FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Bakalářská práce

Narušená komunikační schopnost a školní úspěšnost

Studijní program: B0111A190016 Speciální pedagogika
Autor práce: **Barbora Zahradníková**
Vedoucí práce: Mgr. Iva Lüftnerová
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2026

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání bakalářské práce

Narušená komunikační schopnost a školní úspěšnost

Jméno a příjmení:	**Barbora Zahradníková**
Osobní číslo:	P23000275
Studijní program:	B0111A190016 Speciální pedagogika
Zadávající katedra:	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
Akademický rok:	2024/2025

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit názory učitelů na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazování.
Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2017. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8659-3.
BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 80-247-8319-3.
DLOUHÁ, O., 2024. *Poruchy vývoje řeči*. 2. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-700-3.
LIPNICKÁ, M., 2013. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.
NEUBAUER, K., 2018. *Kompendium klinické logopedie*. *Praha:* Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

Vedoucí práce: Mgr. Iva Lüftnerová
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 10. března 2025
Předpokládaný termín odevzdání: 24. dubna 2026

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 16. dubna 2025

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

29. června 2026 Barbora Zahradníková

Poděkování

Mé upřímné poděkování patří vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Ivě Lüftnerové za odborné vedení, cenné rady a připomínky, vstřícnost, lidský přístup a čas, který mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Její zkušenosti a podpora pro mě byly při zpracování této práce velmi cenné.

Děkuji také pedagogům prvního stupně základních škol, kteří se ochotně zapojili do dotazníkového šetření a podělili se o své zkušenosti a názory. Bez jejich spolupráce by nebylo možné empirickou část této práce realizovat.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost, podporu a pochopení, které mi byly oporou během celého studia i při zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti a jejím vlivem na školní úspěšnost žáků mladšího školního věku. Cílem práce bylo zjistit názory učitelů prvního stupně základních škol na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků.

Teoretická část vymezuje základní pojmy související s komunikací a narušenou komunikační schopností, charakterizuje vybrané druhy narušené komunikační schopnosti, popisuje specifika mladšího školního věku, školní připravenost, školní úspěšnost a možnosti podpory dětí s narušenou komunikační schopností.

Empirická část využívá kvantitativní výzkumný přístup. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření realizovaného mezi učiteli prvního stupně základních škol v okresech Liberec, Jablonec n. N. a Semily. Výsledky ukázaly, že pedagogové vnímají narušenou komunikační schopnost jako významný faktor ovlivňující školní úspěšnost žáků, zejména v oblasti osvojování čtení a psaní, porozumění instrukcím, pracovního tempa a sociálního začlenění. Současně poukázali na význam včasné logopedické prevence, spolupráce rodiny, školy a odborníků a potřebu systematické podpory dětí s narušenou komunikační schopností již v předškolním věku.

Práce poukazuje na význam včasné identifikace řečových obtíží a potvrzuje důležitost logopedické prevence jako jednoho z předpokladů úspěšného zvládání školních požadavků.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, školní úspěšnost, logopedická prevence, mladší školní věk, školní připravenost, logopedická intervence.

Annotation

This bachelor's thesis deals with impaired communication ability and its impact on the academic achievement of pupils in early primary school. The aim of the thesis was to identify the opinions of primary school teachers regarding the influence of impaired communication ability on pupils' academic achievement.

The theoretical part defines the basic concepts related to communication and impaired communication ability, characterizes selected types of impaired communication ability, describes the specifics of early primary school age, school readiness, academic achievement, and the possibilities of supporting children with impaired communication ability.

The empirical part is based on a quantitative research approach. Data were collected through a questionnaire survey conducted among primary school teachers in the districts of Liberec, Jablonec nad Nisou and Semily. The results showed that teachers perceive impaired communication ability as a significant factor affecting pupils' academic achievement, particularly in the acquisition of reading and writing skills, comprehension of instructions, work pace and social integration. At the same time, they emphasized the importance of early speech and language prevention, cooperation between families, schools and professionals, and the need for systematic support for children with impaired communication ability already in the preschool period.

The thesis highlights the importance of early identification of speech and language difficulties and confirms the significance of speech and language prevention as one of the prerequisites for successfully meeting school requirements.

Keywords: impaired communication ability; academic achievement; speech and language prevention; early primary school age; school readiness; speech and language intervention

Obsah

Seznam grafů **10**

Úvod **11**

1 Teoretická východiska **12**

1.1 Vymezení základních pojmů *12*

1.2 Vývoj řeči a jeho význam pro školní vstup *14*

1.3 Narušená komunikační schopnost *16*

1.4 Vybrané formy narušené komunikační schopnosti *18*

1.4.1 Dyslalie 19

1.4.2 Narušený vývoj řeči 20

1.4.3 Poruchy plynulosti řeči 24

1.5 Mladší školní věk *25*

1.6 Školní zralost, školní připravenost a školní úspěšnost *27*

1.7 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost *29*

1.8 Podpora a intervence u dětí s NKS *30*

2 Metodologická východiska průzkumu **32**

2.1 Cíl průzkumu *32*

2.2 Průzkumné otázky *32*

2.3 Metodologie průzkumu *33*

2.4 Respondenti a prostředí průzkumu *34*

2.5 Průběh průzkumu *34*

2.6 Využití nástrojů umělé inteligence při zpracování práce *35*

3 Průzkumná zjištění **36**

3.1 Otázka č. 1 – charakteristika respondentů *36*

3.2 1. průzkumná otázka *37*

3.3 2. průzkumná otázka *40*

3.4 3. průzkumná otázka *42*

3.5 4. průzkumná otázka *45*

3.6 5. Průzkumná otázka ... 47

3.7 Logopedická podpora dětí s řečovými obtížemi před vstupem do základní školy ... 50

3.8 Doplňující názory respondentů ... 52

4 Diskuze ... 54

4.1 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků ... 54

4.2 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní připravenost a zapojení žáků do výuky ... 55

4.3 Oblasti školního výkonu ovlivněné narušenou komunikační schopností ... 56

4.4 Význam logopedické podpory a spolupráce rodiny ... 57

4.5 Odpovědi na průzkumné otázky ... 59

5 Návrhy opatření pro pedagogickou praxi ... 62

Závěr ... 66

Seznam použitých zdrojů ... 67

Seznam příloh ... 70

Příloha A – Dotazník pro učitele prvního stupně základních škol ... 71

Seznam grafů

Graf 1 Délka pedagogické praxe (n = 91) 36
Graf 2 Vnímání změn ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do ZŠ (n = 91) 38
Graf 3 Četnost setkávání se s žáky s řečovými obtížemi při vstupu do ZŠ (n = 91) 39
Graf 4 Nejčastější typy řečových obtíží u žáků při vstupu do ZŠ 41
Graf 5 Vliv řečových obtíží na jednotlivé oblasti školního fungování žáka (n =91) 43
Graf 6 Vliv řečových obtíží na školní připravenost dítěte při vstupu do ZŠ (n = 91) 44
Graf 7 Oblasti školního výkonu ovlivněné řečovými obtížemi (n = 91) 46
Graf 8 Hodnocení vlivu řečových obtíží na školní úspěšnost žáků (n = 91) 48
Graf 9 Názory pedagogů na školní výsledky žáků s řečovými obtížemi (n = 91) 49
Graf 10 Hodnocení dostatečnosti logopedické podpory před vstupem do ZŠ 51

Úvod

Komunikační schopnost představuje jeden ze základních předpokladů úspěšného zapojení dítěte do vzdělávacího procesu. Prostřednictvím řeči dítě získává nové poznatky, porozumívá instrukcím, rozvíjí své myšlení a navazuje sociální vztahy. V období mladšího školního věku nabývají komunikační schopnosti zvláštního významu, neboť se stávají důležitým nástrojem při osvojování čtení, psaní a dalších základních školních dovedností.

V posledních letech je v odborné i pedagogické praxi věnována zvýšená pozornost dětem s narušenou komunikační schopností. Pedagogové se stále častěji setkávají s žáky, kteří vstupují do základní školy s přetrvávajícími obtížemi v oblasti řeči a jazyka. Tyto obtíže mohou ovlivňovat nejen komunikaci dítěte, ale také jeho školní připravenost, osvojování základních školních dovedností, aktivní zapojení do výuky i začlenění do třídního kolektivu. Narušená komunikační schopnost tak může zasahovat do více oblastí školního života a podílet se na celkové školní úspěšnosti žáka.

Významnou roli v této souvislosti sehrává včasná podpora komunikačního vývoje dítěte. Přestože je rozvoj řeči považován za důležitou součást předškolního vzdělávání, některé děti přicházejí do základní školy s obtížemi, které nebyly dostatečně zachyceny nebo řešeny v předškolním období. Pozornost je proto třeba věnovat nejen samotné narušené komunikační schopnosti, ale také jejím dopadům na vzdělávání a možnostem včasné podpory dítěte.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit názory učitelů 1. stupně základních škol na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Teoretická část práce vymezuje základní pojmy související s komunikací a narušenou komunikační schopností, charakterizuje vybrané druhy řečových obtíží, přibližuje specifika mladšího školního věku a věnuje se problematice školní úspěšnosti. Empirická část práce je zaměřena na zjištění zkušeností a názorů učitelů na výskyt řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy a na jejich možné dopady na vzdělávání a školní úspěšnost.

1 Teoretická východiska

Problematika narušené komunikační schopnosti je v oblasti speciální pedagogiky a logopedie chápána jako komplexní téma, které zasahuje do oblasti vývoje, vzdělávání i sociálního fungování dítěte. Pro pochopení souvislostí mezi komunikačními obtížemi a školní úspěšností je nezbytné vymezit základní terminologii a teoretická východiska, která tvoří rámec této práce.

Teoretická část proto představuje klíčové pojmy, vývoj řeči, charakteristiku narušené komunikační schopnosti a její vybrané formy. Dále se zaměřuje na specifika mladšího školního věku a vymezení školní úspěšnosti jako jednoho z hlavních ukazatelů vzdělávacího fungování dítěte.

1.1 Vymezení základních pojmů

Komunikace představuje proces dorozumívání mezi lidmi, při němž dochází k výměně informací a myšlenek. Umožňuje navazování a udržování mezilidských vztahů a je základním předpokladem fungování společnosti. V odborné literatuře je komunikace chápána jako vzájemné působení mezi dvěma či více osobami, které si předávají sdělení prostřednictvím určitého komunikačního kanálu (Klenková 2006, s. 25).

Komunikace může probíhat verbální i neverbální formou. Verbální komunikace je realizována prostřednictvím jazyka a řeči, zatímco neverbální komunikace zahrnuje mimiku, gestikulaci, postoj těla či další paralingvistické prostředky, které sdělení doplňují nebo modifikují. Obě formy se vzájemně doplňují a společně utvářejí význam sdělení (Klenková 2006, s. 29–30). Úspěšnost komunikace je podmíněna sdílením společného kódu a schopností porozumět obsahu sdělení (Klenková 2006, s. 26).

Pro pochopení další problematiky je nezbytné odlišit pojmy jazyk a řeč, které jsou v běžném užívání často zaměňovány. Jazyk představuje soustavu znaků a pravidel, která umožňují vyjadřovat myšlenky, zkušenosti i vnitřní prožitky člověka. Je společenským jevem sdíleným určitou jazykovou komunitou a tvoří základ mezilidské komunikace (Klenková 2006, s. 27).

Řeč je konkrétní užití jazyka v praxi. Jedná se o individuální výkon jedince, při němž je jazyk realizován prostřednictvím mluveného projevu nebo písma. Z neurologického hlediska je řeč fyzikální realizací jazyka, která vzniká činností mluvních orgánů a je

zpracovávána sluchovou percepcí a následně interpretována kognitivními procesy (Neubauer 2018, s. 35–37).

Součástí řečové komunikace je proces vnímání a porozumění sdělení. Percepce představuje samotné vnímání podnětů prostřednictvím smyslů, zatímco recepce je proces jejich zpracování a interpretace v mentálních strukturách příjemce (Klenková 2006, s. 28–29).

Jazyk lze chápat jako systém znaků a pravidel, zatímco řeč představuje jeho konkrétní užití. Jazyk je společensky sdílený, zatímco řeč je individuálním projevem jedince. Osvojení jazyka a jeho následné užívání v komunikaci tvoří základ rozvoje komunikačních dovedností (Klenková 2006, s. 26–29).

Na základě vymezení pojmů jazyk a řeč lze charakterizovat komunikační schopnost jako komplexní schopnost jedince adekvátně využívat jazyk v různých komunikačních situacích. Zahrnuje jak složku receptivní (porozumění sdělení), tak složku expresivní (vyjadřování vlastních myšlenek, potřeb a pocitů) a je podmíněna osvojením jazykového systému i jeho přiměřeným užíváním.

V kontextu vzdělávání představuje komunikační schopnost jeden ze základních předpokladů úspěšného zapojení dítěte do edukačního procesu. Úroveň verbálního projevu i celkové dorozumívací dovednosti ovlivňují porozumění instrukcím, aktivní zapojení do výuky i navazování sociálních vztahů ve třídním kolektivu (Bendová 2011, s. 10–11).

Na tuto oblast navazuje pojem narušená komunikační schopnost, která patří mezi základní pojmy oboru logopedie. Narušení nelze chápat pouze jako poruchu výslovnosti, ale jako obtíže zasahující různé roviny jazykového projevu, a to foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou (Klenková 2006, s. 52–53).

Za narušenou lze komunikační schopnost považovat tehdy, pokud obtíže v některé z uvedených rovin negativně ovlivňují komunikační záměr jedince a ztěžují jeho dorozumívání s okolím. Postižena může být jak složka receptivní, tak expresivní, přičemž obtíže se mohou projevovat ve verbální i neverbální oblasti komunikace (Klenková 2006, s. 53).

Podrobnější vymezení narušené komunikační schopnosti a charakteristika jejích forem bude uvedena v následující kapitole.

1.2 Vývoj řeči a jeho význam pro školní vstup

Vývoj řeči představuje významnou součást celkového ontogenetického vývoje dítěte. Řeč se formuje postupně v průběhu raného a předškolního období a je ovlivňována jak biologickými předpoklady jedince, tak kvalitou sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Úroveň komunikačních dovedností při vstupu do základní školy je přitom jedním z důležitých ukazatelů školní připravenosti.

Při zahájení povinné školní docházky jsou na dítě kladeny zvýšené nároky v oblasti porozumění mluvené řeči, schopnosti souvisle se vyjadřovat a aktivně se zapojovat do edukačního procesu. Kvalita řečového projevu a celková úroveň komunikačních kompetencí významně ovlivňují průběh adaptace na školní prostředí, úspěšnost osvojování počátečních školních dovedností i celkový průběh vzdělávání (Bendová 2011, s. 10–11).

Ontogeneze řeči představuje dlouhodobý a postupný proces, který probíhá v úzké souvislosti s celkovým vývojem dítěte. Nejedná se o izolovanou schopnost, ale o oblast ovlivněnou zráním centrální nervové soustavy, rozvojem smyslového vnímání, motoriky, myšlení i sociálních vztahů. Významnou roli hraje také rodinné prostředí, kvalita řečových podnětů a způsob komunikace s dítětem (Klenková 2006, s. 32–33).

V odborné literatuře se vývoj řeči obvykle rozděluje na přípravná (předřečová) stadia a období vlastního vývoje řeči. Časové vymezení jednotlivých fází je orientační, protože mezi dětmi existují individuální rozdíly v tempu vývoje. Mírné odchylky proto nemusí znamenat narušení řečového vývoje dítěte (Klenková 2006, s. 33).

Přípravná stadia probíhají přibližně do konce prvního roku života dítěte. V tomto období se objevují preverbální projevy, jako je křik, broukání a žvatlání. Tyto projevy ještě nepředstavují vlastní řeč, ale mají zásadní význam pro její vznik. Dítě si postupně osvojuje kontrolu nad hlasem, rozvíjí sluchové vnímání a připravuje artikulační aparát na pozdější tvorbu hlásek. V druhé polovině prvního roku života se objevuje napodobující žvatlání a dítě začíná reagovat na hlasové podněty okolí. Přibližně kolem desátého měsíce lze pozorovat počátky porozumění řeči, kdy dítě spojuje slyšené výrazy s konkrétní situací (Klenková 2006, s. 34–36).

Období vlastního vývoje řeči začíná přibližně kolem jednoho roku života, kdy se objevují první smysluplná slova. Zpočátku mají charakter jednoslovných vět a jejich význam je silně závislý na konkrétní situaci. Řeč je v této fázi úzce propojena s neverbálními

projevy, jako je mimika, gestikulace či intonace. V průběhu druhého roku života dochází k výraznému rozšiřování slovní zásoby a k přechodu k víceslovným výpovědím. Ve třetím roce života se řeč postupně stává hlavním prostředkem dorozumívání, dítě dokáže vyjadřovat své potřeby, zážitky i jednoduché myšlenkové souvislosti. Vývoj probíhá individuálním tempem, avšak jednotlivá stadia na sebe navazují v relativně stabilním sledu (Klenková 2006, s. 36–37).

S vývojem řeči se současně rozvíjejí jednotlivé **jazykové roviny**, které se vzájemně ovlivňují a podmiňují. **Foneticko-fonologická** rovina se týká zvukové stránky řeči, tedy správné výslovnosti hlásek a jejich sluchového rozlišování. Lexikálně-sémantická rovina souvisí se slovní zásobou a porozuměním významu slov. Morfologicko-syntaktická rovina představuje gramatickou stavbu řeči, tedy tvoření vět a užívání správných tvarů slov. Pragmatická rovina se vztahuje k užívání řeči v sociálních situacích, například ke schopnosti vést rozhovor, reagovat na partnera a přizpůsobit sdělení konkrétní situaci (Klenková 2006, s. 37–41).

Předškolní období, které zahrnuje přibližně věk od tří do šesti let, představuje z hlediska řečového vývoje klíčovou etapu stabilizace a zpřesňování jazykových dovedností. Dochází zde k postupnému dozrávání všech jazykových rovin a k jejich funkčnímu propojení. Řeč se stává nejen prostředkem dorozumívání, ale také nástrojem myšlení, plánování a regulace vlastního chování.

Ve foneticko-fonologické rovině dochází k upevňování správné výslovnosti hlásek a ke zdokonalování fonematické diferenciace. Dítě si postupně osvojuje i artikulačně náročnější hlásky a učí se vnímat zvukovou strukturu slov. Významně se rozvíjí schopnost sluchové analýzy a syntézy, která je nezbytná pro budoucí osvojování čtení a psaní. Přetrvávající obtíže v této oblasti mohou být rizikovým faktorem pro vznik specifických poruch učení (Bendová 2011, s. 12–14).

V **lexikálně-sémantické** rovině dochází k dynamickému rozšiřování slovní zásoby a k prohlubování porozumění významovým vztahům mezi slovy. Dítě přechází od situační řeči k řeči kontextové, je schopno vyprávět o minulých událostech, popisovat zážitky a formulovat jednoduché příčinné souvislosti. Rozvoj této roviny významně ovlivňuje schopnost porozumět školním instrukcím a učebním textům (Bendová 2011, s. 14–15).

Morfologicko-syntaktická rovina se v předškolním období dále stabilizuje. Dítě tvoří delší a gramaticky správnější věty, osvojuje si složitější větné konstrukce a postupně zvládá i tvorbu souvětí. Řeč se stává logičtější a strukturovanější, což souvisí s rozvojem myšlení a paměti.

V **pragmatické rovině** se dítě učí respektovat pravidla komunikace, střídat role mluvčího a posluchače a přizpůsobovat svůj projev konkrétní situaci i partnerovi. Řeč začíná plnit regulační funkci, kdy dítě jejím prostřednictvím organizuje svou činnost a kontroluje vlastní chování. Tato schopnost je důležitá zejména při nástupu do školy, kde je vyžadováno reagovat na pokyny učitele a spolupracovat v kolektivu (Bendová 2011, s. 15–16).

Úroveň rozvoje všech jazykových rovin tvoří základ jazykové připravenosti dítěte pro vstup do základní školy. Jazyková připravenost je součástí širší školní zralosti a představuje schopnost dítěte využívat řeč jako nástroj poznávání, komunikace i regulace vlastního chování. Dítě by mělo být schopno porozumět složitějším instrukcím, formulovat souvislé odpovědi, diferencovat hlásky, analyzovat a syntetizovat zvukovou strukturu slov a přiměřeně reagovat v komunikačních situacích.

Řeč ve školním prostředí plní nejen funkci dorozumívací, ale také kognitivní a regulační. Prostřednictvím řeči dítě získává nové poznatky, strukturuje své myšlení a učí se spolupracovat s ostatními. Úroveň řečového vývoje tak významně ovlivňuje nejen školní úspěšnost, ale i sociální adaptaci dítěte při vstupu do nového prostředí. Dostatečně rozvinutá komunikační schopnost proto představuje jeden z klíčových předpokladů úspěšného zahájení povinné školní docházky (Bendová 2011, s. 11–16).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost představuje jeden ze základních pojmů oboru logopedie a speciální pedagogiky. Nejde pouze o poruchu výslovnosti, jak je tento termín někdy laicky zjednodušován, ale o širší narušení schopnosti jedince adekvátně se dorozumívat prostřednictvím jazykových i nejazykových prostředků. Klenková uvádí, že o narušení lze hovořit tehdy, pokud obtíže v některé z rovin komunikačního projevu negativně ovlivňují komunikační záměr jedince a ztěžují jeho dorozumívání s okolím (Klenková 2006, s. 53). Lechta vymezuje tento pojem následovně: „Komunikační schopnost je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho

jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přihlédnout musíme ke všem jazykovým rovinám i složkám komunikace“ (Lechta 2003, s. 17). Narušení se může týkat jak složky expresivní, tedy produkce řeči, tak složky receptivní, tedy porozumění sdělení, případně obou oblastí současně (Bendová 2011, s. 16).

V odborné literatuře existuje více přístupů ke klasifikaci narušené komunikační schopnosti. V českém logopedickém prostředí je využívána zejména klasifikace symptomů, která rozlišuje deset základních kategorií NKS podle převládajících příznaků. Patří mezi ně vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová a psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení plynulosti řeči, narušení článkování řeči, poruchy grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované vady řeči (Klenková 2006, s. 54–55). Vedle tohoto členění lze NKS posuzovat také z hlediska příčin jejich vzniku. Z pohledu školní praxe se pak nejčastěji setkáváme s vývojovými formami obtíží, jejichž počátky sahají do předškolního období a mohou přetrvávat i při nástupu do školy (Bendová 2011, s. 18). V praxi se přitom často nejedná o samostatné obtíže, ale o kombinaci narušení zasahujících více oblastí současně.

Z **etiologického hlediska** mohou být příčiny narušené komunikační schopnosti biologické, psychické i sociální. Mezi biologické faktory patří například poškození centrální nervové soustavy, genetická predispozice, poruchy sluchu nebo motorické obtíže v oblasti mluvidel. Významnou roli sehrávají i faktory psychosociální, mezi něž lze zařadit nedostatečnou jazykovou stimulaci, omezené komunikační podněty či nevhodné komunikační vzorce v rodině. Vývoj řeči je citlivý proces, který vyžaduje jak biologickou zralost, tak kvalitní sociální interakci. Pokud některá z těchto podmínek není naplněna, může dojít k opoždění nebo narušení komunikačního vývoje. V mnoha případech se přitom jedná o multifaktoriální podmíněnost, kdy se jednotlivé příčiny vzájemně prolínají (Klenková 2006, s. 54–55).

Projevy narušené komunikační schopnosti se liší podle typu a rozsahu obtíží. Lze identifikovat určité obecné znaky. U dítěte může být patrná snížená srozumitelnost řeči, omezená slovní zásoba, gramatické nepřesnosti, obtíže při formulaci souvislého sdělení nebo problémy s porozuměním složitějších instrukcí. Některé děti své obtíže kompenzují neverbálními prostředky, jiné se komunikaci vyhýbají nebo reagují nejistě (Bendová 2011, s. 17–18). Obtíže se mohou projevit také v oblasti pozornosti při komunikaci, ve snížené schopnosti udržet téma rozhovoru nebo v potížích přizpůsobit sdělení konkrétní

situaci. Tyto projevy nemusí být vždy výrazné, přesto mohou významně ovlivňovat každodenní fungování dítěte.

Ve školním prostředí nabývá narušená komunikační schopnost specifického významu. Škola je prostředím, kde řeč plní nejen funkci dorozumívací, ale také kognitivní a regulační. Dítě je vystaveno nárokům na porozumění výkladu, respektování vícekrokových instrukcí, formulaci odpovědí i práci s psaným textem. Pokud je oslabena oblast porozumění, může se to projevit nepochopením zadání úloh, pomalejší reakcí nebo potřebou opakovaného vysvětlení. Obtíže v oblasti produkce řeči se mohou odrážet v nejistém vyjadřování, stručných či nepřesných odpovědích nebo ve snaze vyhýbat se mluvenému projevu před třídou. Narušení se může promítat i do písemného projevu, například v podobě pravopisných chyb, zjednodušené větné stavby či obtíží při formulaci souvislého textu (Bendová 2011, s. 12–14).

Vedle vzdělávací oblasti může narušená komunikační schopnost ovlivnit také sociální postavení dítěte ve třídě. Obtíže při komunikaci mohou vést k nejistotě, sníženému sebevědomí nebo omezené iniciativě při zapojování do kolektivu. Dítě může mít potíže při skupinové práci, hůře navazovat vztahy s vrstevníky nebo se vyhýbat situacím, které vyžadují aktivní verbální projev (Bendová 2011, s. 13–16). Narušená komunikační schopnost tak nepředstavuje pouze problém řečový, ale může zasahovat do oblasti vzdělávací, sociální i emoční, což je z hlediska školní úspěšnosti zásadní.

1.4 Vybrané formy narušené komunikační schopnosti

Následující kapitola se zaměřuje na vybrané formy narušené komunikační schopnosti, se kterými se lze nejčastěji setkat v mladším školním věku. Přestože klasifikace narušené komunikační schopnosti zahrnuje širší spektrum poruch, pro účely této práce jsou podrobněji rozpracovány ty obtíže, které mají významný dopad na vzdělávací proces a každodenní fungování dítěte ve škole. Pozornost je věnována zejména dyslalii, narušenému vývoji řeči a poruchám plynulosti řeči. Jednotlivé formy budou charakterizovány z hlediska jejich podstaty a typických projevů, přičemž důraz bude kladen především na jejich projevy ve školním prostředí.

1.4.1 Dyslalie

Dyslalie patří mezi nejčastější narušení komunikační schopnosti v dětském věku (Dlouhá 2024, s. 208). Je definována jako vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky mohou být realizovány správně podle kodifikované normy (Bendová 2011, s. 30). Jedná se o poruchu artikulace, která se projevuje odchylkou v místě nebo způsobu tvoření hlásky.

V průběhu vývoje řeči je však nutné rozlišovat mezi fyziologickou a patologickou nesprávnou výslovností. Do přibližně pěti let věku dítěte je nesprávná výslovnost některých hlásek považována za vývojově podmíněný jev. V období mezi pátým a sedmým rokem se může jednat o tzv. prodlouženou fyziologickou dyslálii. Po stabilizaci mluvních stereotypů, tedy přibližně po sedmém roce věku, je přetrvávající odchylka již hodnocena jako patologická (Bendová 2011, s. 30).

Z jazykového hlediska se dyslalie týká především fonetické roviny řeči, tedy samotné realizace hlásek. Bytešníková však upozorňuje, že obtíže se mohou projevit i na rovině fonologické, zejména v souvislé řeči při spojování hlásek do slabik a slov (Bytešníková 2012, s. 42). Na fonetické úrovni se porucha projevuje vynecháváním hlásek (elizí), jejich nahrazováním jinými hláskami (substitucí) nebo deformovanou realizací (distorzí). V kontextové řeči se mohou objevovat jevy jako metateze, asimilace či anaptixe (Bendová 2011, s. 31–32).

Mezi nejčastěji vadně vyslovované hlásky v mladším školním věku patří sykavky a hlásky R a Ř. Vadná výslovnost sykavek je označována jako sigmatismus a může mít různé podoby podle místa tvoření (např. interdentální, laterální, nazální aj.). Vadná výslovnost hlásky R se označuje jako rotacismus, u hlásky Ř jako rotacismus bohemicus (Bendová 2011, s. 31).

Z hlediska etiologie se dyslalie tradičně dělí na funkční a organickou. Funkční dyslalie vzniká bez zjevných strukturálních změn mluvidel a může souviset s nedostatečně rozvinutou sluchovou diferenciací nebo motorickou neobratností mluvních orgánů (Bytešníková 2012, s. 44). Organická dyslalie je podmíněna konkrétními anatomickými či neurologickými faktory, například poruchami sluchu, anomáliemi mluvidel nebo poškozením centrální nervové soustavy (Bendová 2011, s. 30).

Dyslalie může být dále klasifikována podle rozsahu. Pokud je postižena výslovnost jedné nebo několika hlásek, hovoříme o dyslálii parciální. Je-li narušena výslovnost většího

počtu hlásek, může se jednat o dyslálii multiplex nebo universalis, kdy je řeč výrazně nesrozumitelná (Bendová 2011, s. 31). V rámci kontextu lze rozlišit dyslalii hláskovou a kontextovou, kdy se chyba objevuje zejména v souvislé řeči (Bendová 2011, s. 31–32).

Ve školním věku může mít dyslalie širší dopad než pouze na samotnou výslovnost. Bendová uvádí, že kromě obtíží ve výslovnosti izolovaných hlásek se projevy dyslalie mohou objevovat i na úrovni slabik a slov a mohou se promítat do interpersonální komunikace i do čtení. Pokud přetrvávají obtíže v oblasti sluchové diferenciace, mohou se chyby ve výslovnosti promítat do písemného projevu. Dítě může zaměňovat graficky i zvukově podobné hlásky, což se odráží například v pravopisných chybách (Bendová 2011, s. 35). Obtíže tak mohou zasahovat do výuky čtení a psaní.

Dyslalie může mít rovněž psychosociální dopad. U některých dětí se objevují pocity méněcennosti, snaha vyhýbat se komunikaci nebo známky nejistoty v mluvním projevu (Bendová 2011, s. 35). Opakované neúspěchy v komunikaci mohou ovlivnit sebevědomí dítěte i jeho postavení v kolektivu.

Z pohledu pedagogické praxe je důležité, aby učitel poskytoval dítěti kvalitní mluvní vzor a respektoval vývojovou úroveň jeho artikulace (Bendová 2011, s. 36). Pedagog by měl být informován o průběhu logopedické intervence a volit přiměřený přístup při hodnocení ústního projevu. Není vhodné dítě veřejně opravovat způsobem, který by mohl vést k jeho znejistění nebo odmítání komunikace (Bendová 2011, s. 37). V případě výraznějších obtíží je vhodná spolupráce s logopedem a případně se školským poradenským zařízením.

Dyslalie tedy nepředstavuje pouze artikulační vadu, ale může ovlivňovat vzdělávací proces i sociální fungování dítěte ve třídě. Včasná diagnostika a vhodně nastavená spolupráce mezi rodinou, školou a odborníky jsou proto zásadní.

1.4.2 Narušený vývoj řeči

Na kapitolu o dyslálii navazují poruchy, které nezasahují pouze artikulaci, ale mohou ovlivňovat řečový vývoj jako celek. Zatímco u dyslalie může být obtíž především ve správné výslovnosti jedné či více hlásek, u narušeného vývoje řeči se typicky jedná o širší zásah do osvojení mateřského jazyka, a to v různé míře i v různých jazykových rovinách. Narušený vývoj řeči je proto chápán jako zastřešující pojem pro poruchy, se kterými se ve

vývoji dětské řeči můžeme setkat a které se liší nejen příčinami, ale také projevy a závažností (Bytešníková 2012, s. 31–32).

Bytešníková upozorňuje, že deficity ve vývoji řeči bývají často spojeny s procesem vyzrávání centrální nervové soustavy a s rozvojem percepčních, jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Od získaných poruch se přitom odlišují tím, že zasahují řeč, která se teprve vyvíjí, tedy obtíže vznikají v raných fázích vývoje. Právě proto je této problematice věnována zvýšená pozornost, protože opoždění či narušení řečového vývoje v raném nebo předškolním věku může mít negativní dopady i do dalších oblastí života dítěte, například do školní úspěšnosti nebo sociálních vztahů (Bytešníková 2012, s. 31).

Klenková doplňuje, že vývoj řeči neprobíhá izolovaně, ale je ovlivňován vývojem senzorického vnímání, motoriky, myšlení i socializací dítěte. Zároveň jde o proces, na který působí vnitřní i vnější faktory. K vnitřním faktorům patří zejména vrozené předpoklady pro řeč, stav centrální nervové soustavy, úroveň sluchového a zrakového vnímání a celkový duševní vývoj. Z vnějších faktorů je podstatné prostředí a výchova, tedy množství a přiměřenost podnětů a celková stimulace dítěte ke komunikaci (Klenková 2006, s. 63–64).

V odborné literatuře je narušený vývoj řeči popisován z více hledisek. Lze jej chápat jako strukturální narušení jedné, více nebo i všech oblastí řečového vývoje, přičemž projevy se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách a mají různý charakter i intenzitu. Z etiologického hlediska je důležité rozlišit, zda je narušený vývoj řeči dominantním symptomem, nebo zda se u dítěte vyskytuje jako součást jiných vývojových poruch (Bytešníková 2012, s. 32; Klenková 2006, s. 64).

V průběhu vývoje lze rozlišit například opožděný vývoj řeči, omezený vývoj řeči, přerušený vývoj řeči nebo odchylný vývoj řeči. U opožděného vývoje se řeč vyvíjí pomaleji, ale má tendenci se postupně přibližovat běžné úrovni. Omezený vývoj řeči může být spojen například s nedostatečně podnětným prostředím nebo smyslovým postižením a běžné úrovně nedosahuje. Přerušený vývoj řeči může souviset s úrazem či onemocněním a po odstranění příčiny se může znovu rozvíjet. U odchylného vývoje se obtíže projevují pouze v některých rovinách řeči (Klenková 2006, s. 65).

Z hlediska věku je důležité sledovat řečové mezníky. Výrazné opoždění řečového vývoje, například kolem třetího roku věku, vyžaduje zvýšenou pozornost a případné odborné

vyšetření. Včasná diagnostika umožňuje zvolit vhodnou podporu a zmírnit možné dopady na další vývoj dítěte (Klenková 2006, s. 65–66; Bytešníková 2012, s. 33).

Opožděný vývoj řeči

Součástí narušeného vývoje řeči je také opožděný vývoj řeči, který v praxi často stojí na rozhraní mezi pomalejším tempem vývoje a stavem vyžadujícím odborné posouzení. Bytešníková uvádí, že za opožděný vývoj řeči je považována absence jedné, více nebo všech složek řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Zároveň připomíná, že dítě může začít používat pojmenování a situační stereotypy podstatně později, než je běžné, přičemž je důležité, aby dítě mělo snahu komunikovat. Pokud jde o „prosté“ opoždění vývoje řeči, další průběh bývá zpravidla příznivý, ale dítě i tak potřebuje cílenou stimulaci a vhodné podmínky k vyrovnání vývoje (Bytešníková 2012, s. 35).

Klenková doplňuje, že pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví výrazně méně než vrstevníci, je vhodné hledat příčiny opoždění a provést diferenciální diagnostiku, včetně odborných vyšetření, která mohou vyloučit např. sluchovou vadu, zrakové obtíže ovlivňující percepci, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů či oro-faciální rozštěpy, akustickou dysgnózii, poruchy autistického spektra a další faktory, které mohou vývoj řeči brzdit (Klenková 2006, s. 66). Bytešníková navíc upozorňuje, že opožděný vývoj řeči může být spojen i s negativním vlivem prostředí (nedostatečná stimulace, citová deprivace, ale i přemíra požadavků), dále s dědičností, nedostatečným vyzráváním centrální nervové soustavy, nedonošeností, a také s nedostatky v motorice a pohybové koordinaci, které mohou ztížit napodobování mluvního vzoru (Bytešníková 2012, s. 36).

U opožděného vývoje řeči je proto důležitý nejen popis obtíží, ale i směr intervence. Klenková uvádí, že u těchto dětí je vhodné doporučit rodičům postupy pro stimulaci psychomotorického a řečového vývoje, případně doporučit zařazení dítěte do kolektivu (např. do mateřské školy), poskytovat kvalitní mluvní vzor a přirozeně dítě vtahovat do komunikačních situací. Součástí podpory má být rozvoj sluchové a zrakové percepce (včetně sluchové diferenciace), rozvoj porozumění, aktivní i pasivní slovní zásoby, motorických dovedností (hrubé i jemné motoriky, motoriky mluvidel) a také rozvoj spontánní řeči (Klenková 2006, s. 67). Bytešníková zdůrazňuje, že cílem diagnostiky je co nejpřesněji vystihnout aktuální řečový stav dítěte, aby bylo možné zvolit vhodné stimulační metody a stanovit prognózu, přičemž i zde hraje roli spolupráce odborníků i rodičů a nastavení podnětného prostředí (Bytešníková 2012, s. 37).

Vývojová dysfázie

Pokud narušený vývoj řeči neodpovídá pouze prostému časovému opoždění a obtíže zasahují více jazykových rovin, je na místě uvažovat o specificky narušeném vývoji řeči, který se v českém prostředí označuje jako vývojová dysfázie. Bytešníková ji popisuje jako specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, přičemž porucha má systémový charakter a zasahuje více oblastí (Bytešníková 2012, s. 38, 40).

U dětí s vývojovou dysfázií se typicky objevuje nerovnoměrný vývoj, tedy nepoměr mezi složkami verbálními a nonverbálními. Klenková uvádí, že se jedná o centrální poruchu řeči, která se neomezuje pouze na jednu jazykovou rovinu (Klenková 2006, s. 67–68).

Obtíže se mohou projevovat ve všech jazykových rovinách. Ve foneticko-fonologické oblasti se objevují problémy ve výslovnosti a ve fonematické percepci. V lexikálně-sémantické rovině bývá patrná omezená slovní zásoba a potíže s porozuměním významu slov. V morfologicko-syntaktické rovině se objevují gramatické chyby a zjednodušená větná stavba. V pragmatické rovině mohou mít děti potíže s vedením komunikace, udržením tématu nebo reprodukcí sdělení (Bytešníková 2012, s. 39–40).

Kromě řečových obtíží se často objevují i další přidružené problémy, například oslabení krátkodobé paměti, poruchy kresby, obtíže v percepci nebo oslabení jemné motoriky (Klenková 2006, s. 70–71).

Ve školním prostředí se vývojová dysfázie neprojevuje pouze v oblasti řeči, ale zasahuje celý proces učení. Děti mohou mít potíže s porozuměním instrukcím, formulací odpovědí nebo se zapamatováním informací. Často se objevuje pomalejší pracovní tempo a potřeba častějšího vysvětlování zadání (Bendová 2011, s. 39–40).

V praxi se rozlišuje motorická, senzorická a smíšená forma vývojové dysfázie. U motorické formy převažují obtíže ve vyjadřování, zatímco u senzorické formy jsou výraznější problémy v porozumění řeči. Smíšená forma kombinuje obtíže obou typů (Bendová 2011, s. 39).

Z hlediska vzdělávání je důležité přizpůsobit přístup individuálním potřebám dítěte. Vhodné je využívat názornou podporu, ověřovat porozumění a umožnit dítěti prokazovat znalosti i jinými způsoby než pouze verbálně. Důležitý je také trpělivý a podpůrný přístup pedagoga (Bendová 2011, s. 41–42).

Diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobý a komplexní proces, na kterém se podílí více odborníků. Jejím cílem je nejen stanovit diagnózu, ale také navrhnout vhodný způsob podpory dítěte. Důležitá je také diferenciální diagnostika, která odlišuje vývojovou dysfázii od jiných obtíží, například opožděného vývoje řeči nebo sluchových vad (Klenková 2006, s. 71–72).

1.4.3 Poruchy plynulosti řeči

Další skupinu narušené komunikační schopnosti představují poruchy plynulosti řeči. V dětském věku se nejčastěji setkáváme s koktavostí (balbuties). Je třeba odlišit běžnou vývojovou neplynulost, která se může v období rozvoje řeči objevit, od poruchy, která má trvalejší a závažnější charakter (Bytešníková 2012, s. 51).

Koktavost je chápána jako komplexní narušení plynulosti řeči. Projevuje se opakováním hlásek, slabik nebo slov, prodlužováním, či vznikem bloků, kdy dítě není schopno plynule pokračovat v řeči. Řeč může být doprovázena zvýšeným napětím a úsilím při mluvení (Bytešníková 2012, s. 51–52).

Vznik koktavosti nelze vysvětlit jedinou příčinou. V knize Komunikace dětí předškolního věku autorka uvádí, že se na jejím rozvoji podílí více faktorů – dispoziční, organické i psychosociální. Důležitou roli mohou hrát genetické vlivy, průběh prenatálního či perinatálního období, ale také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Obvykle se jedná o souhru více činitelů, nikoli o izolovanou příčinu (Bytešníková 2012, s. 53–55).

Kromě samotné neplynulosti se mohou objevovat i další projevy. Patří mezi ně zvýšené svalové napětí při řeči, doprovodné pohyby, poruchy dýchání nebo změny hlasu. U některých dětí se postupně přidává i psychická složka – obavy z mluvení, nejistota či snaha vyhýbat se komunikačním situacím (Bytešníková 2012, s. 55–56).

Diagnostika koktavosti by měla být komplexní a zaměřená nejen na samotnou řeč, ale i na celkový vývoj dítěte. Důležitá je spolupráce odborníků a včasné zahájení podpory. Terapie se neorientuje pouze na samotné projevy neplynulosti, ale i na vytvoření klidného a podpůrného komunikačního prostředí. Významnou roli hraje rodina, která může svým přístupem přispět ke zmírnění obtíží (Bytešníková 2012, s. 56–57).

Narušená komunikační schopnost může mít v dětském věku různé podoby a může zasahovat do různých rovin řečového vývoje. Dyslalie se projevuje především v oblasti

artikulace, zatímco narušený vývoj řeči a vývojová dysfázie mohou ovlivňovat širší jazykové roviny a zasahovat do celkové komunikační kompetence dítěte. Poruchy plynulosti řeči pak narušují přirozený tok mluvního projevu a mohou mít významný vliv nejen na samotnou komunikaci, ale také na psychickou pohodu dítěte a jeho sociální začlenění. Tyto obtíže se často výrazněji projevují právě v období školní docházky, kdy jsou na dítě kladeny vyšší nároky na porozumění, verbální vyjadřování i sociální komunikaci. Z tohoto důvodu je důležité věnovat pozornost specifikům řečového vývoje dítěte v období mladšího školního věku.

1.5 Mladší školní věk

Mladší školní věk je obvykle vymezován obdobím přibližně od šesti až sedmi let, kdy dítě nastupuje do školy, zhruba do jedenácti až dvanácti let, kdy se začínají objevovat první známky puberty. Ve vývojové psychologii se toto období označuje také jako střední dětství nebo školní věk. Ve srovnání s předškolním obdobím nejsou vývojové změny tak výrazné, přesto dochází k důležitým posunům v oblasti poznávání, řeči i sociálních vztahů. Vývoj probíhá spíše plynule a dítě postupně získává nové zkušenosti, které ovlivňují jeho další vzdělávání i osobnostní rozvoj (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 117).

Pro toto období je typická změna ve způsobu poznávání reality. Zatímco v předškolním věku je myšlení dítěte často ovlivněno fantazií a přáními, školní dítě se začíná více orientovat na skutečnost a reálné vztahy mezi jevy. Myšlení se postupně stává střízlivějším a realističtějším. Proto se někdy toto období označuje jako období střízlivého realismu. Dítě se více zajímá o to, jak věci fungují, snaží se porozumět jejich příčinám a vytváří si realističtější představy o okolním světě (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 118).

S nástupem do školy se také mění charakter učení. Učení už není pouze spontánní součástí hry nebo běžných činností, ale stává se cílenou a systematickou aktivitou. Dítě se učí soustředit na úkol, pracovat s novými informacemi a postupně využívat různé strategie, které mu pomáhají učivo pochopit a zapamatovat si ho. Postupně se zlepšuje také paměť. Dítě začíná používat různé způsoby zapamatování, například opakování nebo logické uspořádání informací (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 124).

Důležitou oblastí vývoje v mladším školním věku je také další rozvoj řeči. Jazyk se v tomto období stává nejen prostředkem komunikace, ale také nástrojem poznávání a učení. Děti si postupně rozšiřují slovní zásobu a učí se přesněji používat slova v různých

situacích. Výzkumy uvádějí, že při nástupu do školy dítě zná přibližně osmnáct tisíc slov. Kolem jedenáctého roku se může slovní zásoba rozšířit až na více než dvacet šest tisíc slov. Tento rozvoj souvisí jak se školní výukou, tak s každodenní komunikací a zkušenostmi dítěte (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 123).

Rozvoj řeči se však neprojevuje pouze v počtu slov. Postupně se zlepšuje také porozumění významům slov a schopnost používat jazyk v širších souvislostech. Dítě dokáže lépe formulovat své myšlenky, vyjadřovat názory a zapojovat se do komunikace s vrstevníky i dospělými. Jazyk tak stále více plní nejen komunikační, ale také poznávací funkci. Prostřednictvím řeči dítě organizuje své zkušenosti a učí se pojmenovávat nové skutečnosti (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 123–124).

Na začátku školní docházky mohou u některých dětí ještě přetrvávat drobné nedostatky ve výslovnosti. U mnoha dětí se však artikulace v tomto období dále zlepšuje a řeč se stává srozumitelnější. Obtíže, které byly typické pro předškolní věk, často postupně mizí. Škola totiž poskytuje více příležitostí ke komunikaci, například při práci ve třídě nebo při kontaktu s vrstevníky (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 123).

Mezi jednotlivými dětmi však mohou být značné rozdíly v úrovni jazykových schopností. Tyto rozdíly bývají často ovlivněny rodinným prostředím a mírou jazykové stimulace. Děti, které vyrůstají v prostředí bohatém na komunikaci, obvykle dosahují lepších výsledků v oblasti verbálních schopností. Naopak děti z méně podnětného prostředí mohou mít menší slovní zásobu nebo slabší verbální dovednosti, což se může projevit i ve školním výkonu (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 123).

Vedle kognitivních a jazykových změn dochází v mladším školním věku také k významnému rozvoji sociálních vztahů. Dítě vstupuje do širšího sociálního prostředí, zejména do kolektivu spolužáků. Vrstevnické vztahy získávají postupně stále větší význam. Dítě se učí spolupracovat, respektovat pravidla skupiny a přizpůsobovat své chování sociálním normám. Tyto zkušenosti přispívají nejen k rozvoji sociálních dovedností, ale také k formování sebepojetí dítěte (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 130–131).

Součástí vývoje je také postupné utváření sebehodnocení. Dítě si začíná více uvědomovat své schopnosti a vytváří si představu o tom, v čem je úspěšné a v čem má obtíže. Sebehodnocení je však v tomto věku stále poměrně proměnlivé a často závisí na

aktuálních zkušenostech, například na školním hodnocení nebo na reakcích okolí (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 139).

Pro zvládání školních požadavků mají důležitou roli právě jazykové a komunikační schopnosti. Prostřednictvím řeči dítě rozumí pokynům učitele, vyjadřuje své myšlenky a zapojuje se do komunikace ve třídě. Jazykové schopnosti jsou zároveň důležité pro osvojování čtení a psaní. Pokud je vývoj řeči oslaben nebo narušen, může se to negativně promítat do školního výkonu i do sociálních vztahů ve třídě. Proto je důležité věnovat pozornost rozvoji komunikačních dovedností dítěte a případným obtížím v této oblasti, které mohou ovlivnit jeho adaptaci na školní prostředí i průběh vzdělávání.

1.6 Školní zralost, školní připravenost a školní úspěšnost

Problematika školní zralosti a připravenosti je v současné době diskutována také v souvislosti s legislativními změnami týkajícími se odkladů povinné školní docházky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo novelu **zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, označovanou jako tzv. Odkladová novela. Tato změna nabyla platnosti dne 15. července 2025, s účinností ode dne 1. 9. 2025. Jejím cílem je postupně snížit vysoký počet odkladů povinné školní docházky a zároveň posílit podporu dětí ještě v předškolním období, zejména prostřednictvím včasné identifikace obtíží a cílené podpory jejich připravenosti na vstup do základní školy (MŠMT 2025).

Nástup do školy představuje významnou změnu v životě dítěte. S přechodem do školního prostředí se zvyšují nároky na jeho soustředění, schopnost řídit své chování i na spolupráci s ostatními. Dítě se musí přizpůsobit organizovanému režimu výuky, respektovat pravidla třídy a po určitou dobu udržet pozornost při plnění školních úkolů (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 103–104).

Na začátku školní docházky se mohou u některých dětí objevit obtíže s adaptací na nové podmínky. Projevují se například neklidem při vyučování, potížemi se soustředěním nebo problémy při plnění školních úkolů (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 104–105).

Pojem **školní zralost** označuje takový stupeň tělesného, psychického a sociálního vývoje dítěte, který umožňuje zvládnout požadavky školní docházky. Jedná se o souhrn

předpokladů, díky nimž se dítě dokáže zapojit do výuky, soustředit se na úkoly přizpůsobit se pravidlům školního prostředí (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 106).

Za školně zralé lze považovat dítě, jehož vývoj dosáhl úrovně odpovídající nárokům školy a které je schopno zvládat požadavky výuky i sociálního prostředí třídy. Tento stav je výsledkem předchozího vývoje v raném a předškolním období a zároveň představuje předpoklad budoucí školní úspěšnosti (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 107).

Na pojem školní zralosti navazuje **školní připravenost**, která zdůrazňuje především vliv prostředí a zkušeností získaných v předškolním období. Dítě je považováno za připravené tehdy, pokud se dokáže začlenit do třídního kolektivu, respektuje učitele a dokáže využívat podněty, které mu škola poskytuje (Vágnerová, Lisá 2021, s. 270).

Školní připravenost je **multidimenzionální**. Zahrnuje kognitivní schopnosti, jazykové dovednosti, grafomotoriku i schopnost řídit pozornost a chování. Důležitá je také sociální připravenost, která umožňuje dítěti spolupracovat s vrstevníky a respektovat pravidla školního prostředí (Vágnerová, Lisá 2021, s. 270–271).

Významnou roli hrají **exekutivní funkce**, zejména schopnost soustředit se na úkol, regulovat chování a přizpůsobit se požadavkům výuky. Nedostatečná regulace pozornosti může vést k obtížím ve výuce i v chování (Vágnerová, Lisá 2021, s. 272–273).

Podobné vymezení uvádějí také Bednářová a Šmardová (2010, s. 2), které školní zralost chápou jako dosažení takového stupně vývoje dítěte, jenž mu umožňuje zapojit se do výchovně-vzdělávacího procesu bez výraznějších obtíží. Školní připravenost pak podle těchto autorek představuje soubor kompetencí v kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické oblasti, které dítě postupně získává a rozvíjí prostřednictvím učení a sociálních zkušeností.

Součástí školní připravenosti jsou také **jazykové a komunikační dovednosti**. Dítě by mělo rozumět pokynům učitele a dokázat se přiměřeně vyjadřovat. Nedostatečné jazykové kompetence mohou ztěžovat porozumění výuce i plnění školních úkolů (Vágnerová, Lisá 2021, s. 274).

Jazykové a komunikační dovednosti tak představují důležitou součást školní připravenosti dítěte. Pokud jsou tyto schopnosti oslabené, může se to negativně projevit při osvojování základních školních dovedností, zejména při čtení a psaní. Obtíže v oblasti fonematické diferenciace, sluchové analýzy a syntézy nebo omezená slovní zásoba mohou ztěžovat porozumění výuce i práci s textem. (Bendová 2011, s. 11–15)

Školní úspěšnost vyjadřuje, do jaké míry je žák schopen zvládat požadavky školního vzdělávání. Nejde přitom pouze o školní prospěch nebo výsledné známky, ale o širší souhrn výsledků vzdělávacího procesu. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 225) uvádějí, že školní úspěšnost lze chápat jednak jako zvládnutí požadavků školy, které se projevuje pozitivním hodnocením žákova výkonu, jednak jako výsledek spolupráce mezi učitelem a žákem při dosahování vzdělávacích cílů.

Na výsledky vzdělávání má vliv více faktorů. Kromě schopností a úsilí samotného žáka se uplatňuje také přístup učitele, rodinné prostředí, klima třídy i širší sociokulturní podmínky. Významnou roli přitom mohou sehrávat i komunikační a jazykové dovednosti dítěte, které ovlivňují porozumění výuce i zapojení do školních aktivit.

1.7 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost

Narušená komunikační schopnost může ovlivňovat školní úspěšnost dítěte v různých oblastech vzdělávání. Řeč ve školním prostředí neslouží pouze k dorozumívání, ale je také důležitým nástrojem poznávání a učení. Prostřednictvím řeči dítě získává nové informace, organizuje své zkušenosti a zapojuje se do vzdělávacího procesu. Úroveň řečového vývoje proto může významně ovlivňovat průběh učení i školní výkon (Bendová 2011, s. 11).

Obtíže se mohou projevit při osvojování základních školních dovedností, zejména při čtení. Pro počáteční čtení je důležitá schopnost sluchové analýzy a syntézy a také fonematická diferenciace. Pokud dítě nedokáže spolehlivě rozlišovat jednotlivé hlásky nebo analyzovat zvukovou strukturu slov, může mít potíže při spojování písmen do slabik a slov i při porozumění čtenému textu (Bendová 2011, s. 13–14).

Narušená komunikační schopnost se může promítat také do písemného projevu. Oslabení jazykových a percepčních schopností může vést k chybám při psaní, například k záměnám písmen, jejich vynechávání nebo k obtížím při správném zachycení zvukové struktury slov. Tyto potíže souvisejí zejména s nedostatečně rozvinutou sluchovou analýzou a syntézou (Bendová 2011, s. 14).

Jazykové obtíže mohou ovlivňovat také porozumění instrukcím a výkladu učitele. Dítě s omezenou slovní zásobou nebo s obtížemi v porozumění řeči může mít potíže při plnění školních úkolů nebo při orientaci ve výuce. Tyto obtíže se mohou projevit pomalejším

pracovním tempem a častější potřebou opakovaného vysvětlení zadání (Bendová 2011, s. 14–15).

Významnou roli při školním výkonu hraje také sluchová paměť. Pokud je oslabená, může mít dítě obtíže při zapamatování slovních informací nebo při práci s jazykovým materiálem, což může negativně ovlivnit jeho školní výkonnost (Bendová 2011, s. 14).

Narušená komunikační schopnost může ovlivňovat také sociální fungování dítěte ve škole. Dítě s obtížemi v oblasti komunikace může mít potíže při navazování kontaktů s vrstevníky nebo při vyjadřování vlastních myšlenek. Tyto obtíže mohou ovlivnit jeho zapojení do kolektivu i jeho sebevědomí v komunikačních situacích (Klenková 2006, s. 53).

Problematika narušené komunikační schopnosti je zkoumána také v mezinárodním kontextu. Výzkumy ukazují, že děti s narušeným jazykovým vývojem vykazují obtíže nejen v oblasti komunikace, ale i v učení a školní adaptaci. Jazykové obtíže se přitom promítají zejména do porozumění výuce a osvojování školních dovedností a mohou mít dlouhodobý charakter (Bishop et al., 2017).

Z uvedeného vyplývá, že narušená komunikační schopnost může zasahovat nejen do osvojování čtení a psaní, ale také do porozumění výuce, pracovního tempa i sociálních vztahů ve třídě. Tyto faktory následně ovlivňují celkovou školní úspěšnost dítěte. Z pohledu vzdělávání je proto důležité věnovat pozornost rozvoji komunikačních dovedností již v předškolním období. Včasná podpora řečových kompetencí může přispět k lepší připravenosti dítěte na školní docházku a ke snížení rizika školního neúspěchu.

1.8 Podpora a intervence u dětí s NKS

Logopedická intervence je chápána jako komplexní proces, který zahrnuje diagnostiku, terapii a prevenci a jehož cílem je zmírnění či odstranění narušené komunikační schopnosti, případně předcházení jejímu vzniku (Klenková 2006, s. 56–57). Diagnostika přitom představuje východisko pro volbu vhodných postupů, neboť umožňuje přesně určit charakter obtíží i jejich dopad na vývoj dítěte (Klenková 2006, s. 58).

Na diagnostiku navazuje cílená logopedická terapie, která je realizována systematicky a dlouhodobě a zaměřuje se na rozvoj narušených řečových funkcí. V závislosti na typu obtíží mohou být uplatňovány stimulační, korekční nebo reedukační postupy (Klenková

2006, s. 60). Nedílnou součástí intervence je také prevence, která směřuje k podpoře správného vývoje řeči a k včasnému zachycení případných odchylek (Klenková 2006, s. 57). Právě preventivní působení v předškolním věku je považováno za klíčové z hlediska další školní úspěšnosti dítěte.

Významnou roli v procesu intervence sehrává rodinné a sociální prostředí dítěte. Kvalita jazykových podnětů, interakce s rodiči a celkové komunikační prostředí výrazně ovlivňují rozvoj řečových schopností (Bytešníková 2012, s. 26–28). Včasná stimulace řeči, přirozená komunikace a podnětné prostředí tak představují důležitý předpoklad prevence i úspěšné intervence.

V rámci vzdělávacího procesu se na podpoře dětí s narušenou komunikační schopností podílejí zejména školská poradenská zařízení, především speciálně pedagogická centra. Ta zajišťují diagnostiku, metodickou podporu pedagogů a podílejí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (Bendová 2011, s. 21–23). Intervence se ve škole promítá do úprav výuky, individualizace přístupu a cíleného rozvoje komunikačních dovedností. Důležitá je také spolupráce mezi školou, rodinou a odborníky, která přispívá k efektivní podpoře dítěte.

Podpora dětí s narušenou komunikační schopností je v českém vzdělávacím systému ukotvena také legislativně. Školský zákon vymezuje právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na odpovídající podporu ve vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16), (MŠMT 2025). Konkrétní podmínky poskytování podpůrných opatření upravuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 1–3), (Zákony pro lidi 2016). Tato opatření zahrnují například úpravy výuky, individuální přístup k žákovi či spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.

Logopedická intervence tak představuje soubor vzájemně propojených opatření, která směřují nejen k rozvoji komunikačních schopností dítěte, ale také k podpoře jeho školní úspěšnosti a sociálního začlenění. Včasná a systematická podpora řečových dovedností, zejména v předškolním období, může významně přispět k lepší připravenosti dítěte na školní docházku a ke snížení rizika školního neúspěchu.

2 Metodologická východiska průzkumu

Tato kapitola se zaměřuje na metodologické vymezení realizovaného průzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol vnímají vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Pozornost je věnována především tomu, jak učitelé hodnotí projevy řečových obtíží při vstupu dítěte do základní školy a jejich dopad na zapojení žáků do výuky a školní výkon.

Součástí kapitoly je vymezení cíle a průzkumných otázek, charakteristika metodologie, popis respondentů a prostředí průzkumu i průběh jeho realizace. Tyto informace tvoří základ pro následnou analýzu a interpretaci získaných dat.

2.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol vnímají vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků.

Dílčí cíle průzkumu jsou zaměřeny na zjištění, zda učitelé vnímají změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy, s jakými obtížemi se ve své praxi setkávají, jak tyto obtíže ovlivňují zapojení žáků do výuky a ve kterých oblastech školního výkonu se projevují nejvýrazněji.

2.2 Průzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle byly formulovány následující průzkumné otázky:

1. Vnímají učitelé 1. stupně základních škol změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy v posledních letech?
2. S jakými typy řečových obtíží se učitelé u žáků při vstupu do základní školy nejčastěji setkávají?
3. Jak podle učitelů řečové obtíže ovlivňují zapojení žáků do výuky a třídního kolektivu?
4. V jakých oblastech školního výkonu se podle učitelů řečové obtíže projevují nejvýrazněji?

5. Jak učitelé 1. stupně základních škol hodnotí vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků?

2.3 Metodologie průzkumu

Realizovaný průzkum má kvantitativní charakter, neboť jeho cílem je získat přehled o názorech většího počtu respondentů a tyto údaje následně vyjádřit pomocí základních statistických ukazatelů (Gavora 2010). Tento přístup byl zvolen s ohledem na možnost systematického zpracování a následného porovnání získaných dat.

Jako metoda sběru dat byl zvolen dotazník. Dotazník je v pedagogickém šetření jednou z nejčastěji využívaných metod, přičemž umožňuje zjišťovat názory, postoje a zkušenosti respondentů prostřednictvím souboru předem připravených otázek (Skutil 2011, s. 80). Výhodou této metody je zejména možnost oslovit větší počet respondentů v relativně krátkém časovém období a získat tak větší množství dat. Současně lze zajistit anonymitu respondentů, která může přispět k otevřenějším odpovědím. Naopak nevýhodou dotazníku je subjektivita odpovědí, nemožnost jejich dovysvětlení a omezenost nabízených odpovědí (Skutil 2011, s. 80–81).

Dotazník byl vytvořen v online prostředí Survio a respondentům byl distribuován elektronickou formou, což umožnilo oslovit větší počet učitelů v relativně krátkém časovém období. Pro účely tohoto průzkumu byl využit dotazník vlastní konstrukce, což je v pedagogickém šetření běžný postup (Skutil 2011, s. 81). Dotazník obsahoval celkem 11 položek. Součástí dotazníku bylo 7 uzavřených otázek s výběrem jedné odpovědi, 1 otázka s možností výběru více odpovědí, 2 maticové otázky, ve kterých respondenti vybírali vždy jednu odpověď v každém řádku, a 1 otevřená dobrovolná otázka. Otázky byly zaměřeny na zkušenosti učitelů s žáky s narušenou komunikační schopností, na četnost výskytu těchto obtíží v pedagogické praxi, na vnímání dopadů těchto obtíží na zapojení žáků do výuky a školní úspěšnost a na zkušenosti učitelů s vývojem těchto obtíží v posledních letech. Celkem bylo zaznamenáno 121 návštěv dotazníku, přičemž 91 respondentů dotazník úspěšně dokončilo. Míra dokončení dotazníku činila 75,2 % a průměrná doba jeho vyplňování byla 5 minut. Kompletní znění dotazníku použitého pro sběr dat je součástí přílohy.

Průzkum má deskriptivní charakter, protože jeho cílem je popsat názory respondentů, nikoli ověřovat hypotézy (Gavora 2010). Získaná data byla zpracována metodou prostého

třídění. Výsledky byly prezentovány prostřednictvím absolutních četností odpovědí respondentů, které byly graficky znázorněny v tabulkách a grafech. Následně byly jednotlivé výsledky slovně interpretovány ve vztahu ke stanoveným průzkumným otázkám.

2.4 Respondenti a prostředí průzkumu

Respondenty průzkumu tvořili učitelé 1. stupně základních škol. Výběr respondentů byl záměrný, přičemž základním kritériem pro zařazení do průzkumu bylo jejich působení na 1. stupni základní školy a zkušenost s výukou žáků v počáteční fázi školní docházky.

Průzkum byl realizován v Libereckém kraji. Do šetření se zapojili učitelé z různých základních škol v okresech Liberec, Jablonec nad Nisou a Semily, a to jak z městského, tak venkovského prostředí. Tím bylo možné získat různorodé pohledy pedagogů na sledovanou problematiku v rámci regionu.

Pro účely průzkumu bylo osloveno celkem 61 základních škol. Ředitelé a ředitelky škol, případně školy prostřednictvím oficiálních kontaktních e-mailových adres, byli požádáni o přeposlání odkazu na dotazník učitelům 1. stupně. Dotazník byl dále distribuován mezi pedagogy z praxe působící na 1. stupni základních škol a rovněž sdílen prostřednictvím profesní skupiny Učitelé+ na sociální síti Facebook.

Zvolený způsob oslovení respondentů umožnil oslovit pedagogy s přímou zkušeností s výukou žáků mladšího školního věku a získat jejich názory na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Současně byla zachována anonymita respondentů, která mohla přispět k otevřenějším a autentickým odpovědím.

2.5 Průběh průzkumu

Průzkum byl realizován v několika na sebe navazujících fázích. V první fázi probíhala tvorba dotazníku, která byla realizována v průběhu dubna 2026. Na základě stanoveného cíle průzkumu a formulovaných průzkumných otázek byly vytvořeny jednotlivé položky dotazníku zaměřené na zjištění názorů a zkušeností učitelů 1. stupně základních škol v oblasti narušené komunikační schopnosti žáků. Návrh dotazníku byl průběžně konzultován s vedoucí bakalářské práce a následně upravován s ohledem na srozumitelnost a jednoznačnost jednotlivých položek.

V další fázi došlo k distribuci dotazníku, která probíhala během druhé poloviny dubna a první poloviny května 2026. Osloveno bylo celkem 61 základních škol z okresů Liberec, Jablonec nad Nisou a Semily. Odkaz na online dotazník byl zaslán ředitelům a ředitelkám základních škol, případně na oficiální e-mailové adresy škol, s žádostí o jeho přeposlání učitelům 1. stupně. Dotazník byl současně sdílen mezi pedagogy z praxe působícími na 1. stupni základních škol a prostřednictvím profesní skupiny Učitelé+ na sociální síti Facebook.

Ve stejném období probíhal také samotný sběr dat. Respondenti vyplňovali dotazník elektronickou formou prostřednictvím platformy Survio pomocí přímého odkazu. Celkem bylo zaznamenáno 121 návštěv dotazníku, přičemž 91 respondentů dotazník úspěšně dokončilo. Míra dokončení dotazníku činila 75,2 % a průměrná doba jeho vyplňování byla 5 minut.

Po ukončení sběru dat byly jednotlivé odpovědi zkontrolovány, roztříděny a připraveny k následnému zpracování. Získaná data byla následně analyzována a interpretována ve vztahu ke stanoveným průzkumným otázkám.

2.6 Využití nástrojů umělé inteligence při zpracování práce

Při zpracování bakalářské práce byl využit nástroj generativní umělé inteligence ChatGPT jako podpůrný prostředek při formulaci textu a jazykových úpravách. Veškerý odborný obsah práce, zpracování průzkumného šetření, analýza získaných dat a konečná podoba práce byly zpracovány autorkou práce.

3 Průzkumná zjištění

Tato kapitola prezentuje výsledky realizovaného průzkumu zaměřeného na zjištění, jak učitelé 1. stupně základních škol vnímají vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Získaná data byla zpracována prostřednictvím absolutních četností odpovědí respondentů, která byla graficky znázorněna v tabulkách a grafech.

Výsledky jsou prezentovány v návaznosti na stanovené průzkumné otázky. Pro větší přehlednost jsou jednotlivá zjištění doplněna tabulkami a grafy, které umožňují názorné zachycení odpovědí respondentů. Součástí každé části je rovněž stručná interpretace zjištěných výsledků.

3.1 Otázka č. 1 – charakteristika respondentů

V úvodu průzkumného šetření byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů působících na 1. stupni základní školy. Cílem bylo získat základní charakteristiku souboru respondentů a zjistit, jaké profesní zkušenosti oslovení pedagogové mají.

Graf 1 Délka pedagogické praxe (n = 91)

Z grafu 1 vyplývá, že nejpočetnější skupinu respondentů tvořili učitelé s pedagogickou praxí delší než 20 let, kterých bylo celkem 34. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé s praxí v délce 5 až 10 let, kterých se do průzkumu zapojilo 27. Pedagogickou praxi v rozmezí 11 až 20 let uvedlo 23 respondentů. Nejmenší zastoupení měli učitelé s praxí kratší než 5 let, kteří byli zastoupeni 7 respondenty.

Získané výsledky ukazují, že průzkumu se zúčastnili převážně pedagogové s delší profesní zkušeností. Více než polovina respondentů působí na 1. stupni základní školy déle než 11 let, což lze považovat za přínosné z hlediska sledované problematiky. Tito pedagogové měli možnost dlouhodobě sledovat vývoj řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy a vytvářet si vlastní zkušenosti s jejich dopadem na vzdělávání a školní úspěšnost žáků. Současně byli v průzkumu zastoupeni i učitelé s kratší délkou praxe, což umožňuje nahlížet na problematiku z pohledu pedagogů s různou úrovní profesních zkušeností.

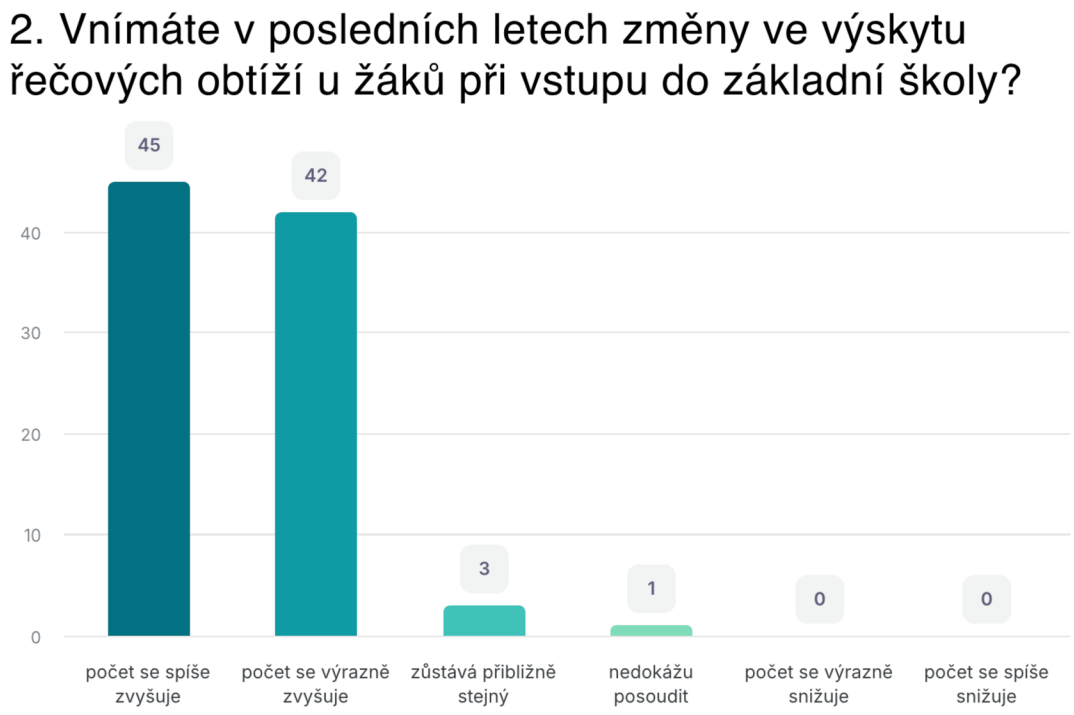
3.2 1. průzkumná otázka

Vnímají učitelé 1. stupně základních škol změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy v posledních letech?

První průzkumná otázka byla zaměřena na zjištění, zda učitelé 1. stupně základních škol vnímají změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy v posledních letech. Zařazení této otázky vycházelo z předpokladu, že právě pedagogové mají díky své každodenní praxi možnost dlouhodobě sledovat vývoj řečových obtíží u žáků a posoudit případné změny v jejich výskytu. Současně bylo důležité zjistit, jak často se učitelé s těmito obtížemi ve své pedagogické praxi setkávají. Odpověď na průzkumnou otázku byla zjišťována prostřednictvím dvou dotazníkových položek (otázka 2 a 3 v dotazníku).

Otázka č. 2

Graf 2 Vnímání změn ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do ZŠ (n = 91)



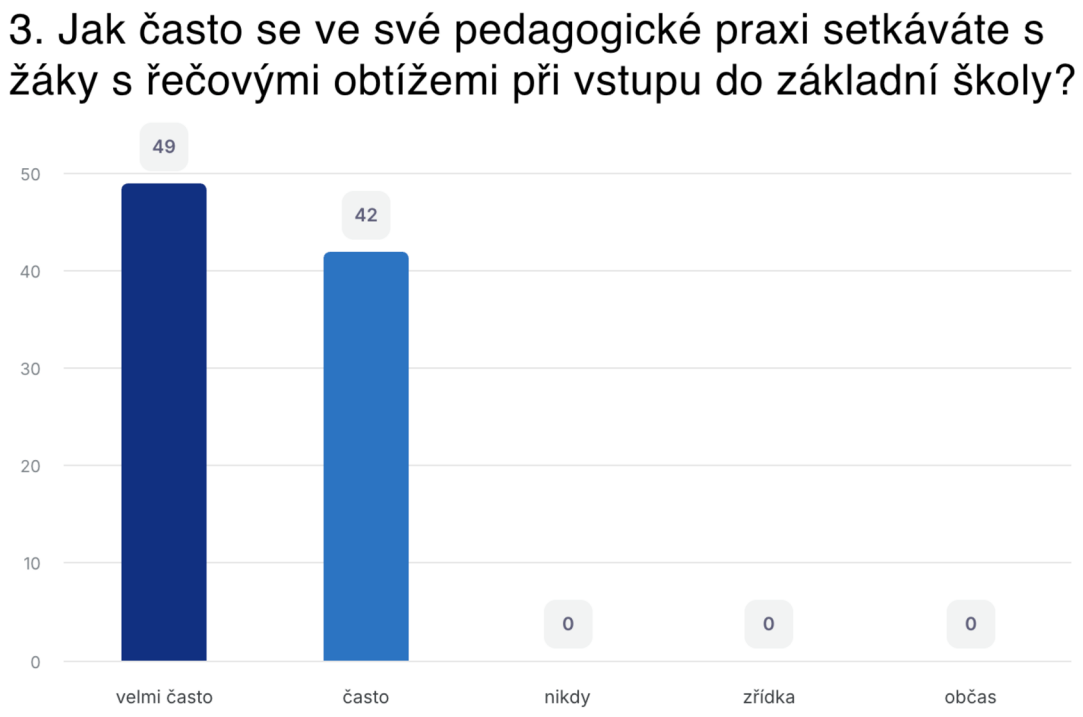
Druhý graf říká, že většina respondentů vnímá v posledních letech nárůst výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy. Nejvíce respondentů, konkrétně 45, uvedlo, že se počet žáků s řečovými obtížemi spíše zvyšuje. Dalších 42 respondentů se domnívá, že se počet těchto obtíží výrazně zvyšuje.

Pouze 3 respondenti uvedli, že výskyt řečových obtíží zůstává přibližně stejný. Jeden respondent nedokázal situaci posoudit. Žádný z respondentů neuvedl, že by se počet řečových obtíží spíše snižoval nebo výrazně snižoval.

Získané výsledky ukazují, že učitelé 1. stupně základních škol převážně vnímají nárůst řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy. Toto zjištění může souviset s tím, že pedagogové se ve své každodenní praxi setkávají s rostoucím počtem dětí, u nichž jsou patrné obtíže v oblasti komunikačních schopností. Výsledky současně naznačují, že problematika narušené komunikační schopnosti představuje z pohledu pedagogů aktuální téma, které se stále častěji objevuje již na počátku školní docházky.

Otázka č. 3

Graf 3 Četnost setkávání se s žáky s řečovými obtížemi při vstupu do ZŠ (n = 91)



Z třetího grafu vyplývá, že všichni respondenti se ve své pedagogické praxi setkávají s žáky s řečovými obtížemi při vstupu do základní školy. Největší počet respondentů, konkrétně 49, uvedl, že se s těmito obtížemi setkává velmi často. Dalších 42 respondentů označilo možnost často.

Žádný z respondentů neuvedl, že by se s řečovými obtížemi setkával pouze občas, zřídka nebo vůbec. Výsledky tedy jednoznačně potvrzují, že řečové obtíže představují běžnou součást pedagogické praxe učitelů 1. stupně základních škol.

Získaná zjištění současně naznačují, že učitelé mají s problematikou narušené komunikační schopnosti přímou zkušenost a pravidelně se setkávají s jejími projevy u žáků při vstupu do základní školy. Lze předpokládat, že právě díky této zkušenosti jsou schopni posoudit nejen četnost výskytu řečových obtíží, ale také jejich možné dopady na zapojení žáků do výuky a jejich školní úspěšnost.

Shrnutí průzkumné otázky č. 1

První průzkumná otázka zjišťovala, zda učitelé 1. stupně základních škol vnímají změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy v posledních letech. Na

základě získaných odpovědí lze konstatovat, že učitelé převážně vnímají nárůst výskytu těchto obtíží. Většina respondentů uvedla, že se počet žáků s řečovými obtížemi spíše nebo výrazně zvyšuje.

Současně bylo zjištěno, že všichni respondenti se s řečovými obtížemi ve své pedagogické praxi setkávají často nebo velmi často. Výsledky tedy ukazují, že problematika narušené komunikační schopnosti je z pohledu učitelů aktuální a představuje běžnou součást vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy.

3.3 2. průzkumná otázka

S jakými typy řečových obtíží se učitelé u žáků při vstupu do základní školy nejčastěji setkávají?

Druhá průzkumná otázka byla zaměřena na identifikaci typů řečových obtíží, se kterými se učitelé 1. stupně základních škol nejčastěji setkávají u žáků při vstupu do základní školy. Zařazení této otázky vycházelo z potřeby zjistit, které oblasti narušené komunikační schopnosti jsou podle pedagogů v praxi nejčastěji zastoupeny.

Otázka č. 4

Graf 4 Nejčastější typy řečových obtíží u žáků při vstupu do ZŠ

Respondenti měli možnost označit více odpovědí, proto celkový součet odpovědí neodpovídá počtu respondentů.

Tento graf ukazuje, že nejčastěji se učitelé setkávají s dyslalií, tedy poruchami výslovnosti, kterou označilo 90 respondentů. Druhou nejčastěji uváděnou oblastí byla nedostatečná slovní zásoba, kterou uvedlo 80 respondentů. Poměrně často se podle respondentů vyskytuje také opožděný vývoj řeči, který označilo 68 respondentů.

Více než polovina respondentů se setkává rovněž s vývojovou dysfázií, kterou uvedlo 51 respondentů. Méně často byly zmiňovány poruchy plynulosti řeči, například koktavost nebo breptavost, které označilo 16 respondentů. Pouze jeden respondent uvedl jiný typ řečových obtíží a žádný z respondentů nezvolil možnost „nedokážu posoudit“.

Výsledky naznačují, že učitelé se ve své pedagogické praxi nejčastěji setkávají s obtížemi v oblasti výslovnosti, slovní zásoby a celkového vývoje řeči. Současně se ukazuje, že významnou skupinu tvoří také děti s vývojovou dysfázií, která může ovlivňovat nejen komunikační schopnosti a porozumění dítěte, ale také jeho školní připravenost a následné vzdělávání.

Shrnutí průzkumné otázky č. 2

Na základě získaných odpovědí lze konstatovat, že učitelé 1. stupně základních škol se nejčastěji setkávají s dyslalií, nedostatečnou slovní zásobou a opožděným vývojem řeči. Častý výskyt byl zaznamenán také u vývojové dysfázie. Zjištění naznačují, že pedagogové se při vstupu žáků do základní školy setkávají s různorodými projevy narušené komunikační schopnosti, přičemž některé z nich mohou významně ovlivňovat vzdělávací **proces i školní úspěšnost žáků.**

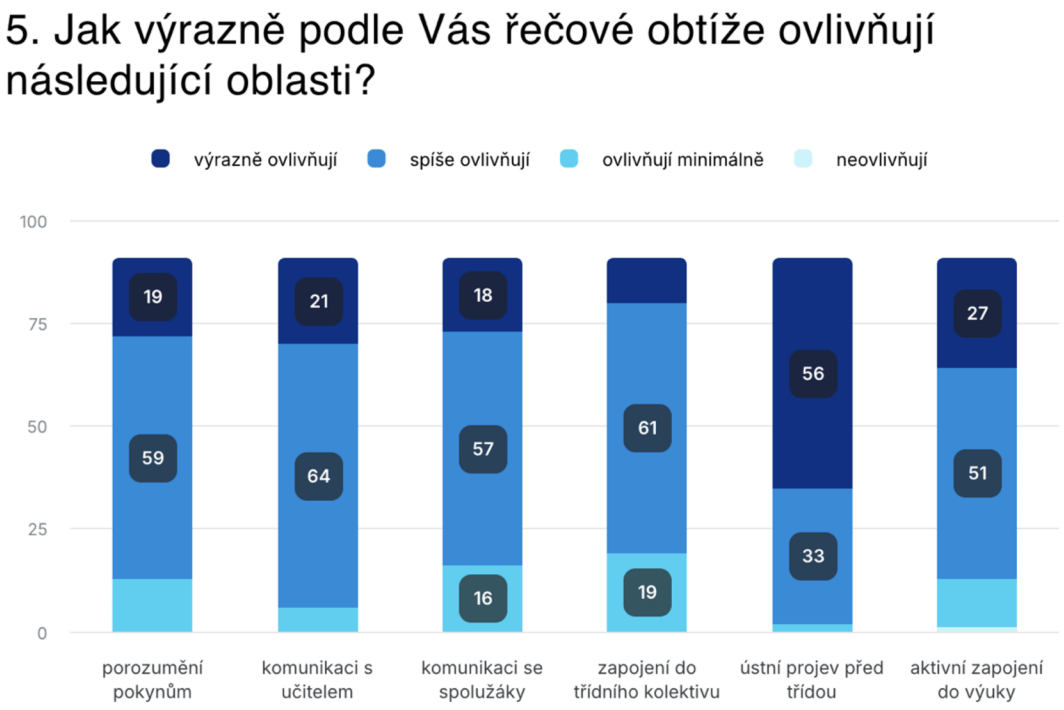
3.4 3. průzkumná otázka

Jak podle učitelů řečové obtíže ovlivňují zapojení žáků do výuky a třídního kolektivu?

Třetí průzkumná otázka byla zaměřena na zjištění, jak učitelé vnímají dopad řečových obtíží na zapojení žáků do výuky a sociálních interakcí ve školním prostředí. Zařazení této otázky vycházelo z předpokladu, že obtíže v oblasti komunikace mohou ovlivňovat nejen vzdělávací proces, ale také vztahy se spolužáky, komunikaci s učitelem a celkovou participaci žáka na školních aktivitách. Odpověď na průzkumnou otázku byla zjišťována prostřednictvím dvou dotazníkových položek (otázkou číslo 5 a 6).

Otázka č. 5

Graf 5 Vliv řečových obtíží na jednotlivé oblasti školního fungování žáka (n =91)



Z grafu 5 vyplývá, že respondenti vnímají vliv řečových obtíží na všechny sledované oblasti školního fungování žáka. Ve většině hodnocených oblastí převažovala odpověď „spíše ovlivňují“, což naznačuje, že učitelé považují dopad řečových obtíží za významný, avšak jeho intenzita se může u jednotlivých žáků lišit.

Nejvýraznější dopad byl zaznamenán v oblasti ústního projevu před třídou. Celkem 56 respondentů uvedlo, že řečové obtíže tuto oblast výrazně ovlivňují, dalších 33 respondentů se domnívá, že ji spíše ovlivňují, a pouze 2 respondenti označili možnost „ovlivňují minimálně“. Žádný z respondentů neuvedl, že by řečové obtíže ústní projev před třídou neovlivňovaly.

Významný vliv byl zaznamenán také v oblasti aktivního zapojení do výuky, kde 27 respondentů uvedlo výrazný vliv a 51 respondentů spíše výrazný vliv řečových obtíží. Podobné výsledky byly zjištěny také v oblasti komunikace s učitelem, komunikace se spolužáky a porozumění pokynům. Ve všech těchto oblastech převažovaly odpovědi naznačující, že řečové obtíže mají na fungování žáka určitý dopad.

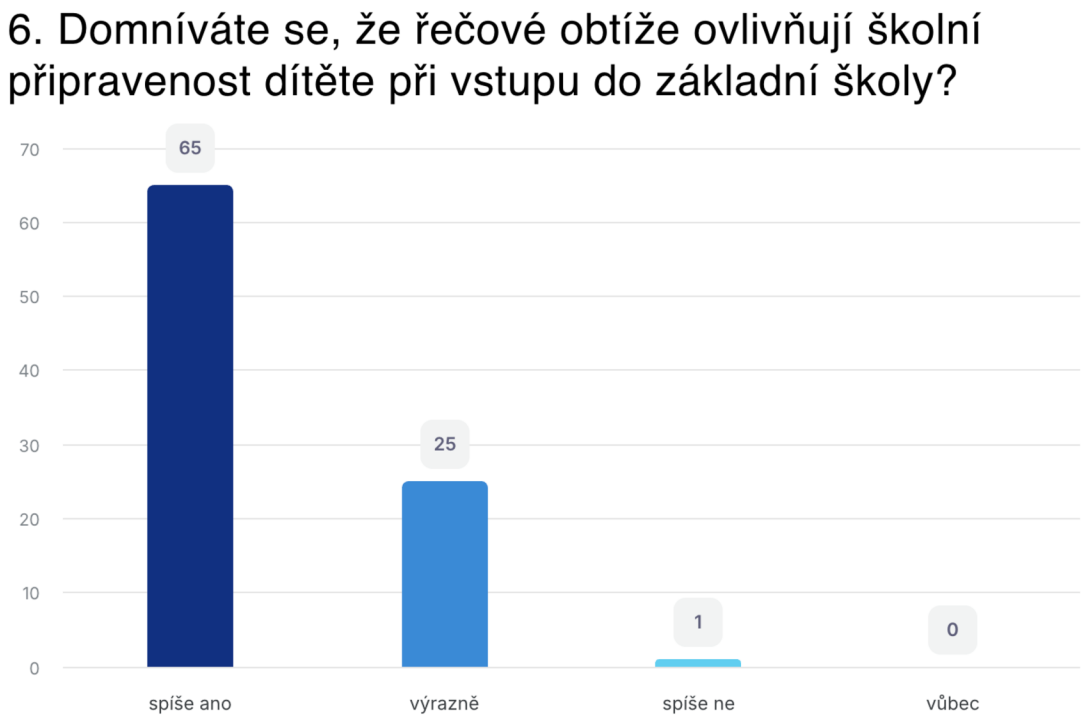
Za oblast s nejméně výrazným dopadem označili respondenti zapojení do třídního kolektivu. Přesto i zde většina respondentů uvedla, že řečové obtíže tuto oblast spíše

ovlivňují. Odpověď „ovlivňují minimálně“ zde zvolilo 19 respondentů, což představovalo nejvyšší počet v rámci všech sledovaných oblastí.

Celkově lze konstatovat, že podle učitelů řečové obtíže ovlivňují nejen samotnou komunikaci žáků, ale také jejich aktivní účast ve vyučování. Nejvýrazněji se jejich dopad projevuje v situacích vyžadujících veřejný ústní projev a aktivní zapojení žáka do vzdělávacího procesu.

Otázka č. 6

Graf 6 Vliv řečových obtíží na školní připravenost dítěte při vstupu do ZŠ (n = 91)



Odpovědi respondentů jednoznačně naznačují, že řečové obtíže jsou podle učitelů významným faktorem ovlivňujícím školní připravenost dítěte při vstupu do základní školy. Nejvíce respondentů, konkrétně 65, zvolilo odpověď „spíše ano“. Dalších 25 respondentů uvedlo, že řečové obtíže školní připravenost ovlivňují výrazně.

Pouze jeden respondent se domnívá, že řečové obtíže školní připravenost spíše neovlivňují. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „vůbec“. Výsledky ukazují, že učitelé považují komunikační schopnosti za důležitou součást školní připravenosti dítěte. Z jejich pohledu mohou řečové obtíže ovlivňovat schopnost dítěte porozumět pokynům, komunikovat s učitelem a spolužáky nebo aktivně se zapojovat do vzdělávacích činností.

Získaná zjištění tak naznačují, že učitelé vnímají narušenou komunikační schopnost jako jeden z faktorů, který může ovlivňovat úspěšný vstup dítěte do základního vzdělávání.

Shrnutí průzkumné otázky č. 3

Třetí průzkumná otázka zjišťovala, jak podle učitelů řečové obtíže ovlivňují zapojení žáků do výuky a třídního kolektivu. Z výsledků vyplynulo, že respondenti vnímají dopad řečových obtíží ve všech sledovaných oblastech školního fungování. Nejvýrazněji se podle nich obtíže projevují v ústním projevu před třídou a v aktivním zapojení do výuky. Naopak nejméně výrazný dopad byl zaznamenán v oblasti zapojení do třídního kolektivu.

Současně bylo zjištěno, že téměř všichni respondenti považují řečové obtíže za faktor ovlivňující školní připravenost dítěte při vstupu do základní školy. Na základě získaných odpovědí lze konstatovat, že učitelé vnímají narušenou komunikační schopnost nejen jako problém v oblasti komunikace, ale také jako faktor, který může ovlivňovat vzdělávací proces a celkové fungování žáka ve školním prostředí.

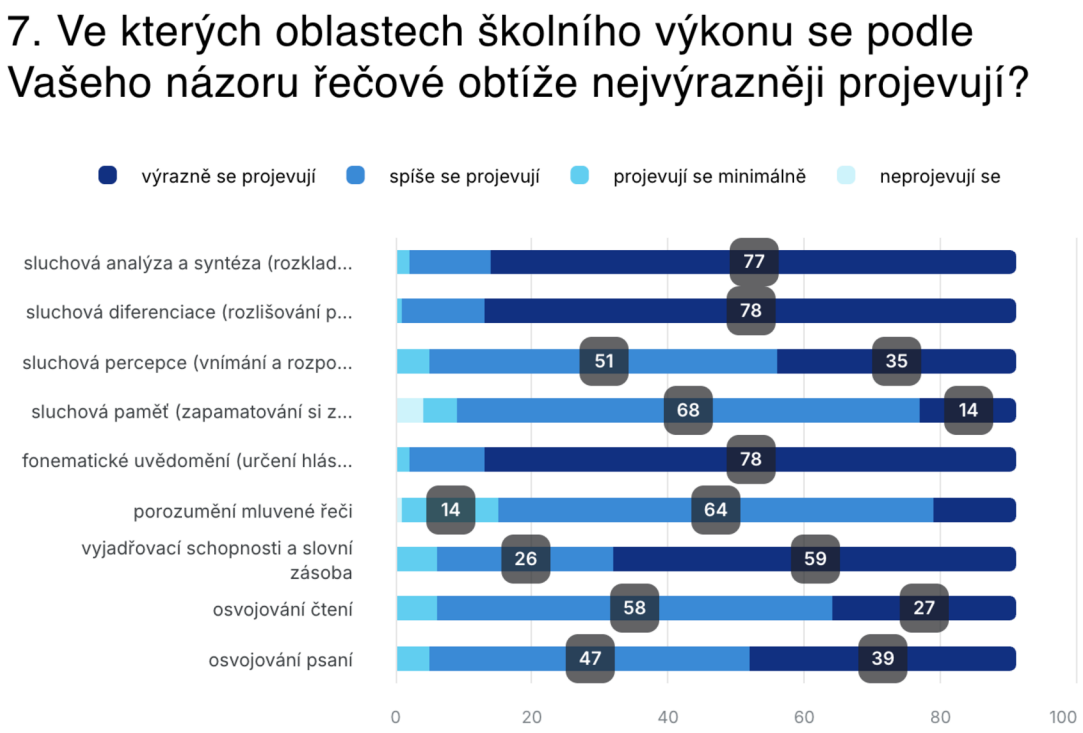
3.5 4. průzkumná otázka

V jakých oblastech školního výkonu se podle učitelů řečové obtíže projevují nejvýrazněji?

Čtvrtá průzkumná otázka byla zaměřena na zjištění, ve kterých oblastech školního výkonu se podle učitelů řečové obtíže projevují nejvýrazněji. Zařazení této otázky vycházelo z předpokladu, že narušená komunikační schopnost může ovlivňovat nejen samotnou komunikaci žáka, ale také dílčí schopnosti důležité pro úspěšné osvojování školních dovedností.

Otázka č. 7

Graf 7 Oblasti školního výkonu ovlivněné řečovými obtížemi (n = 91)



Z odpovědí respondentů vyplývá, že učitelé vnímají dopad řečových obtíží ve všech sledovaných oblastech školního výkonu. Nejvýrazněji se podle respondentů řečové obtíže projevují v oblasti sluchové diferenciace a fonematického uvědomění, kde 78 respondentů uvedlo možnost „výrazně se projevují“. Velmi podobné výsledky byly zaznamenány také v oblasti sluchové analýzy a syntézy, kterou označilo 77 respondentů.

Výrazný dopad byl zaznamenán rovněž v oblasti vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. V této kategorii uvedlo 59 respondentů, že se zde řečové obtíže projevují výrazně, a dalších 26 respondentů zvolilo možnost „spíše se projevují“.

Naopak nižší intenzita dopadu byla zaznamenána v oblasti sluchové percepce, sluchové paměti a porozumění mluvené řeči. i v těchto oblastech však převažovaly odpovědi respondentů naznačující určitý vliv řečových obtíží. Zejména u sluchové paměti a porozumění mluvené řeči nejčastěji převažovala odpověď „spíše se projevují“.

Výsledky naznačují, že učitelé spatřují nejsilnější souvislost mezi řečovými obtížemi a schopnostmi, které jsou důležité pro osvojování čtení, psaní a dalších školních dovedností. Současně bylo zjištěno, že řečové obtíže podle respondentů zasahují také do oblasti slovní zásoby a vyjadřovacích schopností, které jsou významné pro komunikaci a vzdělávání žáka.

Shrnutí průzkumné otázky č. 4

Čtvrtá průzkumná otázka zjišťovala, ve kterých oblastech školního výkonu se podle učitelů řečové obtíže projevují nejvýrazněji. Z výsledků vyplynulo, že největší dopad je podle respondentů patrný v oblasti sluchové diferenciace, fonematického uvědomění a sluchové analýzy a syntézy. Výrazný vliv byl zaznamenán také v oblasti vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. Získané výsledky naznačují, že řečové obtíže mohou významně zasahovat do schopností důležitých pro osvojování čtení, psaní a dalších školních dovedností.

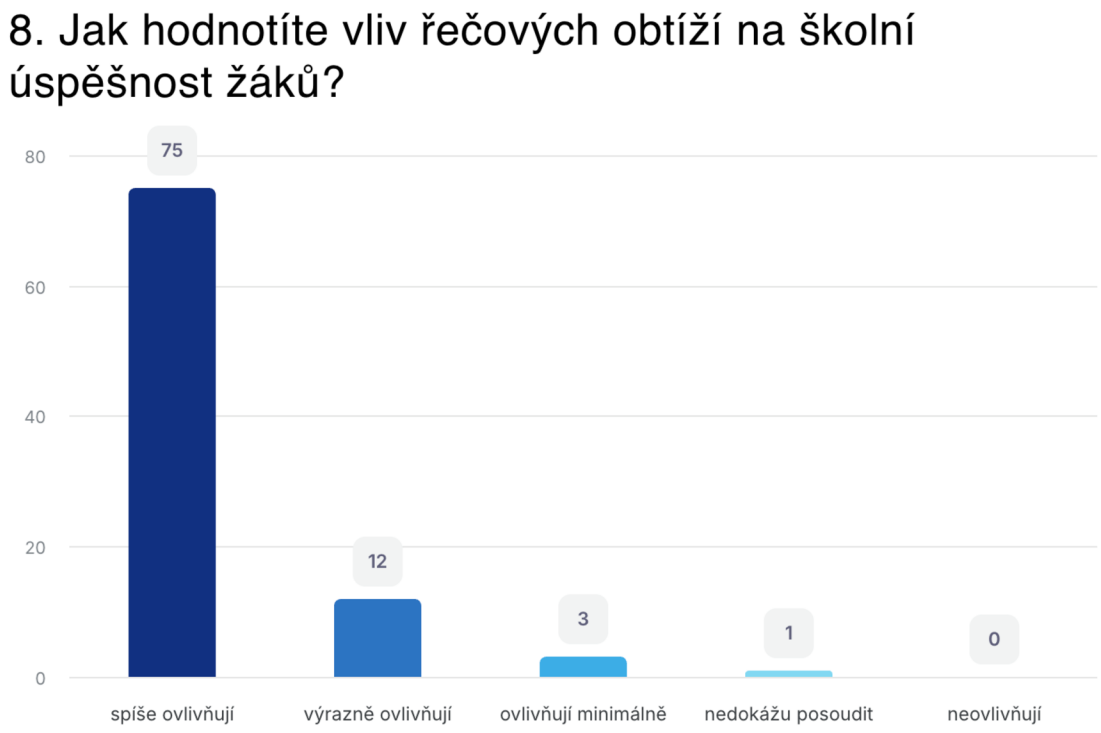
3.6 5. průzkumná otázka

Jak učitelé 1. stupně základních škol hodnotí vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků?

Pátá průzkumná otázka byla zaměřena na zjištění, jak učitelé 1. stupně základních škol hodnotí vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků. Tato otázka přímo souvisí s hlavním cílem průzkumu, kterým bylo zjistit, jak učitelé vnímají dopad narušené komunikační schopnosti na vzdělávání a školní výsledky žáků při vstupu do základní školy. Zařazení této otázky vycházelo z předpokladu, že obtíže v oblasti komunikace mohou ovlivňovat nejen osvojování základních školních dovedností, ale také celkovou úspěšnost žáka ve vzdělávacím procesu. Odpověď na průzkumnou otázku byla zjišťována prostřednictvím dvou dotazníkových položek – otázkou číslo 8 a 9.

Otázka č. 8

Graf 8 Hodnocení vlivu řečových obtíží na školní úspěšnost žáků (n = 91)



Z odpovědí respondentů vyplývá, že učitelé vnímají řečové obtíže jako významný faktor ovlivňující školní úspěšnost žáků. Nejvíce respondentů, konkrétně 75, uvedlo, že řečové obtíže školní úspěšnost spíše ovlivňují. Dalších 12 respondentů se domnívá, že jejich vliv je výrazný.

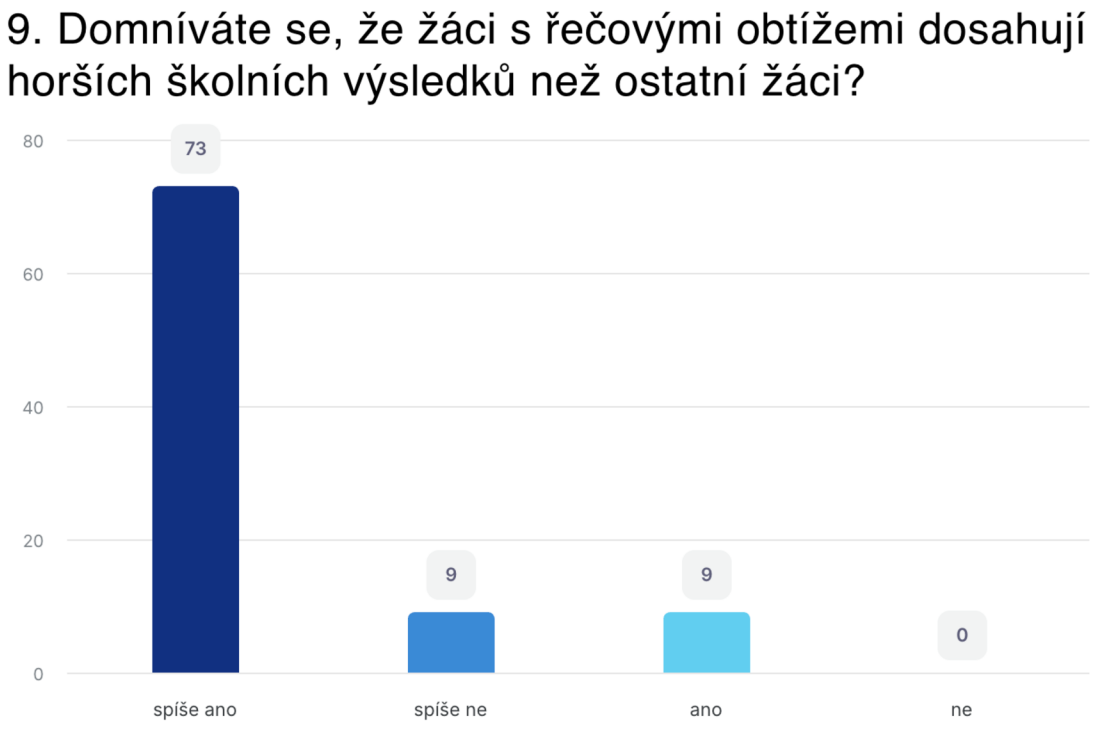
Pouze 3 respondenti označili možnost „ovlivňují minimálně“ a 1 respondent uvedl, že nedokáže vliv řečových obtíží posoudit. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „neovlivňují“.

Výsledky ukazují, že učitelé ve většině případů nepovažují řečové obtíže za izolovaný problém týkající se pouze komunikace. Naopak je vnímají jako faktor, který může zasahovat do vzdělávacího procesu a ovlivňovat školní výsledky žáků. Získaná zjištění současně naznačují, že podle pedagogů existuje souvislost mezi úrovní komunikačních schopností dítěte a jeho úspěšností ve školním prostředí.

Tento výsledek navazuje na předchozí zjištění, podle nichž mohou řečové obtíže ovlivňovat školní připravenost, aktivní zapojení do výuky i některé dílčí oblasti školního výkonu. Respondenti tedy řečové obtíže vnímají jako faktor, který může mít širší dopad na vzdělávání žáků.

Otázka č. 9

Graf 9 Názory pedagogů na školní výsledky žáků s řečovými obtížemi (n = 91)



Graf označený číslem 9 udává, že většina respondentů se domnívá, že žáci s řečovými obtížemi dosahují horších školních výsledků než jejich vrstevníci bez těchto obtíží. Nejvíce respondentů, konkrétně 73, zvolilo odpověď „spíše ano“. Dalších 9 respondentů uvedlo jednoznačnou odpověď „ano“.

Stejný počet respondentů, tedy 9, se naopak přiklonil k odpovědi „spíše ne“. Žádný z respondentů nezvolil možnost „ne“.

Výsledky naznačují, že učitelé ve většině případů vnímají souvislost mezi řečovými obtížemi a školními výsledky žáků. Současně je však patrné, že většina respondentů volila spíše umírněnou odpověď „spíše ano“, nikoliv jednoznačné „ano“. Lze se domnívat, že učitelé si uvědomují, že samotné řečové obtíže nemusí automaticky vést k neúspěchu ve škole, mohou však představovat faktor, který žákům ztěžuje osvojování některých školních dovedností a ovlivňuje jejich vzdělávací výsledky.

Získané odpovědi korespondují s předchozími zjištěními průzkumu, podle nichž řečové obtíže ovlivňují školní připravenost, aktivní zapojení do výuky i některé oblasti školního výkonu. Respondenti tedy řečové obtíže vnímají jako faktor, který může mít dopad také na celkovou školní úspěšnost žáků.

Shrnutí průzkumné otázky č. 5

Pátá průzkumná otázka zjišťovala, jak učitelé hodnotí vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků. Z výsledků vyplynulo, že naprostá většina respondentů považuje řečové obtíže za faktor, který školní úspěšnost ovlivňuje. Učitelé se převážně domnívají, že řečové obtíže mohou komplikovat vzdělávací proces a promítat se do školních výsledků žáků.

Současně většina respondentů uvedla, že žáci s řečovými obtížemi dosahují ve srovnání s ostatními žáky spíše horších školních výsledků. Na základě získaných odpovědí lze konstatovat, že učitelé vnímají narušenou komunikační schopnost jako významný faktor, který může ovlivňovat školní úspěšnost žáků při vstupu do základní školy. Toto zjištění zároveň odpovídá hlavnímu cíli realizovaného průzkumu.

3.7 Logopedická podpora dětí s řečovými obtížemi před vstupem do základní školy

Součástí dotazníkového šetření byla také otázka zaměřená na vnímání dostatečnosti logopedické podpory poskytované dětem s řečovými obtížemi před vstupem do základní školy. Zařazení této otázky vycházelo z poznatků odborné literatury, která zdůrazňuje význam včasné diagnostiky a intervence v oblasti komunikačních schopností dítěte. Rozvoj řeči v předškolním období je považován za důležitý předpoklad úspěšného zvládnutí nároků školní docházky a školní připravenosti dítěte. Z tohoto důvodu bylo sledováno, zda učitelé vnímají poskytovanou logopedickou podporu jako dostatečnou a zda podle jejich názoru mají děti s řečovými obtížemi možnost získat před vstupem do základní školy odpovídající odbornou péči. Touto oblastí se zabývá otázka číslo 10.

Otázka č. 10

Graf 10 Hodnocení dostatečnosti logopedické podpory před vstupem do ZŠ

Z grafu 10 vyplývá, že většina respondentů nepovažuje logopedickou podporu poskytovanou dětem s řečovými obtížemi před vstupem do základní školy za dostatečnou. Nejvíce respondentů, konkrétně 47, zvolilo odpověď „spíše ne“ a dalších 35 respondentů odpověď „ne“.

Pouze 4 respondenti se domnívají, že děti mají spíše dostatečnou logopedickou podporu. Odpověď „ano“ nezvolil žádný z respondentů. Pět respondentů uvedlo, že situaci nedokáže posoudit.

Výsledky naznačují, že učitelé vnímají dostupnost nebo rozsah logopedické podpory před vstupem dítěte do základní školy spíše negativně. Z jejich pohledu nemusí být dětem s řečovými obtížemi vždy poskytována taková podpora, která by vedla k dostatečnému rozvoji komunikačních schopností ještě před zahájením povinné školní docházky.

Toto zjištění je významné také ve vztahu k předchozím výsledkům průzkumu. Respondenti současně uváděli, že řečové obtíže ovlivňují školní připravenost dítěte, jeho zapojení do výuky i školní úspěšnost. Nedostatečná logopedická podpora před vstupem do základní školy tak může podle jejich názoru představovat jeden z faktorů, které přispívají k přetrvávání těchto obtíží v počátečním období školní docházky.

3.8 Doplňující názory respondentů

Součástí dotazníku byla také otevřená otázka, která respondentům poskytla prostor k vyjádření vlastních zkušeností, postřehů a názorů souvisejících se sledovanou problematikou. Zařazení této otázky vycházelo z předpokladu, že předem připravené odpovědi v uzavřených otázkách nemusí vždy zachytit všechny zkušenosti pedagogů z praxe. Otevřená otázka tak umožnila doplnit získaná kvantitativní data o individuální pohledy respondentů a upozornit na témata, která nebyla předmětem předchozích dotazníkových položek.

Otázka č. 11

Máte k dané problematice vlastní zkušenost nebo názor, který byste chtěl/a doplnit?

Na otevřenou otázku odpovědělo 23 respondentů. Z jejich odpovědí vyplynulo několik opakujících se témat. Nejčastěji byla zmiňována nedostatečná spolupráce rodičů při řešení řečových obtíží dětí. Respondenti uváděli, že rodiče často podceňují význam včasné logopedické péče, vyhledávají odbornou pomoc až těsně před nástupem dítěte do základní školy nebo až po zahájení školní docházky. Někteří pedagogové upozorňovali také na skutečnost, že rodiče mnohdy nevěnují dostatečnou pozornost pravidelnému domácímu procvičování doporučenému logopedem.

Dalším často zmiňovaným tématem byla důležitost včasné intervence v předškolním období. Respondenti se shodovali, že řečové obtíže by měly být systematicky řešeny již v mateřské škole, případně ještě dříve. Podle některých pedagogů přicházejí děti do základní školy s obtížemi, které měly být řešeny v předškolním věku, což následně ovlivňuje jejich adaptaci na školní prostředí i osvojování základních školních dovedností.

Část respondentů upozorňovala také na nedostatečnou dostupnost logopedické péče. Bylo poukazováno zejména na nedostatek logopedů a obtížnou dostupnost odborné péče v některých regionech. Jeden z respondentů uvedl, že přestože jsou v některých mateřských školách realizovány logopedické programy, řada dětí by potřebovala individuální logopedickou péči.

V odpovědích se rovněž objevovalo přesvědčení, že významnou roli v rozvoji řeči hraje rodinné prostředí. Respondenti upozorňovali na omezenou komunikaci rodičů s dětmi, nedostatečné předčítání a celkově menší podporu rozvoje slovní zásoby a komunikačních

dovedností v domácím prostředí. Podle některých respondentů se právě tyto skutečnosti mohou podílet na nárůstu řečových obtíží u dětí předškolního věku.

Někteří respondenti dále poukazovali na souvislost mezi řečovými obtížemi a školní úspěšností. Bylo uváděno, že děti s narušenou komunikační schopností mají často pomalejší start školní docházky, obtíže v porozumění instrukcím, problémy v oblasti čtení a psaní nebo obtížnější zapojení do kolektivu. Současně bylo upozorňováno na skutečnost, že řečové obtíže mohou být spojeny i s dalšími obtížemi, například se specifickými poruchami učení.

Uvedená zjištění dokládají také konkrétní vyjádření respondentů. Jeden z pedagogů například upozornil na pozdní vyhledávání odborné pomoci ze strany rodičů:

„Rodiče začnou často shánět logopeda až rok před školou nebo po zápise do 1. třídy, kdy jsou na problémy s výslovností upozorněni.“

Další respondent zdůraznil význam domácího prostředí a spolupráce rodiny při rozvoji komunikačních schopností dítěte:

„Velmi záleží na podpoře dítěte v domácím prostředí a na spolupráci školy a rodiny.“

Otevřené odpovědi respondentů tak potvrdily výsledky získané prostřednictvím uzavřených otázek. Nejčastěji byla zdůrazňována potřeba včasné logopedické intervence, aktivní spolupráce rodiny a dostatečné podpory rozvoje komunikačních schopností dítěte již v předškolním období. Tyto faktory byly respondenty vnímány jako významné předpoklady úspěšného vstupu dítěte do základní školy a jeho následného vzdělávání.

4 Diskuze

V této kapitole jsou interpretovány výsledky průzkumného šetření a porovnávány s poznatky uvedenými v teoretické části práce. Hlavní pozornost je věnována názorům učitelů na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků mladšího školního věku. Současně jsou diskutovány také dílčí souvislosti týkající se školní připravenosti, zapojení žáků do výuky a oblastí školního výkonu, které mohou být řečovými obtížemi ovlivněny.

Získaná zjištění jsou porovnána s odbornými poznatky z oblasti logopedie, speciální pedagogiky a vývojové psychologie. Cílem diskuze je posoudit, zda názory respondentů odpovídají závěrům odborné literatury, a poukázat na význam narušené komunikační schopnosti v kontextu vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy.

V závěru kapitoly jsou formulovány odpovědi na jednotlivé průzkumné otázky, které byly stanoveny v souvislosti s cílem práce.

4.1 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků

Hlavním cílem práce bylo zjistit názory učitelů na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že většina respondentů považuje řečové obtíže za významný faktor ovlivňující vzdělávání žáků. Učitelé se převážně domnívali, že narušená komunikační schopnost má vliv na školní úspěšnost a že žáci s řečovými obtížemi dosahují ve srovnání se svými vrstevníky spíše horších školních výsledků.

Toto zjištění koresponduje s odbornou literaturou. Bendová (2011 s. 11) uvádí, že řeč ve školním prostředí nepředstavuje pouze prostředek komunikace, ale také důležitý nástroj poznávání a učení. Prostřednictvím řeči si dítě osvojuje nové poznatky, organizuje své zkušenosti a aktivně se zapojuje do vzdělávacího procesu. Úroveň řečového vývoje proto může významně ovlivňovat průběh učení i školní výkon.

Respondenti současně poukazovali na skutečnost, že řečové obtíže mohou negativně ovlivňovat osvojování základních školních dovedností. Tento názor odpovídá závěrům Bendové (2011 s. 13–15), podle které se obtíže mohou projevovat zejména v oblasti čtení, psaní, porozumění instrukcím nebo pracovního tempa. Oslabení jazykových schopností

může vést k problémům při osvojování učiva a následně se promítat do celkové školní úspěšnosti dítěte.

Výsledky průzkumu rovněž naznačily, že učitelé nevnímají řečové obtíže pouze jako problém komunikace, ale také jako faktor ovlivňující sociální fungování žáků ve školním prostředí. Podobně Klenková (2006 s. 53) upozorňuje, že děti s narušenou komunikační schopností mohou mít obtíže při navazování sociálních kontaktů, vyjadřování vlastních myšlenek nebo při aktivním zapojování do kolektivu. Tyto skutečnosti mohou nepřímo ovlivňovat také jejich školní úspěšnost.

Získané výsledky jsou v souladu také se závěry zahraničních výzkumů. Bishop et al. (2017) uvádějí, že děti s jazykovými obtížemi vykazují problémy nejen v oblasti komunikace, ale také při osvojování školních dovedností a adaptaci na školní prostředí. Jazykové obtíže se přitom mohou promítat do vzdělávacích výsledků dlouhodobě.

Lze tedy říci, že výsledky realizovaného průzkumu podporují závěry odborné literatury. Učitelé vnímají narušenou komunikační schopnost jako faktor, který může významně ovlivňovat školní úspěšnost žáků a zasahovat do více oblastí jejich vzdělávání.

4.2 Vliv narušené komunikační schopnosti na školní připravenost a zapojení žáků do výuky

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že učitelé vnímají významný vztah mezi narušenou komunikační schopností a školní připraveností dítěte. Téměř všichni respondenti uvedli, že řečové obtíže ovlivňují připravenost dítěte na vstup do základní školy. Současně se podle respondentů řečové obtíže promítají také do aktivního zapojení žáků do výuky.

Získané výsledky lze považovat za očekávatelné, neboť komunikační schopnosti představují jednu z důležitých složek školní připravenosti. Dítě nastupující do školy musí být schopno porozumět instrukcím učitele, vyjadřovat své potřeby, komunikovat s vrstevníky a aktivně se zapojovat do vzdělávacích činností. Pokud jsou tyto schopnosti oslabené, může být adaptace na školní prostředí náročnější.

Respondenti nejčastěji uváděli, že řečové obtíže výrazně ovlivňují ústní projev před třídou a aktivní zapojení do výuky. Toto zjištění naznačuje, že žáci s narušenou komunikační schopností mohou pociťovat nejistotu při verbálním projevu, což může vést

k nižší aktivitě během vyučování. Obtíže v komunikaci se přitom nemusí promítat pouze do vzdělávací oblasti, ale také do sociálních vztahů a celkového prožívání školní docházky.

Výsledky průzkumu tak potvrzují, že narušená komunikační schopnost nepředstavuje pouze problém v oblasti řeči samotné, ale může ovlivňovat širší spektrum dovedností důležitých pro úspěšné fungování dítěte ve školním prostředí. Obtíže v komunikaci se mohou promítat do školní připravenosti, adaptace na školní prostředí i aktivní účasti žáka ve vzdělávacím procesu, což následně může ovlivňovat jeho školní úspěšnost.

4.3 Oblasti školního výkonu ovlivněné narušenou komunikační schopností

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že respondenti považují za oblasti nejvíce ovlivněné narušenou komunikační schopností především fonematické uvědomění, sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. Významný vliv byl dále přisuzován slovní zásobě, vyjadřovacím schopnostem a porozumění mluvené řeči. Naopak matematické schopnosti a prostorová orientace byly respondenty hodnoceny jako oblasti ovlivněné v menší míře. Získané výsledky naznačují, že učitelé spojují dopady narušené komunikační schopnosti především s jazykovými dovednostmi.

Tato zjištění jsou v souladu s odbornou literaturou. Bendová (2011 s. 13) uvádí, že pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní je nezbytné dostatečné rozvinutí sluchové analýzy a syntézy. Pokud dítě nedokáže spolehlivě analyzovat zvukovou strukturu slov a spojovat jednotlivé hlásky do slabik a slov, mohou se tyto obtíže promítat do procesu osvojování čtení. Autorka zároveň upozorňuje, že oslabení těchto schopností se projevuje zejména obtížným spojováním písmen do slabik a slabik do slov, což může negativně ovlivňovat počáteční čtenářské dovednosti (Bendová 2011, s. 13).

Význam fonematického uvědomování potvrzuje také studie Kulhánkové a Málkové (2008 s. 34–35), podle níž představuje fonematické uvědomování jednu z klíčových dovedností podílejících se na rozvoji gramotnosti. Autorky uvádějí, že výzkumy opakovaně potvrzují význam fonematického uvědomování pro osvojování čtení a psaní a označují jej za významný předpoklad úspěšného rozvoje gramotnosti.

Zajímavé jsou rovněž výsledky longitudinálního výzkumu Bradleyho a Bryanta, které Kulhánková a Málková (2008, s. 30) ve své studii zmiňují. Výzkum ukázal, že děti

s nízkou úrovní fonematického uvědomování v předškolním věku vykazovaly v pozdějším období obtíže ve čtení a psaní. Naopak dobrá úroveň fonematického uvědomování byla spojena s úspěšnějším osvojováním gramotnosti. Toto zjištění podporuje výsledky realizovaného průzkumu, v němž učitelé označili právě fonematické uvědomění, sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu za oblasti nejvíce ovlivněné narušenou komunikační schopností.

Respondenti dále přisuzovali významný vliv narušené komunikační schopnosti také slovní zásobě, vyjadřovacím schopnostem a porozumění mluvené řeči. Také tato zjištění odpovídají závěrům Bendové (2011 s. 14–15), která uvádí, že jazykové obtíže mohou vést k omezenému rozsahu slovní zásoby, problémům s porozuměním řeči, výkladu učitele nebo zadání školních úkolů. Tyto obtíže se následně mohou projevit pomalejším pracovním tempem a komplikovat plnění školních požadavků.

Za pozornost stojí také skutečnost, že respondenti nepovažovali za výrazně ovlivněné matematické schopnosti a prostorovou orientaci. Přestože se narušená komunikační schopnost může nepřímo promítat i do dalších oblastí vzdělávání, učitelé její nejvýznamnější dopady spojovali především s oblastmi úzce souvisejícími s jazykem, komunikací a osvojováním gramotnosti. Výsledky této části průzkumu tak potvrzují, že narušená komunikační schopnost je pedagogy vnímána především jako faktor ovlivňující rozvoj dovedností nezbytných pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a porozumění výuce, tedy oblastí, které tvoří základ školní úspěšnosti žáka.

4.4 Význam logopedické podpory a spolupráce rodiny

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že značná část respondentů nepovažuje logopedickou podporu poskytovanou dětem před vstupem do základní školy za dostatečnou. Současně se v otevřených odpovědích opakovaně objevovaly názory poukazující na pozdní vyhledávání odborné pomoci ze strany rodičů, nedostatečné domácí procvičování a omezenou dostupnost logopedické péče. Respondenti se shodovali, že právě včasná intervence a aktivní spolupráce rodiny představují důležité předpoklady úspěšného rozvoje komunikačních schopností dítěte.

Tato zjištění jsou v souladu s odbornou literaturou. Zezulková (2014 s. 4) uvádí, že předškolní věk představuje období nejdynamičtějšího vývoje dítěte a větší řečové problémy by měly být řešeny ve spolupráci s logopedem co nejdříve, aby bylo možné

využít optimální období pro jejich eliminaci nebo zmírnění. Podobně také Bendová (2011 s. 15) zdůrazňuje význam rozvoje komunikačních dovedností již v předškolním období a upozorňuje, že včasná podpora řečových kompetencí může přispět k lepší připravenosti dítěte na školní docházku a ke snížení rizika školního neúspěchu.

Respondenti v otevřených odpovědích často uváděli, že rodiče začínají řečové obtíže řešit až krátce před nástupem dítěte do základní školy nebo dokonce až po zahájení školní docházky. Někteří pedagogové upozorňovali, že rodiče problémy podceňují nebo očekávají jejich spontánní úpravu. Tyto názory lze propojit s tvrzením Zezulkové (2014 s. 12), podle níž si dítě přináší základní řečovou výbavu především z rodinného prostředí, které významně ovlivňuje další rozvoj komunikačních schopností. Výsledky průzkumu tak potvrzují, že rodina hraje v oblasti rozvoje řeči nezastupitelnou roli.

Význam rodinného prostředí se projevil také v dalších odpovědích respondentů. Pedagogové upozorňovali na nedostatečné domácí procvičování doporučených logopedických cvičení, omezenou komunikaci rodičů s dětmi či nedostatečné předčítání. Zezulková (2014 s. 12–13) v této souvislosti zdůrazňuje potřebu informovanosti rodičů a spolupráce odborníků, kteří by měli být připraveni včas reagovat na případné obtíže ve vývoji řeči dítěte. Současně upozorňuje, že partnerství mezi rodinou a odborníky představuje důležitou podmínku efektivní podpory dítěte. Získané výsledky naznačují, že právě tato spolupráce není v praxi vždy dostatečně rozvinuta.

Dalším tématem, které se v odpovědích respondentů opakovaně objevovalo, byla omezená dostupnost logopedické péče. Někteří pedagogové poukazovali na nedostatek klinických logopedů a dlouhé čekací lhůty, které mohou oddalovat zahájení odborné intervence. V kombinaci s pozdním vyhledáním odborné pomoci ze strany rodičů tak může docházet k situaci, kdy dítě nastupuje do základní školy s přetrvávajícími řečovými obtížemi, které následně ovlivňují jeho vzdělávání i školní úspěšnost.

Výsledky průzkumného šetření dále ukázaly, že učitelé přikládají významnou roli logopedické prevenci realizované již v předškolním období. Toto zjištění odpovídá názoru Klenkové (1997 in Zezulková 2014, s. 13), podle něhož spočívá těžiště logopedické prevence ve všestranném podněcování dětí ke spontánnímu mluvení, rozvoji slovní zásoby, smyslového vnímání, tvořivého myšlení, představivosti a dalších schopností důležitých pro rozvoj komunikačních kompetencí.

Výsledky této části průzkumného šetření potvrzují, že učitelé považují včasnou logopedickou intervenci, aktivní spolupráci rodiny a dostupnost odborné péče za významné faktory ovlivňující připravenost dítěte na školní docházku. Současně upozorňují na přetrvávající problémy v oblasti informovanosti rodičů a dostupnosti logopedických služeb, které mohou negativně ovlivňovat rozvoj komunikačních schopností dítěte i jeho následnou školní úspěšnost.

4.5 Odpovědi na průzkumné otázky

- **Průzkumná otázka č. 1**

Vnímají učitelé 1. stupně základních škol změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy v posledních letech?

Z výsledků šetření vyplynulo, že většina respondentů vnímá v posledních letech nárůst počtu žáků s řečovými obtížemi při vstupu do základní školy. Učitelé se domnívají, že se s řečovými obtížemi setkávají častěji než v minulosti a že tato problematika představuje stále významnější součást jejich pedagogické praxe.

Tento závěr podpořily také otevřené odpovědi respondentů, ve kterých pedagogové upozorňovali na častější výskyt obtíží ve výslovnosti, omezenou slovní zásobu nebo narušený komunikační vývoj dětí. Někteří respondenti rovněž poukazovali na rostoucí počet dětí s vývojovou dysfázií a na skutečnost, že část žáků přichází do školy s řečovými obtížemi, které nebyly v předškolním období dostatečně řešeny.

učitelé 1. stupně základních škol vnímají změny ve výskytu řečových obtíží a většina z nich se domnívá, že počet těchto žáků v posledních letech narůstá.

- **Průzkumná otázka č. 2**

S jakými typy řečových obtíží se učitelé u žáků při vstupu do základní školy nejčastěji setkávají?

Z výsledků průzkumného šetření vyplynulo, že se učitelé nejčastěji setkávají s obtížemi v oblasti výslovnosti jednotlivých hlásek a hláskových skupin. Poměrně často byly zmiňovány také problémy v oblasti slovní zásoby, vyjadřovacích schopností

a porozumění řeči. Respondenti dále uváděli výskyt vývojové dysfázie a dalších obtíží zasahujících širší oblast komunikačních schopností dítěte.

Odpovědi pedagogů naznačují, že řečové obtíže při vstupu do základní školy nepředstavují pouze problém nesprávné výslovnosti, ale často ovlivňují i další složky jazykového vývoje. Tyto obtíže se mohou projevovat při komunikaci, porozumění pokynům i při vyjadřování vlastních myšlenek během výuky.

- **Průzkumná otázka č. 3**

Jak podle učitelů řečové obtíže ovlivňují zapojení žáků do výuky a třídního kolektivu?

Průzkumné šetření ukázalo, že učitelé vnímají řečové obtíže jako faktor, který může negativně ovlivňovat zapojení žáků do výuky i jejich začlenění do třídního kolektivu. Nejvýraznější dopad byl zaznamenán v oblasti ústního projevu, komunikace před třídou a aktivního zapojování do vyučovacích aktivit.

Respondenti se domnívají, že žáci s řečovými obtížemi mohou pociťovat nejistotu při vyjadřování vlastních myšlenek, méně se hlásit do výuky a vyhýbat se komunikačně náročnějším situacím. Současně bylo zjištěno, že řečové obtíže mohou ovlivňovat také komunikaci se spolužáky a navazování sociálních vztahů. V některých případech tak mohou komplikovat začlenění dítěte do třídního kolektivu.

Odpovědi respondentů naznačují, že dopady řečových obtíží nespočívají pouze v oblasti vzdělávání, ale mohou zasahovat také do sociálního fungování dítěte ve školním prostředí.

- **Průzkumná otázka č. 4**

V jakých oblastech školního výkonu se podle učitelů řečové obtíže projevují nejvýrazněji?

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že učitelé vnímají nejvýraznější projevy řečových obtíží v oblasti fonematického uvědomění, sluchové diferenciace a sluchové analýzy a syntézy. Vysoká míra ovlivnění byla zaznamenána také v oblasti vyjadřovacích schopností a slovní zásoby. Významný vliv řečových obtíží, byl podle respondentů patrný rovněž při osvojování čtení a psaní. Část pedagogů upozorňovala také na souvislost

s porozuměním mluvené řeči, sluchovou percepcí a sluchovou pamětí. Odpovědi respondentů tak ukazují, že řečové obtíže zasahují především do oblastí, které souvisejí se zpracováním řeči, jazykovým vývojem a osvojováním základních školních dovedností.

- **Průzkumná otázka č. 5**

Jak učitelé 1. stupně základních škol hodnotí vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků?

Dle odpovědí z dotazníku vyplývá, že učitelé vnímají řečové obtíže jako významný faktor ovlivňující školní úspěšnost žáků. Většina respondentů se domnívá, že řečové obtíže školní úspěšnost spíše ovlivňují, přičemž část z nich jejich vliv hodnotí jako výrazný. Pouze ojediněle se objevily názory, že řečové obtíže mají na školní úspěšnost minimální nebo žádný vliv.

Odpovědi respondentů naznačují, že řečové obtíže mohou zasahovat do více oblastí vzdělávání současně. Učitelé je spojovali zejména s obtížemi v oblasti porozumění mluvené řeči, vyjadřovacích schopností, osvojování čtení a psaní či aktivního zapojení do výuky. Současně poukazovali také na jejich možný vliv na komunikaci s učiteli a spolužáky a na začlenění dítěte do třídního kolektivu.

Na základě získaných výsledků lze shrnout, že učitelé považují řečové obtíže za faktor, který může negativně ovlivňovat školní úspěšnost žáků a jejich fungování ve školním prostředí. Význam včasné podpory komunikačních schopností dítěte proto vnímají jako důležitý předpoklad úspěšného zvládnutí školní docházky.

5 Návrhy opatření pro pedagogickou praxi

Posílení prevence a informovanosti rodičů v oblasti komunikačního vývoje dítěte

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že jedním z nejčastěji zmiňovaných problémů je pozdní řešení řečových obtíží ze strany rodičů. Respondenti opakovaně uváděli, že rodiče vyhledávají odbornou pomoc až v období těsně před nástupem dítěte do základní školy nebo dokonce až po zahájení školní docházky. V otevřených odpovědích se současně objevovaly názory, že rodiče význam řečových obtíží často podceňují nebo očekávají jejich spontánní úpravu.

Na základě těchto zjištění je navrhováno zavedení preventivního programu zaměřeného na rodiče dětí navštěvujících mateřské školy. Cílem programu by bylo zvýšit informovanost rodičů o vývoji komunikačních schopností dítěte, podpořit včasné rozpoznání varovných příznaků narušené komunikační schopnosti a motivovat rodiče k včasnému vyhledání odborné pomoci.

Preventivní program by mohl být realizován formou pravidelných informačních setkání, například při adaptačních schůzkách nově přijatých dětí, třídních schůzkách nebo během tematických setkání organizovaných mateřskou školou. Součástí těchto setkání by bylo seznámení rodičů s vývojovými milníky řeči, nejčastějšími projevy narušené komunikační schopnosti, možnostmi podpory komunikačního vývoje v domácím prostředí i informacemi o tom, kdy je vhodné vyhledat klinického logopeda nebo jiné odborné pracoviště. Program by mohl být doplněn stručnými informačními materiály obsahujícími doporučené aktivity podporující rozvoj řeči v domácím prostředí.

Realizace programu předpokládá spolupráci více odborníků. Na jeho přípravě a realizaci by se mohli podílet pedagogové mateřských škol, školský logoped, klinický logoped, případně pracovníci školských poradenských zařízení. Právě mateřská škola představuje prostředí, ve kterém lze dlouhodobě sledovat komunikační projevy dítěte a v případě zjištění obtíží včas doporučit rodičům odbornou konzultaci nebo vyšetření.

Preventivní program by neměl být zaměřen pouze na děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, ale měl by být realizován průběžně již od nástupu dítěte do mateřské školy. Součástí programu by měla být také podpora rodičovských kompetencí v oblasti rozvoje řeči. Rodiče by měli být vedeni k pravidelné komunikaci s dítětem, společnému čtení, vyprávění, rozvíjení slovní zásoby a vytváření podnětného jazykového prostředí v domácím prostředí.

Aktivní zapojení rodičů do podpory komunikačního vývoje dítěte může přispět k dřívějšímu zachycení řečových obtíží, včasnějšímu zahájení odborné intervence a ke snížení rizika negativního dopadu narušené komunikační schopnosti na školní připravenost i následnou školní úspěšnost dítěte.

Posílení včasné identifikace oslabených fonologických dovedností v mateřských školách

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že učitelé považují za oblasti nejvíce ovlivněné řečovými obtížemi fonematické uvědomění, sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. Toto zjištění koresponduje s odbornou literaturou, která zdůrazňuje význam těchto schopností pro rozvoj čtení a psaní. Bendová (2011, s. 13–14) upozorňuje na význam sluchové analýzy a syntézy při osvojování počáteční gramotnosti, zatímco Kulhánková a Málková (2008, s. 34–35) označují fonematické uvědomování za klíčovou dovednost v procesu nabývání gramotnosti.

Přestože je rozvoj fonematického uvědomění a sluchového vnímání běžnou součástí vzdělávací nabídky mateřských škol, výsledky průzkumného šetření naznačují, že u části dětí tato podpora nemusí být dostačující. Výsledky průzkumného šetření však naznačují, že u části dětí tato podpora nemusí být dostačující, neboť přesto přicházejí do základní školy s přetrvávajícími obtížemi v oblasti fonologického zpracování řeči. Z tohoto důvodu je navrhováno doplnit běžné vzdělávací aktivity o systém průběžného sledování fonologických dovedností dětí.

Součástí tohoto systému by mohlo být pravidelné pedagogické pozorování zaměřené na úroveň fonematického uvědomění, sluchové diferenciace, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti a dalších dovedností významných pro budoucí osvojování čtení a psaní. Cílem by nebyla diagnostika dítěte, ale včasná identifikace těch, u nichž se obtíže dlouhodobě přetrvávají nebo se jejich vývoj nevyvíjí očekávaným směrem.

Děti, u nichž by bylo na základě opakovaného pozorování zjištěno riziko oslabeného fonologického vývoje, by mohly být zařazeny do menších intervenčních skupin. V nich by byla realizována cílená podpora zaměřená na rozvoj fonematického uvědomění, sluchového vnímání a dalších jazykových schopností prostřednictvím intenzivnějších a individuálně přizpůsobených aktivit. Pokrok dítěte by byl průběžně sledován a pravidelně vyhodnocován.

V případě, že by ani přes cílenou podporu nedocházelo k očekávanému rozvoji fonologických dovedností, bylo by vhodné doporučit rodičům konzultaci se školským logopedem, případně klinickým logopedem. Navrhované opatření by mohlo přispět k dřívějšímu zachycení rizikových dětí, zahájení včasné intervence a snížení rizika obtíží při osvojování čtení a psaní po vstupu do základní školy.

Začlenění školského logopeda do pedagogického týmu mateřské školy

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že část dětí přichází do základní školy s přetrvávajícími řečovými obtížemi, které nebyly v předškolním období dostatečně zachyceny nebo systematicky řešeny. Respondenti současně upozorňovali na pozdní vyhledávání odborné pomoci ze strany rodičů, omezenou dostupnost logopedické péče i nedostatečnou spolupráci rodiny při rozvoji komunikačních schopností dítěte. Na základě těchto zjištění je navrhováno začlenění školského logopeda do pedagogického týmu mateřské školy jako odborníka zajišťujícího preventivní, diagnostickou, intervenční a poradenskou činnost přímo v prostředí mateřské školy.

Součástí činnosti školského logopeda by bylo průběžné sledování komunikačního vývoje dětí prostřednictvím orientační speciálněpedagogické diagnostiky. Pozornost by byla zaměřena zejména na úroveň slovní zásoby, porozumění řeči, vyjadřovacích schopností, gramatické správnosti řečového projevu, fonologických dovedností, sluchového vnímání i motoriky mluvidel. Cílem by nebylo stanovování diagnózy, ale včasná identifikace dětí, jejichž komunikační vývoj se nevyvíjí očekávaným způsobem, a zahájení odpovídající podpory ještě před vstupem dítěte do základní školy.

Na základě výsledků diagnostiky by školský logoped sestavil individuální plán podpory dítěte. Dětem, u nichž by byly identifikovány obtíže v oblasti komunikačních schopností, by poskytoval pravidelnou individuální intervenci. Ta by mohla probíhat zpravidla jednou týdně v délce přibližně 30 minut, přičemž její rozsah a frekvence by byly vždy přizpůsobeny individuálním potřebám dítěte, jeho věku a charakteru obtíží. Pravidelnost intervence je důležitá zejména z hlediska upevňování nově osvojených dovedností a systematického rozvoje komunikačních schopností. Jednotlivé terapie by byly plánovány na základě průběžného hodnocení pokroků dítěte a podle potřeby průběžně upravovány. Zaměřovaly by se zejména na rozvoj slovní zásoby, porozumění řeči, gramatické správnosti, vyjadřovacích schopností, fonematického uvědomění, sluchové

diferenciace, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, dechových a fonačních cvičení, rozvoj motoriky mluvidel a nácvik správné výslovnosti. Součástí intervence by mohly být také aktivity podporující grafomotoriku, oromotoriku a další schopnosti důležité pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení a psaní.

Po každé intervenci by školský logoped stručně konzultoval průběh práce s pedagogem mateřské školy a podle potřeby doporučil vhodné aktivity, které by bylo možné zařazovat během běžných vzdělávacích činností. Současně by rodičům poskytoval doporučení pro domácí procvičování tak, aby byla zajištěna návaznost podpory mezi mateřskou školou a rodinným prostředím. Pravidelná spolupráce mezi školským logopedem, pedagogy a rodiči by umožnila sjednotit postupy při rozvoji komunikačních schopností dítěte a průběžně hodnotit jeho pokroky.

Navrhovaný model by nenahrazoval péči klinického logopeda, ale vytvářel by funkční propojení mezi rodinou, mateřskou školou a odbornými pracovišti. V případech, kdy by ani přes realizovanou intervenci nedocházelo k očekávanému rozvoji komunikačních schopností dítěte, by školský logoped doporučil rodičům vyhledání klinického logopeda nebo dalšího odborného pracoviště. Přínosem navrhovaného opatření by mohlo být včasnější zachycení dětí s rizikem narušené komunikační schopnosti, systematická podpora jejich komunikačního vývoje a lepší připravenost na vstup do základní školy.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory učitelů 1. stupně základních škol na vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly získány názory pedagogů na výskyt řečových obtíží u žáků, jejich dopady na vzdělávání a možnosti podpory těchto dětí v průběhu školní docházky.

Výsledky průzkumného šetření ukázaly, že učitelé považují narušenou komunikační schopnost za významný faktor ovlivňující školní úspěšnost žáků. Řečové obtíže jsou podle respondentů spojovány nejen s osvojováním čtení a psaní, ale také s porozuměním mluvené řeči, rozvojem slovní zásoby, vyjadřovacími schopnostmi, aktivním zapojením do výuky a začleněním do třídního kolektivu. Potvrzen byl rovněž názor učitelů, že se s řečovými obtížemi u žáků při vstupu do základní školy setkávají stále častěji.

Za významné zjištění lze považovat skutečnost, že pedagogové ve svých odpovědích opakovaně upozorňovali na pozdní řešení řečových obtíží ze strany rodičů. Z výsledků vyplynulo, že problém není spatřován pouze v samotné existenci narušené komunikační schopnosti, ale především v nedostatečné nebo opožděné intervenci v období před nástupem dítěte do základní školy. Respondenti zdůrazňovali význam včasné logopedické péče, aktivní spolupráce rodiny a systematické podpory komunikačního vývoje již v předškolním období.

Získané výsledky současně poukázaly na důležitost rozvoje fonematického uvědomění, sluchové diferenciace a sluchové analýzy a syntézy, které byly učiteli označeny za oblasti nejvíce ovlivněné řečovými obtížemi. Právě tyto schopnosti přitom představují významný předpoklad úspěšného osvojování čtení a psaní v počátečním období školní docházky.

Přínos práce je možné spatřit v zachycení aktuálních zkušeností a názorů učitelů 1. stupně základních škol na problematiku narušené komunikační schopnosti. Výsledky poukazují na potřebu včasného zachycení řečových obtíží, intenzivnější spolupráce mezi rodinou a školou a posílení podpory komunikačního rozvoje dítěte již v mateřské škole. Právě preventivní působení v předškolním věku se podle získaných poznatků jeví jako jeden z klíčových předpokladů úspěšného vstupu dítěte do základní školy a jeho následné školní úspěšnosti.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDOVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.

BISHOP, D. V. M., 2017. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*. Online. roč. 52, č. 6, s. 671–680. ISSN 1368-2822. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335. [citováno 2026-06-28].

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-8319-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2017. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8659-3.

DLOUHÁ, O. et al., 2024. *Poruchy vývoje řeči*. 2., dopl. a rozš. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-700-3.

GAVORA, P., 2010. Kvantitatívny výskum. In: *e-Metodológia*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628120431/http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/veda-a-vyskum/kvantitativny-vyskum.php?id=i1p6. [archivováno 2026-06-28T12:04:31Z]. [citováno 2026-06-28].

GAVORA, P., 2010. Vyhodnocovanie dotazníka. In: *e-Metodológia*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628121213/http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/dotaznik/vyhodnocovanie.php?id=i12p9. [archivováno 2026-06-28T12:12:13Z]. [citováno 2026-06-28].

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G., 2008. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie*. Online. roč. 2, č. 4, s. 24–37. ISSN 1802-8853. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628112751/https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf. [archivováno 2026-06-28T11:27:51Z]. [citováno 2026-06-28].

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-9.

LECHTA, V. et al., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY, 2025. Odkladová novela školského zákona. In: *Edu.cz*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628111352/https://edu.gov.cz/reformy/novela-skolskeho-zakona-kveten-2025/odkladova-novela-skolskeho-zakona/. [archivováno 2026-06-28T11:13:52Z]. [citováno 2026-06-28].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY, 2025. *Školský zákon – úplné znění účinné od 1. 9. 2025*. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260528165529/https://msmt.gov.cz/uploads/legislativa/skolskyzakon_kedni_1.9.2025.pdf. [archivováno 2026-05-28T16:55:29Z]. [citováno 2026-06-28].

NEUBAUER, K. et al., 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika*. 6., aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

SKUTIL, M. aj., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, E., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

ZÁKONY PRO LIDI, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628115135/https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27. [archivováno 2026-06-28T11:51:35Z]. [citováno 2026-06-28].

ZEZULKOVÁ, E., 2014. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Online. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-691-1. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), https://web.archive.org/web/20260628112420/https://projekty.osu.cz/svp/opory/53-pdf-adaptace.pdf. [archivováno 2026-06-28T11:24:20Z]. [citováno 2026-06-28].

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro učitelé prvního stupně základních škol

Příloha A – Dotazník pro učitele prvního stupně základních škol

Vliv narušené komunikační schopnosti na školní úspěšnost žáků

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

dotazník je součástí bakalářské práce zaměřené na problematiku narušené komunikační schopnosti u žáků při vstupu do základní školy. Cílem dotazníku je zjistit, jak učitelé 1. stupně základních škol vnímají vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků.

Pro účely tohoto dotazníku jsou řečovými obtížemi myšleny obtíže v oblasti výslovnosti, slovní zásoby, porozumění řeči, vyjadřování a dalších komunikačních schopností dítěte.

Dotazník je anonymní a získaná data budou využita pouze pro účely bakalářské práce.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

1 Jak dlouho působíte jako učitel/učitelka na 1. stupni základní školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ Méně než 5 let
- ◯ 5–10 let
- ◯ 11–20 let
- ◯ více než 20 let

2 Vnímáte v posledních letech změny ve výskytu řečových obtíží u žáků při vstupu do základní školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ počet se výrazně zvyšuje
- ◯ počet se spíše zvyšuje
- ◯ zůstává přibližně stejný
- ◯ počet se spíše snižuje
- ◯ počet se výrazně snižuje
- ◯ nedokážu posoudit

3 Jak často se ve své pedagogické praxi setkáváte s žáky s řečovými obtížemi při vstupu do základní školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ◯ velmi často
- ◯ často
- ◯ občas
- ◯ zřídka
- ◯ nikdy

4 S jakými typy řečových obtíží se u žáků při vstupu do základní školy nejčastěji setkáváte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ opožděný vývoj řeči
- ☐ dyslalie (poruchy výslovnosti)
- ☐ vývojová dysfázie
- ☐ poruchy plynulosti řeči (např. koktavost, breptavost)
- ☐ nedostatečná slovní zásoba
- ☐ nedokážu posoudit
- ☐ Jiná (prosím uveďte) _____

5 Jak výrazně podle Vás řečové obtíže ovlivňují následující oblasti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	výrazně ovlivňují	spíše ovlivňují	ovlivňují minimálně	neovlivňují
porozumění pokynům	○	○	○	○
komunikaci s učitelem	○	○	○	○
komunikaci se spolužáky	○	○	○	○
zapojení do třídního kolektivu	○	○	○	○
ústní projev před třídou	○	○	○	○
aktivní zapojení do výuky	○	○	○	○

6 Domníváte se, že řečové obtíže ovlivňují školní připravenost dítěte při vstupu do základní školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ výrazně ○ spíše ano ○ spíše ne ○ vůbec

7 Ve kterých oblastech školního výkonu se podle Vašeho názoru řečové obtíže nejvýrazněji projevují?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	výrazně se projevují	spíše se projevují	projevují se minimálně	neprojevují se
sluchová analýza a syntéza (rozklad a skládání slov z hlásek)	○	○	○	○

sluchová diferenciace (rozlišování podobných hlásek)	○	○	○	○
sluchová percepce (vnímání a rozpoznávání řeči)	○	○	○	○
sluchová paměť (zapamatování si zadání, informací, básní, písní)	○	○	○	○
fonematické uvědomění (určení hlásky ve slově)	○	○	○	○
porozumění mluvené řeči	○	○	○	○
vyjadřovací schopnosti a slovní zásoba	○	○	○	○
osvojování čtení	○	○	○	○
osvojování psaní	○	○	○	○

8 Jak hodnotíte vliv řečových obtíží na školní úspěšnost žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ výrazně ovlivňují ○ spíše ovlivňují ○ ovlivňují minimálně ○ neovlivňují ○ nedokážu posoudit

9 Domníváte se, že žáci s řečovými obtížemi dosahují horších školních výsledků než ostatní žáci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ ano ○ spíše ano ○ spíše ne ○ ne

10 Domníváte se, že děti s řečovými obtížemi mají před vstupem do základní školy dostatečnou logopedickou podporu?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

○ ano ○ spíše ano ○ spíše ne ○ ne ○ nedokážu posoudit

11 Máte k dané problematice vlastní zkušenost nebo názor, který byste chtěl/a doplnit?

Děkuji za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Vaše odpovědi jsou cenným přínosem pro zpracování bakalářské práce a budou využity pouze pro studijní účely.

Barbora Zahradníková