

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Dagmar Bajáková**

**Logopedický problém a jeho vliv na nácvik dovedností  
čtení a psaní v 1. ročníku základní školy**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jana Melicharová, DiS.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Dagmar Bajáková**

**Logopedický the problem and its effect on practicing the  
skills of reading and writing in 1. grade of elementary school**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Jana Melicharová, DiS.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky .....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala PhDr. Janě Melicharové DiS. za odborné a mimořádně vstřícné vedení, za její trpělivost, podnětné připomínky, cenné rady a za čas, který mi věnovala při zpracování této práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku narušených komunikačních schopností u žáků prvních ročníků základních škol v okrese Louny. Jejím cílem je zjistit nejčastější druhy narušených komunikačních schopností a jejich vliv na nácvik dovedností čtení a psaní. Teoretická část práce seznamuje s vývojem řeči, komunikací, popisuje druhy narušených komunikačních schopností a nastiňuje problematiku nácviku dovedností čtení a psaní v prvním ročníku základní školy. Na teoretické poznatky navazuje výzkumné šetření, které odhaluje nejčastější kategorie narušené komunikační schopnosti u žáků prvních ročníků v okrese Louny a jejich vliv na nácvik čtení a psaní.

## **Klíčová slova**

Dovednost, dyslalie, komunikace, nácvik, narušená komunikační schopnost, škola, učitelka, žák.

### **Annotation**

Bachelor thesis is focused on disturbed communication skills of pupils in first grade of primary schools in the district of Louny. The goal is to identify the most common types of disturbed communication skills and their influence on training skills of reading and writing. The theoretical part introduces the development of speech communications, describes the kinds of disturbed communication skills and outlines the issues of training skills for reading and writing in the first grade of primary school. The theoretical knowledge follows research which reveals the most common category of communication skills of pupils in first grade in the district of Louny and their effect on the practice of reading and writing.

### **Keywords**

Skill dyslalia, communication, training, communication disorder, school, teacher, student.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 LIDSKÁ ŘEČ .....</b>	<b>11</b>
<b>2 KOMUNIKACE .....</b>	<b>12</b>
<b>3 FYLOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI .....</b>	<b>14</b>
<b>4 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI.....</b>	<b>16</b>
4.1 STADIUM PŘÍPRAVNÉ.....	17
4.2 STADIUM VLASTNÍHO VÝVOJE ŘEČI.....	20
<b>5 JAZYKOVÉ ROVINY.....</b>	<b>23</b>
<b>6 NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI VE ŠKOLNÍM VĚKU .....</b>	<b>27</b>
<b>7 PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S NKS V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....</b>	<b>34</b>
7.1 PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ.....	35
7.2 PROBLEMATIKA NÁCVIKU PSANÍ.....	38
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>8 CÍL, METODOLOGIE A TECHNIKY VÝZKUMU ...</b>	<b>42</b>
<b>9 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>43</b>
<b>10 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>46</b>

<b>11 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ U ŽÁKŮ S NKS V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA .....</b>	<b>65</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>74</b>



## ÚVOD

Schopnost řeči je jednou z nejdůležitějších lidských schopností, kterou můžeme chápat jako obecně lidskou schopnost vyjadřovat obsahy vědomí článkovanými zvuky. Člověk je tvor společenský a většinou rád s ostatními lidmi komunikuje. Komunikace je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů a výrazně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Vývoj řeči dítěte je od počátku velmi závislý na bezprostředním a častém mluvním kontaktu, který nelze ničím nahradit. Modelem správné řeči je především mluvní vzor jeho rodičů, který by měl být přirozený a správný. V dnešní době se často vyskytují situace, kdy dospělí nemají na své děti čas. Dítě je většinou odkázáno samo na sebe, nikdo se mu nevěnuje, často tráví hodiny u televize nebo s mobilem. Takové dítě zcela určitě nedosahuje takových vyjadřovacích schopností, jako dítě, kterému se jeho rodiče věnují, komunikují s ním a rozvíjí jeho osobnost po všech stránkách. Situaci mohou zhoršit i zvýšené nároky na vyjadřovací schopnosti, které s sebou přináší dnešní doba, ve které se zvyšuje technická, kulturní a společenská úroveň. A tak se stává, že do prvních tříd přichází žáci s narušenou komunikační schopností, která jim zpravidla činí potíže při čtení a psaní.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou nejčastější kategorie NKS a jejich vliv na nácvik dovedností ve čtení a psaní v 1. ročníku základní školy. Autorka se zaměřila na první třídy v okrese Loun. Cílem výzkumu je na základě teoretických poznatků a dotazníkového šetření zjištění, jaký druh narušené komunikační schopnosti se u žáků prvních tříd objevuje nejčastěji a jaké konkrétní problémy při nácviku čtení i psaní se u žáků prvních tříd s narušenou komunikační schopností vyskytují. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, členěna je do čtyř kapitol. Teoretická část je vypracována na základě analýzy odborné literatury, ve výzkumné části je použita kvantitativní metoda dotazníkového šetření. První kapitola je tematicky zaměřena na lidskou řeč a komunikaci. V jednotlivých subkapitolách je popisován fylogenetický vývoj, ontogenetický vývoj i jazykové roviny. Ve druhé kapitole je zpracována narušená komunikační schopnost dítěte ve školním věku se všemi svými okruhy podle Lechty (2003). Třetí kapitola je věnována problematice nácviku dovedností čtení a psaní u žáků s narušenou komunikační schopností v 1. ročníku základní školy. Ve čtvrté části bakalářské práce je prezentováno vlastní

výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit nejčastější kategorie narušených komunikačních schopností a jejich vliv na nácvik čtení a psaní v 1. ročnících základních škol v okrese Louny. Na základě výsledků z výzkumného šetření jsou předloženy návrhy i opatření pro pedagogickou praxi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 LIDSKÁ ŘEČ

Nejdokonalejším dorozumívacím prostředkem je **řeč**. Od ostatních živočišných druhů celé naší planety se člověk jako biologický druh *Homo sapiens* liší právě řečí, tedy schopností dorozumívat se mluvenou, gramaticky uspořádanou řečí. Rodí se s dispozicí naučit se mluvit, řeč není člověku vrozená. Osvojit si řeč má možnost každý člověk za určitých fyziologických předpokladů a společenských podmínek života.

Schopnost řeči podle Sováka (1978, s. 23) „*je dána individuální výkonností nervového systému, orgánů smyslových i hybných a rozvíjením této výkonnosti v podmínkách společenského bytí, vlivem výchovy a učení, na podkladě vrozených dispozic. Je to schopnost jak individuální, tak i zároveň obecně lidská*“.

Řeč podle Klenkové (2006, s. 27) „*není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením*“.

**Zevní, mluvená řeč neboli mluva** je realizována mluvením. Mluvou se obracíme ke svému okolí, k druhým lidem a vyjadřujeme tím schopnost užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly.

**Vnitřní řečí** promlouváme sami k sobě, plánujeme, povzbuzujeme se k činnosti. Vyskytují se i situace, kdy řeč vnitřní přechází do řeči vnější, a my hovoříme sami se sebou nahlas.

Řeč je ve svém průběhu vývoje ovlivňována mnoha činiteli jak vnitřními, které souvisí se stavem organismu a se schopností jedince, tak i s vnějšími, které na něj dopadá a tím je prostředí, ve kterém je obkloповán a v kterém žije.

Vnímáním řeči druhých přejímá jejich myšlenky i názory. Řečí přenáší životní zkušenosti, názory i bohatství literárního umění, vědecké poznatky z generace na generaci. Prostřednictvím řeči projevuje člověk své pocity, přání, sděluje své myšlenky, názory – **komunikuje**.

## 2 KOMUNIKACE

Irena Vaňková (2007, s. 256) popisuje: *“Být člověkem, resp. chovat se jako člověk, to znamená v našem obrazu světa především (umět) mluvit, tj. komunikovat, domluvit se s ostatními o podstatných (lidských) věcech, a navíc vytvořit (mezilidský) vztah. Řeč se chápe jako hlavní atribut lidství“.*

Pomocí komunikace vytváříme, udržujeme a pěstujeme mezilidské vztahy, dochází k významnému ovlivňování rozvoje osobnosti a k oboustrannému, vzájemnému ovlivňování všech zúčastněných. Komunikaci (dorozumívání) můžeme chápat jako složitý proces, při kterém dochází k výměně informací. Řezáč (1998, s. 107) o komunikaci říká: *„Komunikace je výpovědí o tom jak člověk chápe, „vidí“, interpretuje sebe, jiné lidi a vztahy mezi nimi. Výpověď člověka je vždy subjektivní a vždy je zároveň jak sdělením druhému, tak i výpovědí o sobě.“*

Základ komunikace tvoří čtyři navzájem ovlivňující se stavební prvky:

- **komunikátor** – osoba, která něco nového sděluje, zdroj informace
- **komunikant** – příjemce informace (reaguje nějakým způsobem)
- **komuniké** – nová informace, obsah sdělení
- **komunikační kanál** – cesta sloužící k předávání informací (úspěšná výměna informací, předem dohodnutý kód pro vzájemné porozumění)

Podle Vybírala (2005) má komunikace svůj smysl, účel a plní určitou funkci.

Funkce lidské komunikace dělí na tyto části:

1. **informovat** – oznámit, prohlásit, předat zprávu
2. **instruovat** – naučit, navést, zasvětit
3. **přesvědčit** – aby adresát změnil nebo pozměnil svůj názor, ovlivnit, zmanipulovat, získat někoho na svou stranu
4. **domluvit se, vyjednat** – dospět k dohodě, řešit a vyřešit
5. **pobavit** – rozveselit sebe, druhého
6. **kontaktovat se** – užít si blízkosti, prožít sebestpotvrzení
7. **předvést se** – vyvolat dojem, prezentovat se

Mnoho autorů, např. Kohoutek (1998), Mareš, Křivohlavý (1993, 1995, In: Klenková, 2006) vymezuje sdělování a přejímání významů v sociálních vztazích lidí a v sociálním chování jako **sociální komunikaci**. Druhy sociální komunikace jsou **verbální** a **neverbální komunikace**. Mareš, Křivohlavý (1993, 1995, In: Klenková, 2006) k nim ještě řadí **komunikaci činem**.

Komunikační procesy, které probíhají pomocí mluvené nebo psané řeči se řadí do skupiny **verbální** (slovní) **komunikace**.

Veškeré dorozumívací prostředky, které mají neslovní podstatu, se řadí do skupiny **neverbální** (nonverbální, neslovní, mimoslovní) **komunikace** (gesta, mimika, posuňky).

### 3 FYLOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI

*„Vznik a vývoj dorozumívání – komunikace – artikulovaným zvukovým signálem zůstává stále nevyzkoumaným problémem. Dosud se pohybujeme pouze ve sféře hypotéz.“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 154)*

Vezmeme-li vývoj řeči z hlediska fylogenetického vývoje (vývoj dorozumívání během vývoje celého lidského rodu, od nejjednodušších forem k nejsložitějším), tak již člověk neandertálský, jak se můžeme domnívat podle kosterních nálezů, měl schopnost určité artikulace, která byla výrazně chudší v porovnání s artikulací dnešní. Podle některých teorií probíhal vývoj dorozumívání během vývoje druhu postupně v několika fázích (Kutálková, 2002).

**Tyto fáze nazývá složkami a dělí je na vývojové složky:**

- **Projevová**

Řadí se sem zvuky, které jsou vytvářeny hlasem a živočich jimi vyjadřuje své pocity (radost, bolest, hlad aj.) Tyto zvuky, které patří člověku i zvířatům, ještě nejsou určeny někomu jinému

- **Vybavovací**

Uvádí zde zvuky, které jsou vytvářeny účelově a mají pomoci reagovat a působit na jiné. Tyto někdy až překvapivě složité způsoby dorozumívání mají lidé, ale používají je i některá společenstva zvířat.

- **Dorozumívací**

Vydávání zvuků je za účelem sdělování myšlenek a v návaznosti také schopnost vnímat a chápat sdělení pomocí zvuku jiných. Je charakteristická pouze pro člověka a jeho cílem je dorozumět se.

Člověk se od zvířat liší mluvenou řečí, používá citoslovce, povely. Objevuje se první konkrétní myšlení. Řeč, v níž jsou sdělovány určité myšlenky, které vyvolávají představy věcí a jevů, se řadí do abstraktního myšlení.

Novák (In: Lejska, 2003, s. 28) uvádí, že „řeč je způsob chování člověka, které tento živočišný druh odlišuje od jiných živočichů. Je to biologický systém specializovaný pro přenos významných informací pomocí jednotlivých znaků“.

## 4 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI

Ontogenetický vývoj řeči zahrnuje vývoj řeči jedince během jeho života. V prvních letech života se řeč vyvíjí spontánně a dochází k jejímu normálnímu vývoji a to za přítomnosti kvalitního sluchu, zralosti mozku, mentální úrovně, nepoškozených mluvidel a řečové stimulace. Na správném vývoji řeči se podílí **činitelé vnitřní**, které vyplývají ze stavu organismu a schopností dítěte (vrozené dispozice, nadání pro řeč, nepoškozená centrální nervová soustava a mluvní orgány, zdravý vývoj sluchového i zrakového analyzátoru, dobrý celkový fyzický a duševní vývoj a uspokojivý vývoj intelektu) a **činitelé vnější** - prostředí, ve kterém dítě žije (celkový vliv prostředí a výchovy - sociální prostředí ovlivňující vývoj řeči, především rodiče, kteří by měli dítěti poskytnout vhodnou stimulaci ke komunikaci, přiměřené množství kvalitních podnětů a správný mluvní vzor (Klenková, 2006).

O výchově řeči se zmiňuje Sovák (1978, s. 26) „*Výchova řeči znamená rozvíjení a budování řeči po všech stránkách správně, přiměřeně věku a schopnostem individua. Je tedy ve výchově řeči obsažena i snaha správnou výchovou předcházet možným poruchám, popř. důsledkům vad v sociální funkci sdělování*“.

Podle Škodové a Jedličky (2003) se na správném vývoji řeči podílí tyto nezbytné podmínky:

- nepoškozená centrální nervová soustava
- normální intelekt
- normální sluch
- vrozená míra nadání pro jazyk
- adekvátní sociální prostředí

Rodina a především matka má v prvních letech života plně v rukou kvalitu výchovného působení na řečovou dovednost svého dítěte a dítě je na ni plně závislé. Během tohoto období si musí každé dítě projít všemi stadii vývoje řeči, nemůže nějaké vynechat či přeskočit. Délka trvání každého stadia je individuální.



Začátkům vlastní řeči předchází, jak uvádí Sovák (1972), Lechta (1990), předběžná stadia vývoje řeči, která začínají hned po narození a nejsou časově přesně oddělena. Probíhají současně vedle sebe a vzájemně se prostupují.

Předřečové období dělí Sovák (1972) do těchto tří fází:

1. období křiku
2. období žvatlání
3. období rozumění řeči

Odborníci používají odlišnou terminologii pro pojmenování jednotlivých stádií vývoje řeči, avšak na jeho dělení do dvou základních období se všichni shodují. Je to **stadium přípravné** (předřečové období) a **stadium vlastního vývoje řeči**.

#### 4.1 STADIUM PŘÍPRAVNÉ

Začíná narozením dítěte, dělí se na období křiku, broukání, žvatlání, rozumění řeči a trvá do počátku vlastního tvoření řeči.

**Období křiku** trvá od narození až do konce 3. měsíce života kojence a dělí se na křik prvotní a křik emociální.

**Křik prvotní** (pláč) je první zvukový projev, který dítě vydává v prvních dnech svého života. Jde o reflexní činnost, má význam pro cvičení a rozvoj dýchacích orgánů i mluvidel. Neznamena tedy, že kojenci něco schází. Toto období trvá první šestinedělí.

**Křik emociální** se začíná projevovat kolem 6. týdne, kdy se začíná hlasový projev dítěte měnit. Rozsah hlasu a jeho intenzita se začíná zvětšovat a dítě je schopné zcela jasně vyjádřit své pocity. Při nespokojenosti, bolesti, znečištění, odporu, má křik tvrdý hlasový začátek. Křik, při kterém dítě dává najevo svou spokojenost a libé pocity, má naopak měkké hlasové začátky. Postupně se zvětšuje škála zvuků, protože díky sacím schopnostem dítě objevuje možnosti pohybu jazyka a rtů. Někdy se mu i podaří vydat zvuk podobný hláskám, hlásky to však ještě nejsou, jde o tzv. zvučky. Toto období je nazýváno **broukáním**. Období broukání (kolem 8. – 10. týdne) postupně přechází do **období žvatlání** a zvukový projev dítěte nabírá bohatou melodičnost. V této fázi se vyvíjí akusticko-fonační reflex. Produkované zvuky vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem při „hrách s mluvidly“, na níž se podílí tytéž skupiny

svalů, které dítě používá při sání mateřského mléka. Není to činnost vědomá, ale jde o pudovou hru s mluvidly. Dítěti se to líbí, baví se a přináší mu to pocity libosti. I děti hluché si pudově broukají, a že jde o děj reflexní, nás může přesvědčit i to, že tytéž zvuky používají děti na celém světě, bez ohledu na kulturu i světadíl. Tato část řečového vývoje se nazývá **žvatlání pudové** a trvá asi půl roku. Nejčastěji používané shluky hlásek je neutrální a artikulačně nejsnadnější retnice P, B, M, a T, takže velmi často slýcháváme „slova“ mama, papa, tata.

V druhém pololetí života dítěte se začíná objevovat snaha o napodobování (**žvatlání napodobivé**) svého okolí, napodobuje shluky hlásek (zatím ještě nerozumí jejich významu a obsahu), výrazy v obličeji, gestikulaci a postupně se snaží napodobovat i co slyší a vidí. Proto má sluch i zrak v tomto období důležitou „hlavní“ roli. Daří se mu více a přesněji napodobovat melodii a tempo řeči. Svá přání a pocity dovede velmi přesně vyjádřit pomocí melodie řeči a výraznou gestikulací.

Období **rozumění řeči** (třetí čtvrtletí života dítěte) je posledním obdobím před nástupem vlastní řeči. Dítě si postupně spojuje situace a předměty se slovy, začíná reagovat na zvuk slova. Ještě zcela nerozumí obsahu slov. Aby porozumělo, potřebuje ještě stále výraznou melodii a mimiku. Na významu postupně nabývají hláskové celky – věty. Učí se porozumět prvním slovním pokynům (Kde máš nos?) a básničkám (Paci, paci, pacičky.). Na první dotazy (Kde je máma?) umí někdy odpovídat gestem, či náhodným zvukem.

Toto období je pro každého jedince mimořádně důležité, protože další vývoj myšlení a řeči je závislý na lidech a okolí, ve kterém dítě žije. Ovlivňuje ho kulturní prostředí, jehož je součástí, přizpůsobuje se způsobu života, přejímá zvyklosti, chování, ctnosti a nectnosti. Být ve společnosti svých nejbližších, komunikovat s nimi, mít s nimi vřelý citový vztah, má velký vliv na správný vývoj řeči. Podnětné prostředí rozvíjí nejen správný vývoj řeči, ale celkový vývoj po všech stránkách. Naproti tomu prostředí nepodnětné další rozvoj brzdí naprosto spolehlivě.

Tabulka 1: Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte

Receptivní vývoj	Produktivní vývoj
<b>0 – 3 měsíce</b>	
Rozlišuje lidský hlas od jiných zvuků.	Vydává reflexivní zvuky, pláče.
Lokalizuje hlas matky.	Objevuje se broukání (kolem 8. týdne).
Reaguje očima nebo i pohyby hlavy na verbální podněty apod.	Směje se při spokojeném stavu, křičí při nespokojenosti, hladu apod.
<b>4 – 8 měsíců</b>	
Reaguje na některé rozdíly v přízvuku slov a v intonaci vět.	Objevuje se žvatlání, tj. opakování různých hlásek a slabik.
Objevuje se dovednost segmentace: dítě rozpoznává ve větách slova, která předtím slyšelo izolovaná.	Dítě odezírá z tváře mluvícího subjektu a napodobuje pohyby rtů a jazyka.
Komunikuje pomocí gest.	Rozšiřuje se repertoár mimických pohybů tváře a gest rukou.
Rozpoznává slova z vyprávění přečteného před dvěma týdny.	Je patrná snaha dítěte navazovat i udržovat komunikační kontakt s matkou a blízkými osobami.
<b>10 – 12 měsíců</b>	
Rozumí některým výrazům dospělého (např. dej mi, nesmíš, papej, bumbej atd.).	Vyslovuje první slova.
Reaguje na vyslovení svého jména.	Komunikuje s matkou a s jinými dospělými prostřednictvím úsměvu, pláče, gestikulace a jednoduchých řečových signálů.
Je schopno rozpoznávat řeč v mateřském jazyce a v cizím jazyce.	
Reaguje v rituálních situacích (udělej pa, pa!).	

(Zdroj: Průcha, 2011, s. 45)

## 4.2 STADIUM VLASTNÍHO VÝVOJE ŘEČI

Každý vývoj, stejně tak i řečový, je individuálním procesem. Řečový vývoj dítěte prochází všemi uvedenými stadii, ale není plynulý. Střídají se období akcelerace s obdobími retardace. Nelze tedy s úplnou přesností určit a přesně vymezit období, kdy ke které vývojové fázi dochází.

Prvotní stádium vlastní řeči se nazývá **emocionálně – volní**, kde dítě vyjadřuje svá přání, prosby a pocity. Nejčastěji je to jednoslabičné nebo dvojslabičné slovo, které dítě mimořádně zaujalo a zná jeho význam - „pá, ham, hají“ apod. Zpočátku slovo zastupuje celou větu a prošlo prahem proslovení (říká slova) i prahem pochopení (ví, co říká). Tato slova jsou nazývána - jednoslovné věty nebo větné slovo. Dítě jich zvládá v průměru 10, a aby se lépe fixovalo spojení mezi sluchovou a artikulační představou slova, je důležité, aby dítě ze svého okolí slyšelo právě ta slova, která už je schopno vyslovovat (Škodová, Jedlička, 2003). Čáda (1908) uvádí, že si dítě postupně osvojuje slova, kterými označuje rodiče, životní potřeby (pít, jíst), zvířata, hračky, oblíbená místa, části těla a obličeje, slova nápadná a pro dítě zajímavá. Stále ještě přetrvává žvatlání (hlavně před usínáním) a dorozumívání se je na úrovni předverbálně – neverbální, jako je pláč, gesta, mimika apod. Je velmi důležité na dítě mluvit v jednoduchých větách, klidně, pomalu, bez spěchu a stresu, zapojit i mimikou obličeje. Dítě vnímá vše, hlas, intonaci, citové zabarvení. Zcela nevhodné je na dítě šišlat.

Mluvení jako činnost dítě objevuje kolem 1 a půl až 2 roky. Toto stádium se nazývá **egocentrické**. Dítě si samo slova opakuje, hovoří samo se sebou, snaží se napodobovat dospělé. Začíná se ptát otázkou: „Kdo to je?“, „Co to je?“ (tzv. první věk otázek). Podle Škodové a Jedličkové (2003) aktivně používá 20 – 30 slov a dítě začíná skloňovat.

Později již jednotlivá slova přestávají stačit a dítě je začíná spojovat, aby vyjádřilo své myšlenky a potřeby. Obvyklá hranice pro mluvu dětí ve větách je druhý rok jejich života, avšak rozdíly mezi nimi mohou být veliké. Někteří, zvláště holčičky, již mluví poměrně zdatně. Jiní, častěji chlapci, se v oblasti mluvení ve větách teprve „rozjíždějí“.

Podle Sováka (1972) ve stádiu **asociačně – reprodukčním** získávají prvotní slůvka pojmenovací funkci. Dítě reprodukuje jednoduché asociace tím, že slova, která slyšelo ve spojitosti s nějakým určitým jevem, přenáší na jevy podobné. Snaží se komunikovat s dospělými, pojmenovává předměty a jevy.

Ve 2 letech je slovník dítěte tvořen přibližně z 200 – 300 aktivních slov. Zásoba pasivních je mnohem větší. Nejčastěji dítě používá podstatná jména a slovesa, mluví ve větách, které jsou složeny ze dvou až tří slov. Slova jsou nepřesná, úroveň vyslovování se později zlepšuje. Dítě mluví ve složených větách, osvojuje si spojky a předložky, začíná časovat. Gramatická nepřesnost stále přetrvává (Škodová, Jedličková, 2003).

Podle Wendlera a Seidnera (In: Lechta, 1990) můžeme v případě neúspěšného pokusu o komunikaci u dítěte kolem věku 2 a půl roku pozorovat frustraci.

Důležitým mezníkem je tzv. **období fyziologické nemluvnosti** (do tří let věku dítěte), které je hranicí pro určení, zda vývoj řeči postupuje či stagnuje.

Okolo 3 roku života dítěte probíhá velmi důležité stádium **logických pojmů**. Dítě zevšeobecňuje označení úzce spjaté s konkrétním jevem na všeobecné označení – slovo s určitým obsahem. Dítě v tomto období okolní předměty, které mají nějaký vztah k jeho osobě, umí poměrně pevně pojmenovat. Slovní zásoba se pohybuje přibližně kolem 1000 slov (Vyštejnský, 1979).

Podle Sováka (In: Klenková, 2006) dochází k přechodu z 1. do 2. signální soustavy. Vlivem náročných myšlenkových pochodů často dochází k vývojovým obtížím v řeči - komolení slov, přerývání se, opakování hlásek, slabik i začátků slov. Jedná se o fyziologické opakování tzv. fyziologická iterace. Podle Vitáskové, Peutelschmiedové (2005) mluva připomíná koktání, ale koktat doopravdy začne pouze malé procento. Přibližně kolem 3 a půl roku se dítě začíná nejčastěji ptát otázkou: „Proč?“ a „Kdy?“ – nastupuje tím druhý věk otázek.

Jednoduchý a smysluplný rozhovor mohou vést děti na přelomu 3. a 4. roku života. Toto období je nazýváno stádium **intelektualizace** řeči a trvá až do dospělosti. Rozšiřuje se slovní zásoba, prohlubuje a zpřesňuje se obsah slov i gramatických forem.

Stádium **fixované řeči** přidává Lejska (2003) po stádiu intelektualizaci. Řeč dítěte se podobá řeči dospělých, slovní zásoba se trvale rozšiřuje, zlepšuje se komunikační schopnosti, etapa pokračuje po celý život jedince (Klenková, 2006).

U dítěte v předškolním věku se komunikace stále zdokonaluje, především v oblasti výslovnosti. Dětská patlavost většinou mizí mezi 4. a 5. rokem, je to způsobeno vyzráváním koordinace motoriky mluvidel a lepší sluchovou diferenciací. V průměru 2000 slov, běžně užívat rozsahově a gramaticky správné víceslovné věty, by mělo ovládat pětileté dítě.

Slovní zásoba v šesti letech vzroste přibližně na 3000 slov a dítě v tomto věku řeč účinně používá. Kdy je ukončen vývoj řeči, o tom se neustále vedou diskuse. V současnosti je označován ukončený vývoj řeči na 6. rok věku dítěte.

Jestliže dítě vyrůstá v přiměřeném a stimulujícím prostředí, je u průměrného šestiletého jedince komunikační schopnost taková, že spolehlivě komunikuje pomocí zvukových symbolů mateřského jazyka a na osvojování grafických forem je všestranně připraveno. Spontánně si osvojuje zvukovou stránku mateřského jazyka, avšak speciálním nácvikem na základní škole (výuka čtení a psaní) se musí naučit formu grafickou (Lechta, 1990).

**Lechta (2003) dělí klasifikaci dosažené řečové úrovně na tyto vývojové fáze:**

- **období pragmatizace**, tj. přibližně do 1. roku života
- **období sémantizace**, tj. 1.-2. rok života
- **období lexemizace**, tj. 2.-3. rok života
- **období gramatizace**, tj. 3.-4. rok života
- **období intelektualizace**, tj. po 4. roce života.

## 5 JAZYKOVÉ ROVINY

V řečovém projevu jedince rozlišujeme čtyři jazykové roviny, které se v ontogenezi řeči prolínají a současně v jednotlivých časových úsecích probíhá i jejich vývoj.

- **Morfologicko – syntaktická rovina**

Pod tímto pojmem se skrývá **gramatická oblast řeči**. Už kolem prvního roku života dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči, se na ni můžeme zaměřit. Dochází k osvojování gramatiky nápodobou a přenosem. Opakováním slabik vznikají slova (mama, tata) a tato první slova, která dítě začíná používat, plní funkci vět (jednoslovné věty). Bývají to podstatná jména, většinou v prvním pádě (dítě je neskloňuje), následují slovesa vyslovována v infinitivu a také zvukomalebná (onomatopoická) citoslovce: „bum, bác, hop“. Dvoslovné věty vznikají sumací dvou jednoslovných vět. Gramatický systém v tomto období Lechta (1995, In: Klenková, 2006) nazývá „**pivotová gramatika**“, v níž jsou slovní druhy v pevné vazbě: „máma pá-pá“ (slovo „pá-pá je pivot). Přídavná jména, postupně i osobní zájmena začíná používat v období mezi 2. a 3. rokem. Číslovky, předložky a spojky začíná používat nejpozději. Užívat všechny slovní druhy a mluvit gramaticky správně začíná obvykle po 4. roce života.

Pokud v tomto období dítě nemluví gramaticky správně, nazýváme tento jev **fyziologický dysgramatismus** (Lechta, 1990, Klenková, 2006). Jestliže i po 4. roce života dítěte přetrvává dysgramatismus, může se jednat o narušený vývoj řeči.

Dítě, u něhož se vyskytují nedostatky v morfologicko- syntaktické jazykové rovině, může se potýkat s problémy při užívání slov ve správném gramatickém tvaru, při určování mluvnického rodu, sníženou nebo i úplnou neschopností přeformulovat sdělení (z času přítomného do času minulého). Mohou se objevit i problémy při aplikaci gramatických pravidel do písemné podoby a ve větném slovosledu.

- **Lexikálně – sémantická rovina**

Je orientována na slovní zásobu, na její vývoj a kvalitu. Kolem 10. měsíce života dítěte se začíná rozvíjet pasivní slovní zásoba – dítě začíná rozumět. Kolem 1. roku věku dítěte se rozvíjí aktivní slovní zásoba – dítě začíná postupně používat svoje první

slova. Obecné používání prvních slov (haf, haf - je vše, co je chlupaté a má čtyři nohy) je nazýváno **Hypergeneralizace**. Nárůst slovní zásoby a konkrétní označení jen jedné určité věci (táta – jen jeho otec) se nazývá **Hyperdiferenciace**. Přesné určení slovní zásoby v jednotlivých obdobích je velmi složité. Výzkumná šetření se ve výsledcích rozcházejí (někteří zkoumali slovní zásobu u dětí jen aktivní, jiní aktivní i pasivní).

Okolo 3. roku života dokáže dítě říci své jméno a příjmení. Mezi 3. a 4. rokem zná jméno svého sourozence, umí říci básničku a chápe rozdíl mezi malý – velký, světlo – tma. Koncem předškolního věku spontánně hovoří o různých událostech ze svého života a správně provádí i delší příkazy.

V lexikálně–sémantické jazykové rovině se mohou nedostatky projevat omezeným rozsahem slovní zásoby, obtížemi v porozumění řeči a nejistotou při formulování odpovědí, obtížemi s výstižnou formulací myšlenek, s kvalitou verbální pohotovosti a obratnosti, obtížemi v chápání textu nebo výkladu apod.

- **Foneticko – fonologická rovina**

Zabývá se zvukovou stránkou řeči. Jako první, čemu dítě rozumí z řeči dospělých je melodie řeči. Jak a kde se tvoří hlas, nám ukazuje **fonetika**. Na důležitost přesné diference a její vliv na funkci a význam slova (líže – lyže) nám ukazuje **fonologie**. Sovák (1984) popisuje, že řídicím orgánem řeči je mozek a výkonným orgánem jsou mluvidla. Při řeči používáme **ústrojí respirační** (dechové), které se na mluvení podílí výdechovým proudem vzduchu. Nádech se zrychluje a výdech zpomaluje při mluvení a zpěvu. **Ústrojí fonační** (hlasotvorné) se nazývá hlasivky a nachází se v hrtanu na rozhraní horních a dolních cest dýchacích. Rozkmitáním vydechaného vzduchu v rezonančních dutinách vzniká hlas. Jeho barva je pro každého jedince zcela jedinečná a proto můžeme zcela bezpečně poznávat lidi podle jejich hlasu. **Ústrojí artikulační** (hláskotvorné) se skládá z dutiny ústní, nosní a hltanové. Na tvorbě hlásek se podílí horní čelist, tváře, rty, zuby, tvrdé patro, měkké patro, jazyk a dolní čelist (ovládaná žvýkacími svaly). Artikulace samohlásek je prováděna polohou jazyka a změnou objemu dutiny ústní, artikulace souhlásek je tvořena překonáváním překážky v mluvidlech.



Podle Klenkové (2006) se výzkumy našich předních fonetiků např. Ohnesorg (1959), Pačesová (1987) shodují na tom, že se v dětské řeči nejprve fixují samohlásky (vokály) později souhlásky (konstanty) a fixují se postupně v tomto pořadí:

- závěrové (p,b,m,t,d,n,t',d',ň,k,g)
- úžinové jednoduché (f,v,j,h,ch,s,z,š,ž)
- polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem utváření (c,č,dz,dž,l,r,ř)

Zajímavé je, že se dítěti nevědomě povede vyprodukovat i nejkomplicovanější zvuky a to už v období pudového žvatlání a přitom v pozdějším období, kdy se učí skutečné hlásky a jejich výslovnost, se mu to nedaří a jejich výslovnost zůstává dlouho nesprávná Lechta (1990).

Dnešní trend logopedické péče je, aby dítě mělo ukončený vývoj výslovnosti do pěti let. Z hlediska výuky čtení a psaní může nevyzrálость foneticko – fonologické jazykové roviny působit dítěti ve škole potíže. Děti musí při nácviku čtení využívat tzv. náhradní techniky, při kterých si nejprve potichu skládají slabiky, popřípadě si je předčítají, následně čtou nepřesně a pomalu, domýšlejí si konce slov. Následkem je omezení vnímání obsahu textu. Potíže se vyskytují i při psaní, kde dochází k problémům v rozlišení hranic slov v písmu, dítě zaměňuje písmenka a pořadí písmen ve slově, vynechává slabiky nebo i celá slova. Tímto dochází v psaném textu k narůstáním chyb.

- **Pragmatická rovina**

Jedná se o aplikaci komunikačních schopností dítěte v sociální sféře Lechta (1990). Dítě si osvojuje komunikační vzorce, které dále aplikuje v různých sociálních rolích a v různých životních situacích. Sociální a psychologické aspekty komunikace vystupují do popředí. Pragmatickou rovinu řeči by mělo dítě ovládat před zahájením školní docházky (Bytešnicková, 2012).

Pragmatická rovina řeči souvisí s využitím řeči v praxi. Omezení této roviny způsobuje dítěti obtíže při navazování a udržování sociálních kontaktů. Má sníženou chuť ke komunikaci nebo je v komunikaci pasivní. Ve školním prostředí, při získávání informací, je vystaven překonávání překážek hlavně psychického charakteru, které úzce

souvisí s vyjadřováním před lidmi. Díky tomuto narušení dochází i k narušení tvorby vztahů. (Bendová, 2011)

## 6 NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI VE ŠKOLNÍM VĚKU

Předmětem vědního oboru logopedie je **narušená komunikační schopnost**. Tímto termínem jej nazval v roce 1990 profesor Lechta a nahradil tak dříve užívané termíny poruchy řeči, vady řeči, patologie jazyka apod.

Ve své knize Lechta (2003, s.19) uvádí: *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů je narušena, nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr. (Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu, nebo o verbální i neverbální, mluvenou i gramatickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.)“*.

Dosti nesnadné je definovat narušenou komunikační schopnost a velmi komplikované je určení, kdy je komunikační schopnost jedince ještě stále v normě, a kdy se již jedná o narušení. Při určování odchylky od normy musíme vždy zohlednit vzdělání jedince, jeho kvalitu životní prostředí, ve kterém žije a např. při hodnocení řečového projevu u mluvních profesionálů (moderátor, učitel) klademe vyšší požadavky.

Na problematiku vymezení normality upozorňuje Klenková (2006, s 53.): *„Platí zde totiž určité jazykové zvláštnosti (např. odlišná výslovnost vibrant v češtině a němčině, jiné tempo řeči u nás a v japonštině či typické nosové zabarvení francouzštiny). Hodnotíme-li zda je či není u určité osoby narušená komunikační schopnost, vždy zvážíme, v jakém jazykovém prostředí žije (Praha a střední Čechy, jižní Morava, Ostravsko apod.), jaké má hodnocená osoba vzdělání, je-li mluvním profesionálem (herec, pěvec, učitel, moderátor apod.). Nelze se orientovat pouze na narušenou formální stránku řeči, ale musíme si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka“*.

Z časového hlediska může být narušení komunikačních schopností trvalé (např. při těžším orgánovém postižení) nebo přechodné (např. při většině dyslalií), může se projevit jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči, podle stupně úplné (např. totální afázie) nebo částečné (parciální), může vzniknout na podkladě orgánové

nebo funkční příčiny. Jedinec si je může, ale také nemusí uvědomovat (např. při breptavosti). V celkovém klinickém obraze může narušení dominovat nebo může být symptomem jiného dominantního postižení, poruchy, onemocnění (mluvíme o symptomatických poruchách řeči). Může se promítat do sféry symbolických procesů v dimenzi zvukové (dysgramatismus) a nezvukové (dysgrafie) i do sféry procesů nesymbolických v dimenzi zvukové (dysartrie) či nezvukové (narušení koverbálního chování). (Lechta a kol., 2003)

#### **Narušenou komunikační schopnost dělí Lechta (2003) do deseti okruhů:**

1. Vývojová nemluvnost (dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus)
4. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
5. Narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis)
6. Narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
7. Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie)
8. Poruchy hlasu (dysfonie)
9. Symptomatické poruchy řeči
10. Kombinované vady řeči

#### **1. Vývojová nemluvnost - dysfázie**

Řadí se k centrálním vadám řeči, jde o vadu vývojovou, ne získanou. Jedná se o závažné narušení komunikačních schopností, které postihuje v různé míře všechny jazykové roviny a která nejvíce ovlivňuje vzdělávání žáků. Dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nepřesně a nedostatečně jí rozumí a proto pak chybně tvoří vlastní řeč. Reprodukuje tak, jak rozumí a jelikož rozumí špatně, zvláště v oblasti fonologie a segmentace řeči, proto je vývoj řeči dítěte opožděný a defektní (Lejska, 2003). Dochází k narušení krátkodobé verbální paměti, dítě neumí zopakovat delší slovo bez zkomolení, nezopakuje víceslovnou větu, lateralitu mívá často zkříženou nebo nevyhraněnou, komolí slova, vynechává předložky, nesprávně ohýbá koncovky

slov, nepoužívá všechny slovní druhy, slovní zásoba neodpovídá věku dítěte, dítě netvoří věty – tvoří věty krátké, jednoduché s gramatickými chybami atd.

U rozvoje komunikačních schopností u vývojové dysfázie je v současnosti u nás podstatné zaměřit se na celkovou osobnost dítěte a to tak, aby nebyla zdůrazňována složka řeči. Celková terapie zahrnuje vnímání zrakové a sluchové, myšlení, paměť a pozornost, schopnost orientace, motorika, grafomotorika, řeč. Důležité je, aby všechny edukační i reedukační, rehabilitační postupy byly kombinovány tak, aby bylo využito to, co dítě umí nejvíce (Škodová, Jedlička, 2003).

## **2. Orgánová nemluvnost - afázie**

Vzniká následkem poškození mozku, nejčastěji při cévní mozkové příhodě, nádorech, zánětech a úrazech mozku, degenerativních onemocnění CNS a intoxikaci.

Dochází k narušení celé psychické, emocionální a volní sféry osobnosti (Klenková, 2012). Jedná se o ztrátu poškození naučených řečových schopností, jako je vyjadřování, porozumění řeči, čtení, i psaní, narušení sluchové i krátkodobé paměti, slovní pohotovosti, vybavování a záměny slov a v různé míře i narušení všech jazykových rovin.

## **3. Získaná neurotická nemluvnost - mutismus**

Jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením mozku – znamená oněmění (Klenková, 2006).

Ve škole se nejčastěji můžeme setkat s **elektivním mutismem** (výběrovým), který je vázán na prostředí, osoby, situaci. Dítě nemůže komunikovat, i když by chtělo. Mlčí ve specifických situacích, ale mimo ně komunikuje běžně. Narušení se následně promítá do výuky čtení. Je třeba hledat různé způsoby podle konkrétní situace a podle potřeb dítěte. Dítě nemá žádné překážky, které by bránily osvojování čtení, ale pokud je mutismus spojen se všemi osobami a školním prostředím, je úzká spolupráce s rodinou nezbytná. Některé děti jsou schopné mluvit mimo třídu (kabinet), nebo s kamarádem, postupně třeba i šepem ve třídě (Jehličková in Vrbová, 2012).

#### 4. Narušení článkování řeči – dyslalie, dysartrie

##### Dyslalie (patlavost)

Je porucha artikulace jedné nebo více hlásek. Rozlišujeme **nesprávnou výslovnost** (jde o vývojový přechodný jev) a **vadnou výslovnost** (má patologický charakter od počátku vývoje nebo přetrvává i po 7. roce věku dítěte, kdy má být výslovnost ustálená). Děti, které ve školním věku trpí nesprávnou nebo vadnou výslovností, mívají problémy s rozlišením písmen, hlásky špatně vyslovují. Deficity dílčích schopností a nevyzrálý fonemický sluch jsou další příčiny, které se na nesprávné výslovnosti podílejí a promítají se i do výuky čtení.

Jarmila Pipeková (1998, s. 71) uvádí: „*Velmi důležité je si vždy uvědomit, že za narušenou komunikační schopnost nesmíme považovat fyziologické poruchy, např. fyziologická dyslalie je jevem vývojovým, u dítěte může ještě dojít ke spontánní úpravě*“.

Dítě má problémy s vynecháváním hlásky (ruka – uka), hlásku zaměňuje za jinou (ruka – huka), přehazuje hlásku ve slově (kečup – kepuč), vkládá hlásku do slova, kam nepatří (ruka – hruka), opakuje hlásku nebo slabiku (ruka- kuka), vyslovuje nesprávně (r).

##### Dysartrie

Organické poškození CNS (poškození mozku před, během a krátce po porodu - DMO, během života - úraz, nádor, zánět). Obtíže se vyskytují v osvojování čtení v technickém provedení, menší slovní pohotovost, slovní zásoba. Čtení je ovlivněno narušenou plynulostí a srozumitelností hlasitého projevu. Dítě mívá i řadu dalších obtíží, jako např. zrakové, sluchové a motorické. Motorické postižení se promítá i do nácviku psaní. Děti s dysartrií mohou mít i dysgrafické obtíže v různé šíři.

#### 5. Narušení plynulosti řeči

##### Koktavost (balbuties)

Jedná se o narušení plynulosti a tempa řeči. Jde o komplexní syndrom narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení (Lechta,

2003). Objevuje se i strach z komunikace (může dojít až k logofóbií) a narušení neverbálního chování a změny v oblasti vegetativní a emocionální (napětí, pocení).

### **Breptavost (tumulus sermonis)**

Pro breptavost je charakteristické zrychlené až překotné tempo řeči. Jde o poruchu osvojování jazyka, nejen o poruchu tempa řeči. Řeč je nesrozumitelná, dochází ke komolení a k vypouštění slov i celých vět (Lechta, 2003). Breptavost působí na všechny komunikační cesty – čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování. Dítě má potíže se zrychleným tempem řeči, se zrychlením očních pohybů a tendencí k povrchnímu sledování řeči. Následkem je velká chybovost při čtení, zaměňuje hlásky a odhaduje slova. Písmo je nedbalé, plné oprav a škrtnů.

## **6. Narušení grafické stránky řeči – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie**

Jedná se o specifické poruchy učení (SPU), spouštěcím faktorem je dysfunkce centrálního nervového systému. Projevuje se obtížemi při získávání, využívání a porozumění dovedností při čtení, psaní, počítání.

### **Dyslexie**

Dyslexie je neschopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami. Nejčastěji se dítě dopouští těchto chyb: písmena vynechává, přidává, přesmykuje, ulpívá na slabikách, přerývavě slabikuje. Má obtíže se čtením slov – „dvojí čtení“ nejprve si čte slovo pro sebe a následovně jej vysloví nahlas. Má problémy se souhláskovými shluky, čte bez porozumění a domýšlí text.

### **Dysgrafie**

Dysgrafie je neschopnost naučit se psát běžně užívanými metodami. Porušeno je zrakové vnímání, koordinace hrubé a jemné motoriky, kinestézie (pohybocit, polohocit). Nesprávný úchop a křečovité sevření psacího náčiní bývají projevy poruchy psaní.

## **Dysortografie**

Dysortografie je neschopnost správně zvládnout gramatická a pravopisná pravidla při psaní. Specifické dysortografické chyby se projevují nerozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, chybným rozlišením slabik dy – di, ty – ti, ny – ni a sykavek c – s – z, č – š – ž, přesmykováním a vynecháváním písmen či slabik, nedodržením hranic slov v písmu – psaní dvou i více slov dohromady.

## **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, dochází k zaměňování číslic, neschopnost provádět správně matematické operace, problémy s orientací v prostoru apod.

## **7. Narušení zvuku řeči – rinolalie, palatolalie**

### **Rinolalie - huhňavost**

Postihuje zvuk a artikulaci řeči, dochází ke změně rezonance zvuku hlásek při artikulaci – huhňavost. Huhňavost může být snižená (zavřená huhňavost), zvýšená (otevřená huhňavost) nebo smíšená (kombinace zavřené a otevřené) nosovost (nazalita).

### **Palatolalie**

Je vada vývojová, řeč se vyvíjí na vadném základě. Jde o narušení zvuku a artikulace řeči, vzniká v důsledku rozštěpu patra, patra a rtu (pokud není rozštěp operován, nebo se nepovedl vytvořit dostatečně funkční patrohltanový uzávěr. Časté jsou poruchy sluchu, objevuje se opoždění ve vývoji řeči a může docházet k deformaci hlasu (Klenková, 2012).

## **8. Poruchy hlasu - dysfonie**

Porucha hlasu je způsobena patologickou změnou v individuální struktuře hlasu, dochází ke změnám v akustické kvalitě, ve způsobu tvoření a používání, v hlase se mohou vyskytovat různé vedlejší zvuky (Sovák, In: Lechta, 2003). Příčinou je většinou nadměrné a nevhodné používání nebo přemáhání hlasu. Dítě může odmítat komunikovat a číst hlasitě.



## **9. Symptomatické poruchy řeči**

Symptomatická porucha řeči je narušení komunikačních schopností, které provázejí nemoc, poruchu nebo jiné dominantní postižení (senzorické, motorické, mentálního).

## **10. Kombinované vady řeči**

Kombinované poruchy jsou vnímány jako souběh několika postižení či poruch současně.

## 7 PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S NKS V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Velkou změnou pro celou rodinu a hlavně pro dítě je vstup do první třídy. Velmi záleží na jeho okolí, na lidech, kteří ho v těchto náročných dnech obklopují. V pozitivním slova smyslu se dítě vyrovnává s novou situací dobře, poměrně rychle, v klidu a cítí se spokojeně. Situace se však může vyvíjet i opačně, kdy je vyrovnávání se s novým prostředím provázeno stresem, dítě si zvyká pomaleji, cítí se úzkostně a neúspěšně. Záleží tedy nejen na učiteli, vychovateli, spolužácích, ale i na ostatních lidech, s kterými žák přijde ve škole do styku. Velkou roli zde hrají rodiče školáka, jak se mu věnují před vstupem do školy a jak ho na školu připraví. Vstup do školy by neměl provázet strach ze selhání, měla by ho provázet pohoda a radost. Na tom, jaké má dítě základy, závisí i jeho další vývoj. To, co dítě umí, by mělo umět i „prodat“ a o tom do značné míry rozhodne jeho vyjadřovací obratnost. Základní vývoj řeči končí v období mezi šestým a sedmým rokem. Funkce je relativně dobře ovlivnitelná, stále tvárná, plastická, upevňuje se, stabilizuje se, není zatím zakódovaná. Úprava výslovnosti by se měla dokončit co nejdříve, protože jak je vývoj řeči ukončen, získané návyky se fixují a jejich náprava je pracnější a časově náročnější.

Kutálková (1996, s. 87) uvádí: „*Lze tedy nesprávnou výslovnost do sedmi let považovat za jev vývojový, později už zcela jednoznačně za vadu*“.

Jestliže má dítě vadnou výslovnost, mívá obvykle i potíže při čtení a psaní. Proces zvládnání dovedností čtení a psaní se vadou řeči komplikuje a později se může projevit jako nechut' ke škole i ke školní práci. Rovněž může být dítě, třeba i s nepatrnou vadou řeči, vystaveno výsměchu okolí, což většinou špatně zvládá a snáší. Psychologické důsledky vad výslovnosti se považují za nejzávažnější a mohou způsobit i trvalé poškození osobnosti (Vyštejn, 1979).

Na kvalitě verbálního vyjadřování žáka, na schopnostech rozumět mluvenému, později i psanému slovu, závisí ve značné míře jeho úspěšnost ve škole.

## 7.1 PROBLEMATIKA NÁCVIKU ČTENÍ

Vágnerová (2001, s. 107) popisuje: „*Řeč je hlavním prostředkem výuky. Pokud dítě nemá dostatečné jazykové kompetence, nelze očekávat dobrý výkon ve většině vyučovacích předmětů*“.

V aktivní řeči i v jejím porozumění se významně projevují jazykové kompetence školáků, které můžeme posuzovat z několika různých hledisek. Rozsah a kvalitu slovní zásoby, aktivní i pasivní slovník a rozlišení druhů slov zastupuje **sémantická složka**. Dodržování správné větné stavby, znalost a způsob užívání gramatických pravidel zastupuje **syntaktická složka**. Na znění jednotlivých hlásek a celkový řečový projev se zaměřuje **fonologické hledisko**. **Pragmatická složka**, která je sociálně – řečovou kompetencí a je zaměřena na komunikační využití jazykových kompetencí, jejich adekvátnost a efektivitu.

Osvojování čtení je nejdůležitější schopnost pro další vzdělávání, je složitá a vyžaduje celou řadu procesů. Velmi záleží na schopnosti koncentrace a vykonávání očních pohybů, na úrovni sluchového a zrakového vnímání, na vizuomotorické a motorické koordinaci i na pravolevé orientaci.

Děti s NKS mívají řadu dílčích schopností nevyzrálou či narušenou. Osvojování úzce souvisí s výslovností, s úrovní řečových schopností a řečovou zkušeností. Podle jednotlivých druhů narušené komunikační schopnosti se liší obtížnost osvojování čtení a je tedy nutné, současně rozvíjet i jednotlivé dílčí schopnosti.

Potíže, které přetrvávají i ve školním věku, mívají děti s nesprávnou výslovností. Nedostatky se objevují u rozlišování písmen (grafémů) těch hlásek, které vyslovují špatně. Hlubší příčiny nesprávné výslovnosti, jako jsou deficity dílčích schopností (např. nevyzrálý fonemický sluch), se mohou promítat do výuky čtení. Celá řada specifických potíží se může vyskytovat u dětí s ADHD. Může být diagnostikován specifický logopedický nálezn, který obsahuje oslabení ve fonemickém sluchu, verbální paměti, krátkodobé koncentraci, motorické koordinaci, artikulační neobratnosti i výskytu specifických asimilací (záměny sykavek, měkkých a tvrdých hlásek apod.). U dětí s koktavostí je nutné, při nácviu čtení, přihlížet k obtížím v neplynulosti čtení, které je u dětí velmi různé. Důležitá je spolupráce s logopedem, který doporučí vhodné postupy, podle nichž by měl pedagog postupovat. Hlasitý ústní projev a hlasité čtení

je pro dítě zátěžovou situací, kdy je na ně upřena pozornost celé třídy a při nevhodném přístupu pedagoga by mohlo dojít k nechuti číst. Podobně, jako u koktavosti, mohou mít vliv na hlasité čtení obtíže dětí s narušeným zvukem řeči a dysartrií. Problémy v osvojování čtení těchto dětí mohou vést až k odrazování či odmítání čtení, také mívají menší zkušenosti než ostatní spolužáci, mají menší slovní zásobu a slovní pohotovost apod. Dále se u nich mohou vyskytovat i další obtíže zrakové, sluchové, motorické, které souvisí s jejich poruchou. Obtíže v souvislosti se zrychleným tempem řeči se objevují u dětí s brebtavostí. Jejich tempo a oční pohyby jsou celkově zrychlené, mají tendence k povrchnímu sledování textu, a proto se dopouští velké chybovosti při čtení, zaměňují písmenka a odhadují slova. Velmi problematická je výuka u dětí s mutismem. Jestliže je mutismus spojen se školou, je úzká spolupráce s rodinou nezbytná. Dítě s touto poruchou nemá žádné překážky, které by osvojování čtení znemožňovaly, a proto je třeba najít způsoby, které by vyhovovaly dítěti a konkrétní situaci. Velká část přípravy a výuky čtení je na rodině, která se řídí podle pokynů učitele (Vrbová 2012).

Žáci se učí číst a psát na základě zvukové, analytické a syntetické metodě. Nejprve je tedy důležité vycvičit schopnost slyšet ve slovech hlásky, poté z hlásek sestavovat slabiky a následně ze slabik sestavovat slova. Slyšet ve slově hlásku (na začátku, uprostřed, na konci slova), správně ji vyslovit a určit, na kterém místě ve slově je, je pro některé žáky velmi obtížné. Když žák zvládne tento úkol, je pro něj přechod od hlásek k písmenům a následně ke čtení, snazší. Přípravné předslabikářové období je důležité pro přípravu na čtení a nemělo by se uspěchat (zvláště u dětí s dysfázií). V této etapě se cvičí celková obratnost mluvidel a dochází k rozvoji fonemického sluchu, sluchové a zrakové percepce, grafomotoriky a rytmizačních cvičení doplněných pohybem. Některé nedostatky ve výslovnosti se v této době mohou upravit do správné výslovnostní normy (Sovák, 1984).

V období počátečního čtení (slabikářové období) žáci rozlišují charakteristické znaky jednotlivých písmen (grafémy), zapamatovávají si jejich podobu a jejich podstatné znaky i zvukový záznam (fonemická podoba) a hlásky správně vyslovují. Při osvojování písmen je nutné mít neustále před sebou názorné ukázky velkého, malého, tiskacího i psacího písmene a k nim patřící obrázek, který je jednoznačný. Využíváme hry, hádanky apod. na analýzu a syntézu slov, zapamatování a fixaci

písmen. Fixace písmen věnujeme potřebnou dobu, opět je důležité tuto fázi neuspěchat, hlavně u dětí s dysfázií (Vágnerová 2001).

Pro nácvik skládání a rozkládání slabik je důležitá koordinace sluchové a zrakové syntézy a analýzy. Žák musí porozumět směru řazení písmen a také podstatě řazení (nelze pořadí hlásek v určité slabice libovolně měnit, vynechávat, přidávat – je závazné). Pro nácvik spojování písmen do slabik je důležitá i spolupráce rodičů (seznámení s nácvikem a obtížnosti tvorby slabik), kdy s dítětem procvičují i doma. (Vágnerová, 2001)

Pro dobré porozumění skládání slov, která mají určitý význam, je potřeba postupovat nejen od hlásek ke slabikám a následně ke slovům, ale i opačně, slovo dělit na slabiky, slabiky na hlásky (syntéza a analýza slova). Opět je důležité připomenout důležitost řazení písmen, pořadí slabik ve slově (nelze měnit, vynechávat, přidávat – je závazné). Následně se slova skládají do věty, která má počátek (velké písmeno) a konec (znaménko – tečka, vykřičník, otazník). Děti na konci první třídy dosahují úrovně čtení bez porozumění, které klade důraz na formální stránku (Vágnerová, 2001).

**Při výuce čtení musíme dodržovat tyto zásady:**

- respektovat individuální tempo
- využívat multisenzoriálního přístupu
- zadávat i hodnotit kratší úseky čtení
- při čtení používat speciální pomůcky: záložka, mřížka, okénko
- k hlasitému čtení před třídou vyvolávat po domluvě nebo po domácí přípravě
- kvalitu čtení nehodnotit známkou
- chválit za snahu a úspěšně provedený úkol
- nehodnotit rychlost přečteného, zaměřit se na čtení s porozuměním

## 7.2 PROBLEMATIKA NÁCVIKU PSANÍ

Složitější formou řeči je řeč psaná. Podobnou úlohu, jakou má sluch při vytváření řeči mluvené, má u řeči psané zrak (u osob slepých se zrak kompenzuje hmatem). Stejně jako pro nácvik čtení, není výhodná i pro nácvik psaní zkřížená lateralita ruka x oko, která může způsobovat obtíže ve vizuální percepci - diferenciaci a v pravopisných jevech (nevidí je a tvoří další pravopisné chyby). Grafické symboly slov jsou vnímány (čteny) zrakem, chápány a dešifrovány jsou v mozkových ústředích.

Vyštejn (1995, str. 13) popisuje: „*Při psaní jsou v mozku vytvořena schémata grafických symbolů slov převedena jako koordinované impulzy nervovými drahami ke svalovým skupinám ruky, kde je realizován vlastní grafický výkon, to je psaní*“.

V písemném projevu oddělují grafomotorický proces a proces psaní Zelinková, Axelrood, Mikulajová, (2002). Grafomotorická složka psaní se označuje pojmem grafomotorika a grafomotoriku jako specifickou motoriku, pohybovou aktivitu při grafických projevech, např. při kreslení nebo psaní, vymezuje Dvořák (2007).

Grafomotorické potíže se častěji vyskytují u dětí s opožděným vývojem řeči, s vývojovou dysfázií, u dětí motoricky méně obratných, ale i u dětí s rizikem vzniku specifických poruch školních dovedností a u dětí s neurčitou nebo zkříženou (oko – ruka) lateralitou, případně i u leváků. Záleží, podobně jako u čtení, na úrovni dílčích dovedností (sluchové a zrakové percepci, vizuomotoriky, prostorové orientaci, schopnosti intermodality a seriality).

Z podstaty motorického postižení mají obtíže se psáním děti s dysartrií, obtíže se psáním se objevují i u dětí s verbální dyspraxií. Motorické obtíže s plánováním, narušeným rytmem, deficitem ve zrakovém vnímání často doprovází dysfázií.

Obtíže při psaní se mohou objevit v grafomotorické složce a v pravopisu. Velmi záleží na dozrání jednotlivých funkcí, které se u dětí s narušenou komunikační schopností mohou rozvíjet pomaleji, a proto je nutné uzpůsobit podmínky při vzdělávání a poskytnout dostatek času na nácvik.

Pravopisné obtíže, které se mohou objevovat, se projevují např. nesprávným nebo křečovitým držením, zvýšeným tlakem psacího náčiní, neznalostí tvarů psacích písmen, nejistotou při psaní písmen, obtížemi v napodobování tvarů a zapamatování

písmen (později i slabik a slov), pomalým tempem psaní (opisem, přepisem), nepravidelností ve velikosti písmen, slabik i slov, nedodržování hranice slov nebo i nedodržování délky samohlásek, potíže s přemýšlením a psaním současně, atd.

Neschopnost nebo snížená schopnost vybavovat si tvary písmen a spojovat je s odpovídající hláskou, stojí na přechodu mezi dysgrafií a dysortografií, na to upozorňují Zelinková, Axelrod, Mikulajová (2002). Pokud má dítě chybnou výslovnost, chybně si i předřikává a pak i chybně píše (Matějček, 2003).

Chyby v zápisu jsou výrazné zejména u žáků s mnohočetnou patlavostí. Jako ve čtení, tak i v psaní se také promítá artikulační neobratnost a specifická asimilace, kde dochází k záměně sykavek, měkkých a tvrdých slabik. Tyto nepříznivé projevy, tzv. specifické asimilace a artikulační neobratnosti, které se promítají do psaní, označil Matějček (2002) jako specifický logopedický nález.

#### **U specifické asimilace rozlišujeme:**

**sykavky** - obtíže při artikulaci slov nebo slovních spojení (s, z, š, ž). Podle Mlčánkové (2011) dítě místo sešit vysloví šešit x sesit.

**hlásky r a l** - problémy ve výslovnosti těchto hlásek, které jsou umístěny vedle sebe (klavír, Klára). Podle Mlčánkové (2011) dítě vyslovuje i píše např. Klála x Krára.

**alveorál a palatál** - problémy s výslovností slabik di, ti, ni, dy, ty, ny. Matějček (1995) uvádí, že dítě např. místo „Nyní budou prázdniny“ vyslovuje „Niní budou prázdnini“ x „Nyný budou prázdnyny“.

**U artikulační neobratnosti** se objevuje ve výslovnosti dítěte deformovanost slov např. místo podplukovník dítě vyslovuje - pknik x poplnik apod.

Psát se děti učí v těsném spojení s výukou čtení. Postupně si osvojují druhy písma - tiskací a psací. Spojuje tedy nejen grafickou podobu písmene a zvukovou podobu hlásky, ale i její dvojí grafické provedení. Dítě se učí psát, kontroluje, co napsalo a musí tedy svůj výtvar přečíst. Vzájemná závislost čtení a psaní se projevuje i opačným způsobem – nejprve text přečte a následně opíše nebo přepíše.

Nácviku psaní předchází přípravná cvičení, která jsou rozvíjena už v předškolním věku. Ve školním věku rozvoj grafomotoriky rozvíjíme podle

metodických postupů cviků v určitém pořadí (čáry svislé, vodorovné, kružnice, ovál, horní klička, dolní klička, dolní oblouk, horní oblouk, spojení oblouků, vlnovka atd.).

Důležité je dodržování hygieny psaní – správné sezení a držení těla při psaní, správný úchop psacího náčiní, správný sklon sešitu atd. Dítě si postupně osvojuje formální stránku písma, učí se napodobovat tvary jednotlivých písmen, jejich spojování do slabik a následně do slov i vět. Pozornost je věnována především na správnost grafického znázornění. Postupně si osvojuje pravidla uspořádání psaného projevu (píše se zleva doprava, mezery označují hranice jednotlivých slov, tečka a ostatní znaménka ukončují větu. Procvičování psaní probíhá formou opisů, přepisů (písmo tištěné i psané), diktátů a autodiktátů (Vágnerová, 2001).

*„Především se má vypěstovat pevné spojené hláska – písmeno a pak procvičovat psaní opisováním, přepisováním, psáním diktátů, samostatným vyhledáváním a opravováním chyb a přitom dodržovat úhlednost písma“ (Sovák, 1984, s. 213,214)*

Děti na konci první třídy dosahují úrovně správnosti grafického znázornění jednotlivých písmen (Vágnerová, 2001). Aby se v dostatečné míře mohl žák soustředit na obsah psaného textu a nedopouštěl se chyb, musí si proces psaní plně zautomatizovat, aby jej nezatěžovala nutnost sledovat formální správnost psaného projevu.

**Podobně jako u nácviku čtení musíme dodržovat obdobné zásady:**

- důležitý je nácvik techniky psaní, sezení, uchop psacího náčiní
- upevňování tvarů písmen a ponechat delší dobu na jejich fixaci
- neustále využívat názor ve spojení s obrázkem před sebou (abeceda)
- dostatek předloh psaných psacím písmem (procvičení čtení psacího písma)
- dostatečný nácvik tvaru psacího písmene (štětec, papír, tabule, papír)
- dostatečný nácvik spojování písma (modelína, provázek, vlna)
- důležitá motivace



*„Přes veškeré civilizační změny posledního půlstoletí zůstává i na začátku 21. století dovednost čtení a psaní samozřejmým základním kamenem vzdělávání a nevyhnutelným prostředkem vzdělávání i kulturního rozvoje“.* (Spilková, 2005, s. 142)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 8 CÍL, METODOLOGIE A TECHNIKY VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit nejčastější kategorie narušených komunikačních schopností, které se vyskytují u žáků prvních ročníků základních škol v lounském okrese. Parciálním cílem je zjištění, jaký vliv na nácvik dovedností čtení a psaní žáků prvních ročníků základních škol v lounském okrese, má přítomnost narušených komunikačních schopností.

Pro výzkumné šetření je zvolena kvantitativní metoda a z možných výzkumných metod je vybrán dotazník, pro svou efektivní techniku, díky níž lze oslovit větší počet respondentů, kteří odpovídají na stručně položené otázky a nejsou dlouhodobě zatěžováni. Dotazník také nejvíce vyhovuje rychlému získání informací za krátký čas. Respondenty jsou učitelé prvních ročníků základních škol lounského regionu.

Dotazník vlastní konstrukce je sestaven z dvaceti uzavřených otázek tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů a aby bylo potvrzeno či vyvráceno stanovení hypotéz. Dotazník je uveden v příloze bakalářské práce.

### **Pro výzkum jsou zvoleny tyto hypotézy:**

**H1** – Vývojová dysfázie a narušení článkování řeči patří mezi nejčastější kategorie NKS u dětí prvního ročníku základní školy.

**H2** – Přetrvávající NKS u žáků prvních ročníků základní školy mají vliv na nácvik čtení.

**H3** – Přetrvávající NKS u žáků prvních ročníků základní školy mají vliv na nácvik psaní.

### **Časový harmonogram práce:**

studium odborné literatury – 9/2016 – 10/2016

zpracování teoretické části práce – 11/2016 – 12/2016

vlastní šetření, sběr dat – 1/2017

zpracování a analýza vlastního šetření, závěry – 1/2017 – 2/2017

## 9 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumné šetření probíhalo na 19 školách lounského okresu, z nichž šest škol je městských a čtrnáct škol vesnických.

**Základní škola Školní** v Lounech je městská škola a nachází se v moderní budově, jejíž součástí je i školní hřiště. Pro handicapované žáky nabízí bezbariérový přístup a výtahovou plošinu. Své dveře mají otevřené i pro žáky se specifickými poruchami učení a chováním. Pro předškolní děti mají zřízenou přípravnou třídu. Svým žákům nabízí kvalitní výuku v moderně vybavených třídách, v tabletové, multimediální, interaktivní a počítačové učebně. V jazykové nabídce mají anglický jazyk, německý jazyk a jazyk ruský. Školní družina je samozřejmostí, pro žáky druhého stupně je zpřístupněn školní klub. Na této škole se vzdělává 348 žáků od 1. – 9. třídy. V letošním školním roce jsou otevřeny tři první třídy s počtem 67 žáků.

**Základní škola Kpt. Otakara Jaroše** v Lounech je plně organizovaná sídlištní městská škola s 1. a 2. stupněm. Součástí rozsáhlého areálu jsou dvě hřiště, školní pozemek a jabloňový sad. Dále je na škole pěkně vybavená tělocvična a plavecký bazén. Svým žákům nabízí výuku v moderně vybavených kmenových třídách s interaktivní tabulí a řadou odborných učeben, jako je např. laboratoř, výtvarná učebna, hudební učebna, počítačová učebna. K dosažení lepších výsledků u žáků s vývojovými poruchami učení byly zavedeny dyslektické skupiny pro první a druhý stupeň. Celkový počet žáků v této škole je 415. Pro letošní školní rok jsou otevřeny tři první třídy s počtem 76 žáků.

**Základní škola Prokopa Holého** je škola pro žáky 1. – 9. ročníku. Nachází se v klidné části města, blízko místního parku. Obývá komplex moderních budov, ve kterých se nachází moderně vybavené kmenové třídy a odborné učebny jako např. učebna přírodopisu, hudební výchovy, jazyková učebna a interaktivní učebna pro 1. stupeň. Součástí školy je plavecký bazén, dvě tělocvičny a rozsáhlý sportovní areál s atletickou dráhou a hřišti na kopanou, míčové hry a tenis. Kapacita školy je pro 800 žáků, v prvních ročnících, které jsou rozděleny do čtyř tříd, je v letošním školním roce 82 žáků.

**Základní škola Přemyslovců** v Lounech se také řadí mezi městské školy. Obývá dva pavilony, ve kterých probíhá vyučování od 1. – 9. třídy. Okolí areálu je upraveno do parkového charakteru se zahradou, skleníkem, moderním atletickým hřištěm a tenisovým kurtem. Výuka probíhá v kmenových třídách i odborných učebnách, které jsou moderně vybaveny. Letošní školní rok školu navštěvuje celkem 560 žáků. První třídy byly otevřeny dvě s počtem 33 žáků.

**Základní škola Jana Amose Komenského** v Lounech je městská škola, která obývá velmi zachovalou historickou budovu s bohatou historií. Součástí školy je i školní hřiště. Hlavní prioritou této školy je jazykové vzdělávání žáků. Cizí jazyk se vyučuje už v prvním ročníku a od šestého ročníku si žáci mohou vybrat z nabídky německý, francouzský nebo španělský jazyk. Pořádají pro žáky jazykové pobyty v zahraničí a umožňují jim skládat Cambridgeské zkoušky z anglického jazyka a mezinárodně uznávané zkoušky Fit in Deutsch z jazyka německého a DELF z jazyka francouzského. Další zaměření mají na využití informačních technologií, žáci mají k dispozici nově vybavenou počítačovou a multimediální učebnu, několik interaktivních tabulí. Účastní se projektu eTwinning a Adopce na dálku. V moderně zařízených kmenových třídách a odborných učebnách se tento školní rok vzdělává 538 žáků. Otevřeny byly tři první třídy s celkovým počtem 62 žáků.

**Základní škola Postoloprty** patří mezi městské školy. Obývá velký komplex budov. Vzdělávání na této škole poskytují žákům 1. – 9. třídy pro děti z města Postoloprty a blízkého okolí. Pro své žáky se snaží vytvořit klidnou a příjemnou atmosféru. Pro výuku mohou žáci využívat moderně zařízené kmenové třídy, odborné učebny jako např. výtvarná, hudební, přírodovědná, chemická apod. Součástí školy je sportovní areál s atletickým hřištěm. Kapacita školy je pro 910 žáků, první třídy v letošním školním roce byly otevřeny tři s počtem 56 žáků.

### **Vesnické školy:**

Vesnické školy mají téměř shodné charakteristiky. Dojíždí i dochází do nich žáci z okolních vesnic a podle jejich počtu v daných ročnících jsou pospojovány, většinou do tří tříd. Takovéto školy jsou nazývány školami malotřídními. Společným rysem je, že se v jedné třídě učí současně dva ročníky, ve druhé třídě taktéž a ve třetí se vyučuje samostatně jeden ročník. Ředitelé škol většinou upřednostňují vyučování prvních tříd ve třídě samostatně, což není vždy reálné. Složení tříd je závislé na počtu žáků v daných ročnících a proto se může jejich složení každým rokem měnit. Modernizace samozřejmě zasáhla i vesnické školy a tak zde mohou učitelé i žáci využívat modernizované kmenové třídy a odborné učebny.

V těchto všech školách poskytují svým žákům možnost navštěvovat školní družinu, školní jídelnu, různé zájmové kroužky. Školy organizují výlety, exkurze, školy v přírodě, navštěvují různá divadelní představení. Žáci se podle svých možností účastní různých soutěží a závodů, kde mohou reprezentovat svou školu.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 110 žáků s narušenou komunikační schopností v 35 prvních třídách základních škol v lounském okrese.

## 10 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Protože se téma bakalářské práce zabývá vlivem NKS na nácvik dovedností čtení a psaní v prvním ročníku, probíhalo dotazníkové šetření až během druhé poloviny měsíce ledna 2017, kdy bylo možno tyto informace získat. Dotazníky byly předány osobně téměř všem učitelkám prvních ročníků na všech základních školách lounského okresu. V případě jejich nepřítomnosti byly ponechány u jejich kolegyně či na ředitelství dané školy. Osloveno bylo celkem 37 učitelek prvních ročníků, z toho 35 učitelek dotazník vyplnilo. Rozdáno bylo celkem 130 dotazníků, vráceno bylo 110 dotazníků.

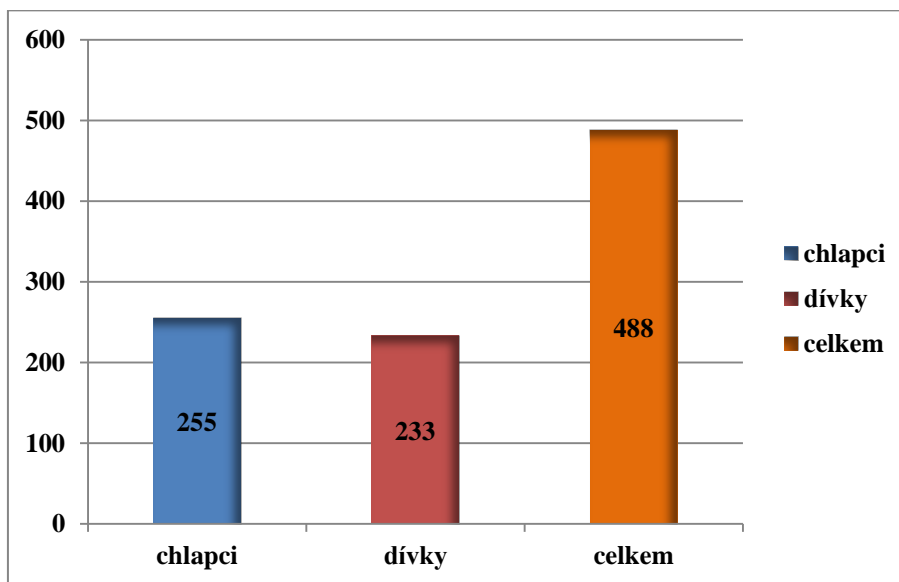
Na základě vyhodnocení 110 dotazníků jsou data zpracována v následujících grafech, které jsou okomentovány.

### Výsledky šetření jednotlivých otázek:

#### Otázka číslo 1

Kolik žáků máte ve třídě celkem a kolik je z tohoto počtu chlapců a děvčat?

Graf 1: Celkový počet žáků



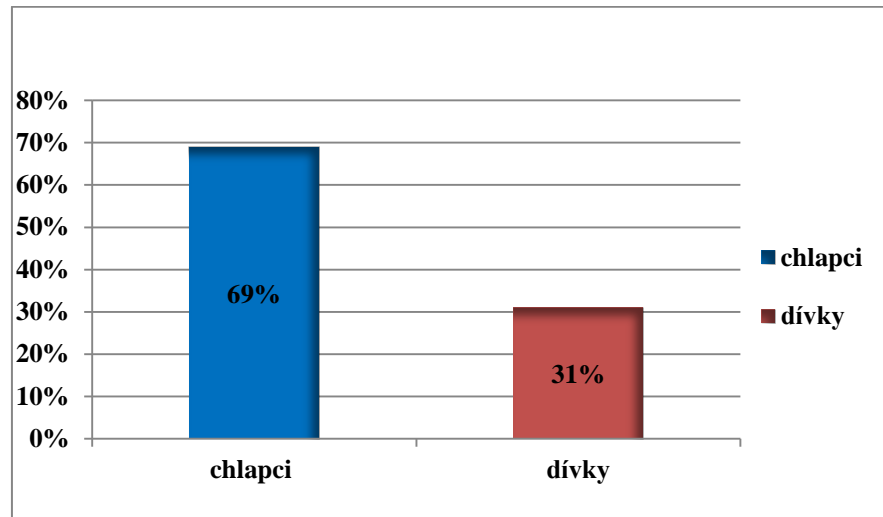
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Podle odpovědí učitelek prvních ročníků v lounském okrese je celkový počet žáků ve sledovaných prvních ročnících 488, z toho 255 chlapců a 233 děvčat.

## Otázka číslo 2

Kolik žáků z celkového počtu ve Vaší třídě má problém s řečí a kolik je z toho chlapců a děvčat?

Graf 2: Počet žáků s NKS



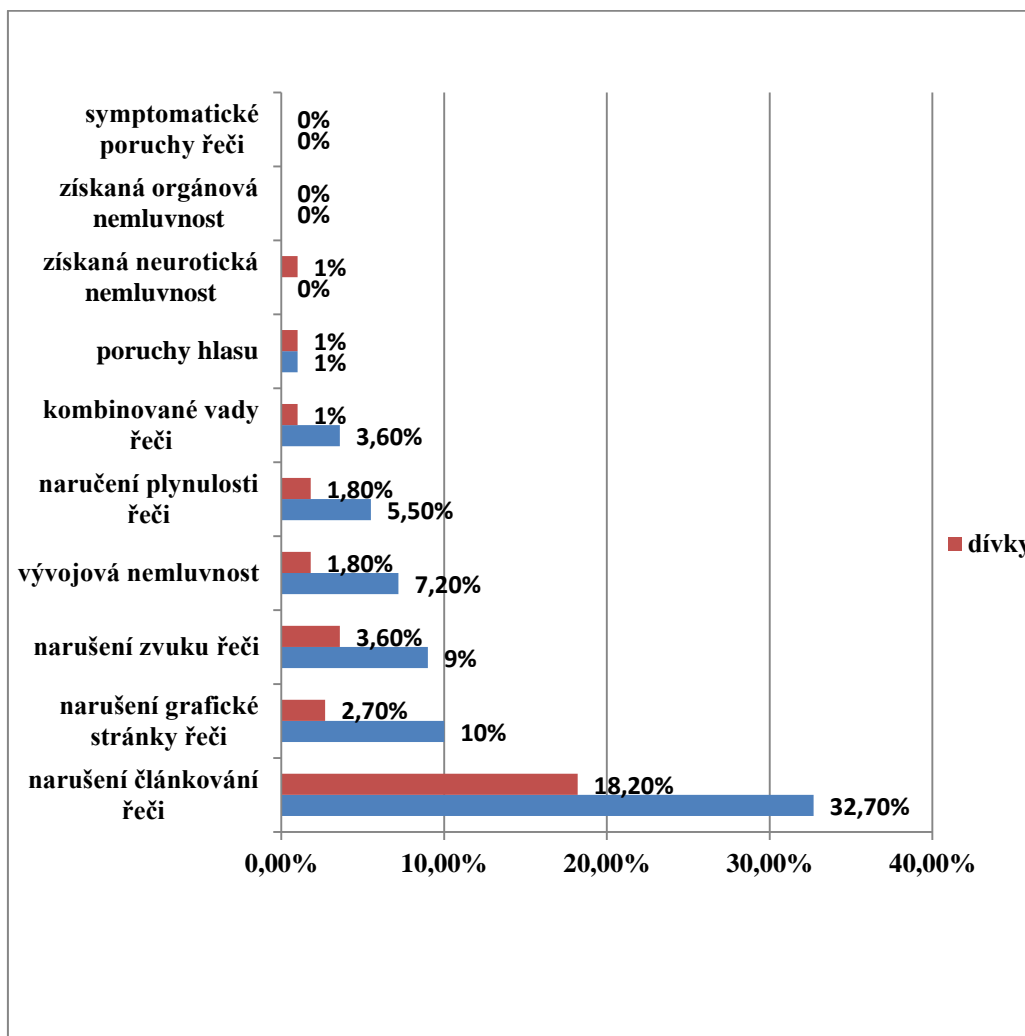
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Výzkumné šetření ukázalo, že narušenou komunikační schopnost má celkem 110 žáků, z toho 76 chlapců (69%) a 34 dívek (31%).

### Otázka číslo 3

Jestliže má někdo problém s řečí, o jaký druh narušené komunikační schopnosti se jedná?

Graf 3: NKS u sledovaných žáků



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Podle výzkumného šetření je největší počet narušené komunikační schopnosti u žáků prvních ročníků základních škol v lounském okrese u **narušení článkování řeči** (36 chlapců - 32,70% a 20 dívek - 18,20%). Na druhém místě je podle pozorování třídních učitelek **narušení grafické stránky řeči** (11 chlapců - 10% a 3 dívky - 2,70%). Třetí v pořadí se umístilo **narušení zvuku řeči** (10 chlapců - 9% a 4 dívky - 3,60%). Na čtvrtém místě se umístila **vývojová nemluvnost** (8 chlapců - 7,20% a 2 dívky - 1,80%), následuje **narušení plynulosti řeči** (6 chlapců - 5,50% a 2 dívky - 1,80%). Další místo obsadily **kombinované vady řeči** (4 chlapci - 3,60% a 1 dívka - 1%).

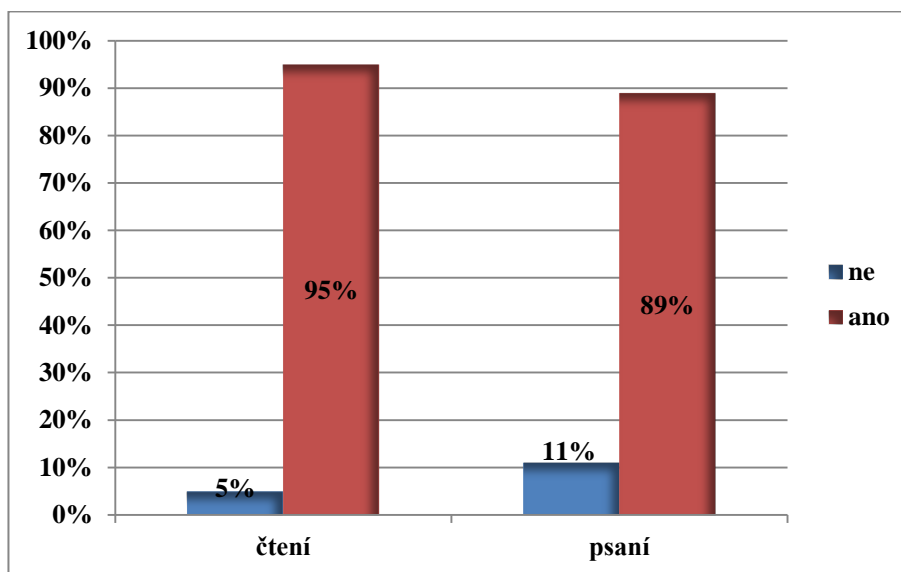


Shodný výsledek u chlapců a děvčat mají **poruchy hlasu** (1 chlapec - 1% a 1 dívka - 1%). **Získaná neurotická nemluvnost** byla zjištěna pouze u jedné dívky (0 chlapců a 1 dívka - 1%). **Získanou orgánovou nemluvností a symptomatickými poruchami řeči** netrpí ani jeden chlapec a ani jedna dívka (0 chlapců, 0 dívek)

#### Otázka číslo 4

Způsobují podle Vás problémy s řečí i problémy s nácvičkem čtení a psaní?

Graf 4: **Problémy při nácvičku čtení a psaní**



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

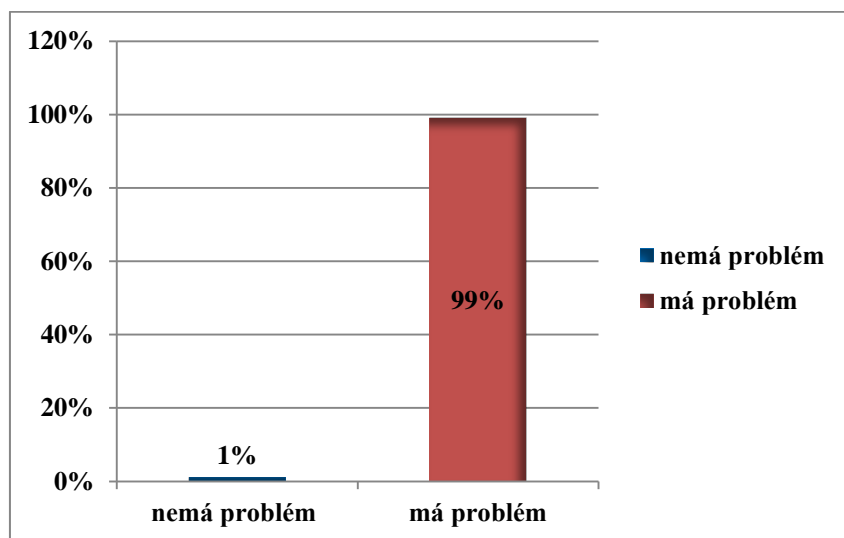
Problém s NKS při nácvičku čtení činí problém 105 žákům (95%), 5 žáků (5%) při nácvičku čtení problém nemá. Při nácvičku psaní má problém 98 žáků (89%) a 12 žáků (11%) při nácvičku psaní problém nemá.

### Otázka číslo 5

a) Hlásky, které špatně vyslovuje i špatně čte?

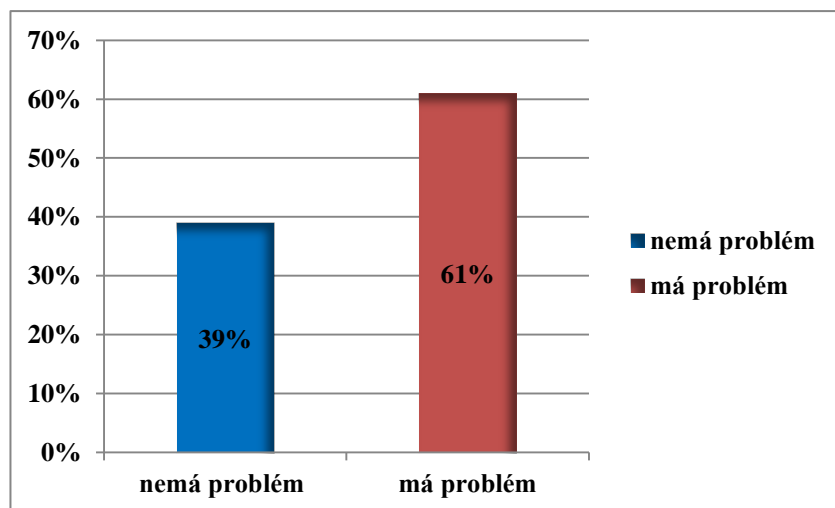
b) Hlásky, které špatně vyslovuje i špatně píše?

Graf 5: Podíl špatné výslovnosti na čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 6: Podíl špatné výslovnosti na psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

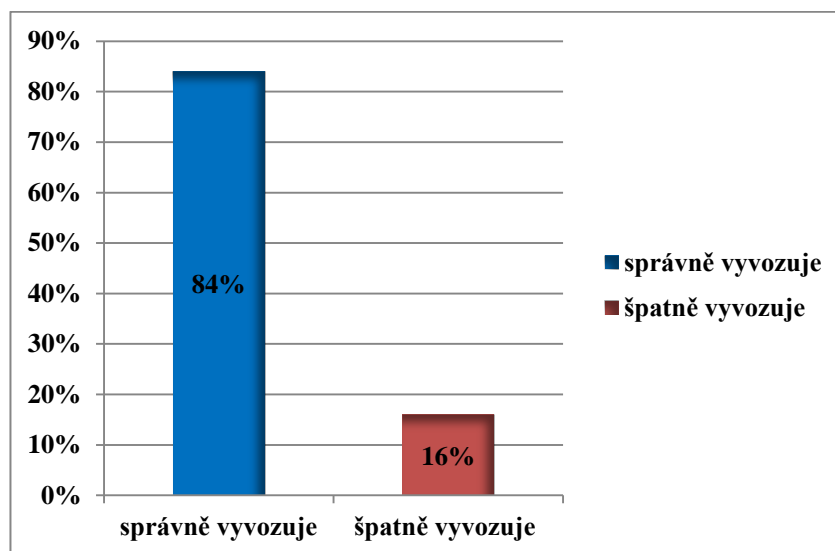
Z odpovědí učitelek prvních ročníků základních škol v okrese Louny je patrné, že žáci, kteří špatně vyslovují i špatně čtou a píšou. Z celkového počtu 110 žáků, jich při špatné výslovnosti i špatně čte 109 (99%) a 1 žák (1%) čte správně. Při chybné výslovnosti i špatně píše 67 žáků (61%) a 43 žáků (39%) s tímto problémem nemá.

### Otázka číslo 6

a) Vyvozuje žák správně hlásku na začátku slova?

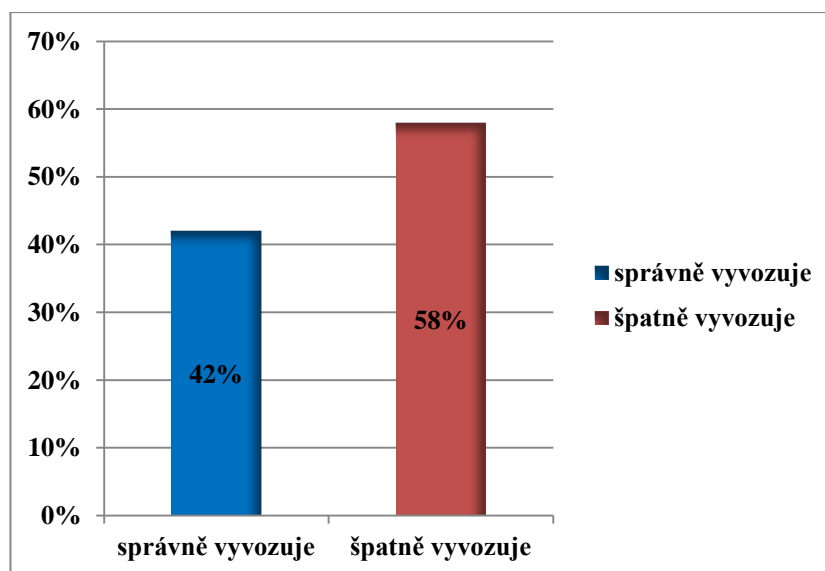
b) Vyvozuje žák správně hlásku na konci slova?

Graf 7: Vyvozování hlásky na začátku slova



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 8: Vyvozování hlásky na konci slova



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

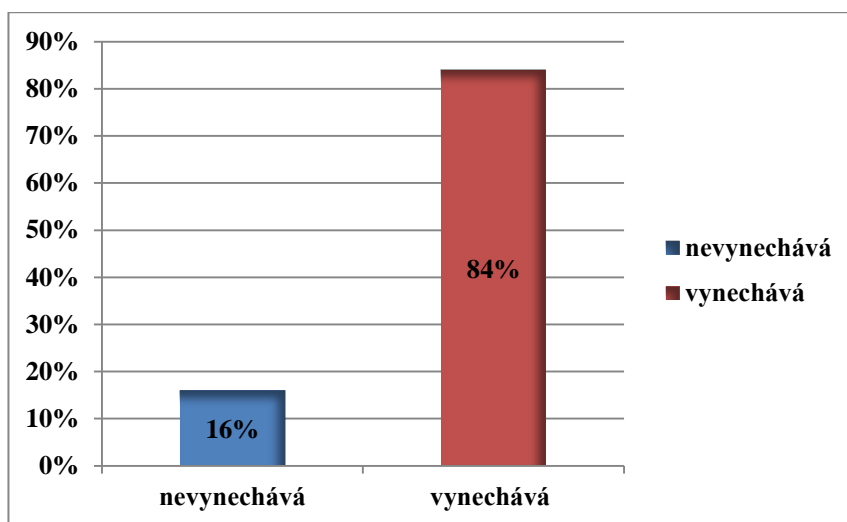
Na tuto otázku třídní učitelky odpověděly, že při vyvozování hlásky na začátku slova z celkového počtu žáků 110 správně vyvozuje 92 žáků (84%) a špatně vyvozuje

18 žáků (16%). Při vyvozování hlásky na konci slova z celkového počtu žáků 110 správně vyvozuje 46 žáků (42%) a špatně vyvozuje 64 žáků (58%).

### Otázka číslo 7

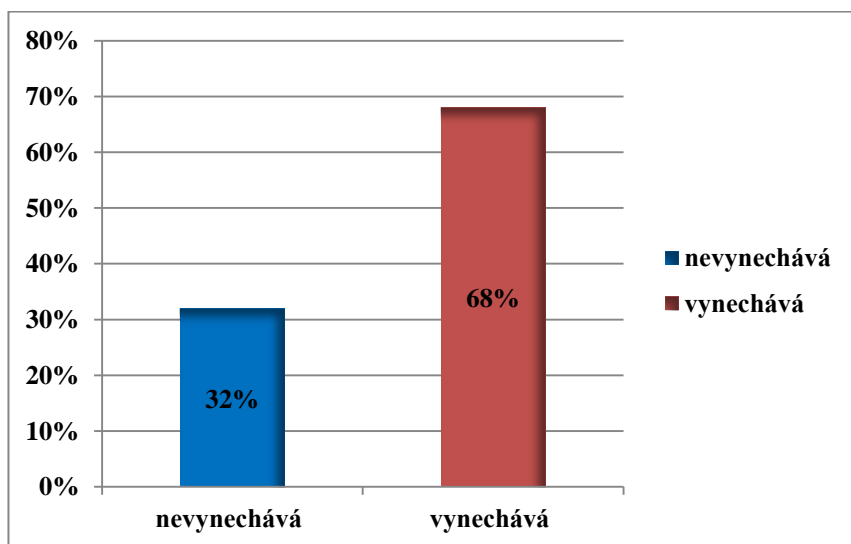
- a) Při čtení žák vynechává hlásku (např. staví – saví)?
- b) Při psaní žák vynechává písmeno (např. staví – saví)?

Graf 9: Vynechávání hlásek při čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 10: Vynechávání písmen při psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Výzkumné šetření ukázalo, že z celkového počtu 110 žáků jich 92 (84%) při čtení hlásku vynechává a 18 žáků (16%) čte bez vynechávání hlásky. Při psaní

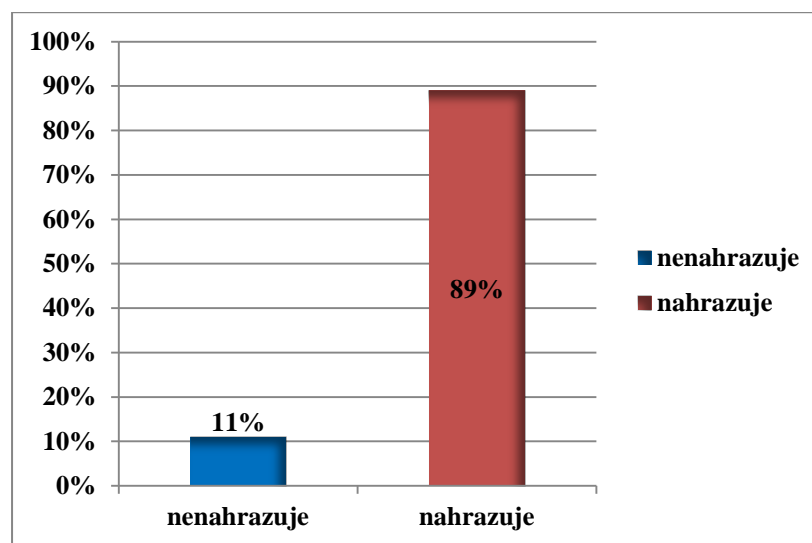
se z celkového počtu 110 žáků této chyby dopouští 75 žáků (68%) a 35 žáků (32%) píše bez vynechávání písmena.

### Otázka číslo 8

a) Při čtení nahrazuje problémovou hlásku za jinou (např. zelí – selí)?

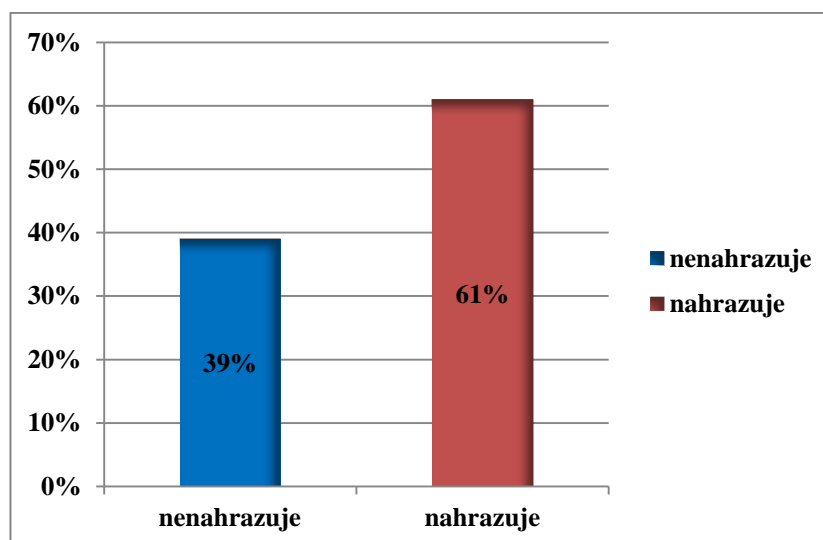
b) Při psaní nahrazuje problémové písmeno za jiné (např. zelí – selí)?

Graf 11: Nahrazování problémové hlásky za jinou - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 12: Nahrazování problémové hlásky za jiné - psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

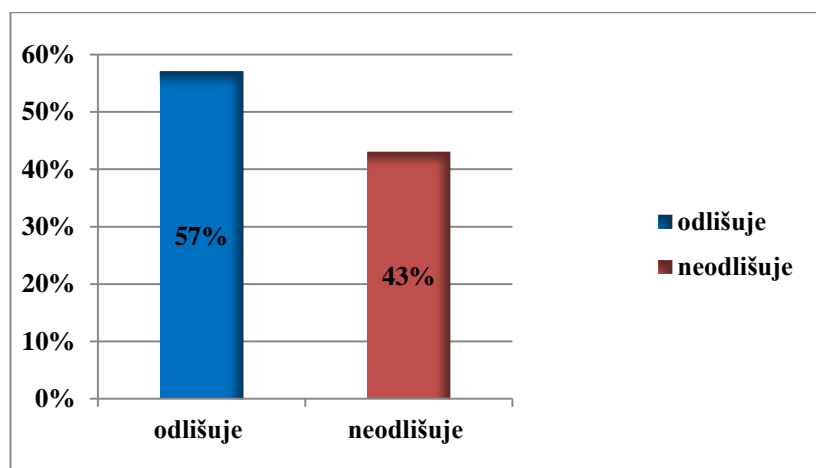
Na otázku č. 8 podle výzkumného šetření bylo odpovězeno, že z celkového počtu žáků 110, problémovou hlásku při čtení nahrazuje za hlásku jinou 98 žáků (89%)

a 12 žáků (11%) s tímto problémem nemá. Při psaní problémové písmeno nahrazuje jiným písmenem 67 žáků (61%) a 43 žáků (39%) písmena nenahrazují.

### Otázka číslo 9

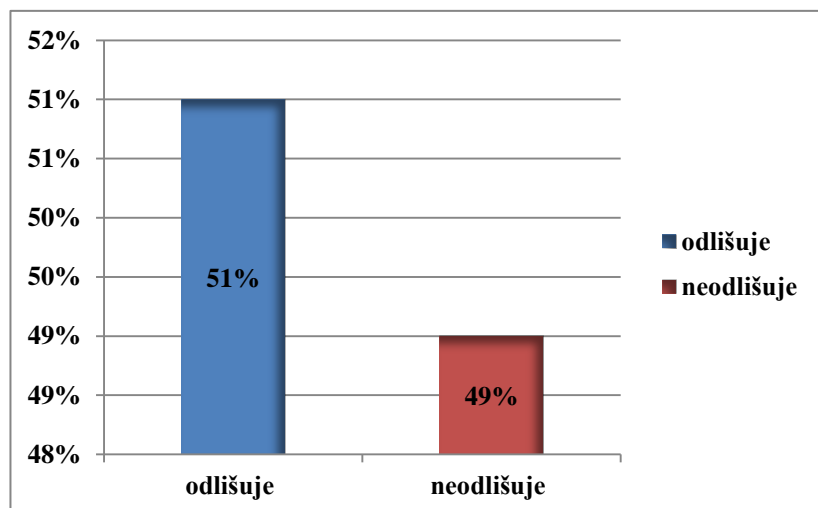
- a) Při čtení žák neodlišuje sluchem hlásky (např. sad – sud)?
- b) Při psaní žák neodlišuje sluchem písmena (např. sad – sud)

Graf 13: Sluchové rozlišování hlásek - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 14: Sluchové rozlišování písmenek - psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

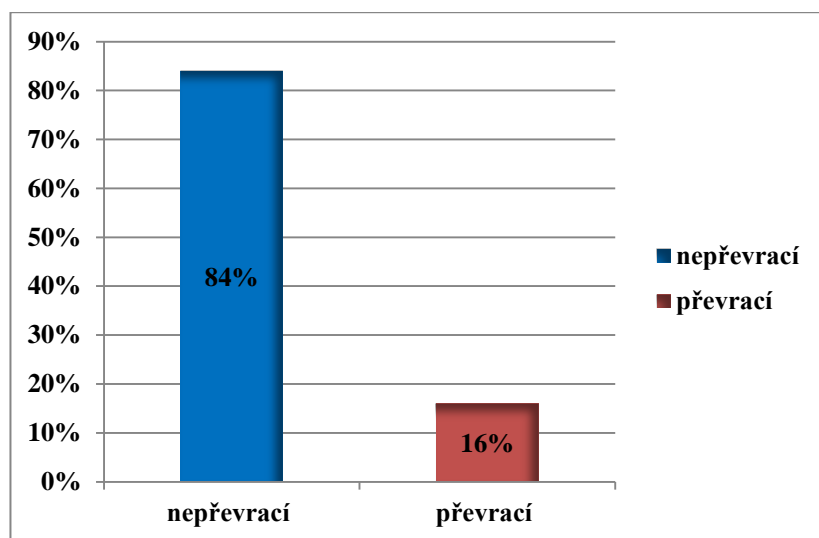
Podle výzkumného šetření bylo na tuto otázku odpovězeno, že z celkového počtu žáků 110, se při čtení záměny hlásky vlivem sluchového vnímání dopouští 47 žáků (43%), ostatních 63 žáků (57%) při čtení hlásky nezaměňuje. Při psaní se záměně

písmena vlivem sluchového vnímání dopouští 54 žáků (49%), ostatních 56 žáků (51%)  
písmena při psaní nezaměňuje

### Otázka číslo 10

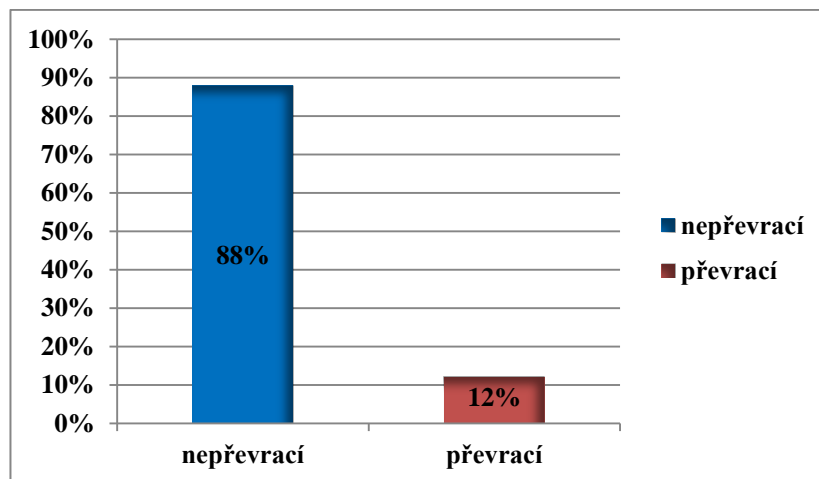
- a) Při čtení žák převrací hlásky ve slově (např. limo – milo)?
- b) Při psaní žák převrací písmena ve slově (např. limo – milo)?

Graf 15: Převracení hlásek ve slově - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 16: Převracení hlásek ve slově - psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

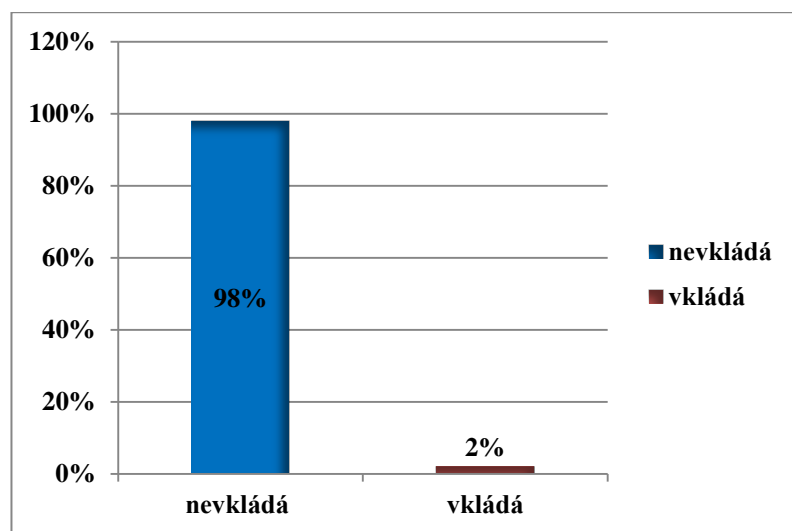
Na výše položenou otázku třídní učitelky odpověděly, že z celkového počtu 110 žáků jich 18 (16%) při čtení převrací hlásky ve slově a 92 žáků (84%) tento problém

nemá. Při psaní převrací písmena ve slovech 13 žáků (12%) a 97 (88%) písmena ve slovech při psaní nepřevrací.

### Otázka číslo 11

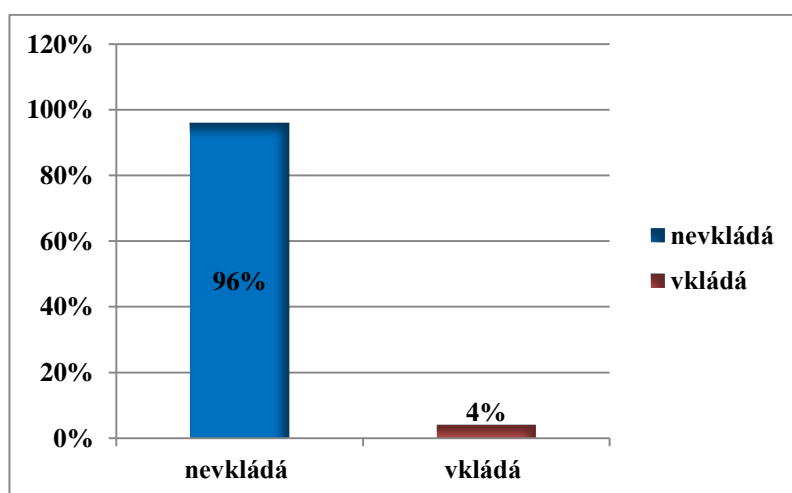
- Při čtení žák vkládá do slova hlásku, která tam nepatří (např. samo – slamo)?
- Při psaní žák vkládá do slova písmeno, které tam nepatří (např. samo-slamo)?

Graf 17: Vkládání hlásek do slov - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 18: Vkládání písmen do slov - psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Výzkumné šetření ukázalo, že z celkového počtu 110 žáků 2 žáci (2%) při čtení vkládají do slova hlásku, která tam nepatří a 108 žáků (98%) tento problém nemá.



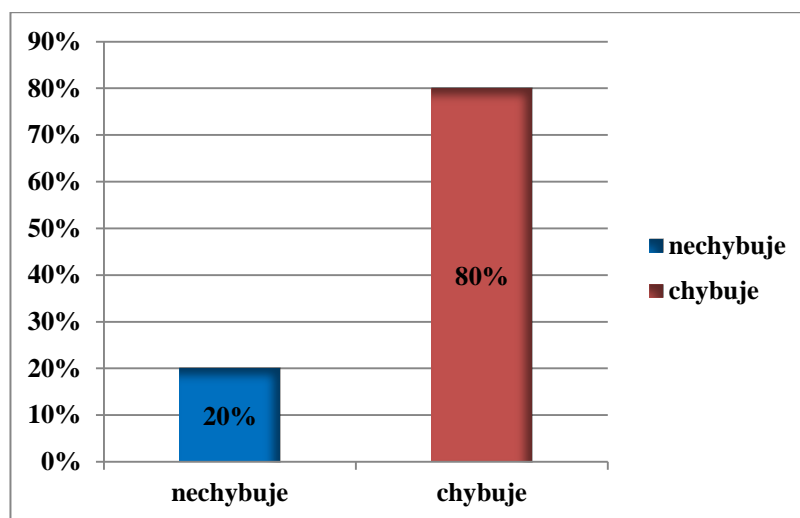
Při psaní vkládá do slov písmena, které tam nepatří 4 žáci (4%) a 106 (96%) píše slova bez vkládání písmen, které tam nepatří.

### Otázka číslo 12

a) Při čtení žák chybuje v určování délky samohlásek (např. a-á, e-é)?

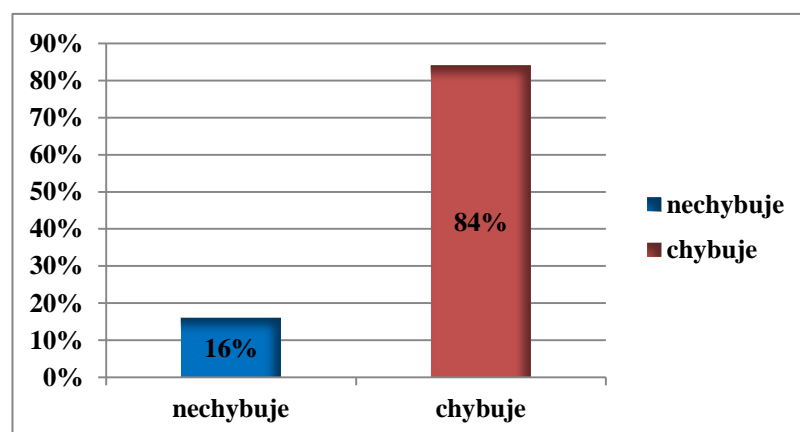
b) Při psaní žák chybuje v určování délky samohlásek (např. a-á, e-é)?

Graf 19: Určování délky samohlásek - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 20: Určování délky samohlásek – psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

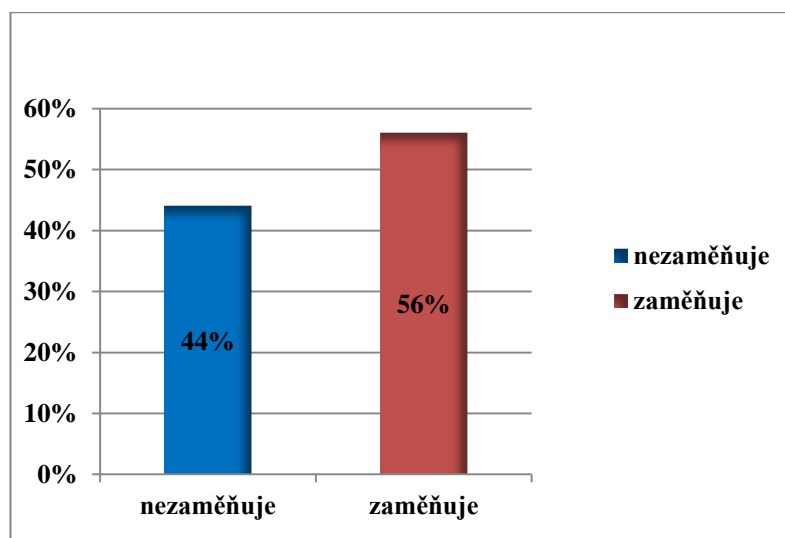
Výzkumné šetření ukázalo, že z celkového počtu žáků 110 jich 88 (80%) při čtení chybuje v určování délky samohlásek a 22 žáků (20%) se této chyby nedopouští.

Při psaní jich 92 (84%) chybuje v určování délky samohlásek a 18 žáků (16%) délku samohlásek určuje správně.

### Otázka číslo 13

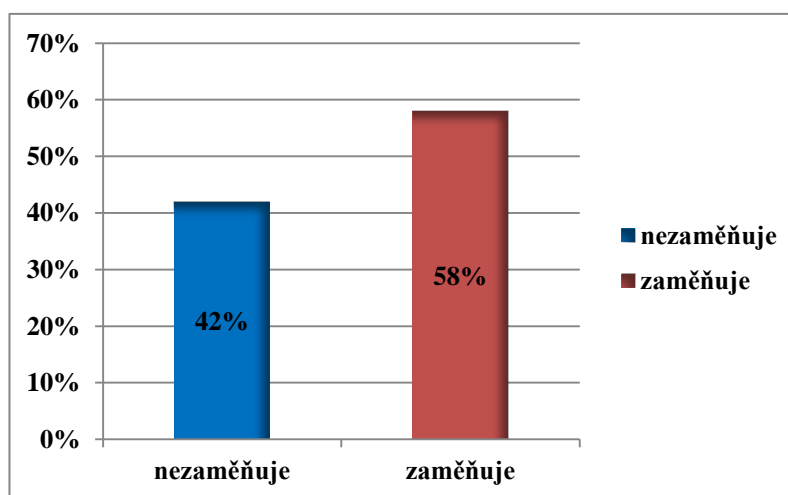
- a) Při čtení žák zaměňuje zvukově podobné hlásky (např. s-z, t-d)?
- b) Při psaní žák zaměňuje zvukově podobná písmena (např. s-z, t-d)?

Graf 21: Zvukově podobné hlásky - čtení



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Graf 22: Zvukově podobná písmena – psaní



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

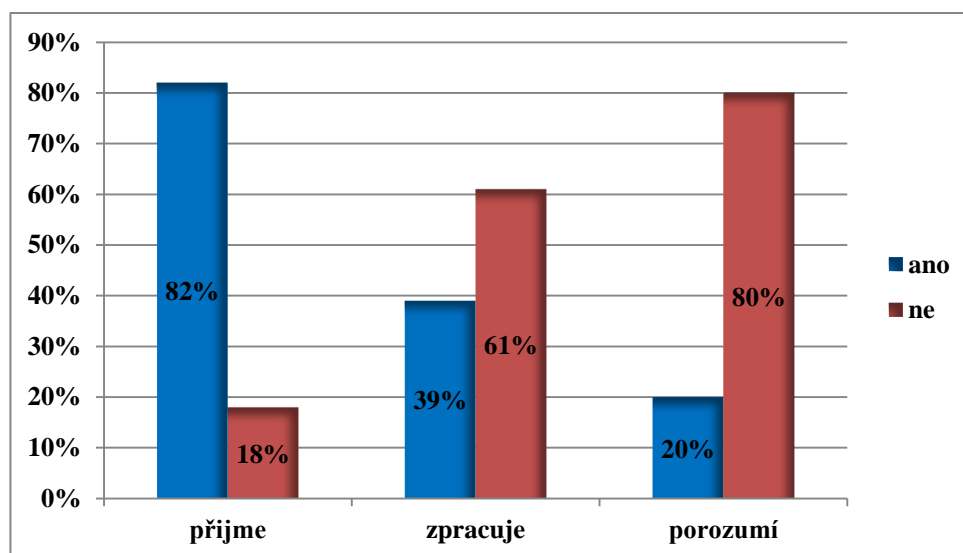
Na tuto otázku třídní učitelky odpověděly, že z celkového počtu 110 žáků jich 62 (56%) při čtení zaměňuje zvukově podobné hlásky a 48 (44%) tento problém nemá.

Při psaní zaměňuje zvukově podobná písmena 64 žáků (58%) a 46 (42%) žáků tento problém nemá.

#### Otázka číslo 14

Má žák nedostatky v přijetí, zpracování a porozumění pokynů?

Graf 23: **Reakce na pokyny**



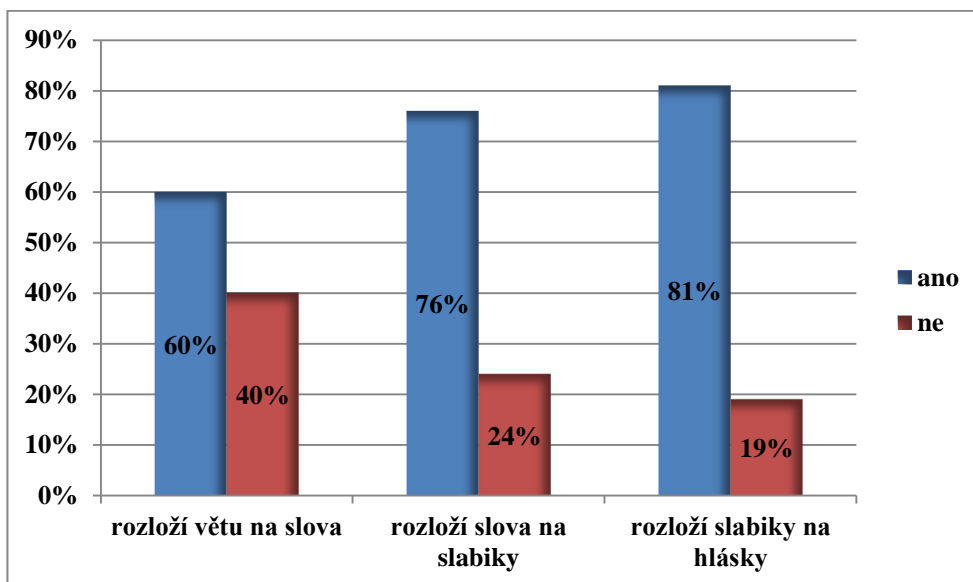
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Výzkumné šetření nám ukázalo, jaké nedostatky s přijetím, zpracováním a porozuměním informací mají žáci prvních ročníků v lounském okrese, kteří mají narušenou komunikační schopnost. Z celkového počtu 110 žáků se potýká s problémy správně přijmout informace 20 žáků (18%), 90 žáků (82%) přijímá informace správně a bez problémů. Zpracování informací činí problémy 67 žákům (61%) a 43 (39%) zpracovává informace správně. 88 žáků (80%) pokynům neporozumí, 22 žáků (20%) potíže s porozuměním nemá.

### Otázka číslo 15

Má žák problémy ve sluchové analýze: rozloží větu na slova, rozloží slova na slabiky, rozloží slabiky na hlásky?

Graf 24: Sluchová analýza



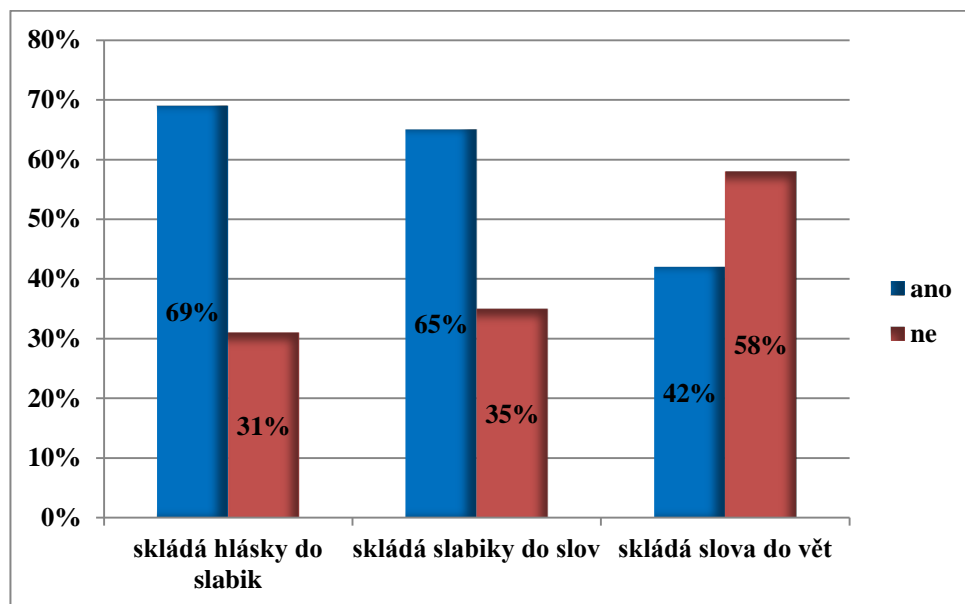
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Podle výsledků výzkumného šetření z celkového počtu 110 žáků, se problémy ve sluchové analýze projevují při rozložení vět na slova u 44 žáků (40%), 66 žáků (60%) větu na slova rozloží bez problémů, při rozložení slov na slabiky se chyb dopouští 26 žáků (24%), 84 žáků (81%) rozkládá slova na slabiky bez chyb a při rozložení slabik na hlásky chybuje 21 žáků (19%), 89 žáků (81%) rozloží slabiky na hlásky bez problémů.

### Otázka číslo 16

Má žák problémy ve sluchové syntéze: skládá hlásky do slabik, skládá slabiky do slov, skládá slova do vět?

Graf 25: Sluchová syntéza



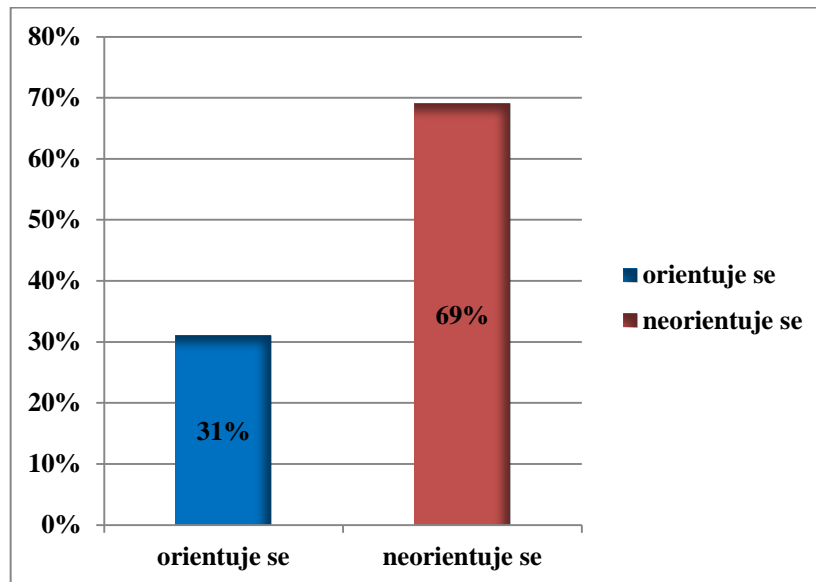
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Podle výsledků výzkumného šetření z celkového počtu žáků 110, se problémy se sluchovou syntézou projevují při skládání hlásek do slabik u 34 žáků (31%), 76 žáků (69%) složí hlásky do slabik bez problémů. Při skládání slabik do slov se chyb dopouští 39 žáků (35%), 71 žáků (65%) skládá slabiky do slov bez chyb. Složení slov do vět činí problémy 64 žákům (58%), 46 žáků (42%) slova do vět složí bez problémů.

### Otázka číslo 17

Má žák problémy při orientaci v textu (např. řádek, sloupec, nahoře, dole)?

Graf 26: Orientace v textu



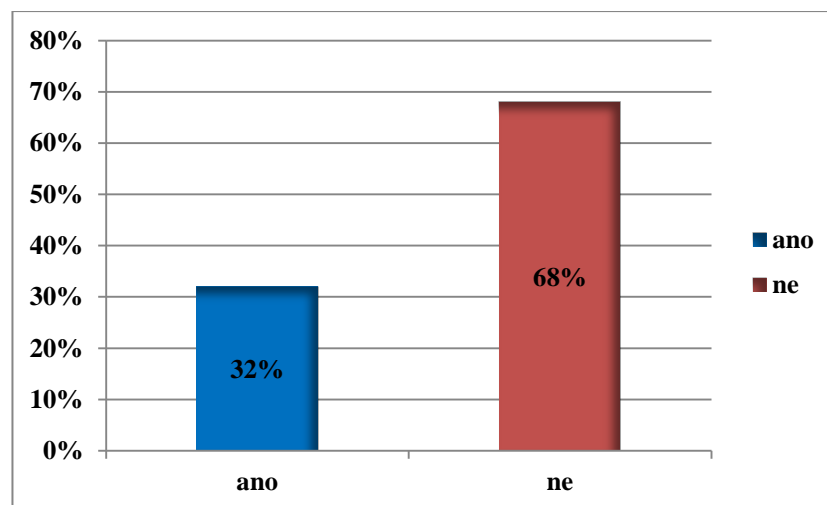
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Orientace v textu, podle výzkumného šetření, činí problémy 76 žákům (69%) a 34 žáků (31%) se v textu orientuje dobře.

### Otázka číslo 18

Je schopen odříkat báseň (říkanku) bez komolení slov?

Graf 27: Recitace bez komolení slov



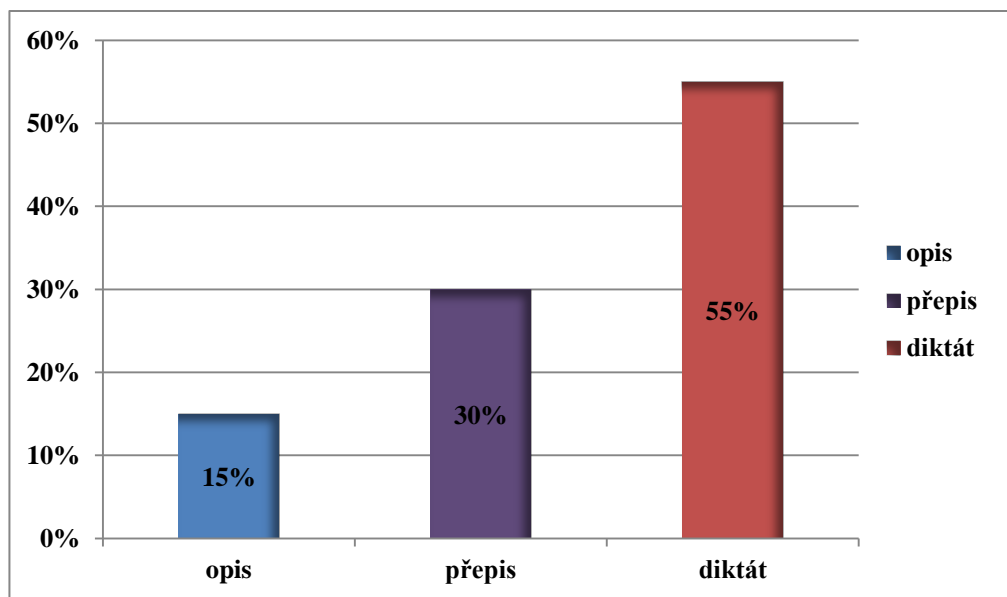
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Na tuto otázku respondenti odpověděli, že odříkat báseň nebo říkanku činí potíže 84 žákům (68%), 26 žáků (32%) báseň nebo říkanku odříká bez komolení slov.

### Otázka číslo 19

Chybuje více v opisu, přepisu nebo diktátu?

Graf 28: Chybování v opisu, přepisu a diktátu



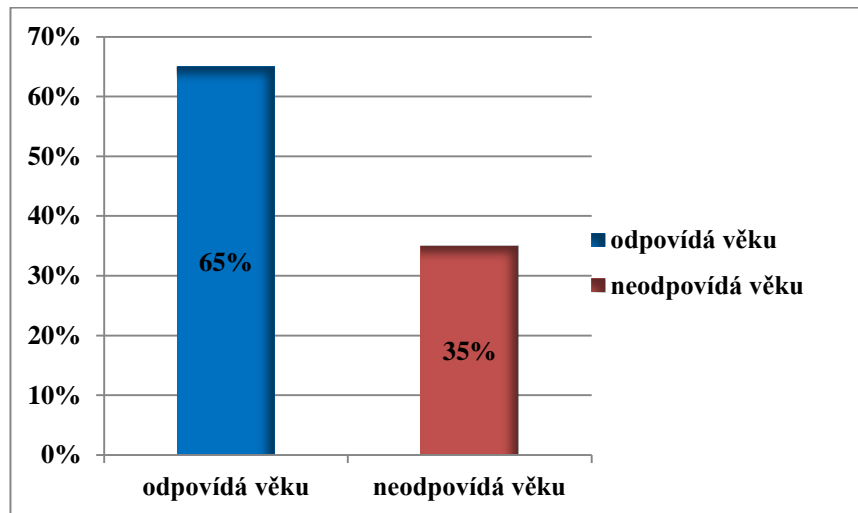
(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Většina dotazovaných se shodla na pořadí psaného textu podle chybování následovně: žáci nejméně chybují v opisu (15%), více chybují v přepisu (30%) a nejvíce chybují v diktátu (55%).

### Otázka číslo 20

Odpovídá slovní zásoba žáka věku dítěte?

Graf 29: Slovní zásoba



(Zdroj: vlastní šetření autorky, 2017)

Tento graf ukazuje, že slovní zásobu, která odpovídá věku žáka prvního ročníku základní školy, má podle výzkumného šetření 72 žáků (65%), u 38 (35%) žáků slovní zásoba neodpovídá.



# 11 ZÁVĚRY ŠETŘENÍ U ŽÁKŮ S NKS V 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Cílem empirické části bakalářské práce bylo zjistit nejčastější kategorie narušených komunikačních schopností a jejich vliv na nácvik dovedností čtení a psaní u žáků prvních ročníků základních škol v lounském okrese. Výzkumný soubor tvořilo 19 základních škol v lounském okrese. Výzkumné šetření probíhalo na základě dotazníků vlastní konstrukce, které vyplňovaly třídní učitelky prvních tříd v okrese Louny. Dotazník k nahlédnutí je umístěn v přílohách.

Výzkumných cílů bylo dosaženo pomocí stanovení následujících hypotéz:

**Hypotéza H1** – Vývojová dysfázie a narušené článkování řeči patří mezi nejčastější kategorie NKS u dětí prvního ročníku základní školy.

Podle výsledků výzkumného šetření z 19 základních škol v okrese Louny se nepotvrdilo tvrzení, že se **vývojová nemluvnost**, kterou trpí 8 chlapců a 2 dívky z celkového počtu 110 sledovaných žáků, řadí mezi nejčastější kategorie NKS u žáků prvního ročníku základní školy. Jak nám ukazuje graf č. 3 - NKS u sledovaných žáků, oslovené třídní učitelky prvních ročníků základních škol v lounském okrese je řadí až na čtvrté místo. Tato část hypotézy H1 byla **falzifikována**.

Z výzkumného šetření vyplývá a třetí graf v pořadí s názvem: „Narušená komunikační schopnost u sledovaných žáků“ potvrzuje, že z celkového počtu 110 žáků prvních ročníků v okrese Louny, kteří trpí narušenou komunikační schopností, se nejčastěji vyskytuje **narušení článkování řeči**, které se vyskytuje u 36 chlapců a u 20 dívek. Učitelky prvních ročníků základních škol lounského okresu řadí tuto kategorii NKS na první místo. Tato část hypotézy H1 byla **verifikována**. Naplnění cílů, týkající se hypotézy H1 této bakalářské práce, bylo splněno.

**Hypotéza H2** – Přetrvávající NKS u žáků prvních tříd základní školy mají vliv na nácvik čtení. Tato hypotéza byla **verifikována**.

Podle výzkumného šetření narušená komunikační schopnost způsobuje žákům problémy v nácviku čtení. Hodnoty z výzkumného šetření jsou posloupně seřazeny

od nejvyššího procentuálního znázornění k nejnižšímu. Při špatné výslovnosti chybují ve čtení v 98%, při nahrazování problémové hlásky za jinou žáci chybují v 89%, u vynechávání hlásek v 84%, v určování délky samohlásek v 80%, pokynům, které dostává, žák neporozumí v 80%. Také špatná orientace v textu přispívá k neúspěchu v nácviku čtení - podle šetření v 69%. U správné recitace říkanek a básní výsledky šetření ukázaly komolení slov u 68% žáků. Pokyny žáci nezpracují v 61%, při skládání slov do vět chybují v 58%, u záměny podobných hlásek v 56%, u diktátů chybují v 55%, ve sluchovém rozlišování ve 43%, u rozložení věty na slova chybují ve 40%, při skládání hlásek do slabik chybují v 31%, při skládání slabik do slov chybují ve 35%, v přepisu chybují ve 30%, u rozložení slova na slabiky chybují ve 24%, u rozložení slabiky na hlásky chybují v 19%. Pokyny nepřijmou v 18%, u převrácení hlásek ve slově chybují v 16%, v opisu chybují v 15%, při vkládání hlásek do slov ve 2%. Z pohledu třídních učitelek a podle grafu č. 4 s názvem „Problémy při nácviku s čtením“ vyplývá, že podíl NKS na čtení způsobuje problémy v 95%. Cíl, týkající se této části bakalářské práce byl splněn.

**Hypotéza H3** – Přetrvávající NKS u žáků prvních ročníků základní školy mají vliv na nácvik psaní. Tato hypotéza byla **verifikována**.

Podle výzkumného šetření narušená komunikační schopnost způsobuje žákům problémy i v nácviku psaní. Výsledky šetření jsou i zde posloupně seřazeny od nejvyššího procentuálního znázornění k nejnižšímu. Při nahrazování problémového písmena za jiné, žáci chybují v 61%, u vynechávání písmen v 68%, v určování délky samohlásek v 84%, pokynům, které dostávají - neporozumí v 80%. Také špatná orientace v textu přispívá k neúspěchu v nácviku psaní, podle šetření je to v 69%. Pokyny nezpracují v 61%, při špatné výslovnosti některé hlásky ji i špatně píší v 61%, při skládání slov do vět chybují v 58%, u záměny podobných písmen chybují v 58%, u diktátů chybují v 55%, ve sluchovém rozlišování písmen ve 49%, při rozložení věty na slova chybují ve 40%, při skládání písmen do slabik chybují v 31%, při skládání slabik do slov chybují ve 35%, v přepisu chybují ve 30%, při rozložení slova na slabiky chybují ve 24%, u rozložení slabiky na hlásky chybují v 19%. Pokyny nepřijmou v 18%, u převrácení písmen ve slově chybují v 12%, v opisu chybují v 15%, při vkládání písmen do slov chybují ve 4%.

Svůj podíl na úspěšnosti má také slovní zásoba žáka a podle výsledku šetření slovní zásoba odpovídá věku v 65% a v 35% neodpovídá věku. Z pohledu třídních učitelek a podle grafu č. 4 s názvem „Problémy při nácviu s psaním“ vyplývá, že podíl NKS na psaní způsobuje problémy v 89%. Cíl, který byl vlivu NKS na nácvik dovedností psaní vytyčen, byl splněn.

Podle výzkumného šetření jsou sepsány tyto návrhy pro praxi:

- Již při prvním setkání s žákem si všimnout projevů komunikačních schopností, při zjištění nedostatků doporučit logopedické vyšetření a zdůraznit zákonným zástupcům dítěte důležitost správné výslovnosti.
- Seznámit rodiče s možnými problémy při počátcích čtení a následně i psaní, způsobené špatnou výslovností, informovat o možných postupech, poskytnout vhodné materiály.
- Poskytnout žákovi s NKS vhodnou logopedickou intervencí (nejlépe školní logoped), spolupracovat s logopedem ze SPC, klinickým logopedem.
- Informovat, případně i připravit pedagogické pracovníky, kteří přijdou s žákem s NKS do styku, na způsob práce s nimi (vzájemná spolupráce).
- Zajistit vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s NKS – potřebný materiální vybavení, vhodné pomůcky, cvičení, metodické listy, obrázky apod.
- Dodržovat zásady hlasové hygieny a být pro žáka i mluvním vzorem.
- V hodinách zařazovat fonační, dechová, artikulační cvičení.
- Rozvíjet slovní zásobu pasivní i aktivní, umožňovat příležitosti na seberealizaci ve verbálních i neverbálních projevech, podporovat komunikační kompetence.
- Vytvářet klidné, harmonické a přátelské klima třídy, aby nedocházelo k negativním jevům ve smyslu diskriminace nebo šikany vůči dětem s NKS

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na nejčastější kategorie narušených komunikačních schopností a jejich vliv na nácvik čtení a psaní žáků prvních ročníků základních škol v okrese Louny. Cílem výzkumu bylo zjistit nejčastější druhy narušených komunikačních schopností, které přetrvávají až do prvních ročníků základních škol a jaké konkrétní problémy při nácviku čtení a psaní způsobují.

Výzkumné šetření ukázalo na nejčastější druh narušené komunikační schopnosti, kterou je podle třídních učitelek prvních ročníků v lounském okrese narušení článkování řeči. Vliv i ostatních, výzkumným šetřením zjištěných, narušených komunikačních schopností na nácvik dovedností čtení a psaní se projevil nejen ve výslovnosti, což je logické, ale také způsobuje žákům jiné problémy. Ve čtení je to například vynechávání hlásek, nahrazování hlásek hláskami jinými, chybování v určování délky hlásek, zaměňování hlásek zvukově podobných atd. Při psaní jsou to problémy podobné a projevují se jako vynechávání hlásek, psaní hlásek tak, jak jej slyší – tedy špatně, nahrazování písmen jinými písmeny, chybování v určování délky samohlásek, zaměňování zvukově podobných hlásek atd.

Cíl práce byl splněn.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BENDOVÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-536.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČÁDA, F. *Studium řeči dětské. II, Vývoj dětské zásoby slovní*. Praha: Dědictví Komenského, 1908. 102 - [IV] s. Spisy Dědictví Komenského; Č. 96.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3., uprav. a rozšíř. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-667-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno, Paido: 2003. ISBN 80-7315-038-7
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- MATĚJČEK, Z. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, V., et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 3., uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J., et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství: 1972

SOVÁK, M *Logopedie předškolního věku*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství: 1984

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, c1978. Knižnice speciální pedagogiky.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. [on-line]. Olomouc: UP, 2012. [cit. 2014-05-23]. ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/NKS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf)

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1979. Knižnice speciální pedagogiky.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

ZELINKOVÁ, O. – AXELROOD, P. – MIKULAJOVÁ, M. Terapie specifických poruch učení. In LECHTA, V., et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 2002, ISBN 80-8063-092-5

## **SEZNAM ZKRATEK**

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

CNS – Centrální nervová soustava

DELFI - Certifikace o schopnosti používání francouzského jazyka

DMO – Dětská mozková obrna

NKS – Narušená komunikační schopnost

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Stadia raného řečového a komunikačního vývoje dítěte.....	19
----------------------------------------------------------------------	----

## Seznam grafů

Graf 1: Celkový počet žáků.....	46
Graf 2: Počet žáků s NKS.....	47
Graf 3: NKS u sledovaných žáků .....	48
Graf 4: Problémy při nácviku čtení a psaní .....	49
Graf 5: Podíl špatné výslovnosti na čtení.....	50
Graf 6: Podíl špatné výslovnosti na psaní.....	50
Graf 7: Vyvozování hlásky na začátku slova.....	51
Graf 8: Vyvozování hlásky na konci slova.....	51
Graf 9: Vynechávání hlásek při čtení.....	52
Graf 10: Vynechávání písmen při psaní .....	52
Graf 11: Nahrazování problémové hlásky za jinou - čtení .....	53
Graf 12: Nahrazování problémové hlásky za jiné - psaní .....	53
Graf 13: Sluchové rozlišování hlásek - čtení.....	54
Graf 14: Sluchové rozlišování písmenek - psaní .....	54
Graf 15: Převrácení hlásek ve slově - čtení.....	55



Graf 16: <b>Převrácení hlásek ve slově - psaní</b> .....	55
Graf 17: <b>Vkládání hlásek do slov - čtení</b> .....	56
Graf 18: <b>Vkládání písmen do slov - psaní</b> .....	56
Graf 19: <b>Určování délky samohlásek - čtení</b> .....	57
Graf 20: <b>Určování délky samohlásek – psaní</b> .....	57
Graf 21: <b>Zvukově podobné hlásky - čtení</b> .....	58
Graf 22: <b>Zvukově podobná písmena – psaní</b> .....	58
Graf 23: <b>Reakce na pokyny</b> .....	59
Graf 24: <b>Sluchová analýza</b> .....	60
Graf 25: <b>Sluchová syntéza</b> .....	61
Graf 26: <b>Orientace v textu</b> .....	62
Graf 27: <b>Recitace bez komolení slov</b> .....	62
Graf 28: <b>Chybování v opisu, přepisu a diktátu</b> .....	63
Graf 29: <b>Slovní zásoba</b> .....	64

## **SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha A - Dotazník .....</b>	<b>I</b>
-----------------------------------	----------

## Příloha A - Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Dagmar Bajáková a jsem studentkou třetího ročníku Univerzity Jana Amose Komenského, obor speciální pedagogika - vychovatelství. Prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Zjišťuji poruchy řeči a jejich vliv na nácvik dovedností čtení a psaní u žáků 1. ročníků základních škol. Informace tímto získané budou použity pouze pro potřeby výzkumné části bakalářské práce. Děkuji mnohokrát za Vaši ochotu.

- |                                                                                                    |                |         |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|--------|
| <b>1. Kolik žáků máte ve třídě celkem</b>                                                          | <b>z toho:</b> | chlapců | děvčat |
| <b>2. Z celkového počtu žáků ve třídě má problém s řečí</b>                                        | <b>z toho:</b> | chlapců | děvčat |
| <b>3. Jestliže má někdo problém s řečí, o jaký druh narušené komunikační schopnosti se jedná?</b>  |                |         |        |
| Vývojová nemluvnost (dysfázie)                                                                     |                | ch      | d      |
| Získaná orgánová nemluvnost (afázie)                                                               |                | ch      | d      |
| Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus)                                       |                | ch      | d      |
| Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)                                                     |                | ch      | d      |
| Narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis)                                            |                | ch      | d      |
| Náznak narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)            |                | ch      | d      |
| Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie-huhňavost)                                             |                | ch      | d      |
| Poruchy hlasu (dysfonie)                                                                           |                | ch      | d      |
| Symptomatické poruchy řeči                                                                         |                | ch      | d      |
| Kombinované vady řeči                                                                              |                | ch      | d      |
| <b>4. Způsobují, podle Vás, problémy s řečí i problémy se:</b>                                     | čtením         | A       | N      |
|                                                                                                    | psáním         | A       | N      |
| <b>V souvislosti s problémem narušené komunikační schopnosti má žák tyto problémy:</b>             |                |         |        |
| (Prosím o vyplnění následující části dotazníku pro každého žáka s problémy s řečí zvlášť, děkuji.) |                |         |        |
| <b>5. a) Hlásky, které špatně vyslovuje i špatně čte</b>                                           |                | A       | N      |
| <b>b) Hlásky, které špatně vyslovuje i špatně píše</b>                                             |                | A       | N      |
| <b>6. a) Vyvozuje správně hlásku na začátku slova</b>                                              |                | A       | N      |
| <b>b) Vyvozuje správně hlásku na konci slova</b>                                                   |                | A       | N      |
| <b>7. a) Při čtení vynechává hlásku (např. staví - saví)</b>                                       |                | A       | N      |
| <b>b) Při psaní vynechává písmeno (např. staví - saví)</b>                                         |                | A       | N      |

8. a) Při čtení nahrazuje problémovou hlásku jinou hláskou (např. zelí - selí)	A	N
b) Při psaní nahrazuje problémové písmeno jiným písmenem (např. zelí - selí)	A	N
9. a) Při čtení neodlišuje sluchem hlásky (např. sad–sud)	A	N
b) Při psaní neodlišuje sluchem písmena (např. sad-sud)	A	N
10. a) Při čtení převrací hlásky ve slově (např. limo – milo)	A	N
b) Při psaní převrací hlásky ve slově (např. limo – milo)	A	N
11. a) Při čtení vkládá do slova hlásku, která tam nepatří (např. samo – slamo)	A	N
b) Při psaní vkládá do slova písmeno, které tam nepatří (např. samo – slamo)	A	N
12. a) Ve čtení chybí v určování délky samohlásek a-á, e-é	A	N
b) Ve psaní chybí v určování délky samohlásek a-á, e-é	A	N
13. a) Při čtení zaměňuje zvukově podobné hlásky (např. s-z, t-d)	A	N
b) Při psaní zaměňuje zvukově podobné hlásky (např. s-z, t-d)	A	N
14. Má nedostatky v: - přijetí	A	N
- zpracování	A	N
- porozumění pokynů	A	N
15. Má problémy ve sluchové analýze - rozloží větu na slova	A	N
- rozloží slova na slabiky	A	N
- rozloží slabiky na hlásky	A	N
16. Má problémy ve sluchové syntéze - skládá hlásky do slabik	A	N
- skládá slabiky do slov	A	N
- skládá slova do vět	A	N
17. Má problémy v orientaci v textu (např. řádek, sloupec, nahoře, dole)	A	N
18. Je schopen odříkat básně/říkanku bez komolení slov	A	N
19. Očíslujte vzestupně (1,2,3), podle počtu chyb v opisu _____, přepisu _____, diktátu _____		
20. Slovní zásoba odpovídá věku	A	N

Ještě jednou mnohokrát děkuji za Váš čas a ochotu.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Dagmar Bajáková**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: Kombinované**

**Název práce: Logopedický problém a jeho vliv na nácvik dovedností čtení a psaní  
v 1. ročníku základní školy**

**Rok: 2017**

**Počet stran textu bez příloh: 60**

**Celkový počet stran příloh: 2**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 29**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: PhDr. Jana Melicharová, DiS.**