

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

**Vliv sociálně znevýhodněného prostředí
na lexikálně-sémantickou rovinu řeči
u dětí předškolního věku**

Mgr. Markéta Majerová

Katedra sociální práce
Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová
Studijní program: B7508 Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na lexikálně-sémantickou rovinu řeči u dětí předškolního věku* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze dne 10.6.2019

Markéta Majerová

Bibliografická citace

MAJEROVÁ, Markéta. *Vliv sociálně znevýhodněného prostředí na lexikálně-sémantickou rovinu řeči u dětí předškolního věku*. Bakalářská práce [rukopis]. Praha: Evangelická teologická fakulta, Univerzita Karlova, 2019. Vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová.

Anotace

Bakalářská práce analyzuje vliv sociálně znevýhodněného prostředí na lexikálně-sémantickou rovinu řeči u předškolních dětí vyrůstajících v dětském domově. Sociální prostředí je jedním z klíčových faktorů, který významným způsobem podmiňuje správný vývoj řeči a absence rodičů či jejich nedbalá výchova může vyústit v narušenou komunikační schopnost dítěte. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, která blíže představují základní pojmy komunikace, popisují vývoj dětské řeči a legislativní rámec pro vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Je zde vymezen pojem sociálního znevýhodnění a jeho dopad na komunikační schopnost dítěte. Závěr teoretické části je věnován charakteristice prostředí dětského domova.

Těžištěm empirické části práce je analýza lexikálně-sémantické jazykové roviny pěti dětí z dětského domova v Pyšelích. Výzkumné šetření využívá kvalitativní metodu, která se zakládá na analýze výsledků činnosti dětí, jejich osobní a rodinné anamnéze, zúčastněném pozorování a dotazníku. Výsledné hodnocení je zpracováno formou jednotlivých kazuistik a doporučení pro další rozvoj jazykových dovedností předškolních dětí v rámci lexikálně-sémantické roviny řeči.

Klíčová slova

Jazyk, řeč, komunikace, narušená komunikační schopnost, jazykové roviny řeči, lexikálně-sémantická jazyková rovina řeči, sociálně znevýhodněné prostředí, dětský domov, děti předškolního věku

Summary

The thesis studies the impact of a socially disadvantaged environment on lexical-semantic level of speech of pre-school children living in children's home. Social environment is one of the key factors influencing speech development. Neglect or absence of parents may lead to impaired communication ability of a child.

The theoretical part is structured into three main chapters, which define basic concepts of communication, development of children's speech and legislative framework for education of children with impaired communication ability. It describes the socially disadvantaged environment and its impact on a communication ability of a child. Lastly, it describes the environment of children's homes.

The centre of the thesis is an analysis of lexical-semantic level of speech of five children from the children's home in Pyšely. A qualitative method is applied, which utilizes analysis of children's activities, their personal and family history, participant observation and a questionnaire. The results are presented in a form of case studies and recommendations for further development of language abilities of pre-school children in the frame of lexical-semantic level of speech.

Keywords

Language, speech, communication, impaired communication ability, language levels of speech, lexical-semantic level of speech, socially disadvantaged environment, children's home, preschool children

Poděkování

Děkuji za podporu při vedení mé bakalářské práce Mgr. Marii Ortové, zaměstnancům dětského domova v Pyšelicích za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci mého výzkumu a především dětem, které se do výzkumu s radostí zapojily.

Obsah

Úvod	11
1. Teoretická východiska – základní pojmy	12
1.1 Komunikační schopnosti	12
1.2 Narušená komunikační schopnost	13
1.3 Jazykové roviny	15
1.3.1 Vývojové škály jazyka a řeči v rovině lexikálně-sémantické.....	17
2. Dítě a jeho řeč.....	19
2.1 Vývoj řeči	19
2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči	22
2.3 Edukace dítěte s narušenou komunikační schopností	23
3. Role sociálně znevýhodněného prostředí při vývoji řeči dítěte.....	28
3.1 Sociálně znevýhodněné prostředí	29
3.2 Komunikační schopností žáků se sociálním znevýhodněním	31
3.3 Dítě umístěné mimo rodinu	31
4. Metodologie výzkumu	34
4.1 Cíle výzkumu.....	34
4.2 Výzkumné otázky	34
4.3 Druh a metody výzkumu	34
4.4 Charakteristika místa šetření	36
4.5 Charakteristika výzkumného vzorku	37
5. Vlastní výzkum (případové studie)	40
5.1 Adéla.....	40
5.2 Barbora	42
5.3 Tomáš	43
5.4 Šimon.....	45
5.5 Denis.....	47
6. Shrnutí výzkumu, diskuze a doporučení.....	50
Závěr.....	55
Seznam literatury.....	57
Seznam internetových zdrojů	60
Seznam zákonů	60
Seznam zkratk.....	60
Seznam příloh.....	61

Úvod

Řeč má pro vývoj člověka mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství. Aby dítě mohlo uspokojit své potřeby či formulovat své pocity, musí se umět slovně vyjádřit. Řeč je důležitá také pro utváření sociálních vztahů a je prostředkem komunikace. V období od narození do čtyř let věku si dítě řeč osvojuje a dochází k jejímu nejrychlejšímu rozvoji. Tento rozvoj je však podmíněn mnoha faktory, mezi něž patří i sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud dítě žije v ústavním zařízení, často si s sebou přináší ze své původní rodiny rizikové faktory pro další osvojování jazyka. Kromě toho může být vyzrávání řeči dítěte v dětském domově ohroženo různými výchovnými styly nebo nedostatkem podnětů. Důsledkem může být narušená komunikační schopnost, která ovlivňuje sociální interakce jedince, jeho osobnostní vývoj, jako je například sebehodnocení, a může mít dopad i na školní a později profesní úspěšnost.

V předkládané bakalářské práci se zaměřuji na předškolní děti z dětského domova v Pyšelích a analyzuji jejich úroveň lexikálně-sémantické roviny řeči, která zahrnuje aktivní a pasivní slovní zásobu, porozumění řeči a vyjadřování. V centru zájmu je otázka, jak ovlivňuje prostředí dětského domova tuto jazykovou rovinu.

V teoretické části práce vymezuji teoretická východiska, která obsahují popis komunikačních schopností a charakteristiku jazykových rovin, nastiňuji vývoj řeči dítěte a faktory, které ho ovlivňují. Součástí teorie je legislativní rámec vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností, vymezení pojmu sociálně znevýhodněného prostředí a představení dětského domova jako jedné z forem náhradní výchovné péče. Základem empirické části je kvalitativní výzkum založený na kazuistikách pěti dětí z dětského domova v Pyšelích. Jednotlivé kazuistiky tvoří celkové vyhodnocení jejich aktivit, mého zúčastněného pozorování, osobní a rodinné anamnézy a dotazníku pro vychovatele o celkovém posouzení řeči jednotlivých dětí. Toto hodnocení jsem doplnila o doporučení a postup pro další rozvoj v rámci lexikálně-sémantické jazykové úrovně předškolních dětí.

1. Teoretická východiska – základní pojmy

Jednou z fascinujících lidských schopností je komunikační schopnost. Definujeme ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů za účelem realizace komunikačního záměru (Lechta, 2003).

1.1 Komunikační schopnosti

Zelinková (2003, s. 150) považuje komunikaci za životní princip, který označuje výměnu informací nejen mezi lidmi, ale také mezi člověkem a jeho vnitřním prostředím či mezi dvěma stroji. Mezilidskou komunikaci charakterizuje sociální rovina, která se vyznačuje společnou činností, vzájemným působením a mezilidskými vztahy. V jejím rámci se vyskytují tři druhy komunikace, a to verbální, nonverbální a komunikace činem.

Další možnou definici komunikace v nejširším slova smyslu nabízí Klenková (2018, s. 25), která ji chápe jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, a také jako přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. V užším smyslu ji popisuje jako obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Základ takového dorozumívání tvoří čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují. Jsou to *komunikátor* (zdroj informace), *komunikant* (příjemce informace), *komuniké* (obsah sdělení) a *komunikační kanál* (cesta pro úspěšnou výměnu informací, jejíž podstatu tvoří předem dohodnutý kód).

Pokud chceme definovat narušenou komunikační schopnost jako poruchu komunikace, je třeba si vymezit pojmy řeči a jazyka. Zelinková (2018, s. 153) uvádí, že oproti komunikaci je řeč jen individuální výkon jednotlivce a je tedy specificky lidskou schopností používat výrazové prostředky. Mezi řečové dovednosti patří ovládání mluvené a psané řeči (hlasité i tiché čtení a psaní). Oproti řeči je jazyk společenským jevem a charakterizuje ho soustava znaků a symbolů, jenž jsou s to vyjádřit veškeré dění a představy člověka o světě a jeho vnitřní prožitky. Řeč je tedy skutečné a vědomé použití jazyka jakožto určitého symbolického vyjadřovacího systému (Klenková, 2018, s. 27, 28).

Podobné vysvětlení nabízí Vágnerová (2007, s. 112): „*Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, užívající určité symboly, které jsou systematicky, dle určitých pravidel uspořádány. Řeč, mluvená i psaná, je konkrétní jazykovou*

dovedností.“ Jazyk dává našemu obsahu vědomí nějakou formu v podobě slov, abychom se dokázali srozumitelně vyjádřit v určitém společenství.

1.2 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (dále jen NKS) je jedním ze základních termínů současné logopedie, která se zabývá individuální schopností člověka používat jazyk jako systém při promluvě. V moderní logopedii je předmět zkoumání soustředěn na komunikaci, nikoliv hovoření či řeč, jak tomu bylo dříve.

U NKS je obtížné vymezit, kdy se jedná ještě o normu a kdy o narušení. U dětí v předškolním věku se můžou objevit některé fyziologické nedostatky v komunikaci (například fyziologická neplýnulost, fyz. dysgramatizmus či fyz. dyslalie), které nejsou ale ještě vzhledem k věku dítěte považovány za NKS. Autoři mnoha publikací se shodují v jednotné definici NKS splňující všechny požadavky, jak ji vymezuje Lechta (2003, s. 17):

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“

Pokud se budeme řídit touto definicí, je třeba vzít v úvahu následující jazykové roviny, které jsou popsány v další kapitole: foneticko-fonologickou, morfológicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Příčiny vzniku NKS lze rozdělit z časového a lokalizačního hlediska. Z časového hlediska se může jednat o prenatální, perinatální a postnatální příčiny. Příčiny z lokalizačního hlediska zahrnují genové mutace, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů (poruchy porozumění řeči), poškození centrální části (narušení nejvyšších řečových funkcí), poškození efektorů (poruchy řečové produkce), málo podnětné prostředí a narušení sociální interakce. NKS může být úplná či částečná a může být hlavním projevem či symptomem jiného dominantního postižení (pak se mluví o symptomatických

poruchách řeči) (Klenková, 2018, s. 54). Lechta (2003) dělí NKS do 10 základních kategorií:

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. Narušení plynulosti řeči
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

Nejčastější poruchy, které se vyskytují u dětí předškolního věku, jsou následující: opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, huhňavost (rinolalie), kocktavost (balbuties), breptavost (tumultus) a patlavost (dyslalie) (Klenková, Kolbábková, 2003).

O opožděném vývoji řeči (dále jen OVŘ) se hovoří po třech letech věku, kdy dítě mluví podstatně méně, než je pro tento věk obvyklé a slov nijak výrazně nepřibývá. Do tří let věku se jedná o prodlouženou fyziologickou nemluvnost. Pokud se stav dlouho nemění, začíná se mluvit už o poruše komunikačních schopností, tedy o vývojové dysfázii. Ta je rozdělena do několika stupňů podle závažnosti a projevuje se například v malé slovní zásobě, agramatismech či v neschopnosti složit hlásky do slova. Častou příčinou je nedozrálá centrální nervová soustava, jejímž následkem může být lehká mozková dysfunkce. Takové děti mívají v anamnéze uvedené například rizikové těhotenství, nedonošenost či nízkou porodní hmotnost. Huhňavost je porucha zvuku řeči, jež je nejčastěji způsobena zbytnělou nosní mandlí či rozštěpem patra. Kocktavost je závažná porucha, která se projevuje přerušováním řečového projevu křečovými stahy orgánů podílejících se na mluvě. Na kocktavost mají vliv jak vrozené dispozice, tak i traumata, která často vznikají kvůli špatným výchovným metodám. Breptavost se vyznačuje zrychlenou mluvou a nesrozumitelností a lze ji považovat za jeden z projevů lehké mozkové dysfunkce. Patlavost, porucha výslovnosti hlásek, je nejčastěji se vyskytující poruchou řeči u předškolních dětí. Za vadu je označována nesprávná výslovnost po sedmém roce. Mezi základní

příčiny patlavosti patří nevhodný mluvní vzor či nerovnoměrný vývoj řeči (Kutálková, 2009).

1.3 Jazykové roviny

V této podkapitole jsem při popisu jednotlivých jazykových rovin čerpala především z publikací autorky Bednářové (2011), Klenkové (2006) a Bytešnickové (2012).

Foneticko-fonologická rovina

Tato rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči, tedy sluchovým rozlišováním hlásek jakožto základních jednotek této roviny a jejich výslovností. Souhláskové zvuky je možné zkoumat již v sedmém týdnu života, ale pravý vývoj výslovnosti začíná až v období přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující od šestého do devátého měsíce. V tomto období dítě dokáže ze zvuků vyčleňovat hlásky mateřského jazyka. Nejdříve jsou fixovány samohlásky, poté hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové. Mezi artikulačně nejlehčí hlásky patří *p, b, m, t, d, n* a mezi ty nejtěžší *r, ř, z, s, c, ž, š, č*. Bytešnicková uvádí, že se jako poslední hlásky v řeči fixují ty, které jsou charakteristické pro určitý jazyk. V případě češtiny se jedná o hlásku „ř“. Nesprávná výslovnost, tedy dyslalie, je fyziologická do pěti až sedmi let, poté je málo pravděpodobné, že by se upravila spontánně. Dyslalie nebo také patlavost je narušení výslovnosti jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, tvorba ostatních hlásek zůstává neporušena. Lechta (2005) doplňuje, že častým důvodem dyslalie bývá zanedbání komunikace matky s dítětem.

Morfologicko-syntaktická rovina

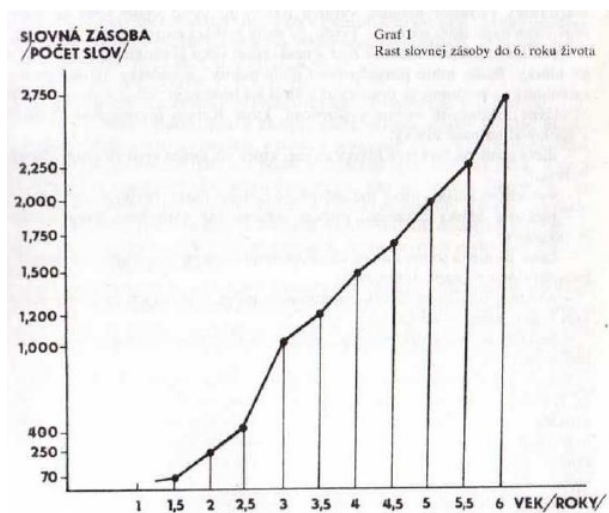
Tato rovina se zabývá užíváním slovních druhů, tvaroslovím a větoslovím a lze ji zkoumat až okolo prvního roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Dítě nejdříve užívá onomatopoická citoslovce, dále podstatná jména a slovesa. Po druhém roce začíná spojovat dvě slova do jedné věty. V období do čtyř let, kdy by dítě mělo umět všechny slovní druhy, si osvojuje postupně skloňování, časování, rod, číslo a nakonec pád. Je schopné tvořit i podřadná souvětí. Pokud se v gramatické stavbě řeči čtyřletého dítěte vyskytují odchylky, jedná se o tzv.

fyziologický dysgramatizmus, tedy přirozený jev. Poté už nejsou dysgramatismy považovány za fyziologické a mohou být signálem pro OVR.

Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, porozumění řeči (perceptivní složka řeči) a vyjadřování (expresivní složka řeči). Kolem deseti měsíců je možné hovořit o tzv. porozumění řeči, tedy o počátcích rozvoje pasivní slovní zásoby. Dítě je schopné zareagovat na určitý pokyn gestem, např. na něco ukáže. Aktivní slovní zásoba se tvoří od roku až roku a půl, kdy slova začínají mít svůj význam v reálných předmětech. V této rovině je možné sledovat první a druhý věk otázek podle Sternových: Okolo 1 až 1,5 roku klade dítě otázku „*Co je to?*“, příp. „*Kdo je to?*“, „*Kde je?*“. Později kolem 3,5 roku se ptá dítě „*Proč?*“, „*Kdy?*“. Největší nárůst slovní zásoby je do třetího roku života, kdy dítě zná kolem 1000 slov. Předškolák umí hovořit o různých událostech ze svého života a dokáže vykonávat už delší příkazy. NKS se projevuje především v kvantitě pasivní a aktivní slovní zásoby a jejím používáním v řeči.

Lechta (1987, s. 47) ve své publikaci znázorňuje růst slovní zásoby pomocí jednoduchého grafu.



Obrázek 1: Růst slovní zásoby do 6 let života

Pragmatická rovina

Tato rovina znamená užití řeči v praxi, tedy jak dítě vyjadřuje své pocity, oznamuje informace a jaké má konverzační schopnosti. Kromě verbálních prvků

jsou to i neverbální prvky komunikace, které jsou pro tuto rovinu charakteristické. Po třetím roce života dokáže dítě vést krátký rozhovor s dospělým a regulovat řeči dění ve svém okolí.

Sociálně a kulturně znevýhodněné děti mohou mít problémy s aplikací komunikačních vzorců v neznámých situacích, nemusí zvládat roli komunikačního partnera, problémy může dělat výběr oslovení dospělého partnera apod. Nejistota z nezvládnutí komunikační situace může u obzvláště vnímavých až úzkostných dětí vést až k úplné absenci verbální komunikace.

1.3.1 Vývojové škály jazyka a řeči v rovině lexikálně-sémantické

Bednářová a Šmardová (2007) rozdělují vývoj řeči a jazyka na jednotlivé vývojové škály pro každou jazykovou rovinu zvlášť. Tato podkapitola bude sledovat vývojové škály lexikálně-sémantické roviny, která je předmětem analýzy v této práci.

V období kolem třetího roku života umí dítě pojmenovat běžné věci na obrázku, pozná věci podle použití a ukáže na obrázku činnost. Rozliší mezi pojmy „já“ a „moje“, správně používá slova „ano“ a „ne“ a dokáže odpovědět na otázky „Co děláš?“ nebo „Kde?“. V tomto věku by mělo také už projevovat zájem o obrázkové knížky.

Mezi třetím a čtvrtým rokem řekne, co je na obrázku a ukáže obrázek podle podstatného znaku. O něco později identifikuje, jaké podstatné znaky mají věci společné. Dítě začíná klást otázky „Proč?“ a „Kdy?“ a umí zarecitovat jednoduchou říkanku. V tomto období začíná chápat jednoduché protiklady.

Bytešníková (2007) považuje za důležité, aby v tomto období směřovala podpora pedagogických pracovníků k aktivnímu rozvoji přirozené potřeby dítěte experimentovat se slovy a k vysvětlování příčin různých jevů. Prostřednictvím pomocných otázek pracovníci rozvíjí slovní zásobu dítěte a souvislý řečový projev, k čemuž využívají pohádky, básničky atd.

Ve čtvrtém roce by se dítě mělo umět soustředit na poslech pohádek a pochopit jejich děj. Podle obrázku umí spontánně vyprávět. Obrázky ukáže

podle aktuální situace a zařadí je pod nadřazené pojmy. Dále dokáže vysvětlit, na co máme různé věci (oči, knihy, auta).

Pátý rok se vyznačuje tím, že dítě definuje význam pojmů, chápe jednoduché vtipy a hádanky či sestaví a popíše dějovou posloupnost.

V tomto období se slovní zásoba rozvíjí především díky aktivnímu kontaktu dětí s okolím. Pedagog by se měl zaměřit na zpřesňování a porozumění významu slov a vyhýbat se častému užívání zdobnělin.

Mezi pátým a šestým rokem umí z paměti kratší texty, tudíž nemá obtíže při interpretaci pohádky bez obrázkového doprovodu. Dítě by mělo zvládat tvorbu nadřazených pojmů, antonym, synonym a poznat i vymyslet homonyma. Umí také rozeznat a pojmenovat nesmysl na obrázku a správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení. Pedagog podporuje děti v učení se novým slovům a jejich aktivnímu užívání, k čemuž může využívat didaktického materiálu či různých sdělovacích prostředků.

V šesti letech by měla slovní zásoba dítěte zahrnovat osoby, zvířata, předměty, jevy, děje, činnosti, stavy a vztahy z jeho okolí. Je to zároveň podmínkou pro nástup do základní školy.

2. Dítě a jeho řeč

Dítě si na svět přináší vrozenou schopnost naučit se mluvit, která musí ale být aktivně podpořena od jeho mluvícího okolí. Pokud by dítě vyrůstalo v izolaci, bez mluvících rodičů, pak by se jeho řeč dostatečně nevyvinula a ono by zůstalo němé. O tom svědčí případy tzv. vlčích dětí, které byly vychovávány zvířaty a vydávaly pouze neartikulované zvuky.

V předmluvě své knihy „Dětská řeč a komunikace“ (2011) Průcha píše, že „*málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tajuplná – jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat*“. Cituje slova z knihy „Od dvou do pěti“ ruského spisovatele Korneje Čukovského, jenž se udivuje nad rychlostí ovládnutí řeči dítětem v období od dvou do pěti let a nazývá ho geniálním lingvistou.

Opožděný či narušený vývoj řeči v předškolním věku pak negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu, oblast trávení volného času a také jeho budoucí profesní orientaci. Důsledkem mohou být potíže ve škole, problémy s duševním zdravím a obecně nižší kvalita života.

2.1 Vývoj řeči

Pro rozpoznání NKS je nutné se orientovat ve vývoji řeči u zdravých dětí, na který působí zároveň vývoj smyslového vnímání, motoriky, myšlení a socializace. Klenková (2006) poznamenává, že většina odborníků se shoduje na dělení vývoje řeči na dvě stadia: *přípravné* neboli *předřečové období* a *vlastní vývoj řeči*. Důležitá je časová proměnlivost, kdy délka jednotlivých stadií se může u dětí různě lišit. Například Sovák (In Klenková, 2006) rozlišuje v rámci předběžného stadia vývoje řeči období křiku, období žvatlání a období rozumění řeči, přičemž tato období se mohou vzájemně prostupovat a nejsou přesně oddělena jako vlastní vývoj řeči, kde na sebe navazují stadia emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči.

Příprava na řečovou aktivitu začíná už v prenatálním období, kdy si dítě nacvičuje artikulaci dumláním palce či polykáním. Po narození se dítě učí ovládat žvýkáním a sáním svou čelist, jazyk a rty, které jsou jako artikulární orgány klíčové pro pozdější verbální činnost. Předverbální projevy dále zahrnují křik, broukání a žvatlání. Počáteční reflexní křik dostává po šestém týdnu citové zabarvení a vyjadřuje nejdříve nespokojenost a později libost. Jedlička (2007, s. 94) doplňuje, že toto období novorozeneckého křiku zahrnuje řečový projev dítěte bezprostředně po jeho narození a vyjadřuje reakci na pociťovanou změnu

prostředí, tedy nelibost na změnu teploty, později na pocit hladu. Na toto období navazuje kolem 8. – 10. týdne období broukání a poté období žvatlání. Broukání a žvatlání jsou první hlasové projevy, které se po prvním půlroce života začínají podobat hláskám mateřského jazyka. Tato fáze je charakteristická melodickým zvukovým projevem, který je výsledkem tzv. hry s mluvidly. Zvuky nejprve vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem, vyvíjí se akusticko-fonační reflex¹. Kolem desátého měsíce vstupuje dítě do stadia rozumění řeči, ve kterém si určité slyšené zvuky spojuje s představou konkrétní situace, aniž by přímo chápalo význam slov (například „paci, paci“). Dítě tedy rozumí obsahu sdělení na základě melodie, přízvuku a zabarvení hlasu mluvícího. V tomto období rozumění začíná být dítě schopné napodobovat jednotlivé zvuky a první slova říká kolem jednoho roku. V krátkých větách dokáže dítě komunikovat kolem dvou let.

První skutečný verbální projev je spojen s emocionálně-volním stadiem, které charakterizují jednoslovné věty. Dítě slovy vyjadřuje vlastní přání, radost či nespokojenost, které se vztahují vždy na konkrétní osobu či věc. V tomto období stále přetrvávají v komunikaci i předverbální projevy (pláč, gesta apod.). V asociačně-reprodukčním stadiu dítě pojmenovává věci na základě jejich podobnosti a spojitosti s určitými jevy. Do tří let se řeč prudce rozvíjí a následuje stadium logických pojmů. Nyní se slova, která byla spojena s konkrétními jevy, stávají pomocí abstrakce všeobecnými pojmy. Pro děti je toto období jedním z nejnáročnějších, proto může docházet k vývojovým obtížím v řeči jako je opakování hlásek, slabik, slov či zadržávání v řeči. Tyto tzv. fyziologické obtíže v řeči nejsou ještě patologickým projevem a často se jedná o fyziologickou patlavost, fyz. dysgramatismus či fyz. iteraci.

Období prodloužené fyziologické nemluvnosti bývá ohraničeno třemi roky věku, po kterém se dítě obvykle rozmluví. Pokud se stav řeči výrazně nezmění, hovoří se o OVŘ a je na místě vyhledat odbornou péči. OVŘ se obvykle zcela vyrovná, pokud se s dítětem pracuje dle pokynů odborníků. Kutálková (2009) mezi nejčastější příčiny OVŘ uvádí špatné sociální prostředí, dědičnost, citovou deprivaci, nedostatek mluvního kontaktu, nadbytek péče o řeč, nedostatky ve zrakovém vnímání, stav sluchu či vývojové vady mluvidel. Nejčastější poruchou

¹ Akusticko-fonační reflex vyvolává prostřednictvím sluchových vjemů schopnost napodobování již samotných citlivých proměn zvuků, hlasů, šumů apod.

OVŘ je dysfázie, jejíž příčinou bývá především nezralost či poškození centrální nervové soustavy.

Posledním stadiem ve vlastním vývoji řeči je intelektualizace řeči, které začíná na přelomu třetího a čtvrtého roku a pokračuje až do dospělosti člověka. Dítě vyjadřuje své myšlenky obsahově i formálně přesně, rozšiřuje se jeho slovní zásoba a zpřesňuje se obsah slov a gramatické formy. Jedlička (2007) poznamenává, že otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována a pokud je přihlédnuto k formální stránce řeči, tedy ke správné výslovnosti, může být vývoj ukončen kolem pátého až šestého roku věku dítěte. Autor dále vyjmenovává nezbytné podmínky, které se vážou ke správnému vývoji řeči: nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace řeči).

Vágnerová (2007, s. 116) k poslední podmínce podotýká, že pokud by nebylo dítě potřebným způsobem stimulováno, tak by se bez ohledu na vrozené dispozice mluvit nenaučilo. Z toho vyplývá, že určité vývojové období může být pro rozvoj řeči kritické. Mnozí badatelé specifikují toto období na prvních pět let života. Děti se učí implicitně, tedy bez uvědomění si toho, že se při tom řídí nějakými pravidly. Velký význam mají specifické strategie, které rodiče při komunikaci s dítětem používají a umožňují mu tak chápat jazyk i jeho smysl. Vágnerová (2007, s. 117) uvádí přehled těch nejdůležitějších strategií:

- Řečová komunikace matky s malým dítětem: krátká, jednoduchá, opakovaná sdělení, akcentovaná artikulace
- Přetváření: užití různých variant příslušného sdělení, které mají stejný nebo podobný význam, jejich prezentace ve formě otázky (např. „Co dělá pejsek?“, „Pejsek štěká.“ apod.)
- Opakování: matka opakuje po dítěti, co řeklo či jeho sdělení různým způsobem obměňuje, doplňuje.
- Rozvinutí: matka doplňuje, zpřesňuje to, co dítě řeklo, do kvalitnější a správnější podoby.
- Pojmenování: matka označuje objekty a činnosti jménem a vyžaduje, aby to po ní dítě řeklo.

V průběhu vývoje řeči dítěte se odlišují dvě formy řeči, egocentrická a vnitřní řeč. Egocentrická řeč je charakteristická tím, že si dítě mluví pro sebe a nevyžaduje od okolí na svůj projev žádnou reakci. Tato forma řeči napomáhá dítěti v rozvoji myšlení, v orientaci a řešení aktuální situace. Ve školním věku

se egocentrická řeč proměňuje ve vnitřní neartikulovanou řeč, která je na rozdíl od vnější řeči útržkovitá a často je vyjádřena pouhým fragmentem (většinou přísudkem). Tato řeč je psychickým nástrojem člověka, který ovlivňuje jeho chování.

2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Dle Bednářové (2011, s. 28) je raný vývoj řeči podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Počáteční rozvoj řeči souvisí s hrubou motorikou, která zahrnuje sed, lezení a chůzi. Samostatný pohyb umožňuje dítěti aktivně vyhledávat nejrůznější podněty ve svém okolí, poznávat je a manipulovat s nimi. Řeč dále podporuje i jemná motorika jako je například uchopování drobných předmětů.

U vnímání jsou pro rozvoj řeči významnými smysly zrak a sluch. Díky zraku dokáže dítě odezírat pohyby mluvidel i neverbální komunikaci. Pokud dítě vidí blízkou osobu, reaguje na ní hlasem téměř automaticky. Se zrakem jsou také spojena první slova. Nezastupitelnou úlohu při rozvoji řeči hraje dále sluch, kdy dítě zpočátku umí rozeznat matčin hlas, poté dokáže zdroj hlasu lokalizovat a kolem půl roku začíná aktivně naslouchat. Jak zrak, tak sluch jsou důležitými smysly při osvojení správné artikulace, kdy se dítě svým žvatláním učí napodobovat řeč.

Dalším klíčovým faktorem při rozvoji řeči je sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Bednářová zdůrazňuje roli rodiny a jejího výchovného stylu. Negativní dopad na vyprávění řeči může mít příliš autoritativní či naopak příliš ochranný výchovný styl anebo nedostatek podnětů či naopak nadbytek stimulace.

Kejklíčková (2016, s. 35) řadí mezi důležité faktory fyziologického vývoje řeči normální nebo dostačující intelekt, zdravý nervový a svalový systém, který se přímo účastní tvorby hlasu a artikulace, neporušenou jemnou motoriku, anatomicky funkčně zdravá mluvidla, normální nebo dostačující sluch a dostatek řečových impulzů z okolí. Zrak je pro zdravý vývoj řeči výhodou, protože se dobrá řeč vyvine i u nevidomých dětí.

Některé děti nesplňují všechna kritéria pro fyziologický vývoj řeči, a proto je možné předpovědět, že jejich vývoj řeči bude narušený. Bytešnicková (2014, s. 70-133) vymezuje několik faktorů vzniku narušeného vývoje řeči, přičemž poznamenává, že není možné vyčlenit pouze jednu příčinu tohoto narušení. Mezi

rizikové faktory uvádí genetické, neurobiologické, kognitivní a environmentální faktory. Právě vlivy prostředí mohou ovlivňovat všechny předcházející faktory.

Bytešníková dále rozlišuje dvě skupiny dětí ve věkovém rozmezí od narození do tří let, které jsou rizikové z hlediska vývoje komunikačních schopností. Toto rozlišení stanovuje na základě *L.M. Rossettiho klasifikace* (stejně tak Lechta, 2005, s. 34). První skupinu představují děti s tzv. identifikovatelným rizikem, které zahrnuje oblasti genetických poruch a chromozomálních anomálií, neurologická onemocnění, vývojové poruchy, vystavení toxickým vlivům, infekční onemocnění apod. Do druhé skupiny spadají děti s tzv. potencionálním rizikem ve vývoji řeči, tedy děti rizikové z hlediska vývojového zaostávání. Jsou to děti rodičů s postižením či závažným onemocněním, děti rodičů duševně nemocných, drogově závislých či alkoholiků, děti z rodin s pozitivní rodinnou anamnézou, děti adolescentních matek, děti s prenatálními či perinatálními komplikacemi, děti s nízkou porodní hmotností či děti rodičů s nízkým socioekonomickým statutem. Obě dvě skupiny vyžadují pozornost odborné logopedické péče často již od narození, ale právě děti s tzv. potencionálním rizikem ve vývoji řeči mohou této pozornosti unikat a diagnostika bývá zajišťována později.

Vzhledem k tématu této práce spadají zkoumané děti do skupiny s tzv. potencionálním rizikem. Do této skupiny patří i děti rodičů se čtyřmi nebo více dětmi v předškolním věku. Dalším rizikovým faktorem je akutní krize v rodině či chronicky narušené rodinné interakce. Bytešníková upozorňuje, že důvody umístění dětí do dětských domovů mohou do jisté míry souviset s rizikovými faktory pro osvojování jazyka a řeči u dětí.

2.3 Edukace dítěte s narušenou komunikační schopností

Současná společnost by měla zaručit rovné příležitosti všem lidem dosáhnout plnohodnotného vzdělání, tedy i lidem se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Díky inkluzivnímu přístupu, jenž je založen na řadě podpůrných opatření, se může i takto znevýhodněné dítě úspěšně vzdělávat a otevírají se mu možnosti pro pozdější pracovní i osobní realizaci. Žáci se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním a zdravotním znevýhodněním, kam spadají i děti s NKS, jsou v souladu se svými vzdělávacími potřebami vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu² (dále jen

² Národní ústav pro vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením: Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-vzdelavani-zaku-se> [cit. 2019-02-05].

RVP): „*Žáci s narušenou komunikační schopností jsou považováni za žáky se zdravotním postižením, zpravidla mohou zvládat učivo v intencích Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Předpokladem je však intenzivní logopedická péče.*“ (Bartoňová M. in Pipeková J., 2010, s. 43-50).

Děti s NKS, které navštěvují běžnou mateřskou školu, mohou využívat poradenských služeb speciálně-pedagogického centra. Pokud má dítě těžší formu postižení komunikační schopnosti a nemůže se vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu, pak dochází do logopedické třídy při běžné mateřské škole nebo do mateřské školy logopedické. Na logopedické intervenci se podílejí logopedi a logopedičtí asistenti (Klenková, 2018, s. 213).

Pro předškolní, základní a střední vzdělávání jsou definovány klíčové kompetence jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot* důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince a najdeme je právě v RVP. V předškolním věku dítěte jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, jejichž osvojení vede k dalšímu příznivému rozvoji dítěte (RVP pro předškolní vzdělávání, znění k 1.1.2018, s. 10)³. Mezi tyto klíčové kompetence patří: 1. kompetence k učení; 2. kompetence k řešení problémů; 3. kompetence komunikativní (Viz Příloha č. 1); 4. kompetence sociální a personální; 5. kompetence činnostní a občanské.

Bytešnicková (2007) za hlavní předpoklady rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku označuje podnětné prostředí mateřské školy, správný řečový vzor pedagogů, záměrné rozvíjení vzájemné komunikace, rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby v každodenních plánovaných činnostech.

RVP dále představuje pět vzdělávacích oblastí, které pomáhají učitelům všimnout si nerovnoměrného vývoje u dětí a poskytují různé možnosti konkrétní podpory. Rozvoj řeči a jazyka je zařazen do vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*. Na konci předškolního období by dítě mělo zvládnout následující dovednosti: správně vyslovuje, ovládá dech, tempo i intonaci řeči. Pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno. Samostatně vyjádří myšlenku, pocit, nápad ve vhodně zformulovaných větách. Umí vést rozhovor (naslouchá, ptá se) a domluví se slovy i gesty. Rozumí slyšenému (chápe hlavní myšlenku, sleduje děj a umí ho zopakovat), formuluje otázky a odpovídá. Učí se nová slova a aktivně je používá, umí z paměti krátké texty (říkanky, písničky), vytvoří jednoduchý rým a dokáže vyprávět pohádku. Dále zvládne popsat situaci (reálnou i podle obrázku) a chápe

³ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/> [cit. 2019-02-05].

humor. Sluchově rozlišuje začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech. Poznává a vymyslí synonymum, homonymum a antonymum.

Vzdělávání dětí s NKS je podle Školského zákona a navazující vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, uskutečněno formou individuální integrace v běžné mateřské, základní, střední, vyšší odborné škole, dále formou skupinové integrace v běžné základní škole anebo ve speciální škole zřízené pro děti s SVP. Speciální vzdělávání se dle této vyhlášky realizuje pomocí podpůrných opatření, která vychází z individuálního vzdělávacího plánu žáka. Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce.

Další navazující vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vymezuje poskytování poradenských služeb. Současnými poskytovateli těchto služeb je pedagogicko-psychologická poradna⁴ a speciálně pedagogické centrum⁵, jejichž závěry z vyšetření mohou být podkladem pro zařazení dítěte s NKS do systému speciální péče.

Pokud má být dítě s NKS integrováno do hlavního vzdělávacího systému, je třeba u něj zajistit speciálně pedagogickou diagnostiku. Ta je u předškolního dítěte zaměřena na sledování a rozvoj následujících oblastí: motoriky, grafomotoriky; zrakového vnímání a paměti; sluchového vnímání a paměti; vnímání prostoru; vnímání času; základních matematických představ; řeči

⁴ Pedagogicko-psychologická poradna je ambulantní školské poradenské zařízení, poskytující pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické služby a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Mezi úkoly poraden patří zjišťování školní připravenosti žáků pro povinnou školní docházku, zpracování odborných posudků a doporučení pro zařazení žáka do vzdělávacího programu, který odpovídá jeho vzdělávacím potřebám. Poradny zajišťují také odborné vyšetření žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané. Dále poskytují poradenství žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a jejich zákonným zástupcům. NÚV: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb> [cit. 2019-02-18]

⁵ Speciálně-pedagogické centrum poskytuje žákům přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen. Centrum své služby zaměřuje zejména na výchovu a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. NÚV: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb> [cit. 2019-02-18]

(myšlení); sociálních dovedností; sebeobsluhy (samostatnosti) a hry (Bednářová, Šmardová, 2011).

Lechta (2003) uvádí tři úrovně diagnostiky NKS. Nejprve probíhá orientační vyšetření, které zjišťuje, zda vůbec má osoba NKS. Poté se v rámci základního vyšetření hledá konkrétní druh NKS s cílem určení základní diagnózy a poslední úroveň představuje speciální vyšetření, které se zaměřuje na přesnou identifikaci zjištěné NKS.

Pokud se při orientačním vyšetření u dítěte zjistila NKS, přistupuje se k základnímu vyšetření, které Lechta rozděluje do osmi kroků: navázání kontaktu, sestavení anamnézy, vyšetření sluchu, vyšetření porozumění řeči, vyšetření řečové produkce, vyšetření motoriky, vyšetření laterality a průzkum sociálního prostředí.

Mezi metody základního vyšetření patří především řízený rozhovor, popis obrázků, reprodukce, udržování tónu, psaní a čtení. Lechta konstatuje, že častým typem rozhovoru u předškolních dětí je volný rozhovor, který nemá žádnou pevně stanovenou strategii. Při popisu obrázků či hračky dítě požádáme, ať je pojmenuje a popíše děj. Reprodukce znamená zopakování přečteného textu či vyslechnutého příběhu či určitého melodického rytmu. Při udržování tónu se sleduje délka výdechu a rovnoměrnost držení určitého tónu. Pokud se diagnóza přibližuje hypotéze o dyslexii či dysgrafii, zkoumá se úroveň psaní a čtení dítěte. Lechta dodává, že aby byla analýza řečové produkce komplexní, celé vyšetření je nahráváno k pozdější kontrole dosažených výsledků či jako důkaz pro vyšetřovaného, který si svou řečovou vadu neuvědomuje (Lechta, s. 44).

V rámci odborného vyšetření NKS se užívají následující metody: pozorování, explorační metody dotazníky, rozhovory, diagnostické zkoušení, testové metody, kazuistické metody, rozbor výsledků činnosti a přístrojové a mechanické metody (Lechta, s. 23).

Významným úkolem základního vyšetření NKS je vyšetření řečové produkce, protože zde se začíná projevovat základní diagnóza. V rámci tohoto vyšetření se sledují úrovně jednotlivých jazykových rovin. Na lexikálně-sémantické rovině, která je předmětem výzkumu této práce, se sleduje chápání významu slov (konkrétních i abstraktních) a vět (jednoduchých vět, souvětí, abstraktních významových vztahů v rámci souvětí), přenesené významy slov (idiomy, metafory, přísloví) a jejich používání při komunikaci (Lechta, 2003). Pokud má dítě NKS, na lexikálně-sémantické rovině u něj můžeme zaznamenat menší slovní zásobu, nízkou verbální pohotovost a obratnost. Jejich odpovědi jsou nejisté, stručné, pomalé, hůře se jim vyjadřuje myšlenka či popisuje

obrázek. Problémy nastávají i v porozumění řeči, kdy dítě nemusí rozumět abstraktním pojmům, metaforám apod. (Bednářová, s. 31). Vrbová (2015) u těchto dětí doporučuje vyzkoušet, zda žák dokáže vyprávět zážitek, přesně popsat věc či zda rozumí příkazům a plní je. Jako efektivní metody pro trénink uvádí tzv. povídací hry (např. Roryho kostky, Dixit) či dramatický kroužek.

3. Role sociálně znevýhodněného prostředí při vývoji řeči dítěte

Dětskou řeč je třeba zkoumat v jeho přirozeném prostředí, jinak by nebylo dosaženo komplexního popisu osvojování jazyka u dětí. Průcha (2011, s. 146) vedle linie psycholingvistické, která se zabývá pouhou ontogenezí jazyka, klade stejně velký důraz na linii sociálního a kulturního kontextu. Ty by se měly při výzkumu vývoje dětské řeči propojovat. Jedním z takových přístupů je sociokognitivní přístup, jenž „*chápe jazyk, sociální determinanty a kognitivní rozvoj dítěte jako vzájemně se ovlivňující a propojené, neboť jsou to složky společného vývoje jednotlivce*“.

Adekvátní sociální prostředí je tak jednou z nezbytných podmínek pro správný rozvoj řeči. Děti rodičů s nízkým socioekonomickým statusem jsou jednou z rizikových skupin z hlediska vývoje řeči, jak bylo uvedeno v kapitole 2.2. o faktorech ovlivňujících vývoj řeči.

Šulová (2005) považuje za jednoho z klíčových činitelů ve vývoji řeči sociální prostředí dítěte, kde probíhá stimulace zejména jeho rodiči. V poměrně krátkém časovém úseku od narození do čtyř let věku zvládá dítě kromě osvojování řeči řadu různých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností: „*Dítě se musí naučit slyšené rozčlenit, dekodovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost*“. V tomto období jsou v oblasti řečových projevů dítěte nepostradatelnými aktéry matka či oba rodiče a jejich absence se může nevratně projevit v jeho aktuálním i pozdějším nesprávném řečovém vývoji. Důsledkem může být menší slovní zásoba, horší porozumění čtenému textu, menší schopnost rozlišovat jemnější jazykové nuance a tvořit rýmy, vyhledávat synonyma, homonyma apod.

Průcha (2011) uvádí několik sociálních faktorů, které mají dopad na jazykový vývoj dítěte v rodině: struktura rodiny, sourozenci a další členové rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů a úroveň vzdělání rodičů. Pokud jde o první faktor, má na vývoj komunikace vliv úplnost či neúplnost rodiny. V neúplné rodině je komunikace nahrazována příbuznými či pečovatelkami. Významným faktorem ovlivňujícím vývoj řeči u dětí je úroveň vzdělání rodičů a s tím související jejich socioekonomické postavení a profese. Vlivem sociálního statutu rodiny na osvojení a následného užívání jazyka u dětí se zabýval v 60.–70. letech 20. století Basil Bernstein. Jeho „teorie jazykové socializace“ rozlišila dva jazykové kódy u dětí, a to omezený kód a rozvinutý

kód, které se vztahují k odlišným sociálním třídám. Teorie potvrdila, že děti z nižší sociální třídy mají ve škole častěji potíže vzhledem k osvojení omezeného kódu v rodině, na rozdíl od dětí ze střední sociální třídy, jež si v rodině osvojují rozvinutý kód.

Současně se sociálními faktory působí na osvojování jazyka u dětí také rasové a kulturní faktory. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou většinou dětmi z etnických či rasových skupin, na jejichž jazykový vývoj působí současně sociální, rasové a kulturní faktory. V České republice se to týká především dětí z romské menšiny (Průcha, 2011).

3.1 Sociálně znevýhodněné prostředí

Pojem *sociální znevýhodnění* byl do české legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náležela v prostředí školy zvýšená míra podpory. Tento pojem vymezoval širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků, které vyplývají z přirozeného sociálního zázemí dítěte a nemají svůj původ ve školním prostředí, ani ve zdravotním postižení či nemoci a příčinou není ani některá ze specifických poruch učení či chování. Školský zákon z roku 2004 tak vymezoval sociální znevýhodnění jako *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením* nebo *ohrožení sociálně patologickými jevy*, dále jako *nařízenou ústavní výchovu* nebo *uloženou ochrannou výchovu* a také jako *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Novela Školského zákona a navazující Vyhláška⁶ z roku 2016 začlenila žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpora se dětem nyní přiděluje na základě určení konkrétní podoby podpůrného opatření, které se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Autoři Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, Habrová, 2015) nahrazují termín „žák se sociálním znevýhodněním“ termínem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ a vychází především z potřeb žáka a rozpoznání překážek v učení. Jejich definice sociálního znevýhodnění je podstatně širší, než vymezuje česká legislativa a jmenují jeho jednotlivé aspekty v několika rovinách: na úrovni jedince a rodiny, dále

⁶ Novela § 16 školského zákona (č. 561/2004) a Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

v sociálním prostředí a také v souvislosti s ekonomicko-sociálním statutem. Na úrovni jedince se může jednat o jazykovou odlišnost, odlišnou sexuální orientaci, zanedbaný zevnějšek atd. Úroveň rodiny zahrnuje týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodinu, odlišný životní styl či velkou pracovní vytíženost rodičů. Sociální prostředí, odkud dítě pochází, může být ohroženo sociálně-patologickými jevy nebo se jedná o sociálně vyloučené lokality. Ekonomicko-sociální status se pojí s chudobou, ztrátou materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrací, nevyhovujícími bytovými podmínkami či kulturní a náboženskou odlišností. Do skupiny žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění jsou zahrnuti i děti umístěné mimo rodinu. Autoři upozorňují, že jednotlivé aspekty se mohou vzájemně prolínat a sociální znevýhodnění nelze objektivně diagnostikovat vzhledem k nutnosti jeho dlouhodobého sledování.

Podobně pojem sociálního znevýhodnění chápe například i vzdělávací program Člověk v tísní *Varianty*, který ho užívá v souladu s principy inkluzivního přístupu⁷ ke společnosti a vymezuje ho jako „určitou překážku, ať už v učení nebo v jiné oblasti života, která nemá příčinu pouze zdravotního charakteru“.⁸

Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost, silné a slabé stránky. V současnosti je v mnohých školách pro děti se sociálním znevýhodněním uplatňován spíše princip integrace, který spočívá v začlenění odlišného dítěte. Mezi specifika vzdělávání těchto dětí patří především nižší podpora rodiny, neexistence pozitivních pracovních profesních vzorů, nižší materiální vybavení rodiny, horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách a jazyk, pokud čeština není žakovou mateřštinou (Gardošová, J., Toflová, N., 2015).

⁷ Inkluze charakterizuje společnost, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu – pod heslem „je normální být jiný“. Zpočátku znamenal tento pojem způsob, jak umožnit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. dětem nedoslýchavým, na vozíku nebo dětem s mentálním postižením, ale také dětem s odlišným mateřským jazykem nebo jinou kulturou, vzdělávání v běžných školách. Inkluze má však mnohem širší význam. Vychází z konceptu belonging neboli pocitu sounáležitosti všech zúčastněných. Inkluze není cílový stav, ale proces, v rámci kterého se společnost učí, že každý má právo na plnohodnotnou účast na společném životě a kultuře. Viz Vzdělávací program *Varianty*, Člověk v tísní, o.p.s. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/94-socialni-znevychodneni> [cit. 2019-03-03].

⁸ Vzdělávací program *Varianty*, Člověk v tísní, o.p.s. [online]. Dostupné z <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/94-socialni-znevychodneni> [cit. 2019-03-03].

3.2 Komunikační schopností žáků se sociálním znevýhodněním

Nízká komunikační schopnost je charakteristická především pro žáky různých etnik a národnostních menšin, ale ve škole mají tito žáci příležitost pro její rozvoj. V letech 2008-2009 bylo realizováno výzkumné šetření v rámci Výzkumného záměru *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* ve městě Brno a v Jihomoravském kraji se zaměřením na žáky se sociálním znevýhodněním. Výzkumníci pracovali s termínem „žák se sociálním znevýhodněním“, který zastřešoval pojmy pro žáky romského etnika, žáky azylantů a jiných národnostních menšin a také žáky ze sociálně slabého a chudého prostředí. Nejvíce pedagogů považuje za žáky sociálním znevýhodněním na základě své praxe žáky romského etnika, druhou skupinu představují žáci ze sociálně slabého a chudého prostředí.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že tito žáci mají nedostatečnou slovní zásobu, nedostatečné základy gramatiky českého jazyka a komunikační situace zvládají s obtížemi. V případě jednotlivých jazykových rovin bylo zjištěno, že v rámci lexikálně-sémantické roviny je nejvíce problematická práce s pojmy – jejich užívání a porozumění jejich obsahu, což se promítá i do porozumění projevu učitele. V morfologicko-syntaktické rovině se nejčastěji vyskytovaly problémy při tvoření slov a vět, nesprávný slovosled a užívání nesprávných tvarů předložek, podstatných jmen a sloves. Pro rovinu foneticko-fonologickou byla charakteristická nesprávná výslovnost některých hlásek a nesrozumitelná řeč obecně. Nedostatky v pragmatické rovině se projevovaly nízkou komunikační úrovní žáků, obtížným zvládnutím role komunikačního partnera a neschopností adekvátně reagovat vzhledem ke komunikační situaci. Jako nejčastější forma NKS byl zjištěn OVR, dyslalie, chudá slovní zásoba, agramatismy a také nežádoucí vulgarismy (Němec, 2009, s. 91).

3.3 Dítě umístěné mimo rodinu

Adekvátní sociální prostředí se významnou měrou podílí na správném vývoji řeči, proto umístění mimo rodinu je situací, která může mít nepříznivý vliv na život dítěte, včetně jeho komunikačních schopností. Důvody, vedoucí k umístění dítěte mimo rodinu, mohou být sociální anebo výchovné. Dítě může být v rodině dlouhodobě zanedbáváno, nepřiměřeně trestáno, týráno či sexuálně zneužíváno. Může být využíváno pro trestnou činnost, rodiče jej mohou odložit či opustit, dítě dlouhodobě žije ve velmi nevyhovujících bytových a hygienických podmínkách. Za výchovnými důvody často stojí útek z domova, zneužívání

návykových látek, neomluvená absence ve škole, nerespektování výchovné autority rodičů, krádeže či jiná trestná činnost.

Dítě lze odebrat jen na základě soudního rozhodnutí, které dítě svěřuje do náhradní rodinné péče či náhradní výchovné péče. Prvním termínem se rozumí výchova dítěte jinou osobou, která představuje náhradního rodiče, v prostředí co nejvíce se podobajícímu rodině. Tímto typem je opatrovnictví, poručníctví, pěstounská péče a osvojení. Druhý termín označuje formy náhrady rodiny u dětí bez funkčního rodinného zázemí jako jsou kojenecké ústavy, dětské domovy, diagnostické ústavy, výchovné ústavy či ústavní služby.

Cílovou skupinou této práce jsou děti vyrůstající v dětském domově rodinného typu, který zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování.

Dětské domovy zajišťují péči pro děti od tří do osmnácti let věku a v případě studia až do 26 let. Dítě je umístěno do dětského domova tehdy, pokud výchova dítěte je vážně ohrožena či narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Dětské domovy definuje O. Matoušek (2008, s. 44) jako „zařízení pro děti, které nemají možnost vyrůstat v rodině, a to proto, že rodinu nemají, nebo proto, že rodina není schopna či ochotna se o ně starat (tzv. sociální sirotci).“ Počet sociálních sirotek v ČR převažuje nad sirotky faktickými a mezi sociálními sirotky se objevuje čím dál tím více dětí s postižením. Součástí definice je i vymezení dětských domovů na internátní a rodinný typ. V prvním případě jsou v domově skupiny dětí stejného věku a vychovatelé se střídají na směny. Ve druhém případě se jedná o domov napodobující prostorově velký byt, kde žije menší skupina dětí různého věku, které se věnují stálí vychovatelé. Domovy pro děti od tří do osmnácti let spadají do působnosti MŠMT, proto v nich pracují pedagogové a vychovatelé.

Dětský domov má dětem zajišťovat výchovnou, vzdělávací a sociální péči podle jejich individuálních potřeb.⁹

Matoušek (2008) uvádí, že psychická deprivace je menší u dětí žijících v dětském domově rodinného typu. I přes odbornou péči v ústavních zařízeních není možné nahradit rodinné prostředí a poskytnout opuštěným dětem individuální péči. Nedostatek citových vazeb a neuspokojování základních psychických potřeb vede ke změně chování dítěte a následnému opožděnému

⁹ Zákon č. 109/2002 Sb., § 12 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

vývoji. V ústavních zařízeních ve většině případů dochází k poklesu kladení nároků na dítě a omezení podnětů, což má za následek ztrácející se zájem dítěte o lidi, zhoršování schopnosti komunikovat, regresi do ranějších vývojových stadií, ztrátu důvěry v okolní svět, apatii, hledání náhradního uspokojení v jídle, nepřiměřeně dlouhém spánku či automatických pohybech. Důsledky deprivace se často projeví až v dospělosti, například v podobě špatné integrace do společnosti či problémů v osobním životě (zaměstnání, partnerský život).

J. Langmeier a Z. Matějček (2011) uvádějí, že většina dosavadních studií o vývoji ústavních dětí potvrzuje horší vývoj po stránce intelektové, emoční a charakterové u dětí vyrůstajících v ústavech než u dětí žijících v rodinách. Další významnou shodou výzkumů je, že nejvíce postiženy jsou děti, které do ústavu přicházejí v nejtětlejším věku do 3 až 5 let. Co se týče konkrétních vývojových oblastí, na které má ústavní prostředí nejčastěji negativní dopad, bývá uváděna oblast řeči (zvláště její expresivní složka) a sociální chování. Autoři doplňují, že k poškození dítěte vychovávaného v ústavu nemusí docházet, pokud jsou v zařízení zavedena opatření k jeho zamezení (například speciální psychologická péče, výchova v malých skupinkách jako nápodoba prostředí rodiny, zvláštní výběr personálu apod.).

Vágnerová (2012) považuje omezení kontaktu a redukci řečové stimulace za jeden z důsledků života v ústavním zařízení. Dítěti chybí jak podněty ke komunikaci, tak i pozitivní emoční vazba na jakýkoliv pokus o řečový projev, která by měla podporovat rozvoj komunikačních dovedností. Pokud v blízkosti není žádná osoba, na kterou je dítě citově vázáno, pak je i jeho potřeba komunikace menší. Následkem toho je chudší slovní zásoba v pozdějším věku, kterou navíc dítě neumí často správně používat. U psychosociálně strádajících dětí se objevuje špatná jazyková citlivost, což se projevuje zvláštní skladbou řeči. Dítě nemá spontánní řečový projev a neumí řeč přiměřeně používat v sociálním kontaktu. Svě pocity, nápady a fantazie nedokáže adekvátně vyjádřit.

4. Metodologie výzkumu

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření je popis a zhodnocení lexikálně-sémantické roviny řeči u předškolních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, které vyrůstají v dětských domovech. Lexikálně-sémantická jazyková rovina bude sledována prostřednictvím dílčích cílů, které směřují k analýzám: pasivní a aktivní slovní zásoby, porozumění řeči a vyjadřování.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou této práce je, jak ovlivňuje prostředí dětského domova komunikační schopnosti dětí, a to především lexikálně-sémantickou rovinu řeči? Pro následující výzkum byly zvoleny tyto vedlejší výzkumné otázky, které vycházejí z obsahu lexikálně-sémantické jazykové roviny:

- Jaká je aktivní a pasivní slovní zásoba dítěte?
- Umí dítě vybrat určené obrázky a vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří?
- Poznává a vymyslí dítě antonyma, synonyma a homonyma?
- Jaký je slovní projev a vyjadřování dítěte?

4.3 Druh a metody výzkumu

V empirické části této práce jsem použila kvalitativní metodu výzkumného šetření. Za hlavní výzkumnou metodu sběru dat jsem zvolila analýzu výsledků činnosti dětí, kterou jsem si zaznamenala do připravených záznamových archů. Další důležitou metodou byla analýza dostupné dokumentace s cílem zjistit co nejvíce informací o rodinném prostředí dítěte a jeho osobní anamnéze, které by mohly mít vliv na šetření. Vedlejšími metodami bylo zúčastněné pozorování dětí při plnění úkolů a strukturovaný dotazník pro vychovatele dětí v dětském domově. Získaná data jsem zpracovala formou případových studií jednotlivých dětí.

Analýza výsledků činnosti

Při tvorbě úkolů, které jsem žákům předkládala k řešení, jsem vycházela z publikace Bednářové a Šmardové (2011) a Klenkové a Kolbábkové (2003). Po nastudování knih jsem na základě jejich společného obsahu rozdělila jednotlivé úkoly do tří zkoumaných kategorií: 1) **pasivní a aktivní slovní zásoba**, 2) **porozumění řeči** a 3) **vyjadřování**. Tyto kategorie jsou v souladu

s výzkumnými otázkami. První kategorie se zaměřuje na aktivní slovní zásobu, kdy dítě pojmenovává různé obrázky, které mu ukazují, a na pasivní slovní zásobu, kdy dítě ukazuje na obrázky, které mu říkám. Do druhé kategorie jsem zařadila sedm aktivit. V první aktivitě dítě vybírá z obrázků všechny pohádkové postavy, dopravní prostředky, květiny, hračky, zvířata a potraviny a pojmenovává je. Ve druhém úkolu dítě vybírá ze skupiny věcí jednu věc, která k nim nepatří a skupinu pojmenuje. Ve třetím úkolu hledá na obrázcích, co je na nich špatně. Dále jsou v kategorii zařazeny aktivity na antonyma, synonyma a homonyma. Poslední úkol této kategorie se týká chápání citově zabarvené věty. Třetí kategorie se věnuje souvislému vyjadřování a zahrnuje popis obrázku, sestavení dějové posloupnosti, vyprávění příběhu podle čtveřice obrázků a reprodukci pohádky.

Činnost dětí jsem si nahrávala na diktafon a posléze ji zapsala do záznamových archů, které jsem si pro tento účel vytvořila. Každý úkol obsahuje správnou odpověď, prostor pro odpověď dítěte a moje hodnocení.

Úroveň úspěšnosti plnění jednotlivých úkolů jsem hodnotila na základě škály: **zvládá** (po vysvětlení dítě správně plní úkol) – **zvládá s dopomocí** (dítě potřebuje opakované nebo další vysvětlení úkolu) – **nezvládá** (dítě úkol neplní ani s podporou). Každé hodnocení jsem rozvedla a upřesnila pro každé dítě zvlášť.

Analýza dostupné dokumentace

V rámci analýzy dostupné dokumentace jsem se zaměřovala na získání informací o rodinné a osobní anamnéze dítěte, které by mohly mít vliv na výsledky mého šetření. Sociální pracovnice byla ochotná podělit se o tyto údaje a její odpovědi jsem si nahrávala na diktafon. Zajímala jsem se o důvody umístění dítěte do dětského domova a průběh péče do té doby, délku pobytu v DD, původní rodinu (druh rodiny, soužití rodičů, počet sourozenců, péče prarodičů či jiných příbuzných, sociální status rodiny, těhotenství, porod a následná poporodní péče) a psychomotorický vývoj, zda dítě podstupuje nějaká speciálně-pedagogická či psychologická vyšetření a zda je jeho vývoj v normě. Mé otázky směřovaly také k předškolnímu vzdělávání a chování dítěte v kolektivu.

Strukturovaný dotazník pro vychovatele

Pro získání informací o celkovém posouzení řeči jednotlivých dětí jsem použila dotazník z publikace autorky Rendlové (1995), který jsem předložila vychovatelům. Dotazník jsem částečně upravila a vybrala 17 položek, které mohl vychovatel hodnotit na škále pomocí této stupnice – *vždy, téměř vždy, často, málokdy, nikdy*. Hodnocení těchto dovedností, které se týkají všech jazykových rovin, pomáhá dokreslit celkovou problematiku řečové úrovně dítěte. Jedná se například o dovednosti *umí naslouchat, má dobrou výslovnost, umí vést dialog* či *má zájem o obrázkové knížky*.

4.4 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření probíhalo v Dětském domově Pyšely, jehož zřizovatelem je Středočeský kraj. Historie DD v Pyšelích se datuje od roku 1912, kdy byla zahájena stavba sirotčince pod názvem Útulek sv. Josefa. Provoz zařízení byl zahájen v roce 1913.

Od roku 2004 je DD veden jako domov rodinného typu, proto jeho kapacita nemůže přesáhnout 48 dětí. DD zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Děti jsou rozděleny do šesti rodinných skupin po osmi. Skupiny jsou smíšené a jsou v nich zachovány sourozenecké vazby. V DD Pyšelích žijí děti od 3 do 18 let, v případě studia mohou zůstat až do jeho ukončení. Děti docházejí do škol v okolí, protože DD nemá svou vlastní školu. Co se týče umístění domova, nachází se v rozsáhlém areálu zámku blízko pyšelského náměstí a zároveň na kraji městečka. V jedné části areálu je zámek, ve druhé sídlí domov důchodců a dětský domov. K domovu patří hřiště, zelinářská zahrada a sad. Interiér DD tvoří přízemí, kde se nachází ředitelna, kanceláře, kuchyň, tělocvična a jídelna. Suterén je využíván pro zájmovou činnost dětí a je v něm umístěna keramická a výtvarná dílna. Děti žijí po skupinách v přízemí, v prvním a ve druhém patře, kde je zároveň i ubytovna pro vychovatele.¹⁰

¹⁰ Dětský domov a Školní jídelna, Pyšely. Dostupné z: <http://www.ddpysely.cz> [cit. 2019-04-19].

4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem pět dětí ve věku pět až sedm let z dětského domova v Pyšelích, které za sebou ještě nemají školní docházku. Jedná se o dvě dívky a tři chlapce. Jména všech dětí jsem z důvodu zachování anonymity změnila.

Šimon

Šimonovi bylo k datu šetření šest let, narodil se v lednu 2013. V DD, kam přišel společně se svými sourozenci, byl v době výzkumu pouhý měsíc. O Šimona se od narození starala chvíli jeho matka, té se pak narodili další dva synové s jiným partnerem, takže péči o něj převzal na chvíli otec. Nakonec všichni sourozenci skončili v Klokánku, než se dostali do DD v Pyšelích. Šimon má o rok starší sestru Adélu, se kterou má stejné rodiče, a dva mladší bratry. Oba rodiče jsou romské národnosti. Matka se narodila v roce 1992. Ta své děti navštěvuje v DD často, zhruba jednou týdně a nyní má nového přítele. S OSPODem (Orgán sociálně-právní ochrany dětí) vůbec nespolupracuje a nesnaží se hledat si bydlení ani jinou možnost, aby dostala své děti zpět do péče. Slovy sociální pracovnice „jí vyhovuje, že se o děti stará DD a ona si užívá“. Otec je narozený v roce 1993 a nyní je ve výkonu trestu až do roku 2023. Šimon s Adélou ho pravidelně jezdí s vychovatelem navštěvovat. Telefonicky jsou v kontaktu i se svou babičkou, která v DD osobně nikdy nebyla.

Šimon nebyl přijat do školky vzhledem ke svému nedávnému příchodu do DD, proto od září nastupuje do přípravné třídy a bude mít odklad. Nejsou zatím známy žádné odchylky, co se týče jeho psychomotorického vývoje. V kolektivu umí zlobit, a to především se svými sourozenci, se kterými se navzájem pošťuchují.

Adéla

Adéla se narodila v únoru 2012 a k datu šetření jí bylo sedm let. Je Šimonovou starší sestrou a v DD má celkem tři mladší bratry. Rodinnou anamnézu sdílí se Šimonem. V září nastupuje do první třídy a podle sociální pracovnice je mezi svými vrstevníky šikovnější a víc si toho pamatuje. O své bratry se stará, toho nejmladšího dokonce uspává v postýlce. Co se týče jejího chování, považuje ji sociální pracovnice za normální holčičku, která ničím nevybočuje od ostatních.

Barbora

Barbora se narodila v únoru 2014 a k datu šetření jí bylo pět let. Od narození byla v Klokánku a v DD je od loňského roku. S ní tu jsou i její čtyři starší sourozenci, kteří mají stejné rodiče. Matka, ročník 1990, je nyní ve vězení za krádeže, otec, ročník 1986, s DD vůbec nekomunikuje. Matku děti ve vězení navštěvují, avšak ona sama, když byla na svobodě, je v průběhu jednoho roku navštívila jen dvakrát. Na podzim se jí těsně před vzbou narodil syn, který je nyní v kojeneckém ústavu.

Barbora chodí do školky, v kolektivu je bezproblémová, občas si vynucuje pozornost a je urážlivá. Sociální pracovnice o ní říká, že to je takové „*nedomazlené dítě*“ a „*nemotorka*“. „*Škobrtne o cokoliv, takže je lepší ji vodit za ruku*“. Ze školky zatím žádné doporučení na speciálně-pedagogické vyšetření nepřišlo, navštěvuje pouze logopedii kvůli své špatné výslovnosti.

Tomáš

Tomáš brzy po šetření oslavil šesté narozeniny, narodil se v červnu roku 2013. V DD má čtyři sourozence a je druhý nejmladší. Od narození se se svými sourozenci pohybuje mezi péčí doma a v různých zařízeních jako je SOS Sluníčko nebo dětská centra. Důvodem umístění do DD byl alkoholismus v rodině a nedbalá péče o děti. Oba rodiče žili chvíli na ulici, pak přestali pít a „začali fungovat“. Otce, manžele matky, měl Tomáš v rodném listě uvedeného, ale později byl z neznámého důvodu vyškrtnut. Otec má děti rád, bral si je po dvou ob týden k sobě. Pracoval na skládce, kde žil ve stavební buňce. Nyní je vážně nemocný, ale utekl z LDN a dva měsíce o něm nebylo slyšet. Matka poté, co se o jeho nemoci dozvěděla, se začala starat a nastěhovala se do stavební buňky, kam si bere na víkendy děti. Matka se narodila v roce 1981 a v Praze pracuje, otec je o dost starší.

Tomáš chodí do školky, kde bude dále pokračovat. Má přidělenou asistentku na 30 hodin týdně, protože se dlouho nevydrží soustředit. Poradna tvrdí, že jeho vývoj kognitivních schopností je opožděný i na podkladě sociálního znevýhodnění a jeho rozumové předpoklady se pohybují v pásmu lehkého mentálního postižení. Jinak je Tomáš klidný, učenlivý, ale nesamostatný a potřebuje individuální vedení. V kolektivu se rád pošťuchuje s ostatními. Podle sociální pracovnice je šikovný a jinak bezproblémový.

Denis

Denisovi bylo v době šetření čerstvě sedm let, narodil se v květnu roku 2012. Hned po narození byl umístěn do kojeneckého ústavu a od tří let žije v DD v Pyšelicích. Sociální pracovnice uvedla, že byl zachráněn těsně před koncem, protože ho matka krmila rohlíky z popelnice, které namáčela do vody. V té době byla drogově závislá, dokonce i v den porodu si údajně dala dávku. Jeho matka, ročník 1985, je letos čerstvě zbavená rodičovské zodpovědnosti, protože se o své děti nezajímá, ozývá se tak jednou za rok a žije víceméně na ulici. Nyní není známo, kde se vyskytuje. Občas zavolá do DD, ale s dětmi nesmí mluvit, aby to pro ně nebylo zbytečně stresující. V DD žije ještě starší sestra Denise a další dva mladší sourozenci jsou v pěstounské péči. O prarodičích ani o otci se nic neví, ten v rodném listě není uveden.

Denis má bohatou představivost a často vypráví, co s rodiči dělali a kde všude byli, aniž by přesně věděl, jak rodiče vypadají. Denis chodí do přípravné třídy, v září nastupuje do první třídy základní školy speciální. Jak uvedla sociální pracovnice, děti z kojeneckých ústavů si vyžadují pozornost a bývají uřvané. Denis rád pošťuchuje ostatní děti a když se mu vynadá, tak se vzteká. Je to „škodík“, například po své spolužačce ten den hodil kostkami, ale trefil paní učitelku.

Z pedagogicko-psychologické poradny mu vyšlo, že jeho rozumové schopnosti zůstávají v pásmu lehkého mentálního postižení, přetrvávají projevy ADHD, má nezralou sluchovou a zrakovou percepci a je sociálně znevýhodněn. Jeho sestra je na tom mentálně lépe.

5. Vlastní výzkum (případové studie)

Šetření probíhalo jako součást diagnostického procesu lexikálně-sémantické roviny řeči. V rámci vlastního výzkumného šetření jsem si poslechla rodinné a osobní anamnézy jednotlivých dětí od sociální pracovnice, na jejichž základě jsem sestavila jejich stručnou charakteristiku. Tuto charakteristiku jsem doplnila o své postřehy z komunikace s dětmi a účastného pozorování při jejich činnosti. Tato činnost zahrnovala aktivity, které jsou k nahlédnutí v Příloze č. 2 (Soubor úkolů). Práci nad úkoly jsem si nahrávala na diktafon a následně přepsala do vlastního záznamového archu. Záznamové archy jsou umístěny v Příloze č. 4. K přesnějšímu posouzení řeči mi posloužily také dotazníky vyplněné od vychovatelek, viz Příloha č. 3. Posléze jsem nastudovala informace ze záznamových archů a spolu s výsledky z dotazníků zpracovala celkové hodnocení každého dítěte.

5.1 Adéla

S Adélou jsme stihly všechny aktivity během dvou setkání, po celou dobu se dobře soustředila, i když jsme se některým úlohám (především úlohy zaměřené na antonyma, synonyma a homonyma) věnovaly delší dobu. Adéla má zhoršenou výslovnost, což dosvědčují i odpovědi z dotazníku, ale všemu řečenému jsem rozuměla.

V první kategorii *Pasivní a aktivní slovní zásoba* Adéla pojmenovala většinu vybraných slov a rychle ukazovala na obrázky, na které jsem se jí ptala. Nevyznala se v houbách (muchomůrka, liška, hřib) a o petrželi si myslela, že to je mrkev. Kabát označila za bundu a na slovo teploměr si nemohla vzpomenout. Věděla, že se teploměr dává do podpaží, ale nevěděla, k čemu je.

Třetí úkol v kategorii *Porozumění řeči*, u kterého se ostatní děti často dlouho zastavily, zvládla Adéla rychle. Bezchybně sesbírala a pojmenovala všechna zvířata a pohádkové postavy. Některé obrázky mohly být zavádějící jako například obrázek medvídka, kterého děti často řadily mezi zvířata, i když se jednalo o plyšovou hračku. Adéla ho správně zařadila právě mezi hračky. Naopak hada nejprve chtěla zařadit mezi pohádkové postavy.

V dopravních prostředcích se Adéla vyznala také hezky, jen přesně neznala výraz pro nákladní auto, o němž ale věděla, že je to „*auto, které vozí náklad*“ a pojmenovala ho jako „*kameňáčkový auto*“. Se skupinou jídla to bylo slabší. Česnek si popletla s cibulí a v její aktivní slovní zásobě chybí slovo „*houska*“. Věděla, že to je k jídlu, protože housku nazvala chlebičkem. Dále

aktivně nepoužívá slovo „salám“, protože řekla „salát“, i když ví, o jaké jídlo se jedná. V květinách se také příliš nevyzná, s jistotou tvrdila, že na obrázcích je tulipán a slunečnice, i když se jednalo o růži a pampelišku. Z dotazníku vyplývá, že se jí příliš nedaří osvojit si rychle nová slova.

Ve čtvrté aktivitě Adéla zvládla pojmenovat správně všechny skupiny věcí celkem samostatně. U dvou obrázků chybovala, když bez rozmyšlení řekla, která věc k těm dalším nepatří, ale po delší úvaze našla tu správnou. Nenašla jen lampu mezi potravinami, i když jsem se jí snažila k tomu svými otázkami navést.

V páté aktivitě dokázala Adéla najít sama čtyři nesmysly ze šesti. Nevěděla si rady u kohoutku a u stolu se třemi nohami. U obrázku s letadlem řekla pouze, že letadlo nemá křídla a neupřesnila, že se jedná o ty ptačí. Obrázek se sluncem, ze kterého prší, prozradil, že Adéla ještě neumí používat bezpodmětné věty „*sluníčko nemůže pršet*“.

V případě aktivity s antonymy jsem Adéle skoro vždy napovídala první antonymum, i když měla před sebou rozmístěné dva protikladné obrázky. Z osmi párů antonym znala jen polovinu. Jako protiklad starému uvedla „*živý*“, po nápovědě pak „*malý*“ místo mladý. Proti studenému řekla, že „*to pálí*“ (káva), proti sladkému řekla „*nesladký*“ a proti noci uvedla „*ráno*“.

Co se týče synonym, zvládla Adéla vytvořit synonymum „*běhat*“ od slova utíkat a „*chlapeček*“ po nápovědě, že kluk se dá říct jinak jako chlapec. Tvoření synonym jí činí zatím problém, což může do určité míry souviset s nepochopením celého zadání. Většinu homonym nezná ani po nápovědě, umí jen základní významy pro dané slovo (královská koruna, zub v puse, list na stromě, oko v hlavě). Jediné homonymum se jí podařilo najít u kohouta/kohoutka (zvíře a umyvadlo). S pomocí obrázků občas ukázala, co může dané slovo na obrázku znamenat (zuby na pile, oka v polévce, kohout z vlasů). Z toho lze usoudit, že tomu rozumí, někdy to slyšela, ale nedokáže to slovo aktivně používat.

V posledním zadání kategorie *Porozumění řeči* Adéla pochopila citové zabarvení vět a s jistotou ukázala na odpovídající obrázek.

Při prvních dvou úkolech v kategorii *Vyjadřování* byla Adéla spíše stručnější a při popisu obrázků používala spíše jednoduché věty, teprve u vyprávění pohádky se více rozpovídala, mluvila v rozvitých větách a hrála si s dialogem. Obrázek popsala jednou rozvitou větou a pak už jen vyjmenovávala věci, které vidí. Při sestavování příběhu přehlédla semínko a myslela si, že holčička vaří. Na základě mých otázek si nakonec Adéla uvědomila, že to není hrnec, ale květináč s hlínou. Poté, co jsem ji prozradila, že na prvním obrázku je semínko,

podářilo se jí odvyprávět celý příběh podle jeho dějové logiky. Pohádku Adéla vyprávěla samostatně, používala rozvíte věty a přímou řeč u Koblížka a zvířátek. V přímé řeči byl slyšet náznak citového zabarvení, citově zabarvená slova téměř nepoužila kromě slova „*zpapal*“. Z dotazníku vyplývá, že Adéla si pohádky pamatuje a má zájem o obrázkové knížky.

5.2 Barbora

Barboře šly úlohy rychle od ruky, nadšeně se vrhala do každé další aktivity a plnila je s velkou pečlivostí. Déle jsme probíraly homonyma a synonyma, u kterých jsem Báře vypomáhala. Bára má špatnou výslovnost, proto jsem jí občas přerušovala a prosila, aby mi některá slova či věty zopakovala.

Bára má bohatou slovní zásobu, jak aktivní, tak pasivní. Jak uviděla obrázky, začala je všechny postupně pojmenovávat a občas popisovat, k čemu jsou, např.: skříň – „*skříň na věci na oblečení*“, šroubovák – „*když je něco rozbitý*“. U některých slov se zastavila déle a nevěděla. Muchomůrku nazvala „*jedová houba*“ a penál si spletla s tabletem. Výraz teploměr si nevybavila, označila ho jako „*měřidlo, které měří teplotu*“. Její slovní zásoba je obohacená o některé méně používané výrazy jako např. „*galoše*“ – holínky.

První zadání v kategorii *Porozumění řeči* splnila Bára rychle a s přehledem. Aktivita ji bavila a Bára se dobře soustředila. Pečlivě vybírala vždy obrázky jedné skupiny a téměř všechny obrázky správně pojmenovala. Nejslabší skupinou bylo jídlo, kdy zaměnila česnek za cibuli, koláč za perník a salám za paštiku. Tyto chyby nepovažuji za tolik zásadní, protože si jsou slova významově podobná. Housku Bára nepoznala. V květinách se celkem vyznala, jen slovo kaktus zná pouze pasivně „*taková píchavá a roste daleko*“ a zvonek považuje za fialku. Ostatní obrázky ve skupinách jí nedělaly problém.

V případě vyčleňování jedné věci ze skupiny dokázala rychle vybrat správnou věc, ale nedokázala se správně vyjádřit u pojmenovávání skupiny podobných věcí. Místo oblečení řekla „*věci, co nosíme*“, místo hraček „*věci na hraní*“ a místo jídlo/potraviny „*to je na jedení*“.

Hledání nesmyslů šlo Báře hladce, její vyjadřování však ukazuje na nedostatky v morfologicko-syntaktické rovině řeči, například: „*Tady má patřit jablko, mrak má pršet*“. U obrázku se stolem Bára neviděla, co je na něm špatně: B: *Stůl tadyto nemá* (ukazuje na šuplík). Já: *Co mu chybí?* B: *Židle*. Já: *Kolik má noh?* B: *Tři*. Já: *Kolik by jich měl mít?* Bára počítá: *Jedna, dva, tři*. Já: *Tak mu tady jedna chybí, vid’?*

Při tvoření antonym jsem Báře prozradila první slovo a ona pak hledala jeho protiklad. Některé její odpovědi naznačovaly, že ne zcela pochopila zadání úlohy: sladký x kyselý - Já: *A když není citron sladkej a nedá se jíst, tak jakej je?* B: *Nějakej do čaje...*; smutný x veselý - B: *On pláče a ona se mu směje, že je takovej chudej.* S nápovědou Bára řekla správně „*smutný a veselý*“, místo kyselý uvedla, že „*nechutná sladce*“. Oproti starému řekla „*maličkatý*“ a protiklad noci neznala.

Zadání úlohy se synonymy Bára také zcela nepochopila a nebylo snadné ji navést ani pomocnými otázkami na správnou odpověď. U dvou obrázků se Báře podařilo vymyslet pár synonym: k domu uvedla „*zámek a chata*“, k holčičce, co utíká, synonyma „*běhá a předhání*“.

Tvoření homonym je pro Báru ještě příliš obtížné, zná jen některá základní homonyma (královská koruna, list na stromě, zub v puse, oko v hlavě a kohout jako zvíře a kohoutek v umyvadle). Citové zabarvení věty nedělalo Báře žádný problém.

V první úloze v kategorii *Vyjádřování* začala Bára popisovat obrázek rozvitými větami s použitím slovesa „*vidím, že*“. Správně popsala různé činnosti na obrázku, ale nakonec skončila u prostého vyjmenování věcí. Druhý úkol ukázal, že Bára má velkou představivost. Nechala jsem ji vyprávět podle její fantazie: „*Zamíchala to, pak zalila kytky, až to narostlo, dala tam kousek sůl, pak kousek mrkve, už to nebude moc růst. Zamíchala to. Pak řekla mámě: Už to bude skoro.*“ Poté jsem ji ukázala na semínko a navedla pomocí otázek na správný děj a dějovou posloupnost. Zde se má zkušenost s odpovědí z dotazníku rozchází, protože podle vychovatelky si Bára nevymýšlí ani nevypráví historiky.

Vyprávění pohádky O Koblížkovi sestávalo především z živého dialogu Koblížka a zvířátek, kdy Bára napodobovala jednotlivé hlasy postav a občas si beze slov pobrukovala Koblížkovu písničku. Dvakrát použila citoslovce „*mňam*“. Vyprávěla většinou pomocí jednoduchých vět, jen kvůli její špatné výslovnosti se mi nepodařilo některá slova rozpoznat. Z jejího projevu a přání vyprávět ještě jednu pohádku bylo zřejmé, že ráda pohádky poslouchá. To je zřejmé i z dotazníku, kde je uvedeno, že Bára si pohádky pamatuje a o knížky má zájem.

5.3 Tomáš

S Tomášem jsme probrali všechny úlohy při dvou setkáních v průběhu jednoho dne. V obou částech byl koncentrovaný, ale málomluvný a mluvil tichým hlasem. Často jsem se ho musela doptávat, někdy odpovídal jen

kývnutím hlavy nebo, že neví. Jeho odpovědi byly jinak většinou správné, ale byla z nich cítit nejistota.

V kategorii *Pasivní a aktivní slovní zásoba* Tomáš většinu vybraných výrazů znal nebo věděl, co znamenají. O muchomůrce řekl, že to je „jedovatá houba“ a teploměr se „strká do pusy, když jsme nemocní“. Injekci nejdříve definoval slovem „píchat“ a „očkování“, než se mu vybavilo správné slovo. Kuželky si spletl s pitím, petržel s mrkví a stan považoval za kalhoty. Na mou otázku, zda někdy spal ve stanu, odpověděl záporně.

V rámci našich setkání byla třetí aktivita „Vyber mezi obrázky všechny...“ poslední a na Tomášovi byla patrná rozptýlenost. Při výběru obrázků často chyboval, trvalo mu to dlouho a v průběhu aktivity se ptal na svou odměnu. Mezi zvířata zařadil i létacího draka, čerta a plyšového medvídka. Květiny pojmenovat nedovedl a u růže si vymyslel nový název „trněnka“. V jídle zaměnil cibuli za česnek, koláč za palačinku a housku nezná. Lépe se mu dařilo v pojmenovávání zvířat, pohádkových postav a dopravních prostředků.

Při vylučování věcí ze skupin Tomáš často chyboval. Abych mu aktivitu zjednodušila, postupně jsem ukazovala na obrázky a ptala se, zda se jedná o věc, která do skupiny nepatří (v případě parku v rohlíku a lampy). Tomáš na to většinou odpověděl kývnutím. Z jeho odpovědí vyplývá, že nemá zcela jasno v rozlišování zeleniny a ovoce, i když skupinu správně pojmenoval: Já: *Co je to za druh jídla?* Tomáš neví. Já: *Je to zelenina?* Kýve hlavou. Já: *Je banán zelenina nebo ovoce?* T: *Ovoce.* Já: *Co je jablko?* T: *Nevím.*

Hledání nesmyslů na obrázcích patřilo k aktivitám, se kterými si Tomáš poradil rychle a správně. Věděl, že letadlo nemá ptačí křídla, ale použil slovo „ptákový“. Při tvoření antonym jsem mu napovídala první protikladné slovo, většinu antonym zná. Chyboval jen u dvou: oproti slovu starý řekl „nový“ a oproti noci „ráno“: Já: *Myslíš, že sluníčko svítí jen ráno? Co večer nebo v poledne?* Kýve hlavou. Já: *A jak se tomu říká – ráno, poledne, večer?* T: *Nevím.* Synonyma tvoří s velkou nápovědou, ale spíše po celou dobu aktivity příliš nechápe, co od něj chce slyšet. Jen ke slovu dům dovede s mou dopomocí vymyslet slova „panelák“ a „perníková chaloupka“. Co se týče znalosti homonym, Tomáš zná některá homonyma aktivně (koruna-mince a královská koruna, oko v hlavě a polévkové oko, list na stromě a list papíru, kohout-zvíře a kohoutek v umyvadle), některá má ve své pasivní slovní zásobě (zuby na pile, volské oko, kohoutek ve vlasech), protože správně homonymum ukáže na obrázku.

Při citovém zabarvení vět Tomáš poznal správný obličej, jen nerozlišil mezi milým a veselým tónem.

V kategorii *Vyjadřování* při popisování obrázku si Tomáš odbyl popis jednou jednoduchou větou a pak jsem se ho musela neustále doptávat. Na mé otázky mi odpovídal jednoslovně, ale správně; věděl, jak se všechny věci na obrázku jmenují. I při vyprávění podle čtveřice obrázků jsem se ho doptávala. Zpočátku se mu nechtělo pracovat a musela jsem ho motivovat odměnou. Děj příběhu by sám nejspíš dohromady nedal, ale na mé otázky odpovídal správně a jednoslovně či jednoduchou větou.

Podobně se mu nechtělo vyprávět pohádku, u které tvrdil, že to neumí. Stejně jako u předchozích dvou úloh jsem kladla pomocné otázky a motivovala, aby ve vyprávění pokračoval. Vybral si pohádku O perníkové chaloupce a bez dialogů stručně řekl, o čem pohádka je. Děj znal a používal i slova pro pohádku typická jako „*loupat perníček*“ a „*ježibaba*“.

5.4 Šimon

Se Šimonem jsem se setkala celkem třikrát, každé další setkání bylo o něco kratší. Šimon se mi jevil jako bystrý a pozorný chlapec, který s velkým nadšením vítal každou další aktivitu. Podruhé byl začátek našeho setkání nepříjemný, protože chlapec se mnou odmítal mluvit. Důvodem bylo nejspíš to, že byl omylem poslán místo ke mně k paní ředitelce a nedovedl pochopit, že se paní vychovatelka spletla. Jeho mlčení se mi nakonec podařilo prolomit a přesvědčila jsem ho ke spolupráci. Na posledním setkání si Šimon vzpomněl na svou špatnou náladu, ale také na některá homonyma, která se v rámci šetření naučil. Vzhledem k jeho krátkému pobytu v DD není dotazník ohledně celkového posouzení řeči vypovídající.

Šimonova aktivní i pasivní slovní zásoba je poměrně široká, většinu slov v první úloze dovedl sám pojmenovat nebo na ně ukázat, jen pár vybraných slov mu činilo potíže. U některých obrázků se zamyslel, ale pak je správně pojmenoval: *teploměr, holínky, kuželky, sekera, pračka, kartáč, sanitka, cibule, bouřka*. Muchomůrku nazval „*červenou jedovatou houbou*“, u kuželek nejprve nevěděl, ale po nápovědě si hned vzpomněl a řekl „*jo, to jsou kuželky k bowlingu*“. Slova „*petržel*“, „*sedmikráska*“ a „*šroubovák*“ neznal. U obrázku petržele si myslel, že to je mrkev a stan si spletl se županem.

U aktivity „*Vyber mezi obrázky všechny...*“ se Šimon chvíli zdržel, protože mu dlouho trvalo vybrat z velkého množství obrázků jednotlivé skupiny. Šimon vybíral obrázky sice pomalu, ale většinou je zvládl správně pojmenovat a zařadit

do skupiny. Slovo „houska“ měl v pasivní slovní zásobě a uvedl: „*Nevím, jak se jmenuje tohle, ale je to na jedení.*“ Stejně tak to bylo u slova „salám“, který už někdy jedl, jen si na něj nemohl vzpomenout. Mezi jídlo chtěl zařadit i čerta s vysvětlením, že se dají jíst i sladkosti od čerta. U květin nepoznal fialku a růži pojmenoval až po nápovědě, že má trní. Pampelišku si spletl nejprve s ananasem, protože měl obrázek vzhůru nohama. Podobný omyl se mu stal u letadla, kdy si myslel, že to je bageta. Otázkou je, zda mu nevyhovoval styl kresby obrázků, nebo se jen spletl. U skupiny zvířat se ukázalo, že má dobrý přehled o různých druzích ptáků a plazů (plameňák, pelikán, labuť, slepýš) a sám si vzpomněl, že někde viděl labutí mládě nebo slepýše. Pohádkové postavy a hračky poznal s přehledem.

Ve čtvrté aktivitě Šimon správně pojmenoval skupiny věcí, jen u oblečení uvedl, že „*to se dává na sebe*“. U skupiny hraček vyčlenil chléb až po mé návodné otázce, s čím si nemůže hrát. Ve skupině s potravinami ukázal hned na lampu a řekl, že „*lampa do skupiny nepatří, protože svítí a jídla nesvítí*“, i když jsem se ho ptala na to, co se ve skupině nedá jíst.

Šimon poznal všechny nesmysly na obrázcích. U letadla nejdříve řekl, že nemá křídla a až poté, co jsem ho požádala o upřesnění, dodal, že nemá „*pírkový křídla*“. U kohoutku si myslel, že to je hadice, přitom kohoutek poznal v předchozí úloze na homonyma. Šimonova věta „*sluníčko neprší, ale svítí a mrak prší*“ prozradila, že se zatím příliš nevyzná v bezpodmětných větách.

Antonyma zvládal Šimon téměř bezchybně, dokonce uváděl více rozdílů mezi obrázky, než bylo třeba: „*Myš nemá rohy jako slon, nemá velké uši jako slon, nemá chobot a není velká jako slon*“. Jediné, s čím si nevěděl rady, byl opak noci. Myslel si, že to je ráno. Synonyma mu šla dobře, především u obrázku s „*holčičkou, co utíká*“, kdy vymyslel celou řadu synonym: *běhá, hraje na honěnou, cvičí, honí se, hraje na babu*. U obrázku „*holčička má pěkné šaty*“ ho napadala pouze slova hodná, slušná a milá, takže zřejmě podle vzhledu usuzoval na její povahu.

V aktivitě na homonyma jsem se nejprve zeptala, co všechno můžou jednotlivá slova znamenat a poté jsem ukázala všechny tři obrázky homonym. Šimon většinou sám na obrázku poznal, co dané slovo znamená (ukázal na zuby na pile, list papíru a list v knize). Kromě královské koruny poznal i slovo koruna jako minci, ale až poté, co vytahuji z kapsy tu opravdovou. Ostatní výrazy nezná, ani o nich neslyšel (kohout z vlasů, volské oko, mastná oka, koruna stromu, zub v ofině).

Aktivita na chápání citově zabarvené věty mohla být do jisté míry ovlivněna momentální situací, kdy měl Šimon špatnou náladu a zpočátku se mu nechtělo vůbec spolupracovat. Ukázal správně smutný a rozzlobený obličej, pouze místo veselého označil milý, což nepokládám za zásadní chybu.

Kategorie *Vyjadřování* patřila k těm nejslabším, protože Šimon používal při popisu obrázků spíše jednoduché věty, neuměl poskládat správně příběh podle dějové posloupnosti a často jsem se ho doptávala nebo napovídala. Při popisu obrázku byl velmi stručný a pár jednoduchými větami popsal, co se na něm děje a jaké věci na něm jsou. Jednotlivé věci správně pojmenoval, což svědčí o jeho bohaté aktivní slovní zásobě. Čtveřici obrázků skládal dlouho a příběh se mu stejně nepodařilo složit. Semínka si nevšiml a myslel si, že holčička vaří polévku. Upozornila jsem ho, že to není hrnec, ale něco jiného, načež si Šimon uvědomil, že tam dává holčička hlínu, ale na slovo květináč si nevzpomněl. Po další nápovědě jsem mu řekla, že holčička drží semínko. Pohádku O Koblížkovi vyprávěl samostatně a na rozdíl od ostatních úkolů v této kategorii užíval více rozvitých vět. Jednou měl citově zabarvený hlas, když mluvil jako dědeček a zrovna v této větě použil přirovnání „*už mám hlad jako vlk*“. Slovo „koblížek“ občas zaměnil za „knedlíček“.

5.5 Denis

S Denisem jsme se sešli celkem třikrát, zpočátku ho úlohy bavily, ale ke konci se jeho soustředěnost a spolupráce zhoršovaly. Proto jsme se u některých aktivit zasekli a rozložili je raději do tří setkání. Občas svou pozornost od aktivit odváděl, mluvil nesmysly do diktafonu a vykřikoval nevhodná slova. I přes tyto momenty vnímám Denise jako bystrého a šikovného chlapce.

Denisova aktivní slovní zásoba je relativně dobrá, většinu obrázků dovedl sám pojmenovat. Občas použil hovorový výraz jako „*píchačka*“ u injekce nebo „*záchranka*“ u sanitky. Na slovo „teploměr“ si nedokázal vzpomenout, ale uvedl, že „*když jsem nemocnej, dává se to do pusy*“. V rámci šetření jeho pasivní slovní zásoby nedovedl rozpoznat některé náčiní (šroubovák, kartáč) a květiny (sedmikráska, tulipán), zato uměl rozlišit mezi jednotlivými druhy hub (muchomůrka, hřib, liška).

První úloha v kategorii *Porozumění řeči* byla na Denisovu pozornost náročná, a tak jsem mu hodně vypomáhala. V průběhu aktivity se ptal na odměnu a přál si, aby byl už konec. Úlohu jsme nakonec nestihli celou dokončit. Místo toho, aby Denis vybíral obrázky stejných kategorií sám, ukazovala jsem mu je a ptala se, aby je alespoň pojmenoval. Největší problémy mu dělaly obrázky s jídlem,

spletl si cibuli s česnekem a nepojmenoval salám, housku ani koláč. U květin poznal kaktus a pampelišku, ale nepoznal růži a zvonek. Nejlépe se mu dařilo nazvat dopravní prostředky. Aktivitu si dokázal sám zpestřit různými průpovídkami: „šasek, šasek, šášula, natvrdlý jak brambora“. Vychovatelé v dotazníku potvrdili, že si rád vymýšlí historky či předvádí scénky.

Úlohu s vyloučením jedné věci ze skupiny jsme dělali na třetím setkání. Jednalo se o jedinou aktivitu toho setkání, takže se Denis výborně soustředil. U prvního obrázku, kam nepatří lampa, se dlouho rozmýšlel, takže jsem mu kladla návodné otázky. Další obrázky mu šly rychle. Slovo jídlo často zaměňoval za snídani, což se ukázalo i v jiných aktivitách.

Nesmyslné obrázky zvládal samostatně jen s mou malou dopomocí. Zde se ukázalo, že nemá příliš dobré vyjadřovací schopnosti. Tvrdil, že „*letadlo nemůže být jako labuť, tak musí mít sochový křídla*“. Slovo „sochový“ mělo označovat stabilní křídla, která se na rozdíl od těch labutích nehýbou. Místo slova noha u židle použil slovo „*stojánek*“. V této úloze se projevila také jeho slabá zrková percepce, když nedokázal rozeznat modrou a zelenou barvu u obrázku s jablkem.

Tvoření protikladných slov šlo Denisovi i bez nápovědy prvního antonyma, kdy sám uváděl podle dvojice obrázků, jaký je mezi nimi rozdíl. Oproti starému řekl „*malý a slabý*“, na mladý si nevzpomněl. Oproti noci řekl „*večer*“ a nevěděl ani po mé nápovědě, *jak se říká tomu, když slunce svítí od rána do večera nebo když je světlo, tak není noc, ale...* První synonyma se mu dařilo vymýšlet na základě mé dopomoci: Já: *Kde bydlí třeba čarodějnice?* D: *V perníkové chaloupce*. U obrázku s „holčičkou co utíká“ jich řekl hned několik: *skáče, chytá, dělá salto, hvězdu, běhá* a k „holčičce, co má pěkné šaty“ ho napadlo slovo „*krásná*“ a „*kráska*“. Denis poznal většinou základní homonyma (oko v hlavě, kohout – zvíře a kohoutek v umyvadle, zub v puse, královská koruna a koruna – mince), na obrázcích našel i zuby pily, listy z papíru a listy v knize. Ostatní výrazy neznal (koruna stromu, zub v ofině, kohout ve vlasech, volské a mastné oko).

V případě citově zabarvené věty ukázal Denis na správné obličejové výrazy a sám po mně začal opakovat rozzlobený a veselý tón, což opět svědčí o tom, že se rád předvádí.

Denis má velmi dobrou představivost při popisu obrázků i při vyprávění, a i když na obrázku je ve skutečnosti něco jiného, stojí si za svou pravdou. Jeho vyjadřovací schopnosti jsou spíše na nižší úrovni, o čemž svědčí časté používání osobních zájmen „*tadyten, tamto*“ apod. Když popisoval obrázek, vymýšlel si,

proč děti dělají zrovna takovou činnost: „*On se schovává, protože aby ho neviděla tadyta.*” Převažují spíše jednoduché věty.

Ve druhé aktivitě v kategorii *Vyjadřování* sestavil Denis čtveřici obrázků správně podle dějové posloupnosti, ale obsah příběhu se zcela odlišoval od toho správného. Semínka si nejprve nevšiml, pak uvedl, že to je kámen, který holčička dala vařit. Stále jsem se ho snažila svými otázkami nasměrovat, ale to už si Denis začínal vymýšlet nevhodné odpovědi, z čeho by květina mohla růst a jeho pozornost upadala. Vyprávění pohádky ukázalo, že Denis má bohatou slovní zásobu a používá často citově zbarvená slova jako „*kebule*“, „*zchramstnout*“. Pohádku O Koblížkovi vyprávěl souvisle a prokládal ji písničkou, kterou Koblížek v pohádce zpívá. Použil také přímou řeč mezi Koblížkem a zvířátky. Je pravděpodobné, že má Denis pohádky rád a pamatuje si je. Než začal se samotným vyprávěním, řekl název pohádky a uvedl ji slovy: „*Bylo nebylo*”. Po skončení nahrávání mi pověděl ještě pohádku O perníkové chaloupce.

6. Shrnutí výzkumu, diskuze a doporučení

Hlavním cílem této práce byl popis a zhodnocení lexikálně-sémantické roviny řeči u pěti předškolních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, které vyrůstají v dětských domovech. V teoretické části práce jsem vymezila pojem „sociální znevýhodnění“ jako *určitou překážku, ať už v učení nebo v jiné oblasti života, která nemá příčinu pouze zdravotního charakteru*. Takovou překážkou může být i umístění dítěte mimo svou rodinu, například do ústavního zařízení. Výzkum probíhal v dětském domově v Pyšelicích, který patří mezi domovy rodinného typu zajišťujících péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování. Avšak ani péče v dětských domovech není schopna nahradit individuální péči, kterou dětem poskytuje rodinné prostředí. Závěry četných výzkumů potvrzují, že jednou z nejvíce ohrožených vývojových oblastí, na které má ústavní prostředí negativní dopad, je právě oblast řeči. Jeden z faktorů, který má neblahý vliv na správný řečový vývoj, je absence matky, otce či zákonného zástupce v období od narození do čtyř let věku dítěte. Všechny zkoumané děti vyrůstaly téměř od narození bez svých rodičů nebo doma strávily zanedbatelný čas. Jedná se o děti s tzv. potencionálním rizikem ve vývoji řeči, protože se jejich rodiny vyznačují nízkým socioekonomickým statusem, někteří rodiče jsou drogově závislí či alkoholici a některé matky své děti měly již v adolescentním věku. Podle Matouškovy definice patří tyto děti mezi tzv. sociální sirotky, jejichž rodina není schopna či ochotna se o ně postarat. Všechny děti mají v domově alespoň jednoho dalšího sourozence, se kterým sdílí skupinu, o níž pečují stálí vychovatelé. Jsou proto vystaveni menší psychické deprivaci než děti žijící v dětském domově internátního typu, kde se vychovatelé střídají na směny.

V rámci výzkumu komunikačních dovedností dětí z dětského domova jsem se zaměřila na lexikálně-sémantickou rovinu řeči, která zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, tedy porozumění řeči a vyjadřování. Na základě odborné literatury jsem si vybrala dvanáct aktivit rozdělených do tří kategorií, jejichž prostřednictvím jsem sledovala vývojovou zralost každého dítěte. Práce představuje případové studie pěti dětí, proto získané výsledky nemohou být statisticky zpracovány a zobecněny.

- **Jaká je aktivní a pasivní zásoba dětí?**

V první kategorii jsem sledovala aktivní a pasivní zásobu dětí. Vyskládala jsem před ně 72 obrázků a poprosila je, aby ukázaly na věci, které jim pojmenují.

Většinu věcí děti poznaly, ale největší problémy jim činilo rozpoznat jednotlivé druhy květin a hub. Petržel neznaly a myslely si, že se jedná o mrkev. Stan také často nedovedly rozpoznat a tvrdily, že to jsou kalhoty nebo jiný kus oblečení. Když samy pojmenovávaly vybrané obrázky, často si nedokázaly vybavit slovo teploměr, kabát a muchomůrka. U teploměru věděly, k čemu se používá a kam se dává, někdo ho nazval „měřidlem“. Kabát pojmenovaly jako bundu a o muchomůrce věděly, že to je jedovatá houba.

Ve třetí aktivitě vybíraly z rozložených obrázků skupiny věcí stejné kategorie (pohádkové postavy, dopravní prostředky, květiny, hračky, potraviny a zvířata). Nejlépe se dětem dařilo při pojmenovávání pohádkových postav, dopravních prostředků a zvířat. Dvě děti neznaly výraz pro „nákladní auto“, jedna dívka ho nazvala „*kameňáčkový auto*“. Většina dětí nedovedla pojmenovat housku, salám a česnek. U housky věděly, že to je „na jedení“ nebo že to je nějaký „chlebiček“ a někdy to už jedli. Salám už také většina jedla, ale nedovedla ho pojmenovat. Jeden chlapec ho nazval „paštikou“. V případě česneku všechny děti až na jedno uvedly, že to je cibule. Pár obrázků mohlo být zavádějících, jako například obrázek vláčku a medvídka, protože je některé děti zařadily mezi dopravní prostředky nebo zvířata. Problematickou skupinu představují květiny, které si děti pletly s tulipánem (růže), slunečnicí (pampeliška) či fialkou (zvonek). Někdo označil růži výrazem „*trněnka*“ podle trní, o kaktusu jiný věděl, že „*je taková píchavá a roste daleko*“. Celkově patřila aktivita mezi ty nejdělsí a některým dětem jsem musela vypomoci, abychom ji stihli dokončit.

Při zjišťování jejich aktivní i pasivní slovní zásoby se ukázalo, že s některými věcmi se děti skoro vůbec nesetkávají nebo je jim nikdo nepojmenuje, a tak jsou uloženy pouze v pasivní slovní zásobě. Je to například slovo kabát, který děti samy na zimu nenosí, protože mají bundy. Často si pletou i různé druhy květin a některé potraviny neumí pojmenovat – česnek, houska, salám. Jejich rozsah lze rozšířit trpělivým odpovídáním na jejich otázky a vysvětlováním různých pojmů, se kterými se děti setkávají jak v prostředí dětského domova, tak i mimo něj. Důležitým zdrojem jsou různé obrázkové knihy, u kterých je třeba setrvat u nejasných pojmů či situací a vysvětlovat jejich významy. Pro zapamatování si slov a jejich aktivní užívání je podstatné, aby se s nimi děti setkaly i na živo, tedy nejen v knihách. Je třeba s dětmi chodit ven, do lesa, botanické a zoologické zahrady či jezdit na výlety a pojmenovávat věci, které vidí, a vysvětlovat souvislosti mezi nimi. To u dětí z dětských domovů může chybět, protože nemají rodiče či nějakou osobu, která by se jim takto individuálně mohla věnovat.

- **Umí děti vybrat určené obrázky a vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří?**

Aktivita na vyčlenění jedné věci ze skupiny a následné pojmenování skupiny šla dětem dobře. Nejdéle se děti zastavovaly u potravin, kde měly najít lampu. Důvodem delšího trvání bylo nejspíš velké množství věcí, mezi kterými byla lampa schovaná. Někde jsme narazili na problém s rozlišováním mezi zeleninou a ovocem a při pojmenovávání nadřazených pojmů místo „oblečení“ se některé děti vyjadřovaly „*věci na oblíkání*“ nebo „*věci, co nosíme*“.

Hledání nesmyslů děti bavilo a většinou se jim nesmysly podařilo najít, pojmenovat a zdůvodnit, proč tam nemají být. Na chybějící nohu u obrázku stolu se třemi nohami nemohly přijít jen obě dívky. U obrázku letadla s ptačími křídly se děti většinou vyjádřily, že „letadlo nemá křídla“, takže jsem se jich doptávala, jaká křídla letadlo nemá. Odpovědi naznačovaly, že morfologicko-syntaktická rovina řeči není ještě vyzrálá: „*pírkový křídla*“, „*sochový křídla*“, „*ptákový křídla*“. To se projevilo i u obrázku „Ze slunce neprší“, kde děti neuměly použít bezpodmětnou větu: „*sluníčko nemůže pršet*“, „*mrak má pršet*“, „*sluníčko neprší, ale svítí a mrak prší*“.

V těchto aktivitách se projevila především nevyzrálá morfologicko-sémantická rovina, kde u dětí převažovaly některé dysgramatismy – nesprávný gramatický rod, tvorba přídavných jmen nebo tvorba bezpodmětných vět. Mezi pátým a šestým rokem by dítě mělo správně gramaticky mluvit, a proto bych doporučila dětem procvičování gramatických pravidel, např. rozpoznání nesprávně utvořené věty (*myš utikal před kočka/mrak prší a slunce svítí/ptákový křídla jsou pokrytá peřím*).

- **Poznají a vymyslí děti antonyma, synonyma a homonyma?**

Při poznávání a tvoření antonym, synonym a homonym se u všech dětí projevily nedostatky. V první úloze jsem dětem ukázala dva protikladné obrázky a zeptala se jich, jaký je v nich rozdíl. Některým dětem jsem prozradila první antonymum. Ke slovu „starý“ se podařilo jen jednomu chlapci najít správné antonymum, ostatní uvedli slova „*živý*“, „*maličkatý*“, „*nový*“, „*malý*“ a „*slabý*“. Obě dívky ke slovu „sladký“ řekly shodně „*nechutná sladce*“, „*není sladkej*“. Překvapující bylo, že nikdo nevytvořil protikladné slovo od slova „noc“ ani při mých četných nápovědách jako například, „jak se tomu říká – ráno, poledne, večer?“ nebo „jak se říká tomu, když slunce svítí od rána do večera?“ Děti odpověděly buď „*nevím*“, „*ráno*“ nebo „*večer*“.

Druhá úloha na tvoření synonym byla pro většinu dětí obtížná a musela jsem proto uvést příklad. Ani po názorné ukázce některé děti hned nepochopily, co mají dělat, a tak jsem se například u obrázku domu ptala, kde lidé ještě mohou žít. Svou otázku jsem musela často více upřesnit a ptala jsem se, kde bydlí chudí či bohatí lidé. Na to jsem už dostala odpovědi jako „*perníková chaloupka*“, „*panelák*“, „*zámek*“. Je možné, že daný obrázek děti omezoval v jejich představivosti. Nejvíce synonym se jim podařilo vymyslet k obrázku „*holčička utíká*“: *běhá, hraje na honěnou, cvičí, hraje na babu, skáče, chytá...*

V případě homonym si děti uvědomily, že některá slova se řeknou stejně, ale mají jiný význam. Nejprve jsem se jich zeptala, co všechno můžou jednotlivá slova znamenat a až poté jsem ukázala všechny tři obrázky homonym. Děti znaly většinou jen jeden význam pro dané slovo (královská koruna, zub v puse, list na stromě, oko v hlavě), dále pak kohouta (zvíře) a kohoutek (v umyvadle). S pomocí obrázků děti ukazovaly, co může dané slovo na obrázku znamenat. Z toho lze usoudit, že tyto výrazy už někdy slyšely, ale aktivně je nepoužívají.

S poslední úlohou v kategorii *Porozumění řeči* na pochopení citově zabarvené věty, kterou jsem předvedla čtyřmi různými způsoby (mile, vesele, rozzlobeně a smutně), neměly děti problém.

Vhodnými činnostmi pro chápání a tvoření antonym, synonym a homonym jsou různé hry, při kterých se snaží dítě vymyslet co nejvíce protikladných, podobných slov či slov stejného zvuku, ale jiného významu. To se může procvičovat při každodenních situacích. Na třetím setkání se Šimonem jsem od něj dostala zpětnou vazbu, kdy si chlapec sám vzpomněl hned na několik nových slov, která se v některých aktivitách naučil. Věděl už, co je to koruna stromu nebo listy v knize.

- **Jaký je slovní projev a vyjadřování dětí?**

Děti se nejlépe dokázaly vyjádřit při reprodukci pohádky, kterou všechny znaly a vyprávěly ji samostatně. Používaly rozvité věty, dialog mezi pohádkovými postavami, někdo měl i citově zabarvenou řeč, když představoval např. hlas dědečka nebo zvířátka. Při vyprávění zaznělo i pár citově zabarvených slov jako „*zpapat*“, „*kebule*“, „*zchramstnout*“ nebo slova pro pohádku typická: „*loupat perníček*“, „*ježibaba*“, „*bylo nebylo*“. Některé děti si vzpomněly i na písničku, kterou pohádkový Koblížek zpívá. Jeden chlapec v přímé řeči užil dokonce přirovnání „*už mám hlad jako vlk*“. Obrázek v 10. aktivitě děti popsaly často jednoduchými větami nebo vyjmenovávaly věci, které na něm vidí. V tomto případě se není čemu divit vzhledem k tomu, že obrázek příliš

nepodněcuje představivost. Pouze jeden chlapec nechal svou fantazii pracovat a různé situace si vymýšlel. U sestavování dějové posloupnosti jsem dětem hodně napomáhala, protože nedokázaly rozpoznat obrázek se semínkem a celkově si nevěděly rady při sestavení dějové obrázkové linie.

Nedostatky v řečovém projevu dítěte bývají často odrazem nesprávného mluvního vzoru dospělých. Proto je důležité, aby jejich vychovatelé a učitelé dbali nejen na správnou výslovnost, ale i na gramatickou správnost jazyka. Zároveň je třeba věnovat čas společným rozhovorům s dětmi a podněcovat jejich představivost, tvořivost a fantazii.

Jednou z možností je předčítání, kdy přečteme kousek příběhu a povídáme si s dětmi o přečteném, vysvětlujeme nová slova a dítě poté samo příběh odvypráví. Na rozvoj dětské fantazie a rozšíření slovní zásoby jsou zaměřeny také tzv. povídací hry jako Roryho kostky, karty Dixit či dramatický kroužek.

Závěr

Sociální prostředí je jedním z faktorů, které se podílejí na správném vývoji řeči dítěte. Pokud dítě vyrůstá mimo rodinu, kde je komunikace nahrazována příbuznými či pečovateli, může být zahrnuto do skupiny žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Často se jedná o děti, které byly ve svých původních rodinách ohroženy sociálně-patologickými jevy a řadí se tak do skupiny dětí s tzv. potencionálním rizikem ve vývoji řeči. V období od narození do čtyř let dochází k nejprudšímu rozvoji řeči, a proto jeho zanedbání negativně ovlivňuje školní i později profesní úspěšnost a psychiku dítěte.

Cílem bakalářské práce bylo popsat a zhodnotit jednu ze čtyř jazykových rovin u předškolních dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zaměřila jsem se na lexikálně-sémantickou rovinu řeči, která se zabývá aktivní a pasivní slovní zásobou, porozuměním řeči a vyjadřováním. Pro místo svého šetření jsem si vybrala Dětský domov v Pyšelích, který zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažných poruch chování.

Teoretickou část práce jsem strukturovala do tří kapitol. V první kapitole jsem vymezila základní problematiku komunikace a definovala jsem narušenou komunikační schopnost a jazykové roviny. V rámci lexikálně-sémantické roviny jsem sledovala její vývojové škály. Ve druhé kapitole jsem popsala vývoj řeči dítěte od jeho narození do předškolního roku a faktory, které ho ovlivňují. Dále jsem se věnovala legislativní úpravě vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností a speciálně-pedagogické diagnostice předškolního dítěte s NKS. Třetí kapitola byla zaměřena na to, jakou roli hraje sociálně znevýhodněné prostředí při vývoji řeči dítěte. Vymezila jsem pojem „sociálního znevýhodnění“ a zmínila jsem výzkum, který mapuje komunikační dovednosti žáků se sociálním znevýhodněním. V závěru teoretické části práce jsem představila důvody, které stojí za umístěním dítěte do náhradní rodinné či náhradní výchovné péče a dále se zabývala jednou z forem náhrady rodiny, a to dětským domovem, ve kterém jsem uskutečnila svůj výzkum.

V empirické části jsem použila kvalitativní metodu výzkumného šetření, v jehož středu stála analýza výsledků činnosti pěti dětí ve věku pět až sedm let. Na základě jejich odpovědí, mého zúčastněného pozorování a analýzy jejich osobní a rodinné anamnézy jsem získala odpovědi na své výzkumné otázky.

U všech dětí jsem našla možnou souvislost mezi úrovní jejich lexikálně-sémantické jazykové roviny a vlivem sociálního prostředí ústavních zařízení, ve

kterých od svého narození vyrůstají. Děti aktivně používají slova k označení věcí, se kterými se každodenně setkávají, ale hůře si vybavují věci, s nimiž nepřicházejí tak často do kontaktu. Přitom to jsou docela frekventovaná slova, která by děti ve svém aktivním slovníku v tomto věku mohly mít. Pasivní zásoba je v tomto ohledu na odpovídající úrovni jejich věku. Až na výjimky mají děti dobrý slovní projev, především při vyprávění příběhů, které znají, nebo podle své fantazie. Výzkumné šetření odkrylo také nevyzrálou morfológicko-syntaktickou rovinu řeči, kdy děti používají nesprávné gramatické tvary. Je nutné podotknout, že všechny děti si s sebou do dětského domova přinesly ze své původní rodiny řadu rizikových faktorů, které mohou mít určitý vliv na úroveň jejich jazykových dovedností.

Spolu s hodnocením každé aktivity jsem vypracovala doporučení pro rozvoj jejich komunikačních dovedností v rámci lexikálně-sémantické úrovně. Bakalářská práce může posloužit pedagogickým pracovníkům či vychovatelům, kteří se podílejí na vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J. *Rodina s dítětem se zdravotními postižením*. In PIPEKOVÁ, J. et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. vyd. Brno: Paido, 2010.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2011.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice. Teorie, výzkum, terapie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

GARDOŠOVÁ, Juliana, TOFLOVÁ, Natálie. *Inkluzivní vzdělávání*. In: Metodika práce asistenta pedagoga: při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního vyloučení. 1. vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 35-44. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-szn-pv/metodika-szn-pv.pdf>

HABROVÁ, Martina. *Vymezení termínu sociálního znevýhodnění*. In: FELCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 7-10. [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006 a 2018.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010.

- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči. Logopedická prevence*. 5. vyd. Praha: Portál, 2009.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987.
- LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o, 2005.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008.
- NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V.; et al.: *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011.
- RENDLOVÁ, Hana. *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál, 1995.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vyd. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, o. s., 2012.
- VÍTKOVÁ, Marie, VOJTOVÁ, Věra. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2009.
- VRBOVÁ, Renata. *Diagnostika žáka, zejména s důrazem na pedagogickou diagnostiku*. In Katalog podpůrných opatření. Renata Vrbová a kol. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, s.r.o, 2003.

Články

ŠULOVÁ, Lenka. *Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy*. In: *Pražské sociálně vědní studie – Psychologická řada PSY-004*. 1. vyd. 2006, Praha: FSV UK; s. 1-28.

Seznam internetových zdrojů

Dětský domov Pyšely a Školní jídelna. [online]. Dostupné z <http://www.ddpysely.cz> [cit. 2019-04-19].

Pojem sociální znevýhodnění, Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísní, o.p.s. [online]. Dostupné z <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/94-socialni-znevychodneni> [cit. 2019-03-03].

RVP pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, NÚZ. [online]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-vzdelavani-zaku-se> [cit. 2019-02-05].

RVP pro předškolní vzdělávání [online], znění k 1.1.2018, MŠMT. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/> [cit. 2019-02-05].

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb> [cit. 2019-02-18].

Seznam zákonů

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Seznam zkratk

DD	Dětský domov
NKS	Narušená komunikační schopnost
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OVŘ	Opožděný vývoj řeči
RVP	Rámcový vzdělávací program

Seznam příloh

Příloha 1: Komunikativní kompetence

Příloha 2: Soubor úkolů

Příloha 3: Dotazníky

Příloha 4: Záznamové archy