, což je období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující. Zvuky, které dítě produkovalo před tímto obdobím, se nepokládají za hlásky mateřského jazyka. Výsledky výzkumů se mnohdy rozcházejí v otázce určování pořadí dítětem vyslovovaných hlásek. Již v minulém stoletím však bylo Schulzem (in Lechta, 1990) vysloveno tzv. pravidlo nejmenší námahy,podle nějž vytváří dítě nejprve hlásky, které vyžadují nejmenší námahu a až později hlásky artikulačně náročnější. Postupuje tedy od samohlásek, přes souhlásky retné až po hlásky hrdelní. Mnozí však s tímto pravidlem nesouhlasili,a například Jakobsn a Haller, jejichž názory uvádí Žebrovská (1983), říkají, že fonemická stavba řeči se začíná vyvíjet až po ukončení žvatlání, přičemž zde chybí vývojová plynulost. Znamená to, že dítě zpočátku využívá kontrast mezi souhláskami a samohláskami „ P-A“ ; následuje stádium opozice závěrové a nosní a ústní souhlásky „ M-P“ ; dále opozice retného a dásňového prvku „ P-T“ . Postupně dochází k rozštěpení základního trojúhelníku foném na dva trojúhelníky - samohláskový a souhláskový.

Pro logopeda je důležité znát pořadí fixace jednotlivých hlásek, neboť podle tohoto pořadí se postupuje při nápravě výslovnosti (KLENKOVÁ J., 2006, str. 39-40).

2.1.4 Pragmatická

Tato rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace (LECHTA in KLENKOVÁ J., 1990, str. 40). Již dvou až tří leté dítě chápe svou roli komunikačního partnera a dokáže podle ní reagovat. Po 3. roce se dítě snaží komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí. Po 4. roce již dítě používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (KLENKOVÁ J., 2006, str. 40 - 41).

Nejvíce se tedy tato rovina rozvíjí v období otázek, kdy si dítě nejen rozšiřuje slovní zásobu a ujasňuje si gramatické struktury, ale začíná používat jazyk jako prostředek sociálního kontaktu. V tomto období se více než kdy jindy určuje budoucí sociální tolerance řeči, což znamená, zda dítě bude mluvit sebejistě, bez zábran a zda dokáže vyřídit bez ostychu to, co potřebuje (KUTÁLKOVÁ D., 1996, str. 45 - 46).

2.2 Vznik fonémů

Rozdíl mezi samohláskami, neboli vokály a souhláskami, neboli konsonanty lze rozdělit do dvou okruhů :

Za prvé artikulačního, kdy při tvorbě samohlásek prochází výdechový proud rezonančními dutinami více, či méně volně. Ale při tvorbě souhlásek vždy překonává nějakou překážku.

Za druhé akustického, tento rozdíl vyplývá ze způsobu artikulace. Charakteristický rys vokálů je tónovost - když je dutina ústní volná, mají rezonance v ní vznikající ráz tónů; a charakteristický rys konsonantů je šumivost - když překonává výdechový proud překážku vznikají výbuchové nebo třecí šumy.

(OHNESORG in KLENKOVÁ J., 1974, str. 43)

2.2.1 Samohlásky

System českých samohlásek je tvořen pěti samohláskami - A, E, I, O, U - , které se po stránce zvukové charakterizují poměrem rezonančních tónů dutiny ústní a hrdelní. Tyto rezonanční tóny se nazývají formanty, neboli hláskové charakteristiky.

Postavení jazyka při tvorbě vokálů znázorňuje tzv. Hellwagův trojúhelník. vychází z artikulace hlásky „A“, kterou můžeme považovat za neutrální. Ústa jsou při ní nejvíce otevřená a jazyk je nejnižší při spodině dutiny ústní. Pokud posunujeme jazykem kupředu a zvedáme jej k patru dutina ústní se zmenší, zvětší se dutina hrdelní , jazyk se po stranách tiskne k patru, rty se roztahují a my vyslovujeme samohlásku „E“. Vokál „I“ vzniká dalším zmenšováním dutiny ústní a posunováním jazyka nejvíce nahoru a vpřed. Samohlásky „E“ a „I“ označujeme jako samohlásky přední. Hláška „O“ vzniká stažením jazyka vzad, dutina ústní se vpředu zvětší a rty se zaokrouhlují. Nejvíce je jazyk vzadu zdvižen při artikulaci samohlásky „U“. Proto jsou tyto dva vokály nazývány jako samohlásky zadní.

Těsné spojení dvou samohlásek v jedné slabice se nazývá dvojhlasice, neboli diftongy. V češtině se vyskytují tři - „ OU, AU, EU „. Při jejich výslovnosti je postavení jazyka jedné samohlásky plynule nahrazeno postavením jazyka samohlásky druhé.(KLENKOVÁ J., 2006, str. 44 - 45)

2.2.2 Souhlásky

Na rozdíl od samohlásek mají souhlásky nesrovnatelně více charakteristických znaků a proto je jejich dělení podstatně složitější. Avšak toto dělení má svůj systém, který je logický (KUTÁLKOVÁ D., 1996, str. 25). Můžeme je dělit :

A- podle místa tvorby, která probíhá na tzv. artikulačních okrcích. Těch rozlišujeme 5, podle toho, na kterém místě dochází k vytvoření souhlásky.

I. Artikulační okrsek : hlásky obouretné = bilabiální - tvořené oběma rty (P, B, M)

hlásky retozubné = labiodentální - tvořené přepážkou, kterou vytvořil spodní ret a horní řezáky (F, V)

II. Artikulační okrsek : hlásky dásňové = alveolární - hrot jazyka na horní dásni (T, D, N,

C, S, Z, L, R, Ř - předodásňové); (Č, Š, Ž - zadodásňové)

III. Artikulační okrsek : hlásky tvrdopatrové = palatální - přiblížení hřbetu jazyka k

tvrdému patru (Ě, Ď, Ň, J)

IV. Artikulační okresek : hlásky měkkopatrové = velární - tvořené na měkkém patře (K, G, CH)

V. Artikulační okresek : hlásky hrtanové = laryngeální - tvořené přímo v hrtanu (H)

B - podle způsobu tvorby

I. Hlásky výbuchové = explozivy - P, B, M, T, D, N, Ě, Ď, Ň, K, G

II. Hlásky třené = frikativy - F, V, S, Z, Š, Ž, J, H, CH, L..... R, Ř - kmitné = vibranty

III. Hlásky polotřené - C, Ć

(KLENKOVÁ J., 2006, str. 45 - 46)

2.3 Nejčastější poruchy komunikačních schopností

Poruchy komunikačních schopností se projevují tehdy, když nejsou zachovány vnitřní i vnější podmínky. Pokud se naruší jeden „článek“, který se podílí na vzniku řeči je narušen celý komunikační proces. (KLENKOVÁ J., 2000, str. 18)

Příčinami takových poruch komunikačních schopností může být např. narušení nebo poškození centrální nervové soustavy, vývojové odchylky, genové mutace, chromozómové aberace, poškození receptorů, nepodnětné prostředí, atd. Je patrné, že příčin je mnoho a můžeme je dělit na prenatální, perinatální a postnatální.

2.3.1 vývojová dysfázie

Toto narušení komunikační schopnosti je nazýváno jako specificky narušený vývoj řeči a je řazen k centrálním poruchám řeči. Může se projevovat neschopností i sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat. A to i přes to, že podmínky pro vytvoření komunikační schopnosti jsou dobré. (BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ J., 2007, str. 37 - 41)

Příčiny této dysfázie mohou být:

- ↳ funkcionální, tedy ty, které vyplývají z nedostatku společenského prostředí
- ↳ organické, které jsou podmíněné nevyzrálostí centrální nervové soustavy.

↳ U vývojové dysfázie je důležité odlišit tuto nemluvnost od nemluvnosti vzniklé v důsledku sluchové vady, při sníženém intelektu a odlišit ji od vady výslovnosti, tedy je důležitá diferenciatní diagnostika.

Porucha zasahuje složky řeči ve všech jazykových rovinách a má systémový charakter. U dysfatických dětí se setkáváme i s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, pozornosti a paměti. Také mají narušenou oblast motivace, emocí a jsou lehce unavitelní. Mnohé tyto děti vyžadují odklad školní docházky. Náprava vývojové dysfázie je zdlouhavá a vyžaduje logopedickou péči.

2.3.2 dyslalie

Dyslalie je nejrozšířenější poruchou řeči nejen dětí, ale i dospělých. Jde o poruchu tvoření hlásek, tedy poruchu artikulace. (KLENKOVÁ J., 2000, str. 20 - 27)

Jde o neschopnost nebo poruchu používat jednotlivé hlásky nebo skupinu hlásek ve slabikách a slovech. Proto rozlišujeme dyslalii hláskovou, slabikovou a slovní.

Příčin této poruchy je mnoho, patří k nim např. poruchy sluchu, narušená fonemická diferenciacie, poruchy centrální nervové soustavy, poruchy motoriky, anomálie mluvních orgánů nebo také nesprávný řečový vzor. (BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ J., str. 51 - 52)

Je nutné rozlišovat dyslalii od vývojové dyslalie, která je do určitého věku přirozeným, fyziologickým jevem. (KLENKOVÁ J., 1998, str. 9)

Úspěch nápravy dyslalie je závislý na řadě okolností. Kromě nácviku jednotlivých hlásek je potřeba většinou rozvíjet mluvidla, podpořit přesnost vnímání a často i změnit výchovné postoje rodičů. Je-li třeba upravit výslovnost více hlásek, stane se, že se náprava protáhne i do první třídy. (KUTÁLKOVÁ D., 1992, str. 66 - 67)

2.3.3 mutismus

Spadá pod kategorii neurotických poruch řeči, což jsou funkční poruchy vyšší nervové činnosti podmíněné změnami až poruchami sociálních vztahů.

Mutismus je náhlá ztráta již vyvinuté řeči. Mezi příčiny této poruchy řadíme duševní úraz, úlek, velké vzrušení. Čím více se postižený snaží domluvit ukazováním nebo gestikulací, tím

u něj nastupuje větší útlum řeči. Tito jedinci vyžadují odbornou péči psychologa, či psychiatra. (KLENKOVÁ J., 2000, str. 22)

2.3.3.1 elektivní mutismus

Při vstupu dítěte do školy se často setkáváme s poruchou komunikační schopnosti, která představuje ztrátu řeči, jenž je vázána na určitou situaci, prostředí nebo na určitou osobu. Touto poruchou je elektivní (nebo také selektivní) mutismus. Tento typ mutismu diagnostikujeme, pokud oněmění trvá nejméně jeden měsíc.

Příčiny můžeme rozdělit na dvě skupiny:

- ↳ Endogenní, tedy velká psychická nevyrovnanost především vůči svým vlastním výkonům.
- ↳ Exogenní, tedy přehnané požadavky na řečový výkon, psychicky zatěžující okolní prostředí.

(BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ J., 2007, str. 45)

Mutistické dítě do mluvení nikdy nenutíme, naopak. Výchovná opatření spočívají v získání důvěry, v upravení způsobu výchovy a pozvolnému přivykání novému prostředí nebo situaci. (KLENKOVÁ J., 2000, str. 22)

2.3.4 Kocktavost (balbuties)

Kocktavost řadíme do skupiny poruch plynulosti řeči a je považována za jednu z nejtěžších a nejnápadnějších druhů narušené komunikační schopnosti.

Kocktavost je možné pokládat za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, projevujících se nejnápadněji charakteristickým nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení (Lechta, 1990).

Příznaků kocktavosti je mnoho. Jsou to tonické projevy, jako tlačení a napínání hlásek a také klony - trhané opakování hlásek a slabik. Projevují se také potíže při dýchání a tvorbě hlasu. Narušena je i melodie, rytmus a tempo. U balbutiků se může projevovat strach z řeči, vyhýbání se řeči a může dojít až k logofobii. Také se objevují poruchy nonverbálního

chování a změny v oblasti vegetativní a emocionální.(BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ J., 2007, str. 48 - 49)

Příčiny koktavosti nejsou dosud přesně známy. Odborná literatura nejčastěji uvádí:

- ↳ Dědičnost
- ↳ Negativní vlivy prostředí - nadměrné požadavky na dítě, autoritativní výchova, liberální výchova
- ↳ Násilné přeučování leváků na užívání pravé ruky
- ↳ Upozorňování dítěte na neplýnulosti v jeho řeči v období fyziologických těžkostí
- ↳ Nesprávná bilingvistická výchova
- ↳ Koktavost z napodobení
- ↳ Psychotrauma - u dítěte se slabším typem nervové soustavy
- ↳ Orgánové příčiny

Léčba koktavosti vyžaduje komplexní spolupráci odborníků - logoped, psycholog, foniatr, psychiatr, pediatr. Vždy je nutné pokusit se nalézt příčinu koktavosti a zabývat se odstraněním této příčiny. (KLENKOVÁ J., 2000, str. 24 - 26)

Dle Peutelschmiedové příčina koktavosti není dosud známá, ale jistě ji bude způsobovat celý komplex příčin. Podle autorky jsou již některé názory na příčinu koktavosti překonané, např. :

- ↳ Rozpor mezi vyslovením a utajením myšlenek
- ↳ Porucha vztahu matka - dítě
- ↳ Infekční nemoci
- ↳ Anomálie jazyka a jeho uložení
- ↳ Rozmazlené děti
- ↳ Sluch jako příčina koktavosti
- ↳ Nepoměr řeči a myšlení
- ↳ Diagnozogenní teorie

Jiné názory stále přetrvávají :

- ↳ Koktavost jako důsledek psychotraumatu

- ↳ Kóktavost jako neuróza řeči
- ↳ Vznik kóktavosti nápodobou
- ↳ Přecvičované leváctví jako příčina kóktavosti
- ↳ Aktuální názory :
- ↳ Dědičnost
- ↳ Příčiny kóktavosti spojené s poškozením centrální nervové soustavy
(PEUTELSCHMIEDOVÁ A., 1994, str. 16 - 24)

Výzkumy příčin kóktavosti probíhají na mnoha úrovních, od biochemie mozku až po genetiku. (PEUTELSCHMIRDOVÁ A. in RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L., a kol., 2006, str. 286)

3 Dítě předškolního věku a vstup do základní školy

Chraňme se uspišit běh odměřeně plynoucího času a zůstat mu tak něco dlužni.

A. Schopenhauer

Pro označení vývojových předpokladů pro úspěšné zahájení školní docházky se setkáváme s pojmy školní zralost, školní připravenost a školní způsobilost.

3.1 školní zralost

Nejnámější a nejvíce používaný pojem označující dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy je školní zralost. Se stejným termínem se setkáme i v komentáři „školského zákona“. (KROPÁČKOVÁ J., Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium* 3 - 8, únor 2004, č 2, str. 6)

↳ „Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku. Začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti...“školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Tímto pojmem můžeme také rozumět stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnání požadavků, které na dítě škola klade. Školní docházka může být u dítěte, které není „školsky zralé“ může být odložena o jeden, ve výjimečných případech o dva roky. (LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., 2002, str. 76)

Školní zralost zahrnuje tři složky - fyzickou zralost, psychickou zralost, emocionální a sociální zralost

3.1.1 fyzická zralost

Tuto zralost posuzuje pediatr při pravidelných prohlídkách. Za optimální se považuje výška cca 120 cm, hmotnost cca 20 kg a nástup výměny mléčného chrupu. Při posuzování školní

zralosti však nejsou tyto parametry dominantní. (KROPÁČKOVÁ J., Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium 3 - 8*, únor 2004, č 2, str. 6)

Větší význam má kvalitativní proměna tělesné stavby. V tomto období mluvíme o první proměně postavy, projevující se v prodlužování končetin rychleji, než odpovídá růstu hlavy. V souvislosti s tím se zjišťuje tzv. „filipínská míra“, kdy dítě nataženou rukou přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček druhé strany. Se somatickými proměnami souvisí i rozvoj motoriky a bývá již patrné, která ruka je vedoucí.

3.1.2 psychická zralost

V této oblasti dochází k velkému pokroku, protože dítě kolem 6. roku začíná myslet v logických operacích. Také ve vnímání dochází k výrazné změně. Dítě již nevnímá globálně, ale začíná rozlišovat části vnímaného jevu. (LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., 2002, str. 77 - 79)

Mezi další projevy psychické zralosti řadíme bohatou slovní zásobu, gramaticky správnou řeč bez vážných poruch výslovnosti a vyspělá grafomotorika. Dítě se také začíná zajímat o činnosti připomínající školní úkoly. Dalšími charakteristikami jsou samostatnost, aktivnost a dovednost záměrně udržet pozornost.

3.1.3 emocionální a sociální zralost

Sociální zralost je vyznačována především schopností přijmout a plnit novou sociální roli žáka. Také by mělo být schopno přijmout autoritu učitele.

Od dítěte se očekává také emocionální stabilita, pro kterou je typická schopnost odpoutat se od rodičů a vytvořit si vztah k vrstevníkům.

3.2 školní připravenost

Tento pojem se objevuje v pedagogické literatuře a je používán k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat. (KROPÁČKOVÁ J., Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium 3 - 8*, únor 2004, č 2, str. 7)

<p><u>Školní zralost</u> - kompetence, které jsou závislé na zrání organismu</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Emoční stabilita a odolnost proti zátěži ↳ Kvalitnější koncentrace pozornosti ↳ Lateralizace ruky, motorická a senzomotorické koordinace ↳ Sluchová diferenciacce ↳ Koordinace činnosti obou hemisfér 	<p><u>Školní připravenost</u> - kompetence, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Respektovat hodnotu a smysl školního vzdělávání ↳ Rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno ↳ Úroveň verbální komunikace ↳ Respektovat běžné normy chování i hodnotový systém
--	--

(Vágnerová, 2000)

3.1.3 školní způsobilost

Tento pojem začali prosazovat někteří pedagogové v 80. letech, pro které předchází dva pojmy vystihují jen určitou část komplexu. Tento pojem měl zahrnovat i další faktor. Vedle biologického a psychologického je důležitým prvkem rodina a její výchovné působení.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Cíl šetření

Cílem tohoto dotazníkového šetření je zjistit, jaká specifika obsahuje práce s dětmi s poruchou komunikačních schopností, z názorů předškolních i školních pedagogů.

4.1 hypotézy

Ke splnění cíle praktické části byly stanoveny hypotézy

4.1.1 hlavní hypotéza

Myslíme si, že specifika výchovné práce spočívají v individuálním přístupu, který vyplývá z důkladného poznání dítěte.

4.1.2 vedlejší hypotéza

Myslíme si, že děti s poruchou komunikačních dovedností v naší populaci přibývá.

4.2 metody výzkumu

Vzhledem k cíli a povaze výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření. Údaje bylo možno získat od respondentů předškolního a školního zařízení, a to prostřednictvím písemně kladených otázek a písemných odpovědí.

5 Vlastní dotazníkové šetření

V dotazníkovém šetření byly sledovány jednotlivé specifika práce u dětí s poruchou komunikačních schopností prostřednictvím názorů pedagogů u dětí před vstupem do základní školy a dětí v první třídě.

Do mateřských škol jsme rozeslali také 20 dotazníků, dotazník tvořilo 13 otázek. Zpět bylo vráceno 11 dotazníků z běžné mateřské školy a 1 dotazník z běžné mateřské školy s logopedickou třídou. (Tabulka č. 1)

Do základních škol bylo rozesláno 20 dotazníků, dotazník byl tvořen 13 stejnými otázkami jako u škol mateřských, zpět byly vráceny poštou nebo osobně. Na dotazník nereflektovalo 8 respondentů. (Tabulka č. 2)

5.1 popis dotazovaných mateřských škol

5.1.1 mateřské školy běžného typu ve Zlíně

Mateřské školy ve kterých probíhalo dotazníkové šetření jsou městské mateřské školy a z velké části jsou umístěny v okolí centra. Pro rodiče jsou tedy dobře dostupné a jejich kapacita je v poslední době zcela naplněna. Což také ovlivňuje individuální přístup k dětem. Pedagogové v těchto mateřských školách mají středoškolské a vysokoškolské vzdělání (Tabulka č. 3) a většina pedagogů pracuje ve školství více jak 20 let. (Tabulka č. 7)

5.1.2 mateřská škola běžného typu se speciální třídou ve Zlíně

Tato mateřská škola je jediná ve Zlíně se speciální třídou, ve které jsou děti s poruchami komunikačních schopností, ale také s jinými vadami, jako např. ADHD.

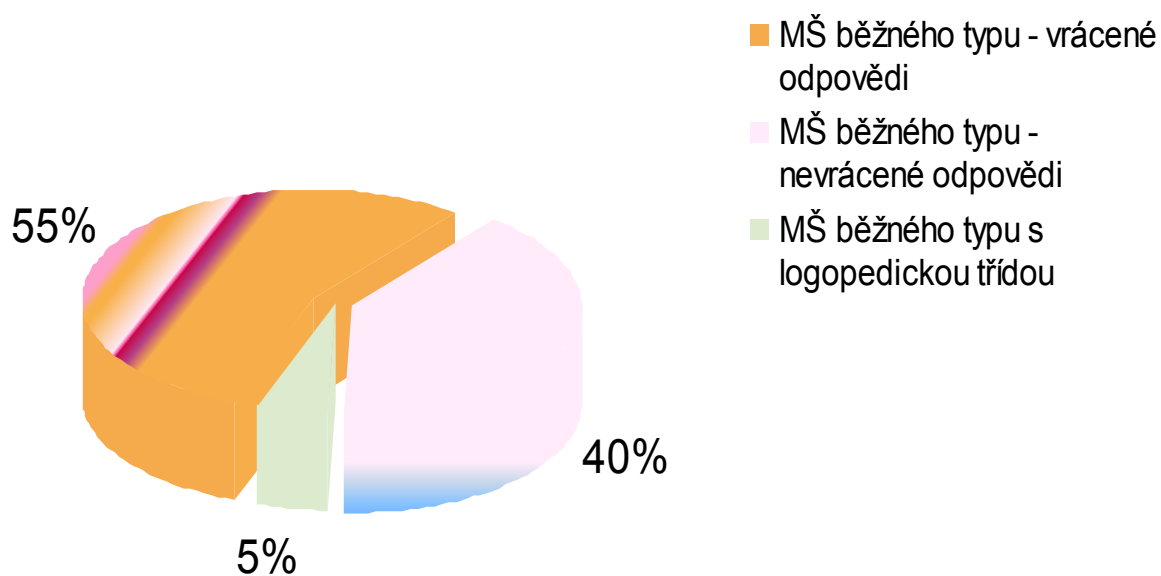
Mateřská škola se nachází v dobře dostupném místě a její kapacita je plně využita. Ve stejné budově se také nachází pedagogickopsychologická poradna.

5.2 popis dotazovaných základních škol

Tyto základní školy jsou městské školy a svou polohou jsou rozmístěny po celém Zlíně i jejich přilehlých částech. Na většině těchto škol je možno si od 2. stupně zvolit pro dítě různé zaměření v oblasti sportu, výtvarného projevu, aj. Podle těchto kritérií jsou většinou školy rodiči vybírány. Všichni učitelé na těchto základních školách mají vysokoškolské vzdělání (Tabulka č. 4) a většina pedagogů pracuje ve školství více jak 20 let. (Tabulka č. 8)

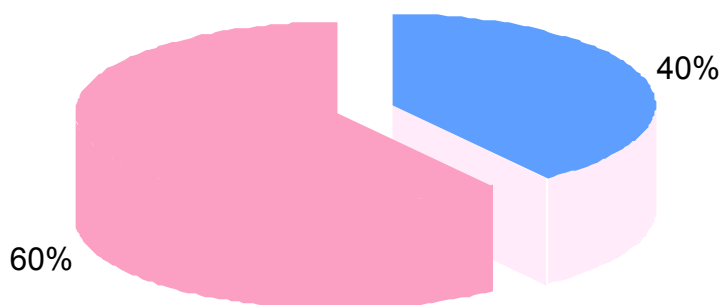
Tabulka č. 1. Počet doručených odpovědí z mateřských škol.

Školské zařízení	Doručené odpovědi	
	N	%
MŠ běžného typu - vrácené odpovědi	11	55%
MŠ běžného typu - nevrácené odpovědi	8	40%
MŠ běžného typu s logopedickou třídou	1	5%
Celkem	20	100%



Tabulka č. 2. Počet doručených odpovědí ze základních škol

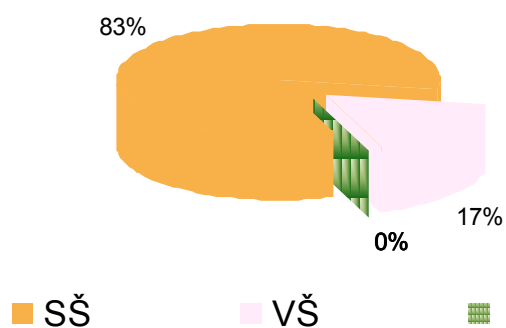
Školské zařízení	Doručené odpovědi	
	N	%
Základní škola - doručené odpovědi	12	60 %
Základní škola - nedoručené odpovědi	8	40%
celkem	20	100%



■ základní školy - nevrácené odpovědi ■ základní školy - vrácené odpovědi

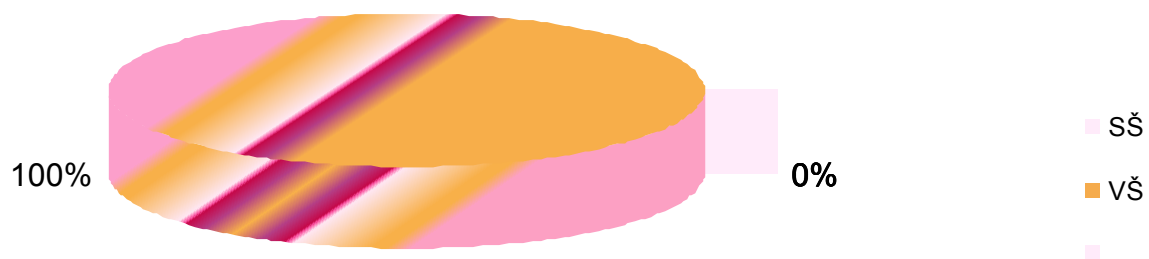
Tabulka č. 3. Otázka č. 1 pro pedagogy MŠ : Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Školské zařízení	Dosažené vzdělání	
	N	%
ZŠ	0	0%
SŠ	10	83%
VŠ	2	17%



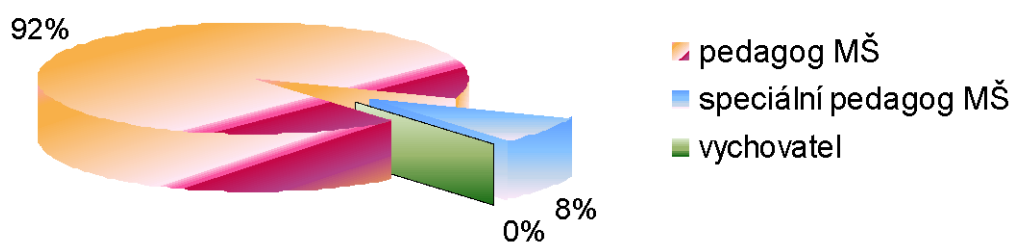
Tabulka č. 4. Otázka č. 1 pro pedagogy ZŠ : Jaké je vaše dosažené vzdělání?

Školské zařízení	Dosažené vzdělání	
	N	%
ZŠ	0	0%
SŠ	0	0%
VŠ	25	100%
celkem	25	100%



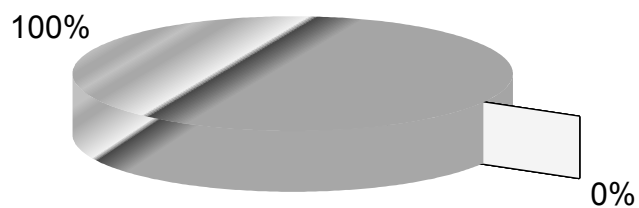
Tabulka č. 5. Otázka č. 2 pro pedagogy MŠ : Jaké je vaše pracovní zařazení?

Pracovní zařazení	Pracovní zařazení	
	N	%
Pedagog MŠ	11	92%
Speciální pedagog MŠ	1	8%
vychovatel	0	0%
celkem	12	100%



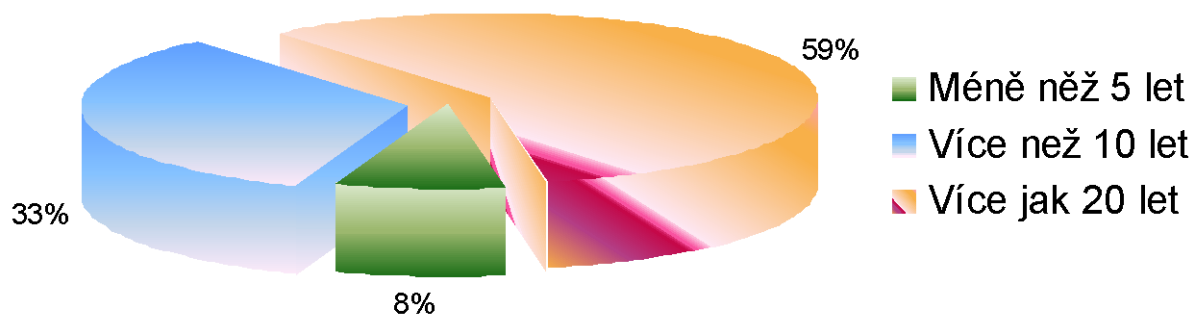
Tabulka č. 6. Otázka č. 2 pro pedagogy ZŠ : Jaké je Vaše pracovní zařazení?

Školské zařízení	Pracovní zařazení	
	N	%
Pedagog ZŠ - první stupeň	12	100%
Pedagog ZŠ - druhý stupeň	0	0%
Speciální pedagog	0	0%
Celkem	12	100%



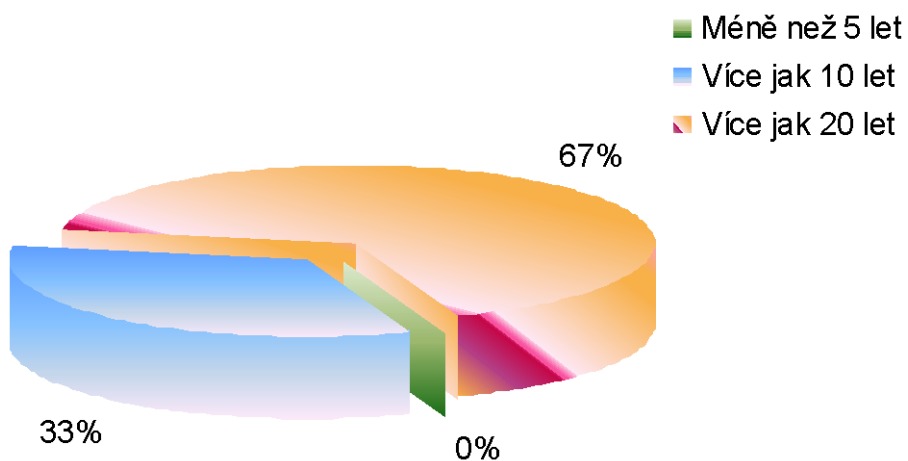
Tabulka č. 7. Otázka č. 2 pro pedagogy MŠ : Jak dlouho pracujete ve školství?

Školské zařízení	praxe	
	Délka	N
Méně než 5 let	1	8%
Více než 10 let	4	33%
Více jak 20 let	7	59%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 8. Otázka č. 3 pro pedagogy ZŠ : Jak dlouho pracujete ve školství?

Školské zařízení	Délka praxe	
	N	%
Méně než 5 let	0	0%
Více jak 10 let	4	33%
Více jak 20 let	8	67%
Celkem	12	100%

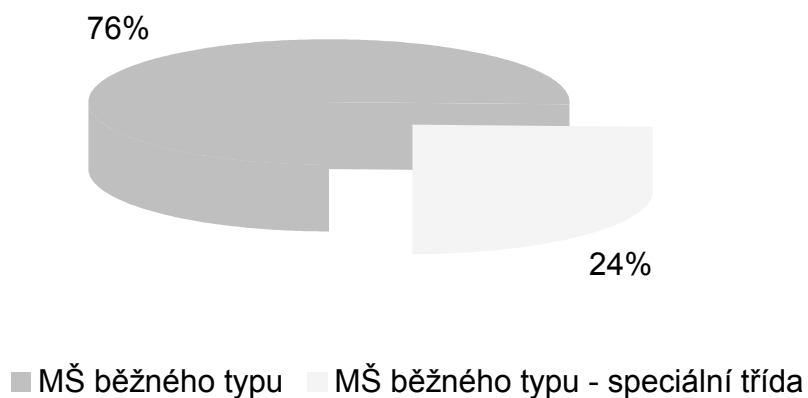


Výskyt a počet dětí s narušenou komunikační schopností

Výzkumný soubor tvořil 11 běžných mateřských škol, 1 běžná mateřská škola se speciální třídou a 12 škol základních. V těchto uvedených mateřských školách se vyskytuje 37 dětí s narušenou komunikační schopností (Tabulka č. 9). V základních školách je to pak dětí 16 (Tabulka č. 10)

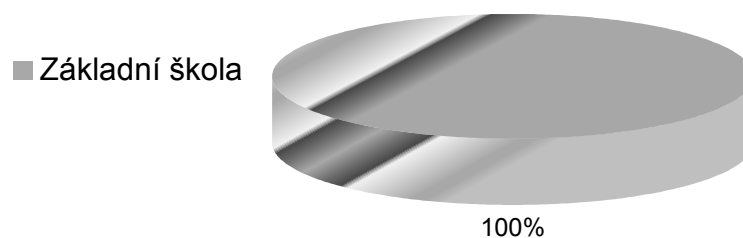
Tabulka č. 9. Otázka č. 4 pro pedagogy MŠ : Nachází se ve vaší mateřské škole dítě s komunikační poruchou a v jakém počtu?

Školské zařízení	Počet dětí s komun. por.	
	N	%
MŠ běžného typu	28	76%
MŠ běžného typu - speciální třída	9	24%
Celkem	37	100%



Tabulka č. 10 : Otázka č. 4 pro pedagogy ZŠ : Nachází se ve Vaší třídě dítě s poruchou komunikačních schopností a v jakém počtu?

Školské zařízení	Počet dětí s poruchou komunikačních schopností	
	N	%
Základní škola	16	100%
Celkem	16	100%



Děti navštěvující klinického logopeda

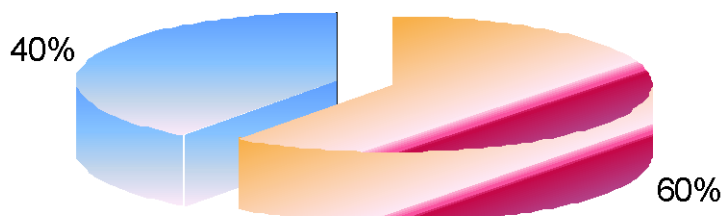
Výzkumným vzorkem bylo 28 dětí z běžných mateřských škol a 9 dětí z běžné mateřské školy se speciální třídou, které trpí narušenou komunikační schopností. Z běžných mateřských škol navštěvuje 12 dětí klinického logopeda. Ze speciální třídy je to dětí 8. (Tabulka č. 11)

Výzkumným vzorkem bylo 16 dětí ze základních škol s narušenou komunikační schopností. Klinického logopeda navštěvují 4 děti. (Tabulka č. 12)

Tabulka č. 11. Otázka č. 5 pro pedagogy MŠ : Navštěvují tyto děti klinického logopeda a v jakém počtu ?

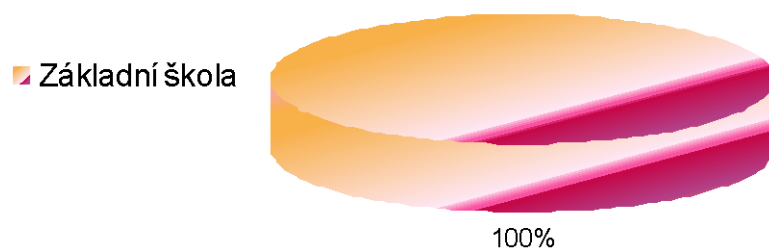
Školské zařízení	Počet dětí navštěvujících logopeda	
	N	%
MŠ - běžného typu	12	60%
MŠ - se speciální třídou	8	40%
Celkem	20	100%

■ MŠ - běžného typu ■ MŠ - se speciální třídou



Tabulka č. 12. Otázka č. 5 pro pedagogy ZŠ: Navštěvují tyto děti klinického logopeda a v jakém počtu?

Školské zařízení	Počet dětí navštěvujících logopeda	
	N	%
Základní škola	4	100%
celkem	4	100%



Specifika výchovné práce u dětí s narušenou komunikační schopností

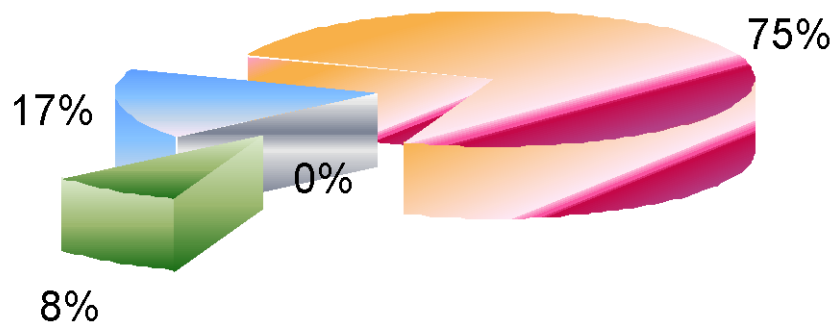
Specifika výchovné práce jsou v mateřských a základních školách zabezpečována prostřednictvím snižováním počtu dětí, individuálním vzdělávacím programem, komplexní speciální péčí, individuálním přístupem, spoluprací s rodiči, odklady školní docházky

Výzkumným vzorkem bylo 11 pedagogů z běžné mateřské školy a 1 pedagog z běžné mateřské školy se speciální třídou. Jednotlivé názory těchto pedagogů na specifika výchovné práce s dětmi s narušenou komunikační schopností jsou přehledně zpracovány v tabulkách a grafech. (Tabulka č. 13, č. 15, č. 17, č. 19, č. 21, č. 23)

Výzkumným vzorkem bylo 12 pedagogů ze základních škol. Jednotlivé názory těchto pedagogů na specifika výchovné práce s dětmi s narušenou komunikační schopností jsou přehledně zpracovány v tabulkách a grafech. (Tabulka č. 14, č. 16, č. 18, č. 22, č. 24)

Tabulka č. 13. Otázka č. 6 pro pedagogy MŠ : Je na vašem pracovišti zajištěna komplexní péče o tyto děti (souběžně s klinickým logopedem)?

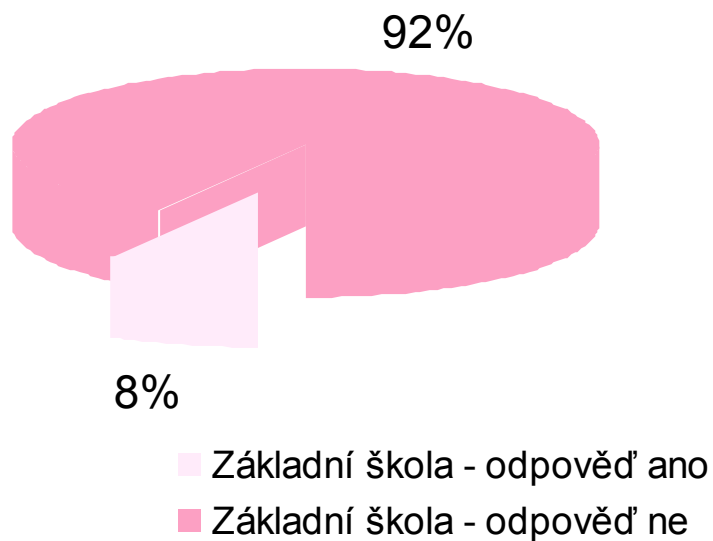
Školské zařízení	Komplexní péče o děti	
	N	%
MŠ - běžného typu (odpověď ano)	2	17%
MŠ - běžného typu (odpověď ne)	9	75%
MŠ - s logopedickou třídou (odpověď ano)	1	8%
MŠ - s logopedickou třídou (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



- MŠ - běžného typu (odpověď ano)
- MŠ - běžného typu (odpověď ne)
- MŠ - s logopedickou třídou (odpověď ano)
- MŠ - s logopedickou třídou (odpověď ne)

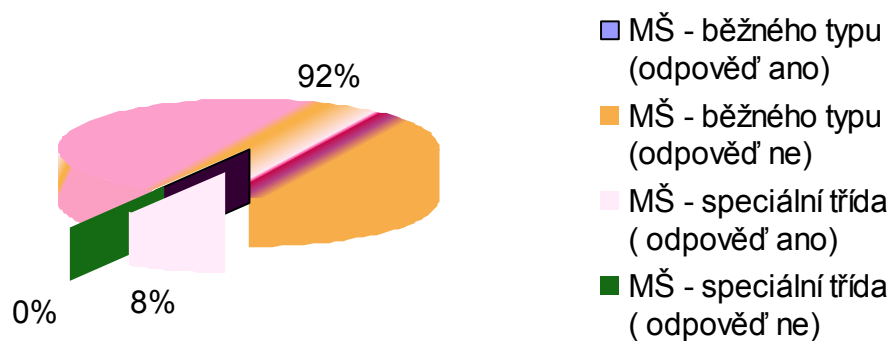
Tabulka č. 14. Otázka č. 6 pro pedagogy ZŠ : Je na vašem pracovišti zajištěna komplexní péče o tyto děti (souběžně s klinickým logopedem)?

Školské zařízení	Komplexní péče o děti	
	N	%
Základní škola - odpověď ano	1	8%
Základní škola - odpověď ne	11	92%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 15. Otázka č. 7 pro pedagogy MŠ : Mají tyto děti vypracován individuální vzdělávací program?

Školské zařízení	Počet IVP	
	N	%
MŠ - běžného typu (odpověď ano)	0	0 %
MŠ - běžného typu (odpověď ne)	11	92 %
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8 %
MŠ - speciální třída (odpověď ne)	0	0 %
Celkem	12	100%



Tabulka č. 16. Otázka č. 7 pro pedagogy ZŠ : Mají tyto děti vypracován individuální vzdělávací program?

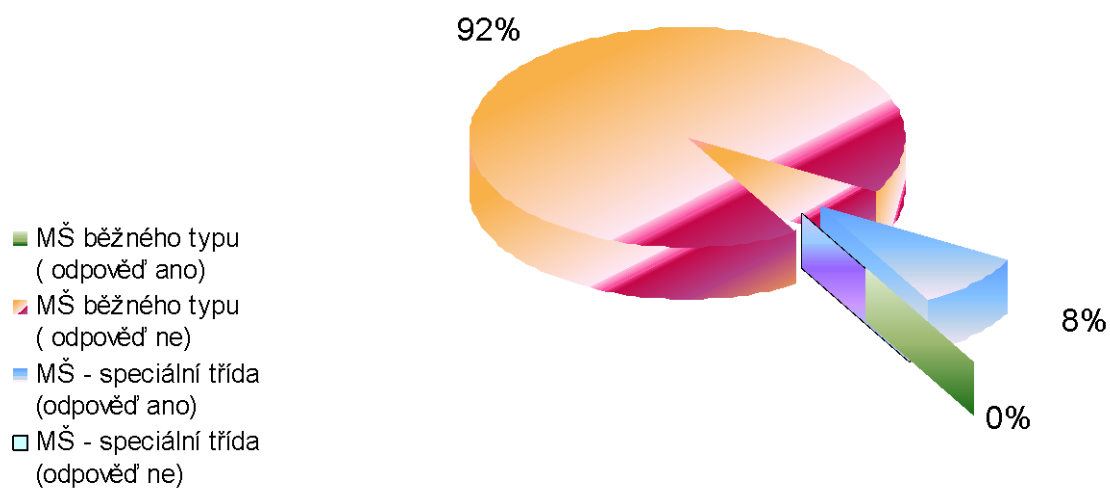
Školské zařízení	Odpovědi	
	N	%
Základní školy - odpověď ano	0	0%
Základní školy - odpověď ne	12	100%
celkem	12	100%

□ základní školy - odpověď ano ■ základní školy - odpověď ne



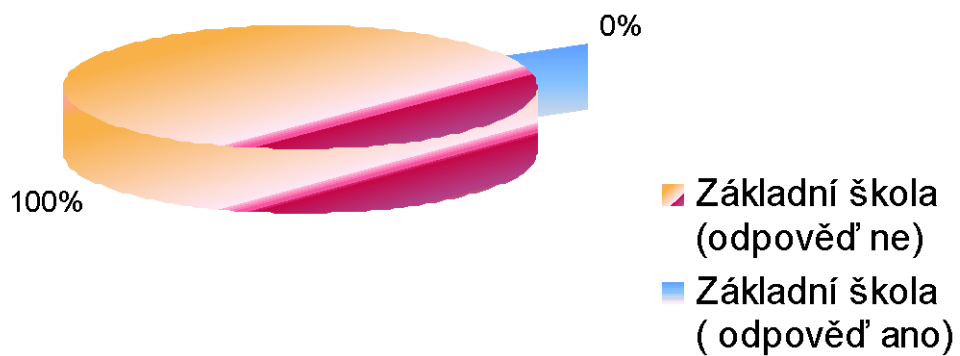
Tabulka č. 17. Otázka č. 8 pro pedagogy MŠ : Je ve třídě, kterou tyto děti navštěvují, snížený počet dětí ve třídě?

Školské zařízení	Odpovědi	
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	0	0%
MŠ běžného typu (odpověď ne)	11	92%
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8%
MŠ - speciální třída (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



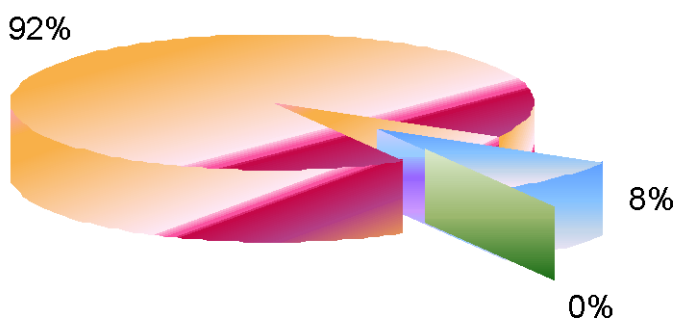
Tabulka č. 18. Otázka č. 8 pro pedagogy ZŠ : Je ve třídě, kterou tyto děti navštěvují, snížený počet dětí ve třídě?

Školské zařízení		
	N	%
Základní škola (odpověď ne)	12	100%
Základní škola (odpověď ano)	0	0%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 19. Otázka č. 9 pro pedagogy MŠ : Podílejí se na této speciální péči i rodiče těchto dětí?

Školské zařízení		
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	11	92 %
MŠ běžného typu (odpověď ne)	0	0 %
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8 %
MŠ - speciální třída	0	0 %
Celkem	12	100%



- MŠ běžného typu (odpověď ano)
- MŠ - speciální třída (odpověď ano)
- MŠ - speciální třída (odpověď ne)
- MŠ běžného typu (odpověď ne)

Tabulka č. 20. Otázka č. 9 pro pedagogy ZŠ : Podílejí se na této speciální péči i rodiče těchto dětí?

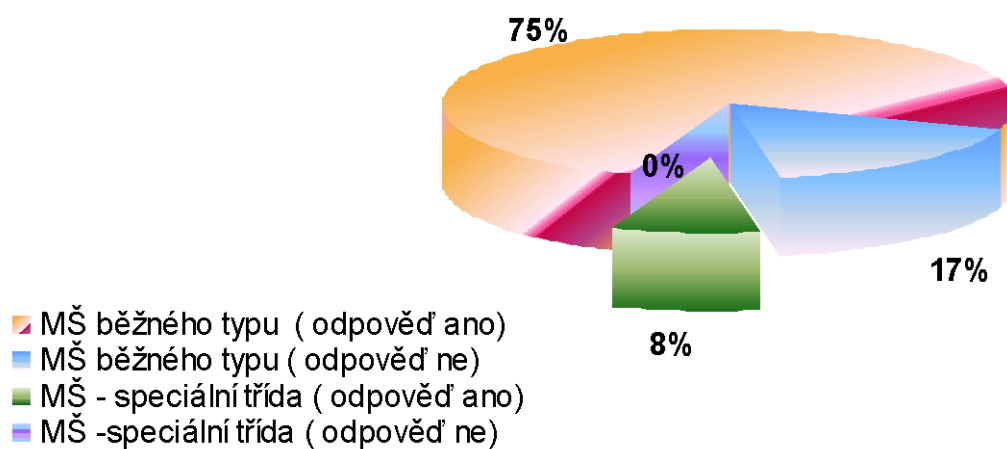
Školské zařízení	Rodiče	
Základní škola	7	100%
Celkem	7	100%



■ Základní škola

Tabulka č. 21. Otázka č. 10 pro pedagogy MŠ : Mají nebo navrhujete těmto dětem odklad školní docházky?

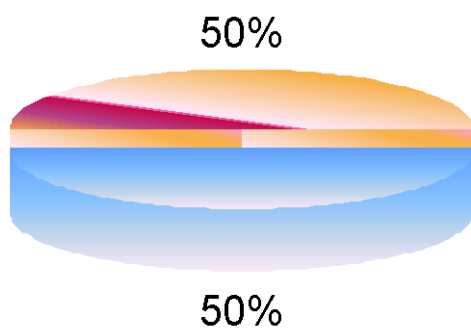
Školské zařízení	Odklady školní docházky	
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	9	75%
MŠ běžného typu (odpověď ne)	2	17%
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8%
MŠ -speciální třída (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 22. Otázka č. 10 pro pedagogy ZŠ : Měly tyto děti odklad školní docházky?

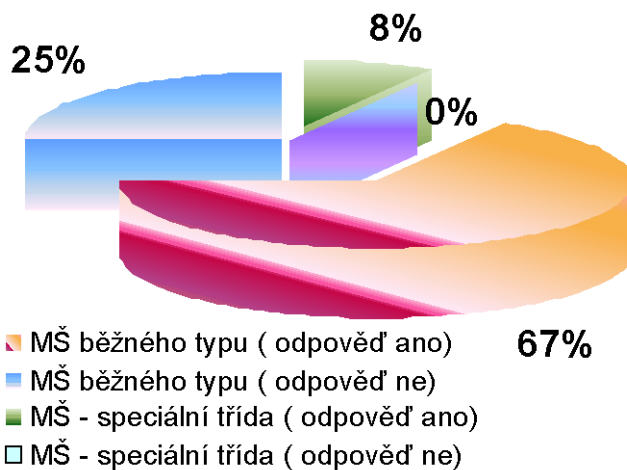
Školské zařízení	odklady školní docházky	
	N	%
Základní škola (odpověď ano)	6	50%
Základní škola (odpověď ne)	6	50%
celkem	12	100%

- Základní škola (odpověď ano)
- Základní škola (odpověď ne)



Tabulka č. 23. Otázka č. 11 pro pedagogy MŠ : Mají tyto děti zajištěnou dostatečnou míru individuálního přístupu?

Školské zařízení		
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	8	67%
MŠ běžného typu (odpověď ne)	3	25%
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8%
MŠ - speciální třída (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 24. Otázka č. 11 pro pedagogy ZŠ : Mají tyto děti zajištěnou dostatečnou míru individuálního přístupu?

Školské zařízení		
	N	%
Základní škola (odpověď ano)	7	58%
Základní škola (odpověď ne)	5	42%
Celkem	12	100%

- Základní škola (odpověď ano)
- Základní škola (odpověď ne)



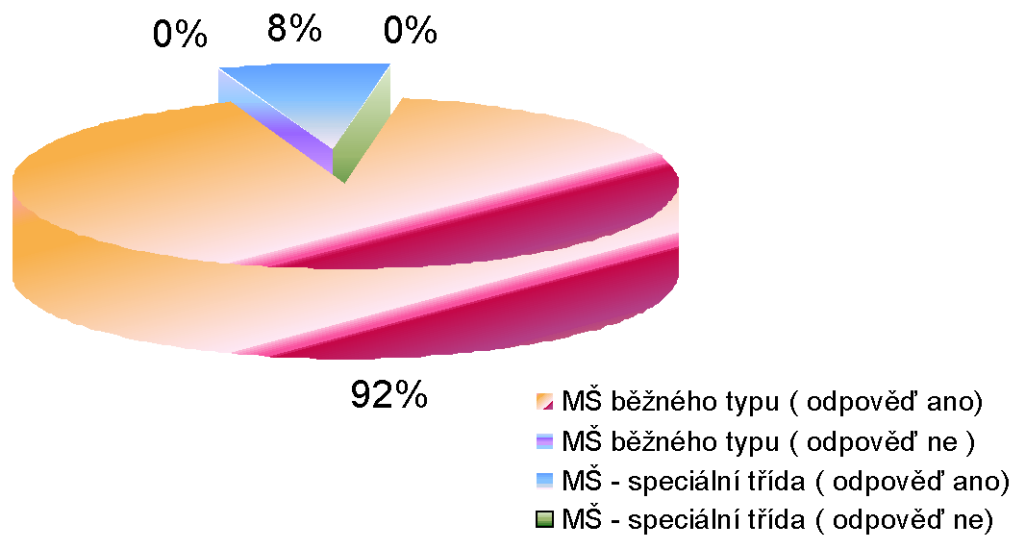
Děti s narušenou komunikační schopností a kolektiv

Výzkumným vzorkem bylo 11 pedagogů z běžné mateřské školy a 1 pedagog z běžné mateřské školy se speciální třídou. Ze zjištěných skutečností vyplývá, že děti s narušenou komunikační schopností nemají problémy se začleněním do kolektivu. (Tabulka č. 25)

Výzkumným vzorkem bylo 12 pedagogů ze základních škol. Z daného šetření vyplývá, že děti s narušenou komunikační schopností nemají problémy se začleněním do kolektivu. (tabulka č. 26)

Tabulka č. 25. Otázka č. 12 pro pedagogy MŠ : Jsou tyto děti přijímány do kolektivu bez větších obtíží?

Školské zařízení		
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	11	92%
MŠ běžného typu (odpověď ne)	0	0%
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	8%
MŠ - speciální třída (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



Tabulka č. 26. Otázka č. 12 pro pedagogy ZŠ : Jsou tyto děti přijímány do kolektivu bez větších obtíží?

Školské zařízení		
	N	%
Základní škola (odpověď ano)	12	100%
Základní škola (odpověď ne)	0	0%
Celkem	12	100%



■ Základní škola (odpověď ano) ■ Základní škola (odpověď ne)

Tabulka č. 27. Otázka č. 13 pro pedagogy MŠ : Myslíte si, že počet dětí s narušenou komunikační schopností přibývá?

Školské zařízení	Přibývající počet	
	N	%
MŠ běžného typu (odpověď ano)	11	8 %
MŠ běžného typu (odpověď ne)	0	0 %
MŠ - speciální třída (odpověď ano)	1	92 %
MŠ - speciální třída (odpověď ne)	0	0 %
Celkem	12	100 %

- MŠ běžného typu (odpověď ano) ■ MŠ běžného typu (odpověď ne)
- MŠ - speciální třída (odpověď ano) ■ MŠ - speciální třída (odpověď ne)

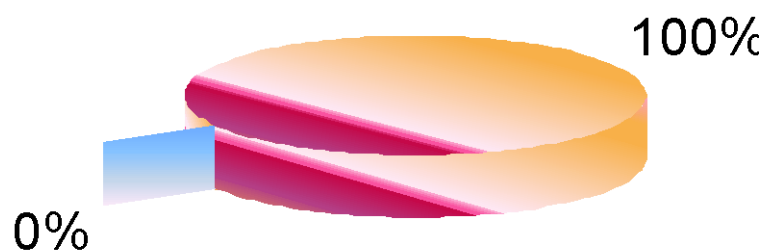


Tabulka č. 28. Otázka č. 13 pro pedagogy ZŠ : Myslíte si, že počet dětí s narušenou komunikační schopností přibývá?

Školské zařízení	Přibývající počet	
	N	%
Základní škola (odpověď ano)	12	100 %
Základní škola (odpověď ne)	0	0 %
Celkem	12	100%

■ Základní škola (odpověď ano)

■ Základní škola (odpověď ne)



6 Ověření hypotéz

Hlavní hypotéza

Myslíme si, že specifika výchovné práce spočívají v individuálním přístupu, který vyplývá z individuálního poznání dítěte

Tato hypotéza se nepotvrdila

Ne všichni pedagogové ve své práci s dětmi s narušenou komunikační schopností mají možnost zcela individuálně poznat dané dítě.

Vedlejší hypotéza

Myslíme si, že děti s poruchou komunikačních schopností přibývá.

Tato hypotéza se potvrdila

Viz. Tabulka č. 27, Tabulka č. 28

Závěr

„Příprava dítěte na vstup do školy je vlastně vyvrcholením předškolní výchovy, resp. celé dosavadní výchovy dítěte od jeho narození až do šesti let...”

(J. Jirásek, 1966)

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit jaká specifika obsahuje práce s dětmi s poruchou komunikačních obtíží.

V teoretické části jsme se zabývali teorií rozvoje řeči, vzniku fonémů i možných poruch. Následně, v části praktické, jsme posuzovali názory na toto téma u pedagogů mateřských a základních škol.

V praktické části jsem zjistili, že dle názorů jednotlivých pedagogů se počet dětí s komunikačními poruchami zvyšuje, ale ne vždy je jim věnována, nebo není dostatečná možnost věnovat jim, důkladnou péči.

Velkým problémem však byla návratnost dotazníků od jednotlivých respondentů, protože tito, podle vlastních slov jsou dotazníky nejrůznějšího charakteru zahlceni a velmi málo je vyplňují.

Domníváme se, že by tyto poznatky mohly být využitelné v praktickém životě odborníky v oblasti školství. Měli bychom se zamyslet nad zkvalitňováním práce se všemi dětmi, zvláště těmi, které mají nějakou poruchu. Tato práce by měla být založena na poznání dítěte a individuální práci, což ne vždy při vysokých počtech dětí ve třídě jde.

Výřečnost je ozdobou ducha - Oratio cultus animi est

Seneca Lucius Annaeus

POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

1. BYTEŠNÍKOVÁ , I., *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8
2. BYTEŠNÍKOVÁ I., HORÁKOVÁ R., KLENKOVÁ J. *Logopedie a surdopedie*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2
3. KLENKOVÁ J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
4. KLENKOVÁ J. *Kapitoly z logopedie 1*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5
5. KLENKOVÁ J. *Kapitoly z logopedie 2 a 3*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1
6. KLENKOVÁ J. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC nakladatelství, 2003. ISBN 85-94042-250-261
7. KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8
8. KUTÁLKOVÁ D. *Slovo za slovem*. Praha : KPK, 1992. ISBN 80-85267-34-9
9. KUTÁLKOVÁ D. *Logopedická prevence , průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0
10. LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SNP, 1990. ISBN 80-08-00447-9
11. LEJSKA M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7
12. LENGMEIER J., LENGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha : H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8
13. MIFKOVÁ Š., *Připravenost dítěte pro vstup do základní školy*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 2009. 69 s. Bakalářská práce
14. PEUTELSCHMIDOVÁ A., *Čtení o koktavosti*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-003-0
15. RÁDLOVÁ E. *Logopedie pro výchovné pracovníky, vybrané kapitoly*. Olomouc : UP, 2006. ISBN 80-244-1218-7
16. RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L. a kol., *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9
17. SOVÁK M., *Logopedie předškolního věku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství,

1984.

18. ZEZULKOVÁ, E., *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1

19. *Informatorium 3 - 8 časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Portál. 2004. Praha : Portál. ISSN 1210-7506

PŘÍLOHA ČÍSLO 1

Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Dobrý den, milé kolegyně a případně milí kolegové. Prostřednictvím tohoto dotazníku se zapojujete do dotazníkového šetření ve Zlíně, které se zabývá jazykovou připraveností dětí při vstupu do základní školy. Jeho výsledky budou zpracovány v mé závěrečné - bakalářské práci. Proto Vás žádám o jeho vyplnění, které není náročné na čas. Velmi děkuji

Martina Jočová , studentka Univerzity Palackého v Olomouci, speciální pedagogika předškolního věku

1. Jaké je vaše dosažené vzdělání?

ZŠ

SŠ

VŠ

2. Jaké je vaše pracovní zařazení?

pedagog MŠ

speciální pedagog MŠ

vychovatel

3. Jak dlouho pracujete ve školství?

4. Méně než 5 let

více jak 10 let

více jak 20 let

4. Nachází se ve vaší třídě dítě s poruchou komunikačních dovedností a v jakém počtu?

NE

ANO(počet)

5. Navštěvují tyto děti klinického logopeda a v jakém počtu?

NE

ANO(počet)

6. Je na vašem pracovišti zajištěna kompletní speciální péče o tyto děti (souběžně s klinickým logopedem)?

NE ANO

7. Mají tyto děti vypracován individuální vzdělávací program?

NE ANO

8. Je ve třídě, kterou tyto děti navštěvují, snížený počet dětí ve třídě?

NE ANO

9. Podílejí se na této speciální péči i rodiče těchto dětí?

NE ANO

10. Mají nebo navrhujete těmto dětem odklad školní docházky?

NE ANO

11. Mají tyto děti zajištěnou dostatečnou míru individuálního přístupu?

NE ANO

12. Jsou tyto děti přijímány do kolektivu bez větších obtíží?

NE ANO

13. Myslíte si, že počet dětí s narušenou komunikační schopností přibývá?

NE ANO

PŘÍLOHA ČÍSLO 2

Dotazník pro pedagogy základních škol

Dobrý den, milé kolegyně a případně milí kolegové. Prostřednictvím tohoto dotazníku se zapojujete do dotazníkového šetření ve Zlíně, které se zabývá jazykovou připraveností dětí při vstupu do základní školy. Jeho výsledky budou zpracovány v mé závěrečné - bakalářské práci. Proto Vás žádám o jeho vyplnění, které není náročné na čas. Velmi děkuji

Martina Jočová , studentka Univerzity Palackého v Olomouci, speciální pedagogika předškolního věku

1. Jaké je vaše dosažené vzdělání?

ZŠ S VŠ

2. Jaké je vaše pracovní zařazení?

pedagog ZŠ - první stupeň pedagog ZŠ - druhý stupeň speciální pedagog

3. Jak dlouho pracujete ve školství?

Méně než 5 let více jak 10 let více jak 20 let

4. Nachází se ve vaší třídě dítě s poruchou komunikačních dovedností a v jakém počtu?

NE ANO(počet)

5. Navštěvují tyto děti klinického logopeda a v jakém počtu?

NE ANO(počet)

6. Je na vašem pracovišti zajištěna kompletní speciální péče o tyto děti (souběžně s klinickým logopedem)?

NE ANO

7. Mají tyto děti vypracován individuální vzdělávací program?

NE ANO

8. Je ve třídě, kterou tyto děti navštěvují, snížený počet dětí ve třídě?

NE ANO

9. Podílejí se na této speciální péči i rodiče těchto dětí?

NE ANO

10. Měly tyto děti odklad školní docházky?

NE ANO

11. Mají tyto děti zajištěnou dostatečnou míru individuálního přístupu?

NE ANO

12. Jsou tyto děti přijímány do kolektivu bez větších obtíží?

NE ANO

13. Myslíte si, že počet dětí s narušenou komunikační schopností přibývá?

NE ANO

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Jochová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Rádlová, PhDr.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Jazyková připravenost dětí při vstupu do základní školy
Název v angličtině:	Language readiness of children entering primary school a
Anotace práce:	bakalářská práce se zabývá jazykovou připraveností dětí při vstupu do základní školy. Je zde popsána teorie vývoje řeči s možnými poruchami a v další části jsou v přehledných tabulkách a grafem zaznamenány názory pedagogů mateřských a základních škol na danou problematiku
Klíčová slova:	vývoj řeči, jazyková připravenost, vznik samohlásek, vznik souhlásek, vývojová dysfázie, dyslálie, mutismus, koktavost, školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost
Anotace v angličtině:	thesis deals with the language skills of children entering primary school. It describes the theory of language acquisition with potential problems in other parts of the charts and chart recorded the views of educators kindergartens and primary schools on the issue
Klíčová slova v angličtině:	development of speech, language preparedness, formation of vowels, consonants formation, developmental dysphasia, impaired articulation, mutism, stuttering, school readiness, school readiness, school capacity

Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	58 stran
Jazyk práce:	Čeština