

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole
Supporting the communication skills of preschool-age children in mainstream
kindergarten

Bc. Kateřina Bakovská

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
Studijní program: Logopedie
Studijní obor: Logopedie

Rok odevzdání 2023/2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Podpora komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

České Budějovice 6. 7. 2024

Děkuji své vedoucí práce, doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., za precizní vedení a důkladnou kontrolu mé diplomové práce. Dále své rodině a manželovi za podporu při psaní a hlídání mé novorozené dcery.

ABSTRAKT

Diplomová práce je logopedického typu a zabývá se problematikou podpory komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Je rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první tři jsou teoretické a jsou vypracovány na základě analýzy odborné literatury. První kapitola je zaměřena na komunikační a motorický vývoj u dětí do šesti let. Zaměřuje se na každý vývoj a jeho etapy zvlášť, následně je zmíněna jejich vzájemná interakce. Jsou zde rozpracovány i jazykové roviny, které jsou důležité v celkovém kontextu práce. Druhá kapitola se zabývá odchylkami v jazyku a řeči a jejich intervencí. Zvoleny byly nejčastější poruchy, které se vyskytují u dětí do šesti let věku. Každá z nich je rozdělena na vymezení pojmu, etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii. Ve třetí kapitole je popsána podpora dětí v komunikaci ze strany mateřské školy. V této kapitole je popsána nejen úloha mateřských škol v podpoře komunikace, ale i metody a přístupy, případně programy a projekty, které se zaměřují na komunikaci. Ve čtvrté kapitole je zpracováno výzkumné šetření kvantitativní metodou. Je zde popsána metodika výzkumného šetření a grafické zpracování odpovědí, které byly zaznamenány do dotazníku, který byl vytvořen na základě otázek z diagnostické baterie pro testování předškolních dětí. Data jsou sbírána od 100 testovaných dětí z různých mateřských škol po České republice. Z celkové analýzy vyplývá, že předškolní děti mají dobrou slovní zásobu, a to jak aktivní, tak pasivní, a umí komunikovat ve svém sociokulturním prostředí, ale jejich gramatický projev je často chybný a mají potíže s výslovností hlásek a artikulační obratností.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikační dovednosti, předškolní děti, běžná mateřská škola, vývoj jazyka, motorický vývoj, poruchy řeči, intervence, podpora

ABSTRACT

The thesis is of a speech-therapy type and deals with the issue of supporting the communication skills of preschool children in regular kindergartens. The thesis is divided into a theoretical and empirical part. The theoretical part is based on the analysis of professional literature and consists of four chapters. The first chapter focuses on communication and motor development in children under the age of six. It specifically examines each development and its stages, and then mentions their mutual interaction. It also discusses the linguistic levels that are important in the overall context of the thesis. The second chapter deals with deviations in language and speech and their intervention. The most common disorders occurring in children under the age of six were chosen. Each of them is divided into the definition of the term, etiology, symptomatology, diagnosis and therapy. The third chapter describes the support of children in communication by the kindergarten. This chapter describes not only the role of kindergartens in supporting communication, but also methods and approaches, or programs and projects that focus on communication. The fourth chapter deals with the processing of research using a quantitative method. It describes the methodology of the research and the graphical processing of the answers that were recorded in the questionnaire, which was created on the basis of questions from the diagnostic battery for testing preschool children. Data were collected from 100 tested children from different kindergartens in the Czech Republic. The overall analysis shows that preschool children have a good vocabulary, both active and passive, and are able to communicate in their sociocultural environment, but their grammatical expression is often incorrect and they also have problems with pronunciation of sounds and articulation dexterity.

KEYWORDS

communication skills, preschool children, regular kindergartens, language development, motor development, speech disorders, intervention, support

Obsah

Úvod	6
1 Komunikační a motorický vývoj u dětí do šesti let	8
1.1 Definice a význam komunikačního a motorického vývoje	
Chyba! Záložka není definována.	
1.2 Etapy komunikačního vývoje u dětí do šesti let	8
1.3 Etapy motorického vývoje u dětí do šesti let	14
1.4 Interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem	17
2 Vývojové odchylky a intervence	20
2.1 Dyslalie	20
2.2 Opožděný vývoj řeči	22
2.3 Vývojová dysfázie	24
3 Podpora komunikačních schopností ze strany mateřské školy	28
3.1 Úloha mateřské školy v podpoře komunikačních schopností	28
3.2 Metody a přístupy v komunikaci s dětmi	30
3.3 Spolupráce s rodiči v podpoře komunikace	31
3.4 Vzdělávací programy a projekty zaměřené na komunikaci	33
4 Analýza vypracovaných diagnostických baterií užívaných běžně v mateřských školách	
36	
4.1 Metody a cíle výzkumného šetření	36
4.2 Vlastní výzkumné šetření	39
4.3 Závěry výzkumného šetření	77
Závěr	81
Seznam použitých informačních zdrojů	82
Seznam příloh	86

Úvod

Tématem diplomové práce je podpora komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Toto téma jsem zvolila na základě předběžného šetření v mateřských školách, při kterém jsem zjišťovala, zda jsou pravidelně dělány diagnostické testy a jaké se nejčastěji využívají. Vzhledem k mému studijnímu zaměření mě zajímala především stránka jazyka a řeči. Zájem o toto téma jsem získala v době práce v mateřské škole, kdy jsem sama tyto diagnostické testy s dětmi dvakrát ročně prováděla a zaráželo mě, jak často byly výsledky podprůměrné. Z tohoto důvodu jsem se chtěla dozvědět, jaké výsledky mají předškolní děti, které by měly být připravené na nástup na základní školy po všech stránkách, včetně zkoumané stránky jazykové.

Hlavním cílem této práce je analýza komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dílčí cíle jsou poté zaměřeny na jednotlivé jazykové roviny a výstupy z jejich zkoumání. Také jsme zde před začátkem výzkumu určili hlavní výzkumnou otázku, ve které se ptáme, zda jsou předškolní děti dostatečně připravené na odchod do první třídy základní školy po stránce jazyka a řeči. Dále byly stanoveny dvě hypotézy, které se nám měly následným výzkumem potvrdit, nebo vyvrátit. Tou první bylo, že více než polovina předškolních dětí je připravených pro nástup do základní školy dle výsledků v jednotlivých jazykových skupinách a dalších zahrnutých kategoriích. Druhá hypotéza byla taková, že více než desetina předškolních dětí nezvládne výstupy v jednotlivých jazykových rovinách ani s dopomocí.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první tři jsou teoretické a jsou vypracovány na základě analýzy odborné literatury. První kapitola je zaměřena na komunikační a motorický vývoj u dětí do šesti let. Jsou zde podkapitoly zabývající se jak etapami komunikačního, tak motorického vývoje, které jsou definovány, a jsou v nich popsány souvislosti mezi těmito oblastmi vývoje. Druhá kapitola se zabývá nejčastějšími vývojovými odchylkami, které se objevují u dětí v běžných mateřských školách, lze je odhalit pomocí správné diagnostiky a na jejím základě doporučit návštěvu klinického logopeda. Poslední kapitola se zabývá samotnou podporou komunikačních schopností ze strany mateřské školy. Popisujeme zde například metody a přístupy, které jsou využívány, nebo jak by měla probíhat spolupráce mezi rodinou a školou.

Ve čtvrté kapitole je zpracováno výzkumné šetření kvantitativní metodou. Je zde popsána metodika výzkumného šetření a jsou uvedeny grafy, vytvořené na základě dotazníku, který byl zhotoven dle nejčastěji využívané diagnostické baterie v mateřských školách. Grafy jsou každý zvlášť popsány a zhodnoceny, následně jsou zhodnoceny dohromady v závěrech výzkumného šetření.

1 Komunikační a motorický vývoj u dětí do šesti let

1.1 Etapy komunikačního vývoje u dětí do šesti let

V logopedii máme několik známých dělení. Klenková (2006) dělí období na předřečové neboli přípravné a vlastní vývoj řeči. Předřečové období můžeme u dítěte pozorovat přibližně do prvního roku života. Jedná se o období, v průběhu kterého, se dítě učí návykům, které později napomáhají k tvorbě skutečné řeči (Klenková 2006). (Smolík, Málková 2014) oproti tomu uvádí, že tzv. předřečové období v pravém smyslu neexistuje. Jedná se pouze o reakci na sluchové vnímání, které začíná již v prenatálním období a po narození dítěte je pouze rozšiřována škála zvukových podnětů, které následně napodobuje. Kromě Sovákova dělení z roku 1971 se využívá také dělení dle Lechty z roku 1995. Ten rozlišuje 5 období od narození do přibližně pátého roku života.

Období pragmatizace (do 1 roku): Zaměřuje se na rozvoj pragmatické funkce řeči, včetně komunikace pomocí zvuků a gest. Vývoj postupuje od reflexního křiku přes vokalizaci a intonaci až k prvním slovům kolem 12. měsíce.

Období sémantizace (18–24 měsíců): Dochází k velkému rozvoji slovní zásoby a gramatických dovedností. Děti používají jednoduché věty a začínají chápat základní pojmy.

Období lexémizace (2–3 roky): Nastává prudký nárůst slovní zásoby a intenzivní rozvoj komunikace. Dítě využívá imitaci a komunikaci s dospělými k rozšíření vlastních komunikačních schopností.

Období gramatizace (3–4 roky): Dítě se učí správně používat gramatické struktury a tvary. Rozvíjí se kognitivní dovednosti a narativní funkce řeči.

Období intelektualizace (4–6 let): Dítě se učí využívat jazyk k abstraktnímu myšlení a vyjadřování složitých myšlenek. Dochází k pochopení abstraktních pojmů a rozvoji pragmatické jazykové roviny.

V současnosti se nejvíce využívá rozdělení podle Hornákové, Kapalkové a Mikulajové (2009). Ti rozdělují vývoj na čtyři období:

Období nezáměrné komunikace – je datováno od narození do 8 měsíců věku dítěte. Autorky popisují první tři měsíce jako převážně reflexivní. Dítě využívá vrozených reflexů k uspokojení základních životních potřeb. Klenková (2006) toto období popisuje dle Sováka (1972) jako období křiku. Podle autorek Kutálkové (2011) a Kejklíčové (2016) se zvukový projev novorozenců v prvních měsících života liší a postupně se vyvíjí. První křik bývá obvykle neurčitý a slouží spíše jako způsob, jak přivolat pozornost matky. Postupem času se však dítě naučí přímočařeji vyjadřovat své potřeby a pláč se stává cíleným projevem, kterým dítě komunikuje své neuspokojené potřeby a očekává příchod matky, která mu pomůže. Od druhého měsíce dítě objevuje nejsilnější komunikační nástroj a tím je úsměv. Allen a Marotz (2002) stále považují za nejdůležitější prostředek komunikace pláč. Ten je i nadále primárním způsobem komunikace, protože dokáže upoutat dospělé v okolí. Ve druhém měsíci se také formuje výraz tváře, pohyb končetin a dítě se začíná soustředit na sluchové i zrakové podněty. Dítě vydává různé skřeky, kterými napodobuje zvuk řeči. V knize od Klenkové (2006) najdeme období mezi druhým a třetím měsícem označené jako období broukání. Červenková (2019) naproti tomu rozlišuje zvuky dítěte pouze na vegetativní a nevegetativní projev. Dle autorky jde o vokalizaci, která není příliš různorodá, ale zvuk přesto závisí na kontextu, tedy libosti či nelibosti. Od třetího měsíce dále popisují Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2009) rozvoj dítěte v oblasti poznávání nových vjemů a věcí z okolí. Jeho pohybové schopnosti se zdokonalují, úchop se stává záměrným a lepší zrak umožňuje dítěti přesnější napodobování jednoduchých pohybů rodičů. V tomto věku je potřeba zavést denní režim, díky kterému může dojít ke zdánlivě mluvené komunikaci – vydávání zvuků v podobě souhlásek K, G, B, M a dalších. Postupně dochází k vydávání zvuků jako BA, DU, MA atd. ve starší literatuře se toto období označuje jako období pudového žvatlání, které se okolo osmého měsíce mění na žvatlání napodobivé. Dítě v sedmém měsíci si začíná propojovat předměty se slovy a zjišťuje, že existují, i když je zrovna nevidí. Ve chvíli, kdy dítě dojde k tomuto zjištění, je připraveno v budoucnu tvořit slova. Na konci období přichází zlom, kdy dítě začíná komunikovat úmyslně a snaží se tím ovlivnit dění ve svém okolí (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

Období záměrné komunikace – je datováno od 8 do 12 měsíce života dítěte. Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2009) v tomto období popisují velký rozvoj a zdokonalení pohybových a mentálních schopností. Dítě začíná využívat ke komunikaci gesta a chápe

souvislost mezi jejich použitím a svou potřebou. Pro stádium záměrné komunikace je také zásadní vědomé vyjádření nesouhlasu. Allen a Marotz (2002) pohlíží na toto období jako na přípravu pro chůzi a řeč, které jsou milníkem přicházejícím kolem jednoho roku. Dítě si díky napodobování lépe osvojuje další nové chování a rozšiřuje sociální interakci. Dětské hry poslouží jako nástroj, díky kterému si dítě osvojí schopnost chápání příčiny a důsledku. Jak se rozvíjí dětská motorika, rozvíjí se i porozumění řeči, to popisuje Klenková, Bočková a Bytešnicková (2012) jako samostatné období které přichází okolo 10. měsíce. Dítě si začíná spojovat slova s předměty a situacemi v běžných dnech. Zatím není schopno porozumět obsahu, ale postupným spojováním ve více situacích dochází k fixaci a slovo nabývá významu. Přichází čas básniček a her typu „Jak jsi veliký“, nebo „paci, paci“. Dítě taktéž začíná využívat gesta a ukazování a tím pádem, dokáže zodpovědět dotazy jako „Kde je...?“, nebo „Kde máš...?“. Děti se řídí spíše melodií a zabarvením řeči nežli přímo obsahovou stránkou. Dle (Kutálkové, 2005) můžeme tvrzení o melodii dokázat tím, že zaměníme pouze slovo v otázce. Jestliže místo „Jak jsi veliký?“ použijeme „Jak jsi malinký?“ odpověď dítěte bude vždy stejná, a to zvednutí rukou nad hlavu. Tímto způsobem však dokáže dítě pomocí jednoduchých pohybů vyprovokovat dospělé k jeho oblíbené hře, nebo reakci. První slova se běžně nepodobají slovům, které slyšíme z úst dospělých, ale spíše připomínají zvuky, které dítě slyší z okolí. Dítě tyto zvuky využívá pro označení předmětů a činností a vyluzuje je záměrně za konkrétním účelem (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

Období prvních slov – toto období autorky datují mezi 12 a 18 měsíc života dítěte. Jedná se o čas, kdy přicházejí první krůčky dítěte a společně s nimi přichází i čas prvních skutečných slov. Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) popisují první slova jako vyjádření pocitů či přání dítěte, kdy se za jedním slovem ukrývá celá věta, kterou má okolí dítěte za úkol dešifrovat. Pokud nedojde k rozluštění sdělení, může dojít u dítěte k frustraci a následně k vzteku, který doprovází pláč nebo křik. Nejčastěji dítěti nejlépe porozumí matka, která s ním tráví 24 hodin denně. Podle Allena a Marotze (2002) se jedná u dětí o období nevyčerpatelného zdroje energie. Neustále něco zkoumají, jsou zvědavé a učí se novým věcem. Zastaví je jen hlad či potřeba spánku. Ve 12 měsících činí slovní zásoba dítěte jedno až šestnáct slov. Podle Červenkové (2019) si dítě zatím neuvědomuje kontrolu nad svým projevem a slova používá náhodně. To rodiče často vede ke zklamání, když po nich jejich dítě slova neopakuje. Děti převážně vytvářejí nová slova, zkratky a imitace

zvuků, která slyší ve svém okolí, nejedná se tedy o slova, na která jsou dospělí zvyklí. Často si také vytvoří jednotné označení pro věci a lidi, kteří mají něco společného. Samohlásky se objevují jako první a většinou nečiní dítěti větší obtíže, poté se začnou postupně objevovat souhlásky. Mezi první patří souhlásky obouretné a retozubné jako P, B, F, V a M, také T, D a N nedělají povětšinou potíže. Dítě postupuje od jednodušších jednoslabičných slov ke dvouslabičným a postupně slova stále prodlužuje. Kvalita rozvoje řeči je podmíněna sluchovým vnímáním a kvalitou mentálních schopností dítěte (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Podle Klenková (2006) je v tomto období zásadní pro komunikaci také gestika. Pokud dítě neumí říci dané slovo, použije k vyjádření gesto a postupně si začíná gesta propojovat se slovy, nakonec gesta odbourá. Než k tomu dojde, využívá dítě gest k vytváření dvojslovných spojení. Tento jev přichází okolo 14. měsíce a projevuje se spojením jiného slova a jiného gesta. V 15. měsíci se můžeme setkat i se spojením dvou gest, což je cesta ke tvorbě dvouslovných vět. V 18 měsících je již dítě schopno rozpoznat a pojmenovat předměty, které se běžně vyskytují doma, nebo v jeho okolí, nebo například základní části těla (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009).

Období dvouslovných spojení – to je datováno od 18 do 24 měsíců. V polovině druhého roku dítě zvládne přibližně 50 až 70 slov. V tomto období dochází k prudkému nárůstu slovní zásoby, jelikož dítě stále objevuje svět kolem sebe, manipuluje s předměty a pozoruje dění ve svém okolí. Řeč se stává nástrojem pro vyjádření nezávislosti (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Podle Allena a Marotze (2002) se stává velmi důležitým slovem v tomto období slovo NE. Nejprve používají mluvu holofrastickou, která se vyznačuje vyjádřením myšlenky pomocí jednoho slova, následně přichází mluva telegrafická, při které vyjadřují myšlenku pomocí dvouslovné věty. Nejprve jsou dvouslovné věty nedokonalé, protože dítě pouze dává dvě slova k sobě, aniž by je ohýbalo, nebo skloňovalo. Do konce 24. měsíce dítě začne vyjadřovat, co právě vidí. Během tohoto období se proměňuje i vnímání času a prostoru, nejprve si dítě dokáže jen těžko představit, jak dlouho něco trvá, později se vnímání zlepšuje (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Autorky Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) také popisují zjednodušenou výslovnost dětí. Slova jsou často zkracována jen na první a poslední slabiku, u kratších slov dítě poslední souhlásku úplně vynechá. Dítě v tomto věku též imituje své okolí.

Jazykové roviny

Morfologicko-syntaktická

Je hodnocena dle porozumění, opakování, otázek, reprodukce, či popisu. Klenková (2006) uvádí, že tuto rovinu začínáme zkoumat v době, kdy je dítěti asi rok. Jedná se o období, prvních slov. V této době dítě není schopno ještě slova časovat, skloňovat, či ohýbat. Nejčastěji se vyjadřuje v 1. pádu v případě podstatných jmen a infinitivech v případě sloves. Později, mezi 2. a 3. rokem postupně začíná přidávat i přídavná jména, či osobní zájmena. Také se zlepšuje jeho schopnost využívat jednotné a množné číslo, a rozvíjí se použití číslovek. Nejpozději se v řeči objevují spojky a předložky. Dle Čukovského (1959) se děti v rozhovorech často vyhýbají použití číslovky, je to z toho důvodu, že je neumí správně použít – jednou a ještě jednou = dvakrát. Mezi 3. a 4. rokem již dítě tvoří souvětí a po 4. roce je schopno ve větě použít všechny slovní druhy. Gramatiku se dítě učí samo podle toho, co slyší v daných situacích a převádí je do jiných situací. To je označováno jako fyziologický dysgramatismus, který by měl po čtvrtém roce vymizet. Po pátém roce je základní gramatický vývoj ukončen a řeč by již neměla vykazovat nápadné odchylky od normy (Klenková, 2006).

Lexikálně-sémantická

Zkoumá úroveň slovní zásoby, ať už aktivní nebo pasivní. Růst slovní zásoby není rovnoměrný, u dětí zaznamenáváme období velkého nárustu, ale také období, kdy se zdánlivě může zdát, že se nic neděje. Bytešníková (2007) uvádí, že počátek tohoto období můžeme datovat už v deseti měsících dítěte. Zde se ale jedná pouze o pasivní slovní zásobu. Aktivní se začíná formovat přibližně v jednom roce dítěte. Pozvolným tempem začíná verbální projev převyšovat nonverbální komunikaci. Nejprve je vše podrobno hypergeneralizaci. Tzn. že jedno slovo, či výraz označuje vše na základě vnější podobnosti, například „*haf*“ označuje vše co má čtyři nohy ocas a chlupy. Postupem času však dochází k jevu opačnému, a to hyperdiferenciaci. Tento jev vyjadřuje situaci, kdy dítě chápe slovo jako označení pouze pro jednu hlavní věc, například „*máma*“ je jen a pouze jeho vlastní (Klenková, 2000). Langmeier a Krejčířová (2006) také zmiňují, že pro úspěšné zapamatování slova je potřeba, aby jej dítě slyšelo aspoň dvěstěkrát, ale často dochází

k tomu, že vyhodnotí jako zajímavější slovo to, které slyší málo, oblíbí si ho a následně opakuje, v mnoha případech se hlavně v pozdějším věku jedná a vulgarismy.

Dle Kejklíčové (2016) je v řečovém vývoji rozlišován první a druhý věk otázek. Ten první probíhá přibližně v roce a půl a jedná se o otázky „*Co to je*“, nebo „*Kdo to je*“. V tomto věku umí dítě asi 20 až 30 slov. Ve dvou letech počet slov roste na 200 až 300 a ve třech letech zvládá intaktní dítě 700 až 1000 slov. Zde nastává druhé období otázek. Okolo třech a půl let přichází otázky „*Proč*“ a „*Kdy*“.

Foneticko-fonologická

V této rovině se zabýváme zvukovou stránkou v řeči. Základní jednotkou je zde hláska, tedy foném. Ty jsou Dolejším (2005) vysvětlovány jako nejmenší jednotky řeči, které jsou slyšitelné a rozlišitelné lidským uchem.

Ze všech zmíněných jazykových rovin, lze právě tuto zkoumat jako první. Dítě si ze samohlásek nejprve osvojí „*a*“, které je neutrální a následně „*o, u, e, i*“, později ještě „*ě*“ a nakonec dvojhlásku „*ou*“ (Kábele, Pávková, 1988). Ze souhlásek jsou nejprve správně používány oboustranné, tedy „*p, b, m*“ a retozubné „*f, v*“. Následují hlásky předodásňové tedy „*d, t, n*“. Dle Kutálkové (2005a) pokud dítě nedokáže správně vyslovit „*t, d, ň*“ nastává následně problém u hlásek „*č, š, ž*“. Někdy může být i přes zvládnutí, první sady sykavek opožděna ta druhá tedy „*c, s, z*“. Hůře se též upevňují souhlásky měkkopatrové „*k, g*“, které jsou často nahrazeny právě hláskami „*t, d*“. Nejobtížnější je poslední skupina „*l, r, ř*“, ta se nejčastěji objevuje právě v tomto pořadí. Fixace všech hlásek by měla být dokončena před nástupem dítěte do první třídy, ale v současnosti je tolerována poslední skupina hlásek až do 7 let.

Dle Dvořáka (2003) se můžeme poměrně často setkat se situací, kdy je hláska dítětem ovládána pouze jako zvuk, ale nedokáže ji použít ve slově. Případně nastane problém ve chvíli, kdy jsou v jednom slově dvě sykavky. Tento problém není jen se sykavkami, ale nastává i u měkkých hlásek (*děda/deda*).

Pragmatická

Je rovina důležitá pro působení ve společnosti. Jedná se o využití komunikačních schopností v sociálním chování a uplatnění nabitých řečových dovedností v praktickém životě

(Klenková, Kolbábková, 2005). Lechta popisuje, že tato rovina zahrnuje i schopnost požádat o informaci, nebo ji oznámit, popsat svůj stav, jak se člověk cítí, nebo co prožívá, či vyjádření nějakého vztahu, nebo události. Asi ve dvou a půl letech začne dítě upřednostňovat slovní komunikaci. Později se pomocí ní naučí dosahovat cílů. Po nástupu do mateřské školy, tedy mezi třetím a čtvrtým rokem dokáže dítě konverzaci nejen samo navázat, ale následně ji i udržet a dále rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2007).

1.2 Etapy motorického vývoje u dětí do šesti let

Novorozenecké období (0–1 měsíc)

Novorozenec tráví většinu svého času spánkem, jedná se přibližně o 16 až 18 hodin denně. Cíbochová (2004) také popisuje pozice horních končetin, pokud je dítě klidné, má dlaně otevřené a volně položené, k zatnutí pěstí dochází v případě, že dítě začne křičet, nebo má pocit strachu. Po narození není motorika dítěte cílená, jedná se o spontánní motorické projevy, které mohou působit poměrně chaoticky. V tomto období jsou stále ještě zachovány nepodmíněné reflexy. Dle Kolářové a Hánové (2007) jsou pohyby horních končetin mávavé a působí, jako když plave kroula, na dolních končetinách se objevují převážně kopavé pohyby, které mohou být buď oboustranné, nebo střídavé.

Sedlářová (2008) popisuje reflexy v tomto období. Jedná se o **hledací a sací reflex** – které jsou využívány především pro přijímání potravy a kontaktu s matkou. **Moorouův reflex** – který také označujeme jako úlekový, vyvolává pohyb a slouží dítěti k udržování rovnováhy. Poznáme ho tak, že když pod dítětem podtrhneme podložku, rozhodí horní končetiny do stran a spodní přitáhne k tělu. **Úchopový reflex** – pokud podáme dítěti prst, či jiný předmět, velmi pevně jej stiskne. Tento reflex vymizí po nástupu aktivního úchopu, který přichází přibližně v půl roce dítěte. Dále **Babinského reflex** – ten je vyvoláván ostrým předmětem, kterým přejedeme dítěti po chodidle od paty k palci, to vyvolá roztažení prstů u nohy do vějířku. Poslední z reflexů je **Tonicko šijový** – je popsán jako odpověď pohybem končetin na pohyb hlavy. Pokud otočíme hlavu dítěte vlevo, levá horní končetina bude v extenzi a pravá ve flexním postavení (Langmeier a kol., 2009).

Kojenecké období (1–12 měsíců)

Okolo osmého týdne života začne miminko zvedat hlavu, pohyb je nejprve nejistý, ale během následujícího měsíce již hlavičku drží zcela spolehlivě vzpřímenou a dokáže se udržet i na předloktí. V náruči matky či jiné dospělé osoby je vzpřímené a hlava mu nepadá. Po dovršení čtyř měsíců začíná jeho pozornost směřovat k vlastním rukám, dítě si je často prohlíží, hraje si s nimi nebo je strká do úst. V tomto období se také zvyšuje zájem o hračky, které se snaží pomocí rukou uchopit, což může být v začátku náročný úkol, ale dostatečným tréninkem se jeho schopnosti zdokonalují. Opakovanými pokusy, které jsou na denním pořádku se zlepšují schopnosti, jako odhad vzdálenosti objektů, nebo koordinace oka ucha a vlastního pohybu (Kolář, 2002).

V půl roce přichází období, kdy se dítě dokáže obracet ze zad na břicho a natahuje se k předmětům, které ho obklopují. Zkoumá objekty okolo sebe a snaží se na ně bez pomoci dosáhnout. V tomto období již předměty uchopuje do dlaní a manipuluje s nimi. V sedmém měsíci dítě začne využívat k manipulaci s předměty i prsty a podává si hračky z ruky do ruky. Přicházejí první pokusy o plazení a příprava na lezení, které bude následně využívat ke zkoumání širšího okolí. V devíti měsících nastává fáze samotného plazení. Zlepšuje se orientace v prostoru a odhad vzdálenosti. Při uchopování předmětů je využíván palec a ukazovák tzv. klešťový úchop. Přichází také uvolňování řeči, což je klíčové pro další rozvoj. S nástupem chůze se všechny tyto dovednosti ještě více umocní a dále se rozvíjí. U některých jedinců může být proces osvojování chůze pomalejší. Lze říci, že celé toto období je z hlediska pohybu pro dítě velmi zásadní, aby se rozvíjelo jeho nezávislé zkoumání okolního světa (Cíbochová, 2004).

Batolecí období (1–3 roky)

V tomto období je velice intenzivní rozvoj řeči viz. Etapy komunikačního vývoje. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že okolo jednoho roku se u dítěte objevují první snahy o samostatné krůčky, které ale ve většině případů končí pádem, skutečná samostatná chůze nastává až někdy mezi třináctým a patnáctým měsícem. Až přibližně v roce a půl je chůze natolik jistá, že dítě dokáže i utíkat, i když je běh zatím strnulý a široký. K většímu rozvoji hrubé motoriky dítěti poslouží například odrážedlo, ale i chůze s rodiči na procházky, protože zjišťuje, že nemusí být stále upoutané jen v kočáře, dochází k potřebě se

osamostatňovat. Děti jsou přirozeně velice aktivní a v tomto období nechtějí být v klidu. Tato potřeba se začne zmírňovat až okolo třetího roku, kdy nastupují do mateřské školy.

V mladším batolecím věku ale stále ještě dochází k separačním reakcím při odloučení od matky. Tato reakce se dělí na tři fáze, tedy **fázi protestu** – vytrvalé volání a křik, **fázi zoufalství** – odmítá kontakt s lidmi, kteří se mu snaží pomoci a ztrácí naději na návrat matky. A **fázi odpoutání** – zde dítě dokáže své city věnovat jiné pečující osobě, nebo věci. Zahraniční autoři jako Bowlby a Robertson se k poslední fázi staví jako k problematické, obranné, která může komplikovat další vývoj. Oproti tomu právě čeští autoři považují reakci za příznivou a přirozenou (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zdokonaluje se také jemná motorika, dítě je postupně schopno uchopovat a pouštět předmět tak, jak zamýšlí. Na počátku postaví jen dvě kostky, v pozdějším věku, tedy asi v 18 měsících zvládne postupně věž cca 4 kostky a ve dvou letech je to až 9 kostek. Dítě zhruba v roce a půl je fascinováno drobnými předměty, které může přesouvat z misky do misky, nebo je rozsypat a následně znovu sbírat. Při prohlížení knih začínáme s tvrdými lepopely, jelikož děti si chtějí často prohlížet obrázky samy a papírové stránky zvládnou po jedné otočit až ve dvou letech. Tříleté dítě je již ve většině případů schopno si samo prohlížet knihy, navlékat větší korálky, nebo samo sestavit těžší stavebnice (Masopustová, 2014).

Předškolní období (3–6 let)

Po třetím roce dítěte je možné pozorovat, že růst jde spíše do výšky, nejedná se tedy už o baculatá batolata. Častý pohyb a vyšší výkony mají pozitivní vliv na rozvoj svalů a kostí dítěte. Kostí stále osifikují a váhový přírůstek je už pouze dvě až tři kila za rok.

Děti tohoto věku přijímají situace v běžném životě většinou jako hru, chtějí pomáhat doma například s vařením, nebo uklízením a napodobují přitom dospělé ve svém okolí. Na konci období si již dítě dokáže velmi dobře uvědomit, že překračuje nějakou hranici či normu a přichází pocit viny (Matějček, 1999).

V předškolním věku je největší rozvoj motoriky. Dítě například začíná střídat nohy při chůzi do schodů a ze schodů, stání na jedné noze, nebo chůze po zúžené trase (např. kladina, obrubník nebo čára) jsou pro ně snazší, jelikož se zlepšuje i rovnováha dítěte. V tomto věku přichází čas na učení jízdě na kole, lyžích, či bruslích. Díky pobytu v mateřské škole se

rozvíjí i dovednosti jako házení a chytání míče, skákání ať už snožmo nebo po jedné noze, koordinovaný tanec, nebo cvičení. Na konci předškolního období, tedy kolem pátého a šestého roku by dítě mělo zvládat veškeré sportovní činnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Bednářové a Šmardové (2006) se dále rozvíjí i jemná motorika, děti po třetím roce dokáží vytvářet jednoduché stavby z kostek, skládat snazší puzzle, tvořit obrázky z korálků, a především malovat a kreslit rozpoznatelné obrázky. Nejprve tzv. hlavonožce, později se i kresba postavy formuje a vylepšuje. Podle autorů Allen a Marotz (2005) na začátku předškolního věku dokáže dítě třídit předměty pouze dle jednoho logického kritéria, buď barva, velikost, nebo tvar. Později začnou porovnávat kritéria jako větší/menší, vyšší/nížší, světlejší/tmavší a pojmenují základní škálu barev. Také zvládá manipulaci s nůžkami a při oblékání si dokáže zapnout knoflíky, nebo zip. Ve čtyřech letech už se také učí jíst pomocí kompletního příboru. Zlepšuje se také ovládání hygienických návyků. Okolo šestého roku by mělo dítě zvládnout i úspěšné zavázání tkaniček.

V emocionálním a citovém vývoji se rozvíjí především potřeba vlastní identity, ale také sociálního kontaktu a citového vztahu. Největším sociálním zlomem je pro dítě nástup do mateřské školy především proto, že se dostává do kolektivu dalších dětí ve stejném věku. Dítě tedy začne chápat, že nemá vztahy pouze v rodině, ale má také vrstevníky a začíná si tvořit kamarády. Také se stává žákem a je zapotřebí aby chápal, že autorita působí i mimo domov a je zapotřebí respekt k učiteli. Je zapotřebí co nejvíce dítě kladně motivovat, aby nebralo dodržování pravidel jako trest, ale jako něco, co je v životě zapotřebí, také se učí, že pokud bude ono respektovat okolí, bude respektováno. V tomto období se setkáváme s tzv. obdobím negativismu, což je důsledek neúspěchu a překážek, které musí děti překonávat, aby dosáhli cílů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem

Interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem dítěte je klíčová pro jeho celkový rozvoj. Jednou z možností, jak podporovat tuto interakci, jsou společné hry a aktivity, které kombinují pohyb a komunikaci. Například hry, ve kterých si děti hrají na různé postavy a dialogy, mohou být skvělým prostředkem k rozvoji komunikačních dovedností a zároveň podporovat pohybovou aktivitu. Rozmanité pohybové aktivity, jako je třeba sportování,

tance nebo jemné motorické aktivity, jako lepení, skládání nebo střihání, mohou být spojeny s komunikací a verbálními i neverbálními projevy. Tímto způsobem se dítě učí propojovat pohyb a komunikaci, což přispívá k jeho celkovému rozvoji (Kutálková, 2010). Vytváření prostředí podporujícího interakci mezi komunikačním a motorickým vývojem dítěte je klíčové pro jeho komplexní rozvoj. S důrazem na podporu obou těchto oblastí v kombinaci můžeme pomoci dítěti rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti a připravit ho na úspěšný start do života (Langmeier, 1998).

Allen a Marotz (2005) píše že, komunikační vývoj a motorický vývoj dítěte jsou neoddelitelně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Již od raného dětství je důležité, aby se obě tyto oblasti rozvoje podporovaly a harmonicky rozvíjely. Motorický vývoj dítěte zahrnuje jak hrubou motoriku, spojenou s celkovými pohyby těla, tak i jemnou motoriku, která se týká precizních pohybů prstů a rukou. Hrubá motorika je klíčová pro schopnost dítěte pohybovat se, udržovat rovnováhu a koordinovat pohyby, jako je chůze, běh či skákání. Jemná motorika je zase důležitá pro precizní pohyby prstů a rukou, jako je psaní, kreslení nebo manipulace s různými předměty. Rozvoj těchto motorických dovedností je důležitý nejen pro fyzický vývoj dítěte, ale také pro rozvoj jeho schopnosti vyjadřovat se a komunikovat s okolím. Komunikační vývoj dítěte zahrnuje schopnost dorozumívat se s ostatními a porozumět řeči, jak verbální, tak nonverbální formou. Děti se učí nejen používat slova a fráze, ale také gesta, mimiku, pohledy a tělesný kontakt. Důležitou součástí komunikačního vývoje je schopnost porozumět řeči ostatních a interpretovat jejich verbální i neverbální signály. Interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem dítěte je klíčová pro celkový rozvoj jeho schopností a dovedností. Motorický vývoj může ovlivnit komunikační schopnosti dítěte tím, že schopnost pohybu a koordinace těla může ovlivnit schopnost vyjadřování se slovně a nonverbálně. Například dítě s obtížemi v jemné motorice může mít problémy s psaním, což může ovlivnit jeho schopnost vyjádřit se písemně či kreslením. Naopak, komunikační vývoj může motivovat dítě k pohybu a aktivitě. Děti, které se snaží dorozumět s ostatními a komunikovat, mohou být motivovány k pohybu a projevování se pomocí gest a mimiky (Langmeier, 1998).

Podpora interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem dítěte může probíhat prostřednictvím různých aktivit a her. Společné hry a aktivity, které kombinují pohyb

a komunikaci, mohou být skvělým prostředkem k rozvoji komunikačních dovedností a zároveň podporovat pohybovou aktivitu dítěte. Hry, ve kterých si děti hrají na různé postavy a dialogy, mohou napomoci k rozvoji komunikačních schopností a zároveň podporovat motorický vývoj. Rozmanité pohybové aktivity, jako je třeba sportování, tance nebo jemné motorické aktivity, jako lepení, skládání nebo stříhání, mohou být spojeny s komunikací a verbálními i neverbálními projevy. Tímto způsobem se děti učí propojovat pohyb a komunikaci a rozvíjet tak své schopnosti a dovednosti v obou oblastech. Vytváření prostředí podporujícího interakci mezi komunikačním a motorickým vývojem dítěte je klíčové pro jeho komplexní rozvoj. S důrazem na podporu obou těchto oblastí v kombinaci můžeme pomoci dítěti rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti a připravit ho na úspěšný start do života. Interakce mezi komunikačním a motorickým vývojem je nedílnou součástí celkového rozvoje dítěte a je důležité nejen podporovat tyto oblasti odděleně, ale také vytvářet prostředí, ve kterém se mohou vzájemně podporovat a posilovat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 Vývojové odchylky a intervence

2.1 Vývojové artikulační poruchy

Sovák (1978) ve své knize zmiňuje původ označení dyslalie, které pochází z roku 1830 a použil jej poprvé Schulthas, v české odborné literatuře tuto poruchu označil až v roce 1900 Janke jako patlavost, ale v současné době je opět v odborné literatuře více užíván pojem dyslalie. Toto označení je dle Dvořáka (2007) vžitě obecně pro poruchy výslovnosti. Klenková (2006) popisuje dyslalii jako poruchu artikulace, která je podmíněna narušením výslovnosti jedné či více hlásek, ale při které jsou ostatní hlásky vyslovovány správně. Jedná se o poruchy pouze v rodném jazyce. Klasifikace dle Lechty (2003) řadí dyslalii do skupiny narušeného článkování řeči, stejně tak to uvádí ve své publikaci i Gúthová a Šebianová (2005). Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) zdůrazňuje, že v českém prostředí dochází ke stagnaci vývoje pojmu, a i nadále se o celé oblasti od intaktních odchylek v artikulaci až po vývojové artikulační poruchy hovoří jako o dyslalii. Oblast je velice rozšířená a měla by se tedy nazývat souhrnným názvem vývojové a přetrvávající poruchy artikulace.

Z etiologického hlediska uvádí Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) několik možných příčin, které mohou způsobit odchylku v artikulačním vývoji. Jsou jimi například obtíže v psychomotorickém vývoji dítěte, ve vývoji specifických kognitivních schopností, fonemického sluchu, individuálních jazykových schopností, nebo motoriky artikulačních orgánů. Podle Krahulcové (2013) se dělí dyslalie funkční a organickou a funkční dále na typ motorický a senzorický. U motorického typu též popisuje celkové narušení motorického vývoje dítěte, a to včetně motoriky mluvních orgánů. Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) ovšem upozorňuje na to, že ani jedna z uvedených oblastí není přímou příčinou při vzniku artikulačních odchylek. Gúthová (2009), jako i Klenková, Bočková a Bytešnicková (2012) se zaměřují na problematiku vlivu vnějšího a vnitřního prostředí na jedince. Mezi vnější patří nedostatek citového prostředí, které způsobuje nejen horší vývoj řeči, ale i celkové opožďování ve vývoji. Dále uvádějí vliv nesprávných mluvních vzorů v rodině nebo v okolí. Krahulcová (2013) upozorňuje na možný vliv výsměchu v období, kdy se dítě správnou výslovnost teprve učí, a na autoritativní výchovu dítěte. Peitelschmiedová (2005) uvádí mezi vnitřní vlivy poruchu sluchu, která často není včas odhalena. Nejčastěji jde o nedoslýchavost percepčního typu. To způsobuje, že dítě má potíže se správným rozlišením hlásek, především

sykavek. Krahulcová (2013) zmiňuje poruchy centrálního nervového systému jako možnou příčinu, kdy je artikulační porucha jedním ze symptomů dalšího postižení. Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) zdůrazňuje, že je zapotřebí včasné odhalení těchto závažných deficitů.

Projevy dyslalie jsou různé a symptomatologie je bohatá. Klenková (2006) nahlíží na symptomy z vývojového hlediska, z hlediska rozsahu a z hlediska kontextu. U kontextového dělení zmiňuje rozdělení od Lechty (1990) na elizi, metatezi, kontaminaci, anaptixi a asimilaci. Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) se zaměřuje na nejzásadnější skupiny hlásek. První skupinou jsou tzv. **ostré sykavky**, do této skupiny řadíme C, S, Z. Nejčastějším symptomem v této skupině je interdentální sygmatus, při kterém dochází k umístění hrotu jazyka mezi zuby, addentální sygmatus, zde je hrot jazyka umístěn na alveolách, a nakonec laterální sygmatus, při kterém dochází k boční poloze jazyka. U hlásky C je nejčastěji paralalie, kdy má zvuk hlásky S. Další skupinou jsou **sykavky tupé**, také mohou být označovány jako šumové. V této skupině hlásek nalezneme Č, Š, Ž. Obdobně jako u sykavek ostrých zde pozorujeme sygmatus interdentální, addentální a laterální, ale na rozdíl od nich není odchylka tak výrazná a tím se stává snadno přehlédnutelnou. Třetí výraznou skupinou jsou hláska **L společně s vibranty**. U hlásky L se velmi často setkáváme se špatnou fixací, a to na zvuk typu U, nebo V, při kterých nedochází k dostatečnému zdvihnutí jazyka k patru, nebo se jazyk pohybuje jen částečně. Pokud chybí zdvih jazyka, jde o častou komplikaci u dětí se špatnou motorickou obratností a může vést ke vzniku rotacismu či sigmatismu. U hlásky R se často setkáváme s tzv. rotacismem, který může být buď velární (rozkmitá se měkké patro), nebo uvulární (rozkmitá se čípek). Odchylku u hlásky Ř nazýváme rotacismus bohemicus, tzn. že hláska je tvořena ve velární oblasti. Pokud je přítomen i sygmatus, může dítě tvořit hlásku zcela bez kmitu jazyka.

Diagnostiku provádí vždy klinický logoped. Jejím cílem je zjistit, jak je porucha rozsáhlá a jaké mohou být její příčiny. Není důležité určit pouze diagnózu, ale také je třeba stanovit prognózu. Klenková (2006) uvádí, že základní diagnostickou metodou pro určení nejen dyslalie je rozhovor. Ten by měl být užit při vyšetřování všech odchylek v řeči. Krahulcová (2007) upozorňuje také na to, že zatímco u dětí posuzujeme diagnózu z hlediska vývoje, u dospívajících, dospělých a seniorů je nutné vyjít z jejich zdravotního stavu a jazykového prostředí, ve kterém se pohybují. V praxi by to mělo fungovat tak, že při podezření na

problém rodiče mohou vyhledat logopeda sami, nebo požádat o doporučení pediatra. V současné době pediatři ovšem nechtějí předepisovat doporučení dříve než v předškolním věku. Tento problém uvádí již Dvořák (1999). Klenková (2006) uvádí, že v logopedii je využíváno depistážní vyšetření. To je pouze orientační a provádí se převážně v některých mateřských školách. Následné vyšetření u klinického logopeda probíhá již za přítomnosti rodičů. Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) popisuje jako metodu rozpoznání odchylek za pomoci přístrojového zachycení kvality projevu, ale také upozorňuje, že zkušenost člověka znalého problematiky je přístrojem nenahraditelná a technika je pouze vhodným doplňkem. Dále zmiňuje důležitost diferenciální diagnostiky.

Klenková (2006) uvádí, že se v odborné literatuře používá termín "korekce" místo "terapie", protože jde o vyvození nové, správné hlásky. Zdůrazňuje důležitost terapie v předškolním věku pro sebevědomí dítěte a jeho soustředění na školní povinnosti po nástupu do první třídy. Terapeutické postupy se dělí na fonetický (klasický, artikulační, sensorický), fonologický (moderní), foneticko-fonologický a komplexní (Gúthová a Šebianová, 2005; Seeman, 1955). Lechta (2005) vytvořil přístup ANO/NE s principy vhodné a nevhodné terapie, například nenosit bílý plášť, nezačínat těsně před nástupem do školy, ale zařadit skupinovou terapii a aktivní účast rodiny. Seeman (1955) formuloval čtyři zásady: krátkodobé cvičení (2-3 minuty, 20 - 30krát denně), užívání sluchové kontroly pro výcvik fonemického sluchu, užívání pomocných hlásek artikulačně podobných, ale zvukově odlišných, a minimální akce pro přirozené vyvození hlásky. Nejpoužívanější terapií je postup: vyvození, identifikace, fixace a automatizace (Vyštejn, 1983). Při vyvozování se tvoří nová hláska pomocí pomocných hlásek nebo mechanické cesty (např. špátle, vibrační strojky). Identifikace zahrnuje začlenění nové hlásky do slov a její ztotožnění s nacvičovanou hláskou. Fixace spočívá v upevnění nového mluvního stereotypu nejprve ve slabikách, pak ve slovech (Krahulcová, 2013; Klenková, 2006). Automatizace má za cíl zařadit hlásku do spontánního projevu pomocí pojmenování předmětů, říkání básniček nebo čtení (Gúthová, Šebianová, 2005). Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) se inspiroval touto terapií a popsal etapy procesu úpravy artikulace. Rozdělil je na postupy vyvozování nového artikulačního vzoru, navození intaktního artikulačního vzoru a zapojení do mluvního projevu. Návčik končí, když dítě používá hlásku spontánně v projevu (Valenta, 2003). Důraz

je kladen na formu hry při nácvičování, aby se předešlo odrazení dítěte mechanickým opakováním a znepríjemnění nácvičování.

2.2 Opožděný vývoj řeči

Dle Škodové (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) může být opožděný vývoj řeči kromě samostatného problému symptomem jiných onemocnění, nebo postižení, těmi jsou například mozková obrna, mentální retardace, smyslová postižení a u některých případů se může objevit i při postižení tělesném. Jedním z pozorovaných kritérií je začátek řečového projevu. Klenková (2006) popisuje, že pokud dítě nezačne mluvit do tří let, nebo je jeho projev výrazně omezenější než u jeho vrstevníků, zřejmě půjde o opožděný vývoj řeči, ale je potřeba vyřadit i ostatní možné varianty, a proto je nutné vyhledat odbornou pomoc a projít s dítětem vyšetření, které toto vyloučí. Tato vyšetření probíhají na oddělení foniatry, psychologie a neurologie, v některých případech se doporučuje i oční vyšetření.

Z etiologického hlediska Škodová (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) hovoří o několika typech opožděného vývoje řeči. Prostý, který může být následkem dědičnosti, nebo pouze pomalejšího vyžívání CNS. Také je ovlivněn výchovnými metodami v rodině a jejich vzájemné komunikaci a komunikaci s dítětem. Vážnější forma přichází v případě těžkých sluchových vad, mentálního postižení či v extrémních případech narušeného sociokulturního prostředí.

Hlavním a nejvíce viditelným symptomem opožděného vývoje řeči je zaostávání ve vývoji, nemusí jít pouze o samostatný řečový vývoj, ale může se zde připojit také vývoj motorický. Kejkličová (2016) uvádí, že rozumění je v tomto případě v pořádku a dítě je schopno porozumět úměrně ke svému věku, a opožděn je pouze řečový projev. Klenková (2006) tuto problematiku popisuje tak, že slovní zásoba dítěte okolo třetího roku je velmi malá oproti jeho vrstevníkům. Jeho skladba vět je nejistá a obsahuje maximálně dvě až tři slova, která bývají komolena, a tak je projev mimo jiné také nesrozumitelný.

Při diagnostice, jak je již výše zmíněno, je zapotřebí vyloučit další možné varianty onemocnění, proto se doporučuje návštěva foniatry, pro vyřazení sluchové vady, která by mohla mít za následek opožďování v řečovém vývoji a měla by být co nejdříve odstraněna, nebo řešena kompenzační pomůckou. Dále návštěva neurologického oddělení, kde bude

vyloučena možnost neurovývojové řečové vady a další poruchy spjaté s mozkovou aktivitou. Psychologické vyšetření pomůže s vymezením od specifických poruch učení, ADHD a dalších. Všechna tato doporučení může rodič obdržet i od logopeda pracujícího v SPC či PPP. Ten následně rozhodne, zda je možné pokračovat v intervencích, nebo se jedná o závažnější problém a je zapotřebí vyhledání klinického logopeda (Kejklíčová 2016).

Z oblasti terapie Klenková (2006) ve své publikaci zmiňuje fakt, že většina patologií v řeči se často upraví sama bez zásahu ještě před nástupem do školy. To platí v případě, že se skutečně jedná pouze o lehkou formu opožděného vývoje řeči. Je vždy na místě vyhledat odborníka, jelikož jeho včasným zásahem je možné zvládnout nápravu řeči do takové míry, že dítě nebude mít v budoucnu žádné odchylky v řeči, které by poukazovali na dřívější potíže. Pokud se jedná o příčinu, kterou není možné odstranit, nebo je spojována s delším procesem, jako například těžké sluchové vady, nebo rozštěp patra mluvíme o vývoji *scestném* neboli odchýlném, zde probíhá terapie v návaznosti na nápravu příčiny a s ohledem na ní (Škodová in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

2.3 Vývojová dysfázie

Bočková (2017) popisuje vývojovou dysfázií jako závažné narušení komunikačních schopností. Klinická logopedie ji definuje jako sníženou schopnost či neschopnost verbální komunikace při přiměřených podmínkách pro rozvoj řeči. Klenková (2006) uvádí, že dříve byla vývojová dysfázie považována za vedlejší symptom jiných onemocnění. Škodová (2007) zmiňuje vývoj termínu od pojmu jako *audimutitas*, který použil ve své publikaci již v roce 1947 Sovák, či *alalie* k jednotnému termínu dysfázie, používanému v logopedii, foniatrii, neurologii a psychiatrii. Dlouhá (2017) shrnuje používání pojmu v zahraničí, kde se využívají termíny jako *specific language impairment*, *language delay* nebo nejčastěji *developmental speech-language disorders*.

Z etiologického hlediska Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) uvádí jako významnou složku pro vznik VD genetický podklad. Podobně jako u ADHD či dyslexie se předpokládá drobná odchylka v obou hemisférách mozku v kortikálních i subkortikálních oblastech. Tato problematika vzniká z důvodu soudržnosti neurálních sítí – poškození v jedné oblasti

narušuje systém jako celek. Leonard (2014) potvrzuje důležitost genetických faktorů, multifaktoriální příčiny a existenci řady jazykových příznaků pro tuto diagnózu. Za hlavní příčinu je v současnosti považováno narušení centrálního zpracování řečových signálů (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012). Klenková (2006) rozděluje opoždění vývoje mozku na vrozené a získané v raném období, před začátkem řeči. K poškození mozkové kůry dochází prenatalně nebo těsně po narození. Při poškození pouze jedné hemisféry může dojít k aktivaci kompenzační schopnosti a fyziologickému vývoji dítěte. Škodová a Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) zmiňují předpoklad, že za přítomnost VD není zodpovědné ložiskové postižení, ale jedná se o difuzní postižení CNS.

Symptomy vývojové dysfázie (VD) se projevují nejen ve verbálním projevu, ale zasahují i do neverbálních oblastí vývoje dítěte. Klenková (2006) a Škodová s Jedličkou (2007) zdůrazňují, že VD se manifestuje nerovnoměrným vývojem osobnosti dítěte. Nejčastějším důvodem pro vyhledání klinického logopeda bývá opoždění ve vývoji řeči. Lejska (2003) popisuje, že na rozdíl od dětí s běžnou artikulační poruchou, děti s VD mají potíže se zachováním segmentální struktury slov. Nedokáží tvořit hlásky, slabiky ani morfémy, vyslovují slova nesrozumitelně, ale zachovávají uspořádání slov ve větách. Intelektuální úroveň dítěte s VD je obvykle vyšší než úroveň jeho řečového projevu, což prokazují testy neverbálních schopností (Klenková 2006). Dítě s VD vnímá mluvenou řeč, ale jeho sluchová percepce je narušena, což vede k vytváření vlastních nesrozumitelných slov a jazykového systému (Lejska, 2003). Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) uvádí, že symptomy VD lze pozorovat ve všech oblastech jazyka, neboť opožděný bývá obvykle celý jazykový vývoj. Klinický obraz VD je variabilní a zahrnuje potíže různého stupně, intenzity a kombinací. Mezi nejčastější symptomy patří malá slovní zásoba s převahou podstatných jmen, komolení slov záměnou písmen nebo výměnou za zvukově podobná slova, potíže s orientací v čase a prostoru, používání jednoduchých a málo obměňovaných vět a zaměňování pořadí slov ve větě. Kutálková (2011) popisuje, že děti s VD často chybují v používání zvrtných zájmen, slovesa "být" a předložek. Upozorňuje také na možné obtíže při rozpoznávání těchto symptomů u upovídáných dětí, jelikož rodiče si nemusí všimnout, že i když dítě mluví hodně, používá stále ta samá slova a sdělení je nesrozumitelné.

Diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobý proces zahrnující mnoho oborů, jako je neurologie, foniatrie, psychologie (případně psychiatrie) a logopedie. Lechta (2003) rozděluje diagnostiku na tři úrovně: orientační, základní a speciální. Orientační vyšetření probíhá v mateřských školách nebo nejpozději v první třídě ZŠ, doporučuje se forma řízeného rozhovoru, který je pro vyšetřujícího objektivnější a pro dítě příjemnější. Základní vyšetření odhaluje typ vady komunikační schopnosti a využívá multidisciplinární přístup. Speciální vyšetření blíže specifikuje diagnózu a určuje formu, typ nebo stupeň vady. Dlouhá (in Dlouhá a kol., 2017) uvádí, že děti s příznaky vývojové dysfázie by měly být pozorovány již kolem třetího roku života, s aktivním zapojením pediatra. Rodiče mohou také sami vyhledat klinického logopeda. Zvláštní pozornost je věnována dětem nedonošeným, z rizikového těhotenství nebo po patologickém porodu. Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) zdůrazňuje hlavní principy diagnostiky, jako jsou znalost psychomotorického vývoje dítěte, důkladná informovanost o diagnóze vývojové dysfázie a přehled o komorbidních poruchách. Škodová a Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) a Dlouhá (2017) popisují diagnostiku v jednotlivých oblastech zdravotnictví, tedy foniatrickou, neurologickou, psychologickou, logopedickou a speciálně pedagogickou. Klenková (2006) upozorňuje na důležitost diferenciální diagnostiky pro odlišení vývojové dysfázie od jiných poruch, jako jsou sluchové vady, mentální postižení, mutismus, autismus a další.

McLaughlin (2011) ve svém článku uvádí, že dle průzkumů je terapie od logopeda užitečná výhradně pro děti s expresivní formou dysfázie. Čeští autoři se naopak shodují, že je důležitá komplexní terapie, a tedy zaměření se na všechny oblasti jazyka a řeči. Lejska (2003) například podotkl možnost škodlivých následků při zaměření se pouze na stránku řečovou. Terapie při VD je skutečně o spolupráci všech odborníků, ale i rodinných příslušníků z okolí dítěte. Píše o tom například Škodová (2007), nebo Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018). Nastavení správné terapie od odborníků je zásadní, ale zásadnější je, jak bude s dítětem pracovat jeho rodina, ale také učitelky v mateřských školách. Je nutné rozvíjet dítě po všech stránkách od hrubé motoriky, až po logické myšlení. Důležitá je také volba terapeutické metody. Máme děti, pro které bude snazší práce ve skupině, protože se dokáží lépe uvolnit a pracovat tak, jak terapeut potřebuje, pro jiné bude lepší volbou individuální přístup a samostatné intervence, aby nebylo pod tlakem a nervózní z dalších dětí (Mikulajová, Kapalková in Lechta, 2005). Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) se zaměřily

na metody, které je možné v terapii VD použít. Je zde popsána imitace běžného vývoje řeči, provokace ke spontánnímu řečovému projevu, preferování obsahu před správnou artikulací a komentáře dospělého v průběhu činností, které následně dělíme na self talking (komentář z pohledu dospělého) a parallel talking (komentář dospělého z pozice dítěte).

3 Podpora komunikačních schopností ze strany mateřské školy

Podle Čechové (1998) je komunikace způsob dorozumívání, určitý společenský styk, který má za cíl výměnu myšlenkového obsahu mezi účastníky komunikace. Komunikace je klíčovým prvkem ve vývoji dítěte. Ovlivňuje nejen schopnost vyjadřovat myšlenky a pocity, ale také vývoj sociální a emocionální. Proto je důležité věnovat pozornost způsobům, které mohou podpořit rozvoj komunikace u předškolních dětí.

Melzer et al. (2016) uvádí, že efektivní komunikace je považována za životně důležitou dovednost, která tvoří základ úspěchu ve škole i mimo ni. V mateřské škole se děti seznamují s novým sociálním prostředím, komunikují s vrstevníky a učiteli a zapojují se do různých vzdělávacích aktivit. Rozvíjení silných komunikačních dovedností v této fázi je zásadní pro akademický, sociální a emocionální růst.

3.1 Úloha mateřské školy v podpoře komunikačních schopností

Podle Alberse (2009) efektivní komunikace v mateřské škole hraje zásadní roli při podpoře pozitivního vzdělávacího prostředí a podpoře celkového rozvoje malých dětí. Zahrnuje různé aspekty, jako je verbální a neverbální komunikace, aktivní naslouchání a porozumění individuálním potřebám každého dítěte. Efektivní komunikace v mateřské škole pomáhá dětem rozvíjet jejich jazykové dovednosti, včetně slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti. Prostřednictvím poutavých aktivit a interakcí s učiteli a vrstevníky se děti učí jasně a sebevědomě vyjadřovat. Také poskytuje dětem platformu pro interakci se svými vrstevníky a rozvoj sociálních dovedností. Efektivní komunikace jim umožňuje vyjadřovat své myšlenky, pocity a nápady, podporuje smysluplná spojení a přátelství. Komunikace umožňuje dětem vyjádřit své emoce a pocity v bezpečném a podporujícím prostředí, pomáhá jim rozvíjet empatii, chápat pohledy ostatních lidí a budovat zdravé vztahy. V neposlední řadě podporuje kognitivní růst tím, že podporuje kritické myšlení a dovednosti při řešení problémů. Prostřednictvím diskusí, skupinových aktivit a společných projektů se děti učí formulovat své myšlenky, analyzovat informace a činit informovaná rozhodnutí.

Sociální komunikační dovednosti (pragmatické dovednosti) označují schopnost vhodně používat jazyk v sociálních kontextech. Tyto dovednosti zahrnují porozumění a používání neverbálních podnětů, střídání se v rozhovorech, dodržování společenských pravidel a

interpretaci emocí ostatních (Melzer et al. 2016). Autoři dále uvádějí, že pragmatické dovednosti zahrnují používání jazyka pro různé účely (děti se k vyjádření svých potřeb učí používat jazyk, kladou otázky, sdílejí informace a zapojují se do sociálních interakcí). Dále porozumění a používání neverbálních signálů (tyto neverbální signály, kterými jsou výrazy obličeje, tón hlasu, řeč těla atd. hrají v komunikaci zásadní roli). Učí také střídání se v rozhovorech (střídání se v mluvení, naslouchat a reagovat je důležitou pragmatickou dovedností, tím děti porozumí konceptu obratu a cvičí aktivní naslouchání) a dodržování společenských pravidel (porozumění a dodržování společenských pravidel, jako je střídání se, sdílení a používání zdvořilého jazyka patří také do pragmatických dovedností)

Pragmatické dovednosti jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a budování pozitivních vztahů (Jazsuz 2010). Mateřská škola je důležitou fází pro rozvoj pragmatických dovedností a hraje klíčovou roli při podpoře pragmatických dovedností. Při ukončení docházky do mateřské školy, tedy ve věku 6 let by děti měly umět zahájit a udržovat konverzace s vrstevníky a dospělými. Měly by také zvládnout používání vhodných pozdravů a rozloučení. Důležité je i dodržovat jednoduchá sociální pravidla ve skupinovém nastavení (Jazsuz 2010)

Komunikační prostředí v mateřské škole

Svobodová (2015, s. 77) uvádí, že komunikační prostředí v mateřské škole má zásadní vliv na dítě. Dítě, které právě nastoupilo do školky, nejčastěji ve věku tří nebo čtyř let vstupuje do naprosto neznámého prostředí a potřebuje čas se v tomto prostředí zadaptovat. Přichází do prostředí, kde je jiný denní harmonogram, do jeho života vchází nová autorita, setkává se s více dětmi, které mají různé povahy. Pro dospělého jsou možná tyto faktory ovlivňující vývoj a potažmo komunikaci banální, ale pro dítě, které je odloučeno od matky a z prostředí na které bylo zvyklé, může tato situace způsobit zásadní zlom. Komunikační prostředí je v mateřské škole vytvářeno učitelem, proto je zcela žádoucí, aby důležitou vlastností učitele ve školce byla empatie, trpělivost, a umění pochopit dítě. Svobodová (2015) dále uvádí „*Učitelka by si měla uvědomovat fakt, že svou komunikací a přístupem může ovlivnit sebepojetí dítěte a jeho vztahy ke společnosti na celý další život*“.

3.2 Metody a přístupy v komunikaci s dětmi

Aby mohli učitelé správně mluvit s dětmi, je důležité znát jejich jazykový a komunikační vývoj. To umožní přizpůsobit vlastní chování úrovni vyspělosti a vývoje dítěte. To je základním předpokladem úspěšného rozhovoru. Komunikace není vždy klidná, zvláště pokud vznikají konflikty (Hilgers a Ellneby 2012, s. 15). V této kapitole jsou popsány metody komunikace, jaké máme k dispozici, a jak je nejlépe použít ke zlepšení komunikace mezi dospělými a dětmi.

Je velmi těžké naučit děti, že některé věci musíme dělat, protože jsou správné, a některé správné nejsou a dělat je nemáme, protože to například může někomu ublížit. Toto je jeden z velmi obtížných úkolů výchovy. Nejedná se o situace, kdy žádáme děti, aby dělaly něco z laskavosti, ale jde o to, že je to pro děti v jejich vývoji nezbytné. Je to něco, co by měly pochopit a přijmout. „Psychologie to označuje jako zvnitřňování norem správného chování.“ (Svobodová 2015). Autoři Kopřiva et al. (2015) uvádějí, že vychovávat děti tím, že budeme uplatňovat svou moc je málo účinné a vyčerpávající. Navíc má uplatňování moci rovněž negativní dopady nejen na plnění každodenních oprávněných požadavků, ale také na sebeúctu, rozvoj osobnosti a vzájemné vztahy všech zúčastněných stran. Nesprávné metody v komunikaci s dětmi jsou výčitky, obviňování, urážky, ponižování, moralizování, poučování, citové vydírání, nálepkování, vyhrožování, křik apod. (Vostřáková 2007).

Podle Tužové (2019) existuje sedm zásad komunikace s dětmi, s jejím tvrzením se shodují i tvrzení Lerni (2024):

- Před začátkem komunikace by měl být navázán oční kontakt, tím bude získána pozornost dítěte. Při komunikaci je pro získání důvěry vhodné se snížit na úroveň jeho očí a naslouchat mu.
- Říkat dítěti pravdu s ohledem na jeho věk, nikoli pravdu bez obalu.
- Používání odpovídající jazyka a jednoduchých pokynů, které odpovídají věku dítěte. Volba slov, která pro něj budou snadno srozumitelná. Nepoužívat složitá slova, dlouhá souvětí ani odborné termíny. Čas kdy děti dokáží udržet pozornost, je omezený. Děti si spíše zapamatují jednodušší a krátké věty než zbytečně dlouhá a složitá souvětí. Rozdělení komplikovaných vět na menší, zvládnutelné kroky, aby dítě Lery chápalo, co se od něj očekává.

- Pozitivita. Dítě bude více motivované spolupracovat, pokud se na něj mluví pozitivním tónem. Neměly by být používány zákazy a kritika. Místo vyčítání se děti musí motivovat k činnosti, chválit, povzbuzovat a oceňovat snahu. Rovněž zmiňují pozitivní mluvu.
- Trpělivost a zdvořilost. Ke zpracování informací a zformulování odpovědi děti potřebují více času, proto by ho měly mít dostatek na vyjádření. Mělo by jim dáno najevo, že ten, kdo s nimi mluví, jim rozumí zdvořilí. Vhodné je mluvit na ně stylem: „Vidím, že se zlobíš. Řekni mi, proč a společně to vyřešíme.“
- Další důležitou zásadou je vyjádření podpory. Věnovat pozornost tomu, co dítě říká. Udržovat oční kontakt, pokyvnout hlavou, dávat verbální i neverbální signály, že je dítě posloucháno, a dítě by mělo být povzbuzováno, aby vyjádřilo své myšlenky a pocity. Když se dítěti projeví zájem o jeho pocity, bude i ono věnovat pozornost. Bude se chtít podělit o své zážitky a pocity a dojde k vybudování důvěry.
- Zaměření se na chování. Kritika by měla být vedena k chování, a ne k osobě dítěte.
- Tón hlasu. V hlase nesmí být slyšet nadřazenost, ironie ani hněv. Jsou situace, kdy člověk přirozeně zvýší hlas, aby projevil hněv. Když se zvyšuje hlas, vytváří se tím napětí a stresová situace. Může to pak vést k neproduktivní komunikaci a narušení vztahů. Děti jsou na tón řeči citlivé. Proto budou vaše slova nejúčinnější, když budou pronesena přiměřeným tónem hlasu.

Kromě těchto zásad je při komunikaci s dětmi důležité zohlednit i jejich věk, vývojové stádium a individuální potřeby (Tužová 2019, Lerni 2024).

3.3 Spolupráce s rodiči v podpoře komunikace

Podle Bielecké (2022) jsou děti v mateřské škole odloučeny od své rodiny a tráví čas s jinými dětmi a učiteli. Rodina je však zvláště pro dítě základem života a spolupráce s rodiči je v předškolním vzdělávání nepostradatelná, a proto je nezbytné mít povědomí o rodinném zázemí každého dítěte, neboť i tyto informace jsou ve spolupráci s rodiči zásadní. Důležité jsou i pocity a zkušenosti dětí v mateřské školce, ty mají vliv zase na jejich rodinný život. Děti mluví o svých aktivitách ve školce, ale toto vyprávění je pouze částí života ve školce,

a tak je komunikace učitelů s rodiči rovněž důležitá proto, aby rodiče byli seznámeni i s podrobnostmi dění ve školce. Kaźmierczak a Szumiec (2021) uvádějí, že vzájemné porozumění a častá komunikace pomohou zajistit spolupráci mezi učiteli a rodiči, a je žádoucí vyvinout velkého úsilí k navázání dobré komunikace a spolupráce.

Prvním ze způsobů komunikace mezi rodiči a učiteli jsou schůzky s rodiči po přijetí dítěte do mateřské školy. Před nástupem dítěte do mateřské školy učitelé informují rodiče o zásadách vzdělávání v mateřské škole (Bielecká 2022).

Důležitá v podpoře komunikace mezi učiteli a rodiči je každodenní interakce. Rodiče krátce hovoří s učitelkami, když odvádějí dítě do mateřské školy. Učitelka může například věnovat dítěti zvláštní pozornost, pokud rodič sdělí, že je dítě smutné nebo že má špatný zážitek. Stejně tak, když rodiče odvádějí své děti z mateřské školy, měla by učitelka rodičům říci věci týkající se jejich dítěte (dobré i špatné - např. pád, bolest, na kterou si dítě stěžuje atd.) Pokud je takto rodič obeznámen s událostí, může dítě lépe sledovat a kontrolovat jeho stav doma (Von Hilgers a Ellneby 2012).

Další způsob komunikace je pořádání dne otevřených dveří, kde se rodiče mohou setkat s učiteli a dozvědět se o filozofii a osnovách mateřské školy. To vytváří podmínky pro spolupráci (Nerwińska 2015)

Workshopy pro rodiče rovněž podporují komunikaci. Workshopy nebo semináře o různých aspektech vývoje v raném dětství, rodičovství a předškolním vzdělávacím programu. Tato sezení pomáhají rodičům porozumět tomu, co se jejich dítě učí a jak podpořit jejich vzdělávací cestu doma (Nerwińska 2015).

Komunikační kanály: Vytvoření jasných komunikačních kanálů, jako jsou informační bulletiny, e-maily nebo speciální aplikace pro rodiče a učitele, aby byli rodiče informováni o školních událostech, aktualizacích a každodenních aktivitách jejich dítěte (Nerwińska 2015). Autorka dále uvádí, že rovněž pomáhá zapojení rodičů do aktivit ve třídě – získání rodičů k účasti na třídních aktivitách, speciálních projektech nebo exkurzích. Podle Nerwińskiej (2015) jejich zapojení může zlepšit zážitek z učení a vytvořit pro děti nezapomenutelné okamžiky. To je také způsob podporující komunikaci. Rodiče dobrovolně

pracují ve školce a plní svěřené úkoly – od čtení příběhů ve třídě až po pomoc s uměleckými projekty. Tyto příležitosti podporují pocit komunity a angažovanosti (Nerwińska 2015).

Dalším důležitým bodem v komunikaci mohou být v pravidelných časových intervalech třídní schůzky, kde se probírají otázky řízení a činnosti třídy. Učitelé mohou vystavit práce jednotlivých dětí nebo promítnout videozáznamy činností dětí. Je důležité, aby se tato třídní schůzka stala platformou pro výměnu názorů a pro poskytování vzájemně se podporujících rad. Učitel by při tomto setkání neměl dominovat, ale měl by se snažit mluvit s rodiči uvolněným způsobem jako rovný s rovným. Aby učitel získal důvěru, je třeba navázat dobrý vztah s rodiči (Bielecká 2022).

K efektivní komunikaci mohou sloužit také např. tzv. rodinné dny, kdy se rodiče zúčastňují aktivit s dětmi v mateřské školce, a tím také získají přehled o jejích principech a metodách vzdělávání. Rodiče komunikují s dětmi i učiteli, což také prohlubuje vzájemné porozumění. Účast rodičů na vzdělávání a aktivitách dětí nadchne a zvyšuje také motivaci dětí k učení.

Tím se zvyšuje vzájemná podpora mezi učiteli a rodiči. Další způsob, který může napomoci k efektivní komunikaci mezi učiteli a rodiči může být pomoc rodičů s přípravou různých kulturních či sportovních akcí ve školce (Melzer et al. 2016).

Zapojení rodičů je dle autorů výše oboustranně výhodné. Rodiče a učitelé mohou spolupracovat na vytvoření obohacujícího prostředí pro rané vzdělávání dětí. Toto partnerství podporuje akademický růst dítěte, a také podporuje jeho sociální a emocionální rozvoj a pokládá pevný základ pro celoživotní učení. Rodiče a učitelé si uvědomí sílu týmové práce při poskytování kvalitního začátku vzdělávací cesty dětí.

3.4 Vzdělávací programy a projekty zaměřené na komunikaci

Téma komunikační schopnosti je spjata s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (§ 4 zák. č. 561/2004 Sb. tzv. Školský zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jsou v něm jasně vymezeny podmínky, pravidla a požadavky pro vzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školách. „Pravidla Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení.

Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách. RVP (rámcový vzdělávací program) dále navrhuje i materiální vybavení, zásady životosprávy či možnosti spolupráce a spoluúčasti rodičů na vzdělávání dětí (Kratochvílová 2009).

Jedná se o centrálně zpracovaný pedagogický dokument, které schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pro každý obor vzdělání je vydán samostatný RVP. Jsou v něm stanoveny obecně závazné požadavky na vzdělání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a jsou platné pro všechny školy. Stejně tak jsou určeny vzdělávací cíle musí být naplněny, tzn., čemu se mají žáci a žákyně v konkrétním oboru učit a jakých výsledků dosáhnout – jakých vědomostí, dovedností, pracovních a jiných návyků. Jsou zde stanoveny rovněž oblasti vzdělávání, např. jazykové, přírodovědné, ekonomické, odborné (z těchto oblastí vytvoří škola soubor vyučovacích předmětů), a minimální počet hodin potřebný pro jejich výuku (ISA 2024)

Cíle předškolního vzdělávání jsou podle Smolíkové (2004) rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení, dále osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Očekávané výstupy pro předškolní vzdělávání jsou dány rámcovým vzdělávacím programem: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf> můžeme je najít i v knize od Smolíkové (2004)

Školní vzdělávací program

Infoportál ISA (2024) uvádí, že školské výchovné programy jsou pedagogickými dokumenty, které si zpracovává sama škola na základě příslušného RVP pro každý obor vzdělání. Výuka se pak uskutečňuje podle ŠVP. Jsou v něm zohledněny vzdělávací podmínky dané školy, pedagogické záměry školy a zřizovatele, umožňují přizpůsobovat vzdělávání praxi. Schvaluje ředitel školy, zodpovídá za soulad s příslušným RVP, naplnění programu kontroluje Česká školní inspekce, a každý zájemce musí mít možnost se s ním seznámit. Povinnost zpracovávat vlastní školní vzdělávací program má podle zákona č. 561/2004, § 5 každá mateřská škola. Ten pracovává v souladu s obecně platnými právními předpisy (Smolíková, 2004, s. 41).

Na tvorbě Školního vzdělávacího programu se podílí pedagogové, a tím přebírají zodpovědnost za dosažení cílů, které si vytýčili. Jak již bylo uvedeno hlavní zodpovědnost nese ředitel. Vše, co mají školy zapsáno ve svých školních výchovných programech je pro ně závazné (Koťátková 2008).

4 Analýza vypracovaných diagnostických baterií užívaných běžně v mateřských školách

4.1 Metody a cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je analýza komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole

Dílčí cíl 1: zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v morfológico-syntaktické rovině

Dílčí cíl 2: zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v lexikálně-sémantické rovině

Dílčí cíl 3: zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti ve foneticko-fonologické rovině

Dílčí cíl 4: zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v pragmatické rovině

Dílčí cíl 5: zjistit výstupy v oblasti sluchového rozlišování, neverbální komunikace a laterality

K dosažení hlavního cíle výzkumu byla formulována **výzkumná otázka**, která se ptá, *zda jsou předškolní děti dostatečně připravené na odchod do první třídy základní školy po stránce jazyka a řeči.*

V rámci výzkumného šetření byly formulovány dvě pracovní **hypotézy**:

Hypotéza 1: více než polovina předškolních dětí je připravena pro nástup do základní školy dle výsledků v jednotlivých jazykových skupinách a dalších zahrnutých kategoriích.

Hypotéza 2: více než desetina předškolních dětí nezvládne výstupy v jednotlivých jazykových rovinách ani s dopomocí

Metodika výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena metodika kvantitativního výzkumného šetření. Dle Creswella (2014) je kvantitativní šetření je známé také názvy jako pozitivistické, nebo empiricko-analytické. Zaměřuje se na sběr a analýzu číselných dat za účelem objektivního popisu a testování hypotéz. Neuman (2014) uvádí, že tato metoda je využívána v mnoha oblastech výzkumu, a to například i v sociologii, psychologii, ekonomii, nebo v oblastech vzdělávání. Existují čtyři základní principy kvantitativního šetření. Dle autorů

Brymana a Eastona (2011) je to **objektivita**, která má za cíl dosáhnout co nejobjektivnějšího a nezájatého pohledu na daný problém. **Standardizace**, díky které probíhá sběr dat dle předem stanovených postupů a zajišťuje tak jejich spolehlivost. Dále **kvantifikace**, to znamená, že jsou všechny získané informace převedeny na číselnou formu, která následně umožňuje jejich statistické zpracování a následnou analýzu. A nakonec **hypotézy**, které je nutné jasně formulovat před začátkem výzkumu a které jsou následně jasně testovány na základě dat.

Výzkumné šetření bude provedeno na základě analýzy graficky zpracovaných odpovědí, které byly získány z dotazníku. Dotazníky jsou standardizované nástroje pro sběr dat od velkého počtu respondentů (Creswell, 2014). Některé z otázek do dotazníků, byly zodpovězeny na základě testu prováděného pod vedením a některé na základě pozorování. Od kvalitativního výzkumu se tento liší především sběrem dat a jejich následným zpracováním. Během kvalitativního šetření se shromažďuje velké množství dat od malého počtu jedinců, kdežto při statistickém šetření jde o získání menšího množství dat od co nejvíce jedinců (Hendl, 2012).

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník vytvořený na základě otázek v diagnostické baterii dle Bednářové a Šmardové, pomocí které jsou děti v mateřských školách testovány dvakrát ročně od 3 do 6 let. Některé otázky bylo možné zodpovědět na základě pozorování, pro zodpovězení jiných muselo každé dítě absolvovat několik úkolů. Tyto otázky byly zvoleny pouze z kapitol pro jazyk a řeč, neverbální komunikaci, sluchovou percepci a lateralitu a byly určeny právě dětem ve věku 5-6 let.

Výzkumného šetření se účastnilo 100 dětí z mateřských škol z celé České republiky. Jednalo se pouze o předškolní děti, které měly do školy nastoupit řádně bez odkladu a neměly žádnou diagnostikovanou vadu ať logopedickou, nebo psychologickou, psychiatrickou či neurologickou jako např. ADHD. Testy jsem prováděla buď přímo já, nebo učitelky mateřské školy přesně instruované, jak mají postupovat.

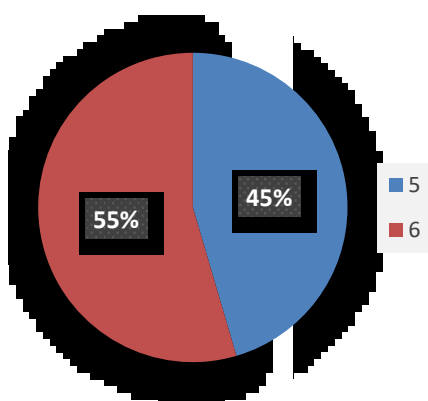
Výsledky jednotlivých otázek z dotazníku jsou zpracovány graficky v následující podkapitole. Každý graf je samostatně popsán a jsou zde i informace o tom, co přesně touto otázkou sledujeme a také o způsobu, jakým byly informace získány. Nikde nejsou uvedeny jména ani jiné informace kromě pohlaví a věku, celý výzkum je anonymní, nejsou zde tedy

zapotřebí informované souhlasy. Analýza a závěry výzkumného šetření jsou popsány ve třetí podkapitole.

4.2 Vlastní výzkumné šetření

Orientační otázky

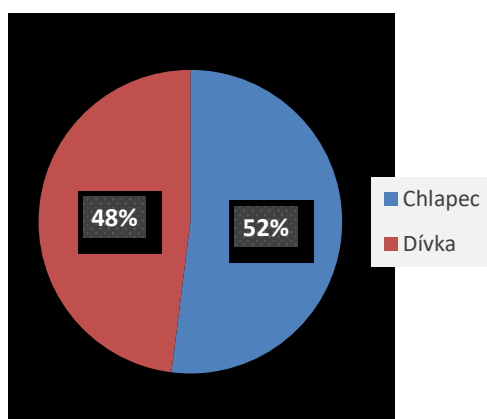
Graf č. 1: Věk



Tento graf znázorňuje věk dětí, které byly přítomny na výzkumu. Je zmíněn především z toho důvodu, abychom měli přehled o tom, v jakém věku následně nastupují předškolní děti do prvních tříd. Jelikož ve výzkumu nebyly děti s odkladem školní docházky, jedná se pouze o to, zda jsou narozené na podzim, kdy byl výzkum prováděn, nebo později. I tak by ale podzimní děti nastupovaly do první třídy už jako sedmileté, nebo by narozeniny záhy oslavily. Rozdíl je však minimální. Na 100 vyplněných dotazníků připadá 55 %, tedy 55 dětí šestiletých, a 45 %, tedy 45 dětí

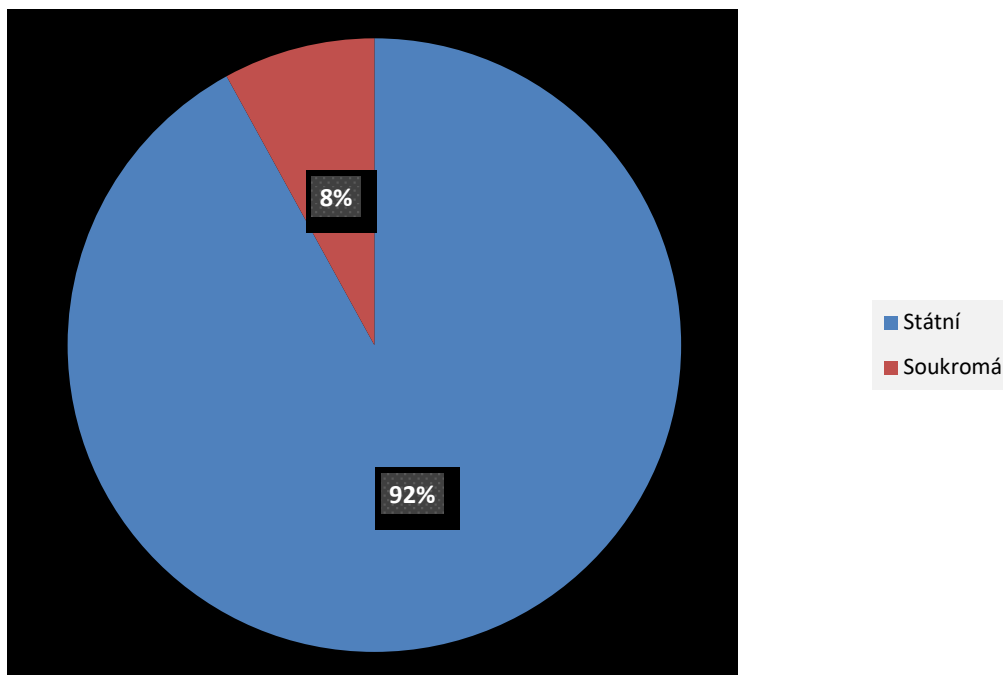
pětiletých.

Graf č. 2: Pohlaví



I tento graf je zde z čistě orientačních důvodů a je z něj patrné, že pohlaví dětí nastupujících do první třídy je vyrovnané. V tomto ročníku jen nepatrně převládají chlapci nad dívkami, ale jedná se pouze o zkoumaný vzorek a republiková čísla se liší. Na 100 zkoumaných dětí tedy připadá 52 %, tedy 52 chlapců, a 48 %, tedy 48 dívek.

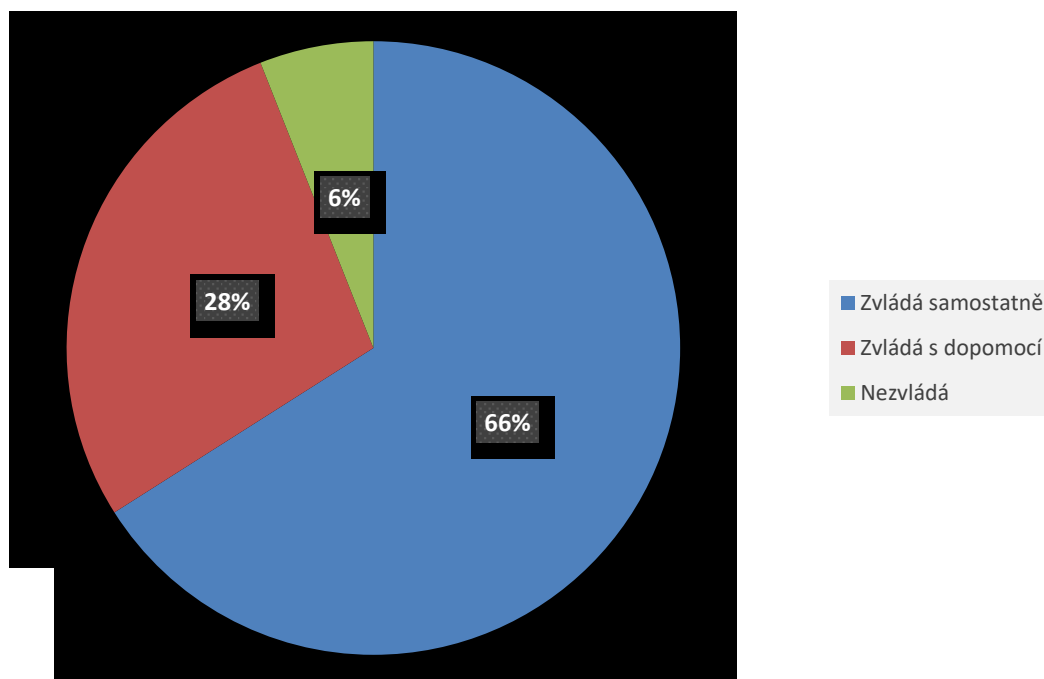
Graf č. 3: Typ MŠ



Z tohoto grafu je patrné, že do výzkumu se zapojily převážně státní mateřské školy. Pouze 8 dětí navštěvovalo soukromou mateřskou školu, a to konkrétně lesní. Zbylých 92 dětí bylo zařazeno do státních mateřských škol napříč republikou. Jedná se o školy v Českých Budějovicích, Praze, Litvínově, Brně a Jihlavě.

Lexikálně-sémantická rovina

Graf č. 4: Umí z paměti kratší text

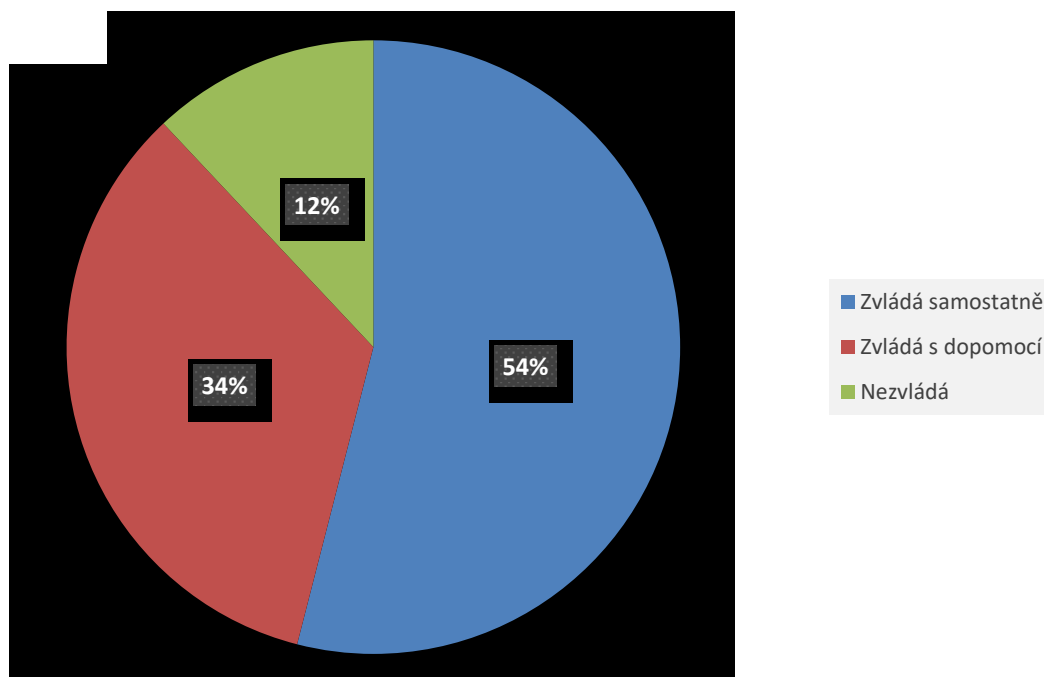


Tento graf zaznamenává, zda dítě umí z paměti kratší texty jako básničky, písničky, rozpočítadla atd. Tato dovednost je zásadní a ukazuje nám nejen slovní zásobu dítěte, která se právě nácvikem básniček rozvíjí, a to jak pasivní, tak aktivní, ale také poukazuje na to, jak u dítěte funguje dlouhodobá i krátkodobá paměť a myšlení. Také lze kontrolovat výbavnost slov. Dítě, které nastupuje do základní školy, musí u zápisu tuto dovednost ukázat. Proto je také potřeba, aby byla v MŠ pravidelně procvičována, ať už za běžných podmínek, nebo v rámci přípravy na besídky a vystoupení pro rodiče.

V tomto grafu vidíme, že 66 %, což je 66 dětí, zvládá tuto činnost bez obtíží samostatně a je schopno ji předvádět opakovaně během dne. 28 %, tedy 28 dětí, zvládá tuto činnost s dopomocí, což můžeme přisuzovat v některých případech například nervozitě dítěte, nebo horšímu soustředění. Je to ale také potřeba sledovat v případě, že by se jednalo o závažnější potíže. Tuto činnost nezvládá 6 %, tedy 6 předškolních dětí. Toto by mělo být jasným signálem pro rodiče i učitele, že je zde potíže ať už samostatná, nebo se jedná o symptom například vývojové dysfázie.

Pro zaznamenání této odpovědi byly využívány standartní básničky a říkadla, která se v MŠ učí již od nástupu. Děti byly vyzkoušeny nejprve samostatně, v rámci celkového vyplňování diagnostické baterie, následně v průběhu řízené činnosti s ostatními dětmi, aby bylo znatelné, zda se nejedná pouze o stud, když je dítě samotné s pedagogem.

Graf č. 5: Tvoří nadřazené pojmy

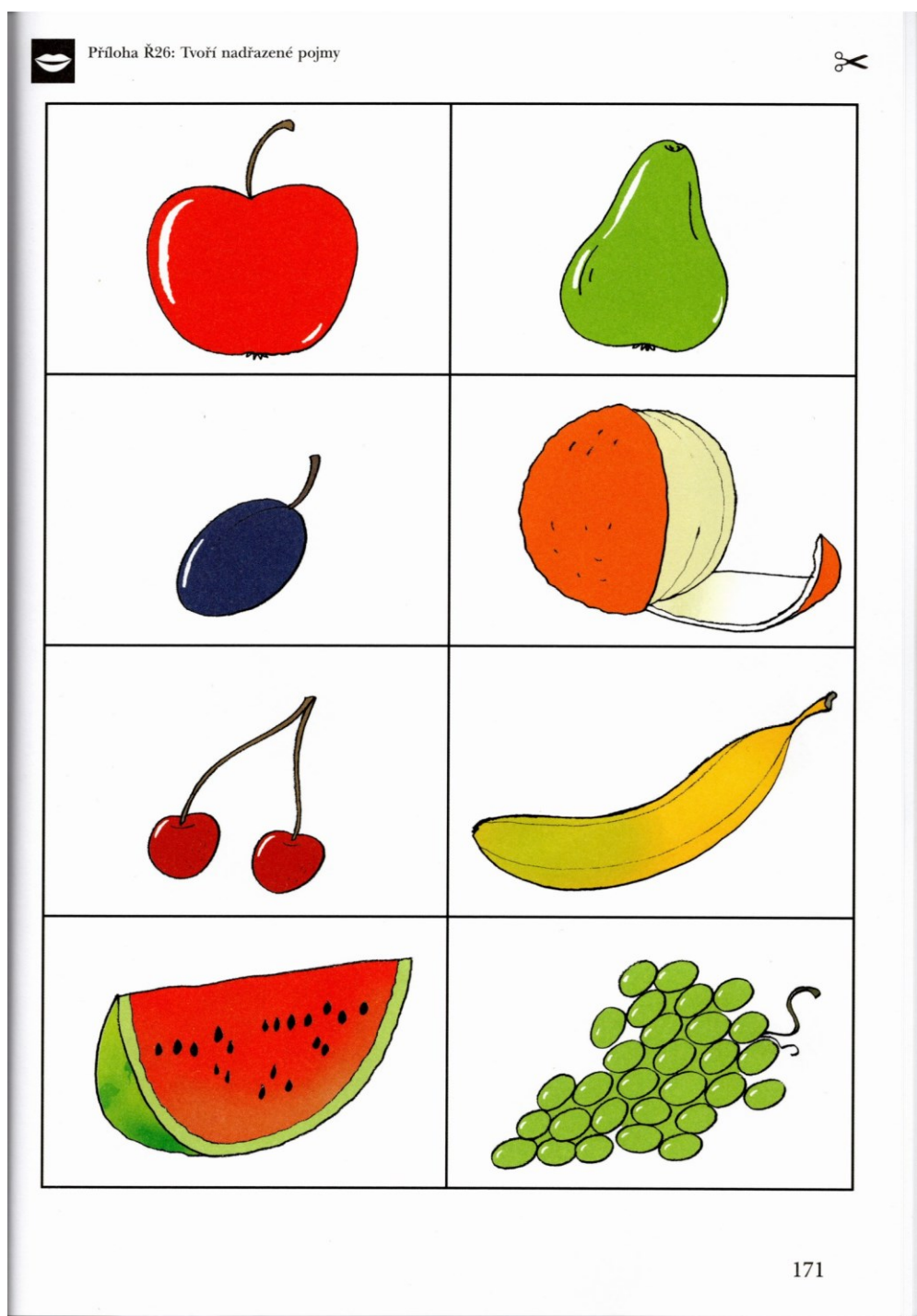


Tento graf je záznamem pro dovednost vytvořit nadřazený pojem pro skupinu věcí. Jedná se o kontrolu slovní zásoby, ale také o porozumění či zrakové vnímání. Nejprve s dítětem vyzkoušíme, zda rozumí zadání. Následně společně pojmenujeme obrázky, které má před sebou. Zjistíme, jakou má slovní zásobu, a následně se zeptáme „co jsou všechny tyto věci?“. Pokud dítě chápe, ale neví, zkusíme návodné otázky jako např. „co děláme s kalhotami a bundou, když chceme jít ven?“. To by mělo dítě dovést k tomu, že si věci oblékáme, a tudíž se jedná o oblečení.

Z grafu je zjevné, že se jedná o těžší činnost a je zapotřebí myslet i na to, že dítě potřebuje více času na rozmyšlení. I přesto samostatně zvládlo tento úkol 54 % dětí ze 100, tedy 54 dětí, s návodnými otázkami úkol dokončilo 34 %, tedy 34 dětí, a 12 %, tedy 12 dětí, nezvládlo úkol ani s dopomocí.

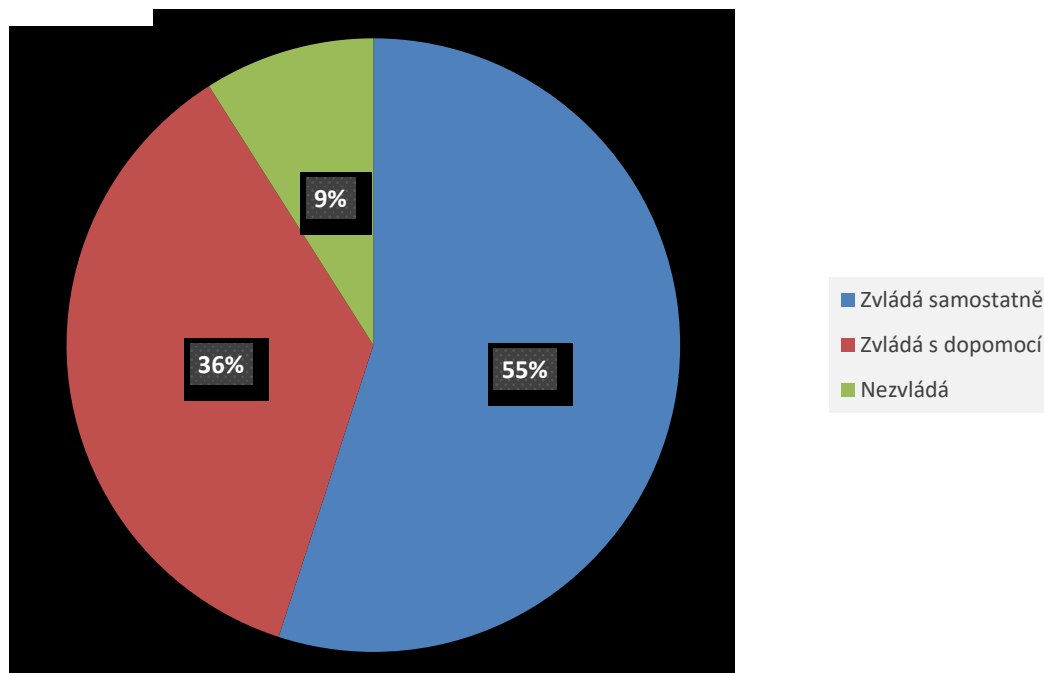
Pro tento úkol byly zvoleny obrázky přímo z knihy Diagnostika dítěte předškolního věku. Ukázka použitého materiálu je uvedena na následující straně.

Obrázek č. 1: Tvoří nadřazené pojmy



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. str.171 Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

Graf č. 6: Tvoří protiklady

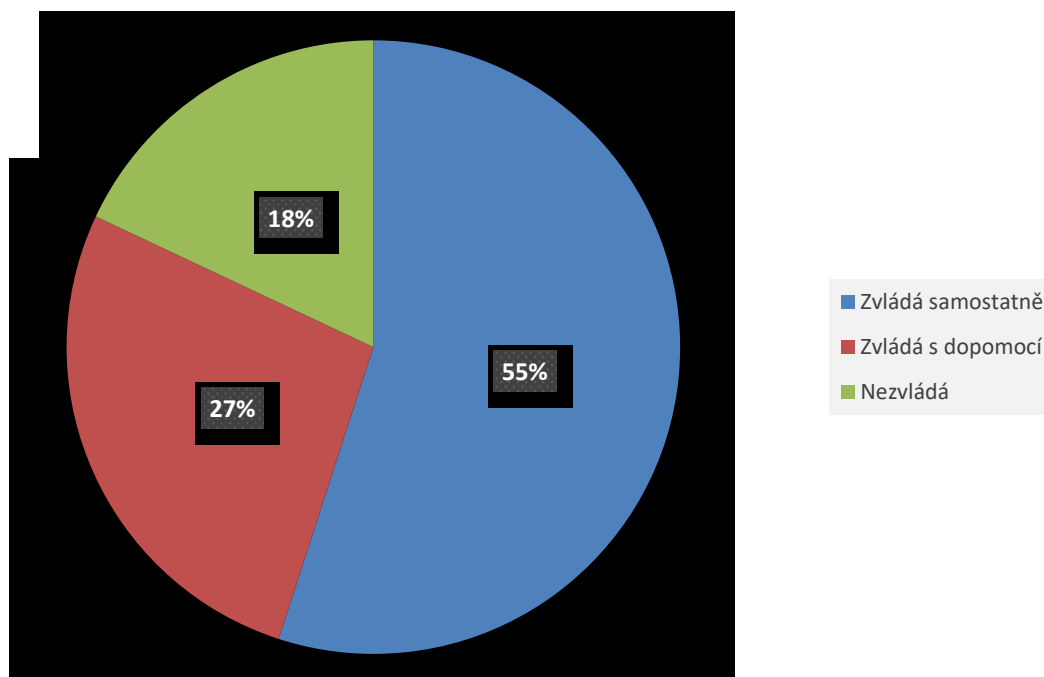


V tomto grafu zaznamenáváme, jak dítě tvoří protiklady, tedy antonyma. Tvorba protikladů, a především její porozumění, je pro nás zásadní i v dalších oblastech jako například prostorová orientace, nebo zrakové a sluchové vnímání (např. větší x menší, více x méně atd.). Opět úkol nejprve vysvětlíme na příkladu. Zde by mělo být využito pouze zvukové produkce. V případě, že dítě neví, můžeme přejít k obrázkům či jiné pomůcce.

V grafu můžeme pozorovat podobně jako u tvorby nadřazených slov, že 55 %, tedy 55 dětí, úkol zvládlo samostatně, pouze se zvukovou produkcí. 36 %, tedy 36 dětí, zvládlo úkol poté, co jim byla poskytnuta návodná otázka či zraková opora. 9 %, tedy 9 dětí, nebylo schopno určit ani jeden protiklad, a to ani za využití pomůcek.

Jak je již výše zmíněno, snažíme se využít zvukovou produkci. V té volíme jednoduchá slova jako malý x velký, čistý x špinavý, horký x studený nebo krátký x dlouhý. Jako návodnou otázku je možné zvolit například „jaký je čaj, když se uvaří? A jaký je, když vychladne?“ Pro zrakovou oporu následně můžeme zvolit obrázky, ale také lego nebo jinou stavebnici, na které snadno demonstrujeme například vysoký x nízký, krátký x dlouhý, nebo tmavý x světlý.

Graf č. 7: Tvoří synonyma



V tomto grafu je zaznamenána dovednost předškolních dětí tvořit slova stejného významu, tedy synonyma. Jako u všech cvičení z lexikálně-sémantické roviny je zde primárním výstupem slovní zásoba. Ta je tady důležitá především proto, aby bylo dítě schopno pojmenovat jednu věc více názvy, ale také proto, aby rozumělo, pokud někdo jiný v jeho okolí používá jiné označení, než zná z domova.

V grafu můžeme pozorovat, že tento úkol zvládá samostatně 55 %, tedy 55 dětí, a 27 %, tedy 27 dětí potřebuje dopomoci. Ve většině případů se jedná jen o postrčení správným směrem, použití výrazu ve větě, nebo připomenutí z nějaké činnosti, kde mohlo dítě výraz slyšet. 18 %, tedy 18 dětí, se v synonymech neorientuje vůbec, což poukazuje na nižší slovní zásobu a je třeba s tím pracovat před nástupem do základní školy, jelikož například v knihách a učebnicích jsou většinou využívány výrazy jiné než v běžné mluvě a dítě potřebuje pochopit zadání úloh a porozumět textu.

Data získáme pomocí jednoduchého cvičení. Dítěti ukážeme obrázek a zeptáme se, co na obrázku vidí. Následně se zeptáme, zda by bylo možné pojmenovat věc na obrázku jinak. Jako příklad nám poslouží dům, který může dítě jinak pojmenovat jako domeček nebo chaloupku. V případě, že je potřeba dítěti dopomoci, musíme nejprve zjistit, zda rozumí námi použitému synonymu. Dítě pojmenuje na obrázku kluka, a my se ho následně zeptáme,

jestli nám ukáže obrázek s chlapcem. Pokud tak učiní v několika případech, víme, že synonyma v pasivní slovní zásobě dítě má a jen si není jisté jejich použitím. Kromě obrázků lze využít také písničku, ze které pomocí záměny slov děti udělají zábavný výtvar.

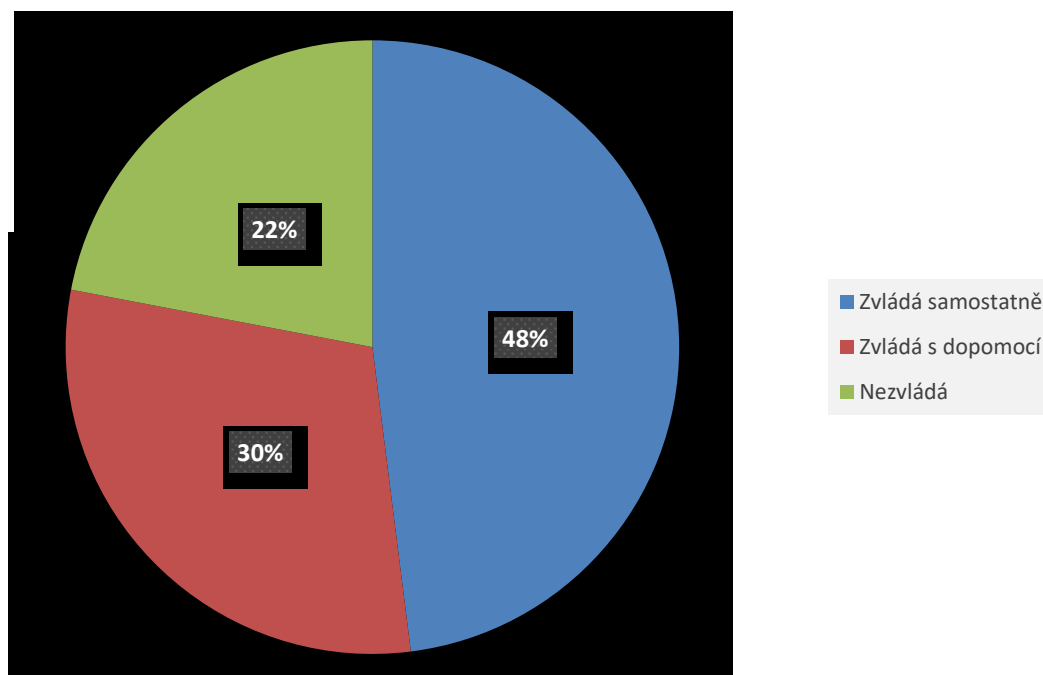
Ukázka použitého materiálu je uvedena na následující straně.

Obrázek č. 2: Tvoří slova podobného významu (synonyma)



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. str.183 Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

Graf č. 8: Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale jiného významu





V tomto grafu jsme zaznamenali schopnost dětí vytvářet homonyma, tedy slova, která mají stejný zvuk, ale různý význam. Tento úkol již může být pro mnoho dětí velmi obtížný. Dítě musí mít rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu, aby bylo schopno porozumět problematice homonym. Často v běžné mluvě slova využíváme, aniž bych si uvědomili, že jedno slovo může mít více významů.




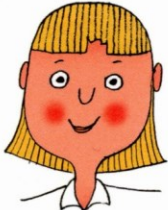

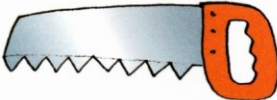




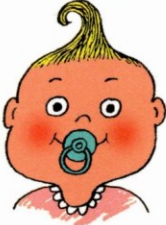
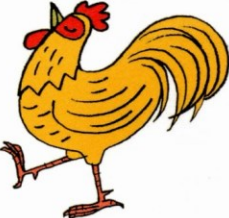



Z grafu lze vyčíst, že tento úkol zvládlo bez dopomoci 48 %, tedy 48 testovaných dětí, což v kontextu tohoto úkolu považujeme za poměrně vysoké číslo. 30 %, tedy 30 dětí, potřebovalo dopomoci, ale jednalo se o lehké postrčení správným směrem, aby si dítě uvědomilo, že má ve své slovní zásobě slovo, které použije pro více předmětů. 22 %, tedy 22 testovaných dětí, zadání buď nepochopilo, nebo neznaly předměty se stejným označením, např. že papír v knize označujeme jako list, stejně jako list na stromě.

Data získáváme tak, že zvolíme slovo a dítě nám poví, co všechno může slovo znamenat. Např. vybereme slovo koruna a dítě vyjmenuje koruna jako peníze, královská koruna a koruna stromu. Pokud chceme dítěti pomoci, použijeme obrázkový podnět, kde dítě pouze vybírá z variant.

Ukázka použitého materiálu je uvedena na následující straně.

Obrázek č. 3: Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu

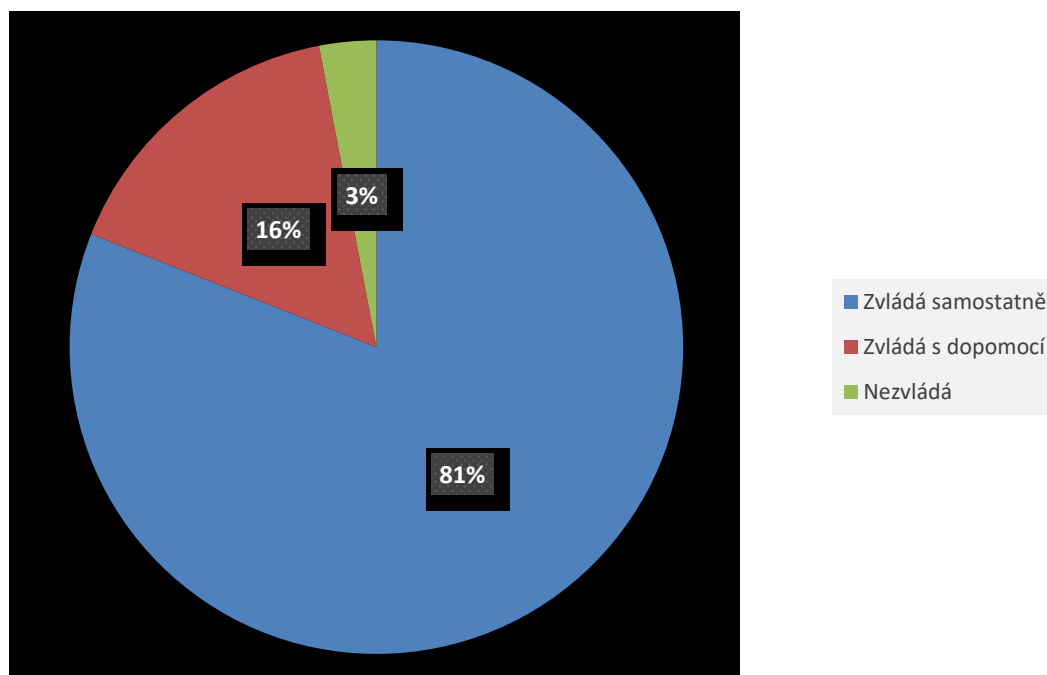
 Příloha Ř29: Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)
 

185

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. str.185 Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

Graf č. 9: Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku



V tomto grafu jsou zaznamenány výsledky testu, ve kterém má dítě najít a pojmenovat nesmysl na obrázku. Pomocí tohoto testu zjišťujeme úroveň logického myšlení dítěte a jeho schopnost se soustředit. Také vidíme rozlišovací schopnosti dítěte. Tento úkol je povětšinou velmi jednoduchý již v mladším věku než předškolním.

Z grafu můžeme vyčíst, že skutečně celých 81 %, tedy 81 dětí, nemělo se zadáním tohoto úkolu žádné potíže. Dopomoci potřebovalo 16 %, tedy 16 dětí. V tomto případě mluvíme o pomoci větami jako „zaměř se na tuto část obrázku“, nebo „mohlo by se tohle stát?“. Dítě se ve většině případů chytí nápovědy a v dalších opakováních testu již ví a více se soustředí. 3 %, tedy 3 děti, tento test nezvládly vůbec, ani přes snahu jim co nejvíce pomoci nebo poradit.

Data pro tento graf jsme zjišťovali pomocí jednoduchého testu, při kterém dítěti předložíme tři obrázky, a jeden z nich zobrazuje nesmysl. Poté se dítěte ptáme, který obrázek je nesprávný. Pokud je jeho odpověď správná, požadujeme další vysvětlení toho, proč je obrázek nesmyslný, či co je na něm špatně, případně pokud je dítě komunikativní, můžeme se doptat i na to, jak by to mělo být správně, nebo co by udělalo jinak.

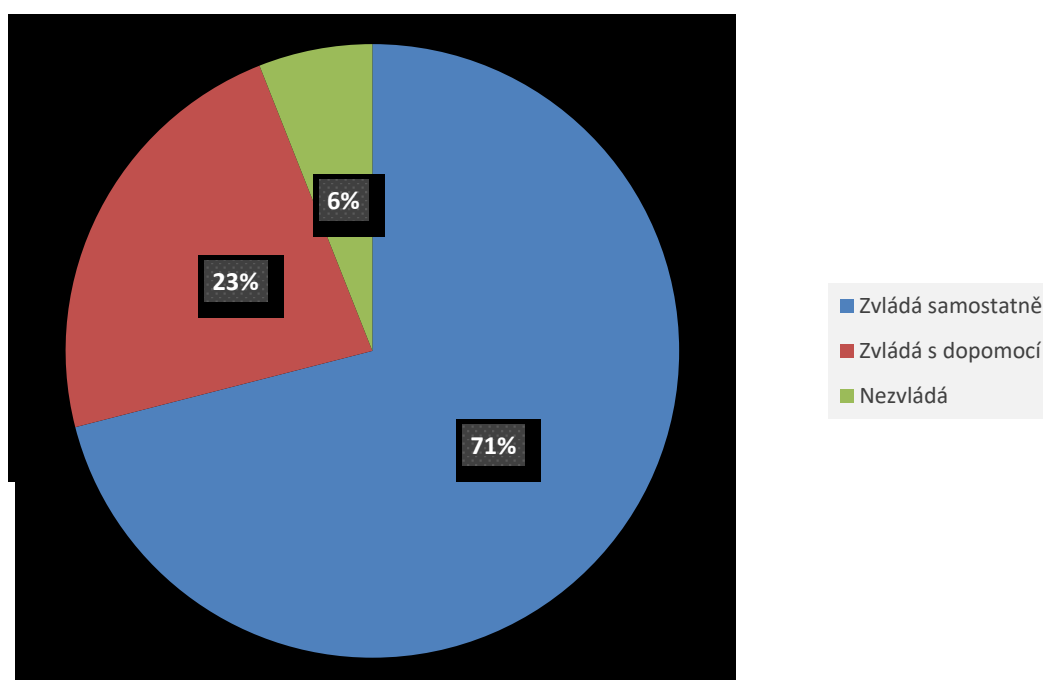
Ukázka použitého materiálu je uvedena na následující straně.

Obrázek č. 4: Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. str. 187 Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

Graf č. 10: Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení

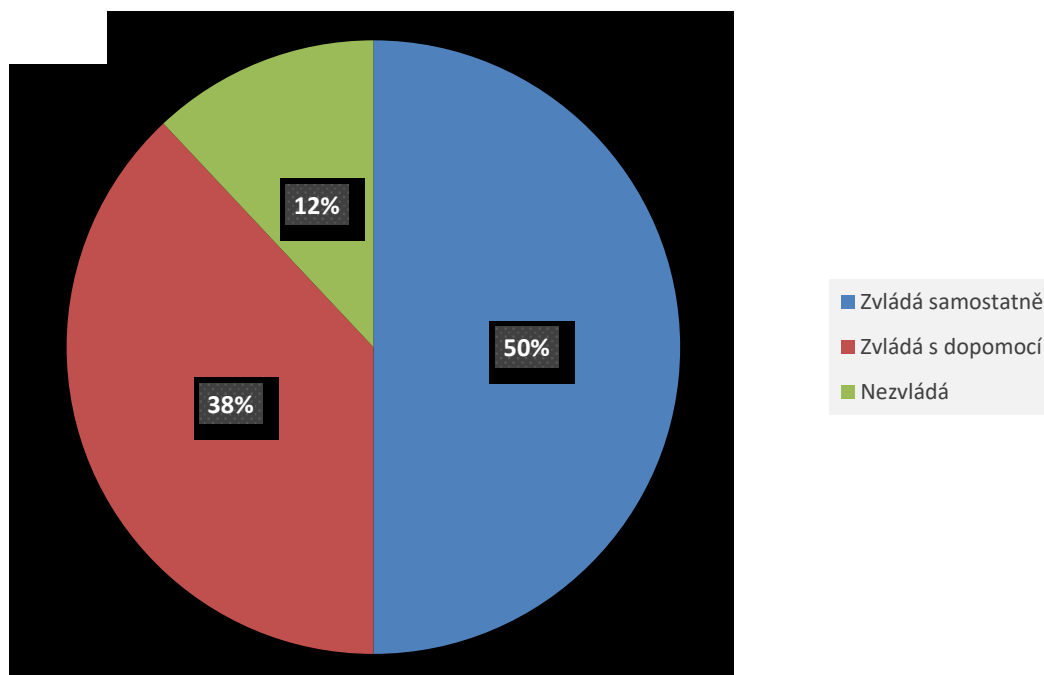


V tomto grafu zaznamenáváme výsledky testu, který odhalí, zda je dítě schopné správně posoudit, zda je tvrzení, které mu předkládáme správné či ne. Opět je tento test zaměřen na logické myšlení, ale i na všeobecný přehled dítěte a samozřejmě na pasivní slovní zásobu, jelikož vidíme, zda dítě ví, na jaký vztah věcí se ho ptáme a jestli je zná pouze na základě slovního příkladu.

V grafu vidíme, že 71 % dětí zvládlo tento test maximálně s jednou chybou. Dopomoci potřebovalo 23 % dětí. V tomto případě volíme dopomoc buď popsáním, nebo obrázkovým podnětem. 6 % dětí nebylo schopno posoudit pravdivost u více než poloviny zadaných otázek.

Tento test probíhá jednoduchým rozhovorem, přičemž zadávající se ptá na otázky jako „**je slunce žluté?**“/ „**svítí slunce v noci?**“, „**je jahoda sladká?**“/ „**je jahoda kyselá?**“, „**vaří kuchař v restauraci?**“/ „**šije kuchař kalhoty?**“. Tyto otázky střídáme a proměňujeme tak, aby se dítě muselo soustředit a nebylo vždy pořadí odpovědí stejné. Celkem zadáme dítěti pět dvojic, tedy deset otázek.

Graf č. 11: Interpretuje pohádky, příběh bez obrázkového doprovodu

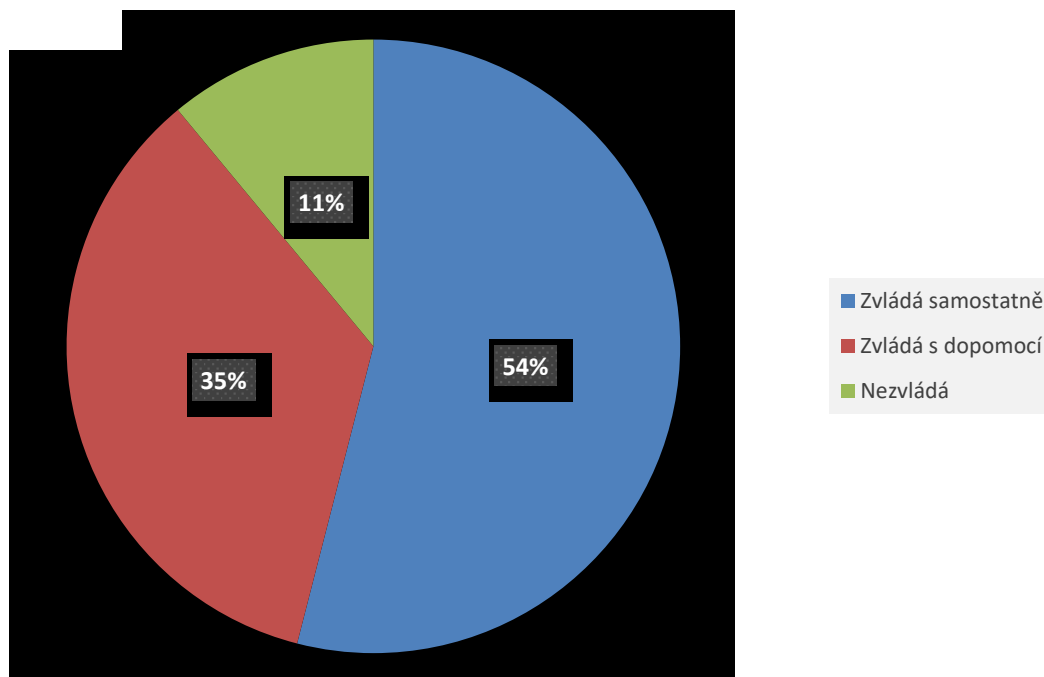


Tento graf zobrazuje výsledky testu, zaměřujícího se na aktivní slovní zásobu a logickou posloupnost děje ve vyprávění dítěte. Vyprávění pohádky, kterou dítě slyšelo mnohokrát, se může zdát jako jednoduchý úkol, ale v mnoha případech si dítě pamatuje pohádku trochu jinak, nebo ji zkrátí o důležitou část, nebo ji vypráví stroze, aby nemuselo používat příliš mnoho souvětí.

V grafu vidíme, že 50 %, tedy 50 dětí, dokáže interpretovat pohádku bez jakékoliv rady, nebo pomoci. Většina těchto dětí je komunikativní a rodiče s nimi pohádky hodně čtou a vyprávějí. Ve 38 %, což je 38 dětí, bylo potřeba dítěti pomoci. V tomto případě volíme věty jako „a nestalo se ještě něco před tím?“, nebo když neví, jak dál, tak se snažíme dopracovat k informaci v pozdějším ději, poté postupně navedeme ke správnému postupu v dějové lince. 12 %, tedy 12 dětí, nebylo schopno pohádku vyprávět vůbec, ani při pokusech co nejvíce dítěti pomoci a nabízet mu různé varianty pohádkového děje.

Tuto zkoušku provádíme tak, že jednoduše zadáme dítěti, aby nám povědělo nějakou známou pohádku. Můžeme dát na výběr (Karkulka, Jeníček a Mařenka, Tři prasátka), nebo nechat dítě, aby navrholo samo, jakou chce vyprávět (ideálně zvolit takovou, aby ji znalo dítě i učitel).

Graf č. 12: Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny



Tento graf znázorňuje, jak má dítě rozvinutou paměť, sluchovou percepci a pochopení. S touto problematikou se rodiče setkávají u dětí již v brzkém věku, kdy se jim snaží zadat několik úkolů, nebo pokynů současně. Běžně je to např. při ranní rutině „vyčisti si zuby, utři se a obleč se“, může to být samozřejmě cokoli jiného během dne. V tomto testu již budeme volit delší instrukce s více úkoly.

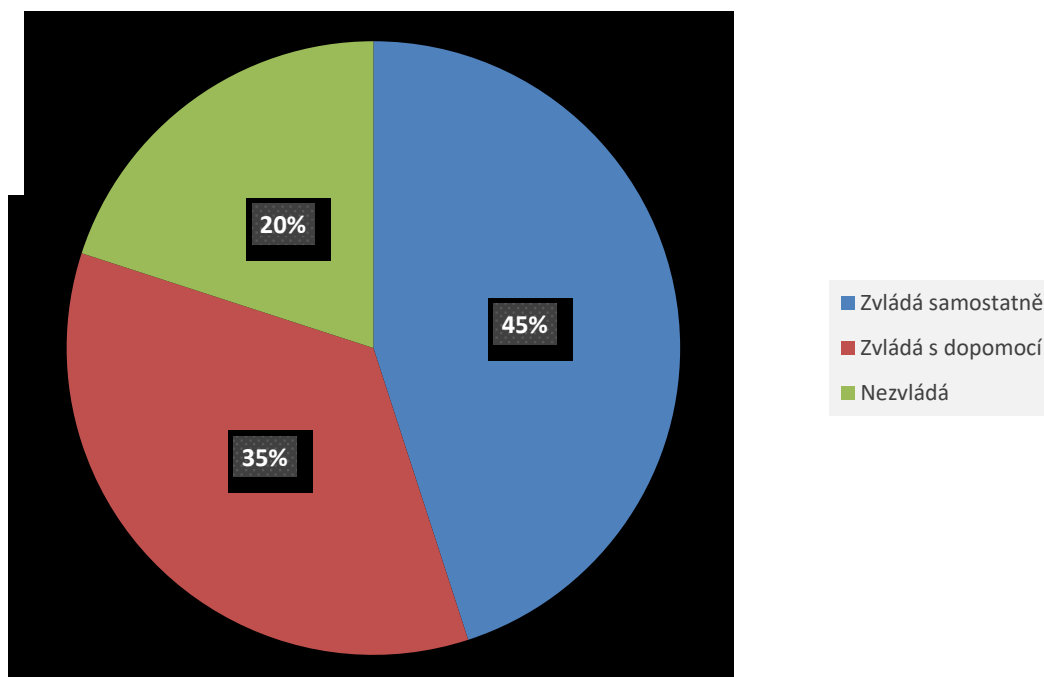
V grafu vidíme, že 54 %, tedy 54 dětí, zvládne tento úkol úplně samo, nebo jen s lehkou nápovědou, která ovšem není nějak konkrétní a pouze dítě nasměruje, pokud si není úplně jisté dalším krokem. 35 %, tedy 35 dětí, potřebuje k dokončení úkolu více nápověd, nebo například zopakovat znovu celé zadání, i to může pomoci a dítě si v něm najde místo, kde zapomnělo a dokáže pokračovat dále v plnění úkolu. Pro 11 %, tedy pro 11 dětí, byl tento úkol problematický a dokázaly správně postupovat vždy jen v prvních dvou krocích.

Jelikož diagnostika probíhala v mateřských školách, zvolili jsme úkoly, které lze plnit v daném prostředí s předměty, které jsou k dispozici. Dítěti řekneme čtyři až pět po sobě jdoucích kroků, které má udělat. Například „jdi ke stolu, odsuň židli, sedni si na ní a třikrát zatleskej“, nebo „dojdi ke skříni, vyndej krabici s kostkami, vyber jen červené kostky, postav

z nich komín, krabici dej zpět do skříně.“ Takto můžeme zvolit jakýkoliv postup, který nám prostředí dovolí.

Morfologicko-syntaktická rovina

Graf č. 13: Poznává nesprávně utvořenou větu

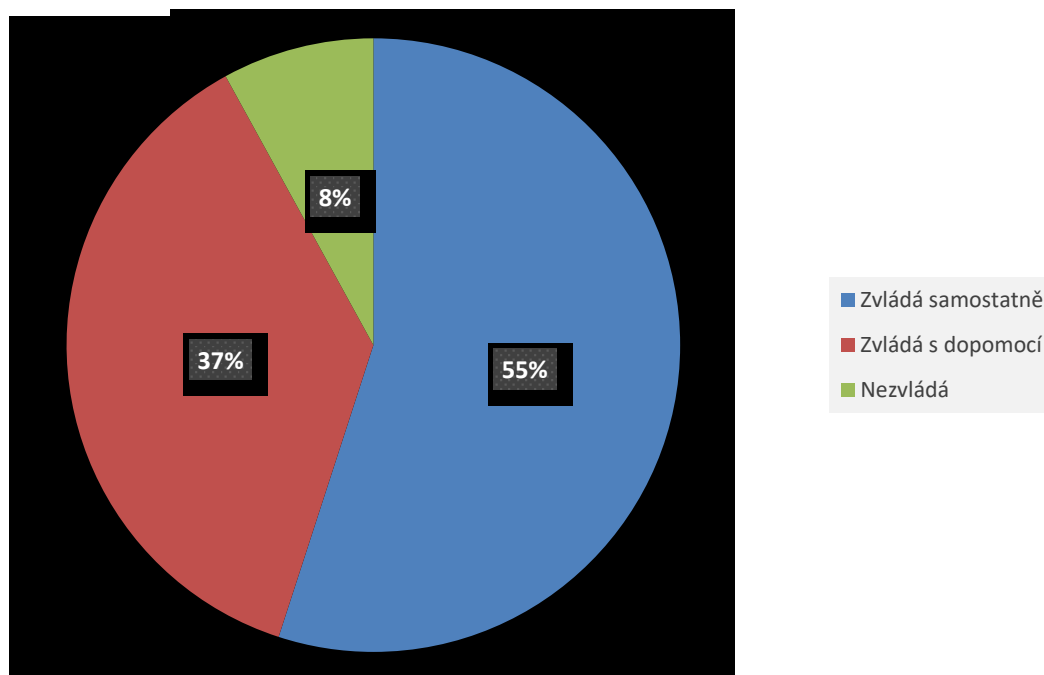


V testu, jehož výsledky jsou zobrazeny v tomto grafu, zjišťujeme, zda je dítě schopno v řeči poznat gramaticky špatně utvořenou větu a případně jí říci správně. Ověřujeme tím kromě toho, zda dítě odhalí nesprávně utvořenou větu, i dovednosti z dřívějších let, a to, zda umí dítě skloňovat, časovat, rozlišovat časy a zda mluví gramaticky správně.

V grafu vidíme, že 45 %, tedy 45 dětí, špatně utvořenou větu poznalo a dokázalo ji bez potíží opravit. 35 %, tedy 35 dětí, poznalo špatně utvořenou větu s dopomocí, tou může být například to, že řekneme nesprávnou větu a správnou větu a necháme dítě vybrat, co je správně. Popřípadě si společně řekneme, co bylo špatně, a necháme dítě větu opravit. Děti, které tento úkol nezvládly, je v tomto případě 20 %, tedy 20, což je poměrně vysoké číslo, vzhledem k tomu, že se jedná o děti předškolní, které by měly gramatiku již ovládat bez problému, nebo s minimální fyziologickou odchylkou.

Test probíhá jednoduše. Řekneme dítěti chybnou větu a vysvětlíme, co v ní bylo špatně a jak by to mělo být správně. Následně dítěti říkáme krátké věty, v některých uděláme chybu a v některých ne. Například „kočka skáče na střecha“ „maminka byla na obchod,“ „králík stříhá uchama,“ atd.

Graf č. 14: Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru




V tomto grafu jsou zapsány výsledky testu, který je opět zaměřený na dovednosti v oblasti gramatiky, ale také zrakového a sluchového vnímání. Spočívá v tom, že dítě je schopno pomocí zrakové opory doplnit slovo, které je správně zvolené a správně gramaticky utvořené do příběhu, který my čteme či vyprávíme.





V grafu vidíme, že 55 %, tedy 55 dětí, tento úkol zvládlo samostatně, některé šikovnější děti si text částečně četly samy. 37 %, tedy 37 dětí, potřebovalo dopomoci, ale ve většině případů bylo potřeba pouze upozornit na chybu a dítě se opravilo. 8 %, tedy 8 dětí, tento test nezvládlo a doplňovalo pouze slova podle obrázků v základním tvaru, a ani přes opakované vysvětlení zadání se nepodařilo příběh vytvořit správně.







Podklady k tomuto testu najdeme v mnoha dětských časopisech, nebo lze zakoupit přímo knihu od autorky Hany Jelínkové s názvem obrázkové čtení. Jde o text pohádky, ve kterém jsou místo některých slov obrázky. My čteme text, pokud dítě ještě neumí číst samo, a to tak, aby na něj vidělo. Vždy před obrázkem uděláme pomlku a úkolem dítěte je doplnit slovo místo obrázku tak, aby se hodilo do textu.





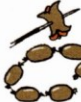
Ukázka použitého materiálu je uvedena na následující straně.


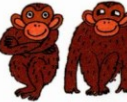
Obrázek č. 5: Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru




 Příloha Ř43: Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru




„Copak budeme dnes dělat?“ přemýšlely  v sobotu ráno. „ Půjdeme do ZOO,“ řekl  .  nachystala pro každého svačinu a pro  .




Puntu připravila vodítko. „ Bez  do ZOO nesmíš!“   běhají raději bez  , ale když Punta slyšel, že uvidí   ,




 a  , smířil se i s  . A navíc - v ZOO prý bude i los!  věděl, že na los se dá něco vyhrát. Třeba věnec  ! A to by

bylo něco. V ZOO bylo pěkně. Nejvíc se  nasmály u  .

Ty se tahaly o  a běhaly rychle jako  . Slon na sebe stříkal  ,

 se tvářil přísně a  měla problém s pitím.  se

zvířata moc líbila, ale hlavně čekal na slosování. Kde ty losy mají? „Punto, podívej,“  řekla najednou   chvíli koukal, ale potom

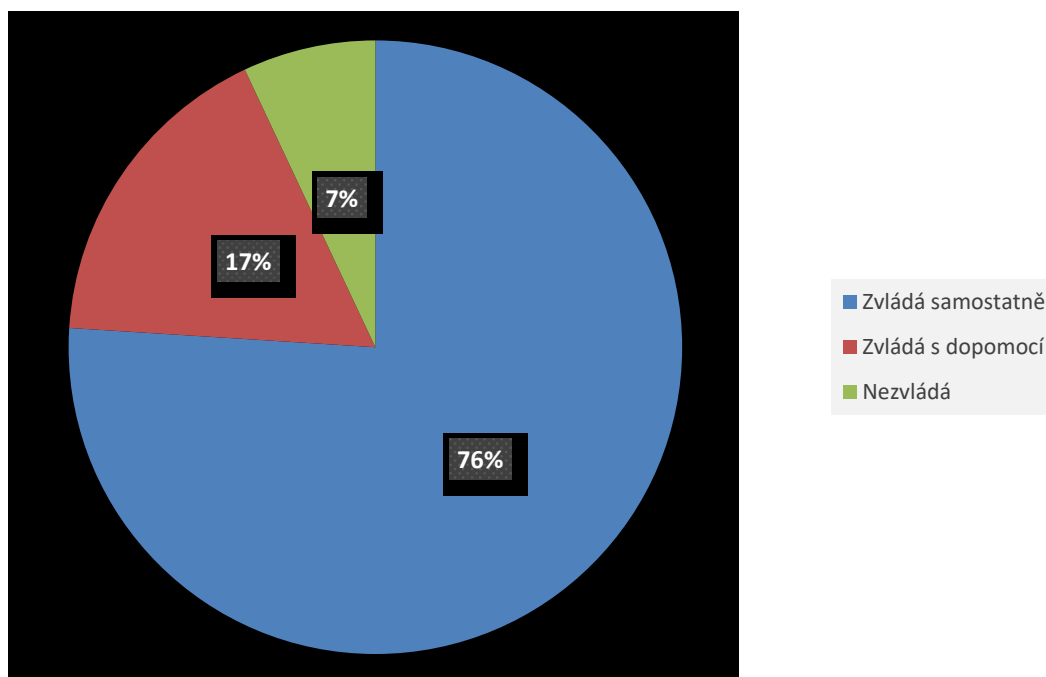
mu to došlo. Tak tohle je ten los! A  byl tak pěkný, že  ani nevdalo, že nevyhrál věnec  .

195

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. str. 195 Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

Pragmatická rovina

Graf č. 15: Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace

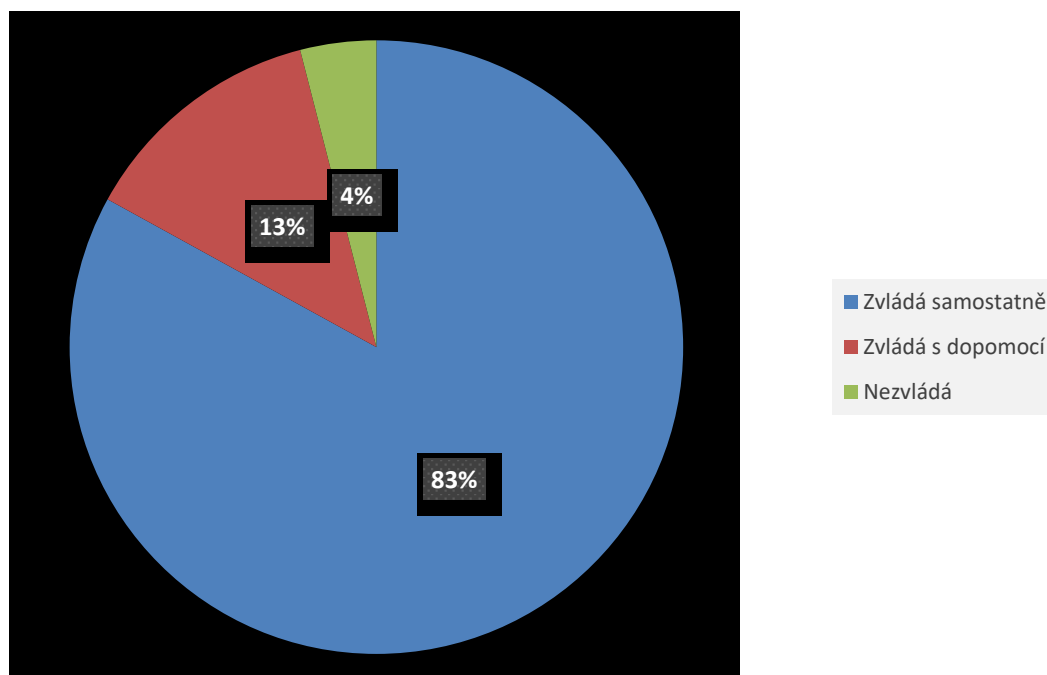


V tomto grafu jsou zaznamenány výsledky z oblasti řečového projevu dítěte. Zkoumáme, zda je projev po obsahové i formální stránce správný tzn. zda se dítě drží tématu, zda je jeho sdělení jasné a srozumitelné a také jakou má dítě při konverzaci výslovnost, plynulost řeči a hlasové zabarvení.

Z grafu je patrné, že 76 %, tedy 76 předškolních dětí, dokáže vést konverzaci naprosto správně a jejich sdělení je jasně pochopitelné a srozumitelné. 17 %, tedy 17 dětí, se například zadržává ve svém sdělení, což vede k tomu, že konverzace bývá delší, než si dítě znovu rozmyslí, co vlastně chtělo říci a jak to správně zformulovat, nebo se nedokáže držet jednoho tématu a odbíhá k dalším vedlejším příběhům, dopomůžeme mu tak, že se ho zeptáme např. „a jak to bylo dál s tím psem?“ nebo „nechtěl jsi mi povědět o té mamince?“, čímž ho svedeme zpět k původnímu příběhu. 7 %, tedy 7 dětí, tento úkol nezvládá.

Informace do tohoto grafu získáváme průběžně konverzací s dětmi ať už záměrnou, nebo běžnou konverzací v rámci školního dne.

Graf č. 16: Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi a dospělými



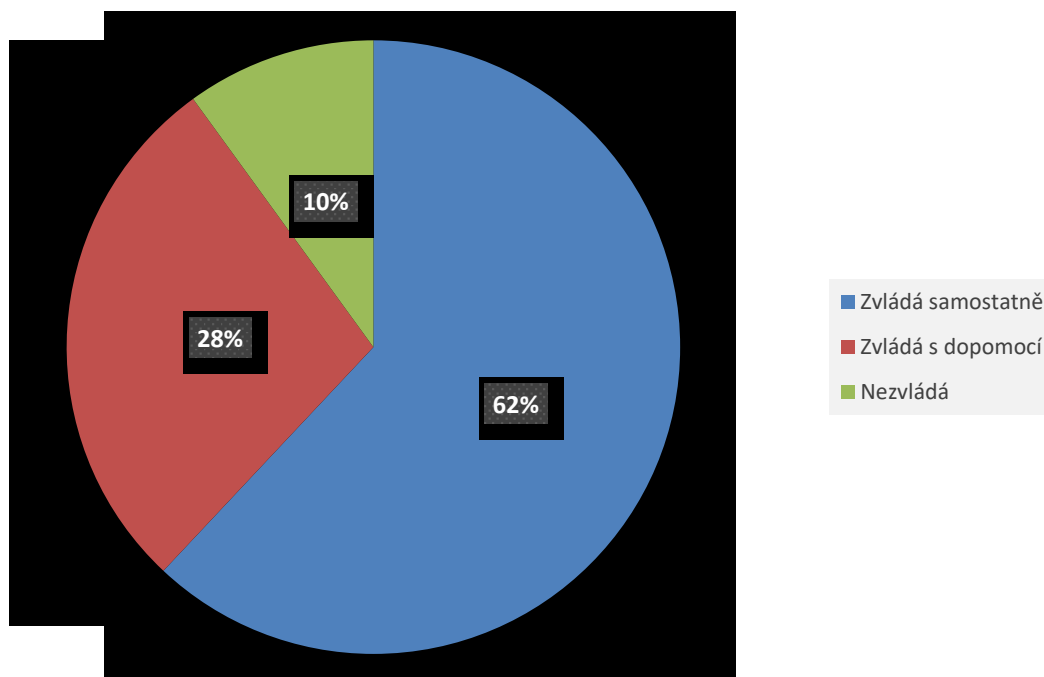
V tomto grafu jsou zaznamenány údaje, které znázorňují, jak jsou předškolní děti aktivní v rámci navazování konverzace se svými vrstevníky, ale i s dospělými v jejich okolí. Je třeba, aby si dítě v tomto věku bylo schopné samo požádat o něco, co chce, nebo potřebuje, případně aby bylo schopné říci jinému dítěti, zda si s ním může hrát, něco si od něj půjčit, nebo ho upozornit, že se mu něco nelíbí.

V grafu vidíme, že 83 %, tedy 83 dětí, nemá problém aktivně komunikovat se svým okolím, požádat o pomoc, či ji nabídnout jak dospělému, tak i ostatním dětem, nebo vést běžnou konverzaci například o tom, co dělalo s rodiči o víkendu, nebo co bude dělat o prázdninách. 13 %, tedy 13 dětí potřebovalo ke konverzaci nějaké postrčení, aktivně ji tolik nevyhledávají, jsou méně povídavé, ale nemají potíže si říci o pomoc, či o něco co zrovna chtějí, nebo potřebují. 4 %, tedy 4 děti, nenavazují konverzaci aktivně vůbec. Tyto děti jsou stydlivé, v některých případech by se dalo uvažovat o elektivním mutismu. Tyto čtyři děti se konverzaci vyhýbaly, a pokud jsme se snažili ji s nimi navázat, odpovídaly velmi stroze, nebo pouze gesty.

Tyto informace byly získány na základě pozorování dětí v jejich přirozeném prostředí. Pokud se některé z dětí výrazně neprojevovalo, na něco jsme se zeptali a vyčkali, zda se z jeho strany konverzace rozvine, či ne. Například u oběda lze pozorovat tyto tři skupiny

děti. Aktivní v komunikaci se zeptají, zda si mohou jít přidat. Následně požádají paní kuchařku a poděkují. Děti, které potřebují v komunikaci trochou dopomoci, musíme podpořit například otázkou „chce si někdo jít přidat?“ Tyto děti se většinou přihlásí až na základě otázky a poté teprve jdou, nicméně další komunikaci mají již zcela ve svých rukou. Děti, ze 3. skupiny si samy přidat nepůjdou. Až ve chvíli, kdy se jich zeptáme přímo jmenovitě, převážně jen kývnou hlavou. Musíme jít s nimi a na vše se zvláště doptat, například kolik chtějí knedlíků, zda chtějí maso atd. a připomenout jim prosbu a poděkování paní kuchaře.

Graf č. 17: Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu

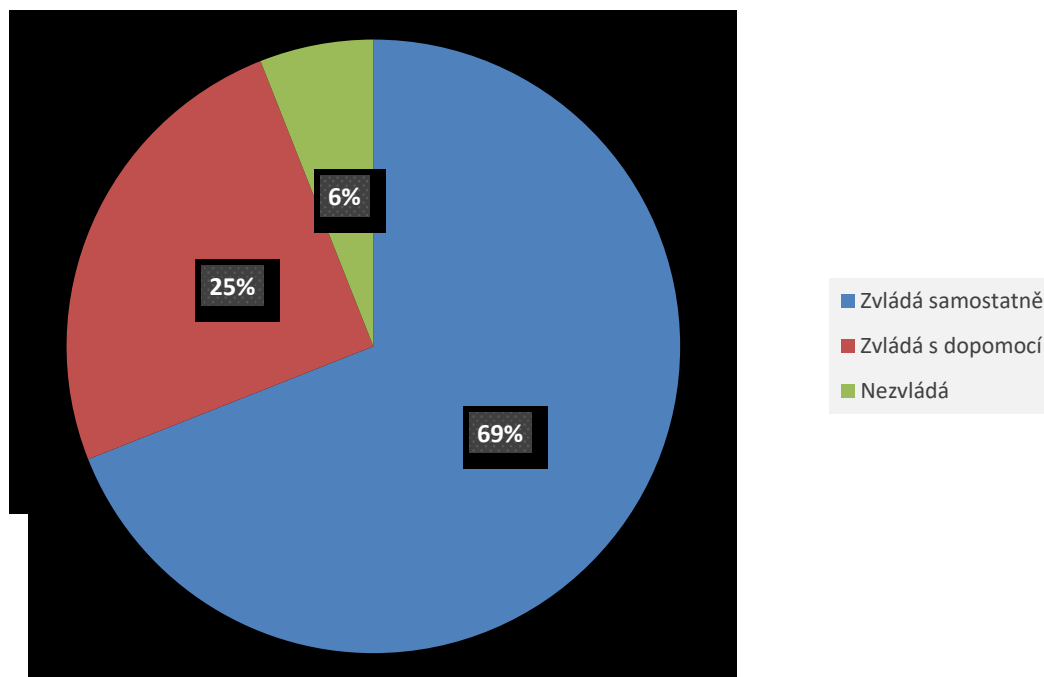


V tomto grafu sledujeme, zda je dítě schopno dodržovat pravidla společenského kontaktu a konverzace. Jsou to faktory jako například skákání do řeči, oslovení dospělého, ale i to, zda dítě nechá mluvit druhého, nebo vede dlouhý monolog zaměřený pouze na vlastní osobu. Je potřeba, aby se dítě již od brzkého věku učilo konverzační etiketě a mělo na mysli, jak se při hovoru s různými lidmi chovat.

Dle údajů v grafu vidíme, že 62 %, tedy 62 dětí, v předškolním věku dokáže samostatně konverzovat na úrovni dospělého člověka, dodržuje pravidla, neskáče nikomu do řeči a čeká na vyzvání, nebo otázku, aby mohlo mluvit. U 28 %, tedy u 28 dětí, bylo potřeba lehce konverzaci korigovat, šlo převážně o skákání do řeči, nebo opomenutí druhého člověka a vedení monologů. Po upozornění se dítě vždy vrátilo ke správné konverzaci a ve většině případů si dávalo pozor na své předchozí chyby. 10 % tedy 10 dětí, by se dalo označit jako společensky neobratné, při rozhovorech vstupují do řeči druhé osobě, nebo se snaží ji překřičet, aby mohly mluvit. Velmi často také zapomínají rozlišovat tykání a vykání a mnohdy odejdou uprostřed rozhovoru, protože o něj přestanou jevit zájem. Zde by se dalo uvažovat o vyšetření dětí na ADHD.

Opět se jedná o pozorování přirozeného chování, které podporujeme tím, že započneme rozhovor s dítětem my sami. Volíme témata, která jsou dítěti blízká, nebo například rozhovor o tom, co zažilo o víkendu, nebo jaké mají s rodiči plány na Vánoce.

Graf č. 18: Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)

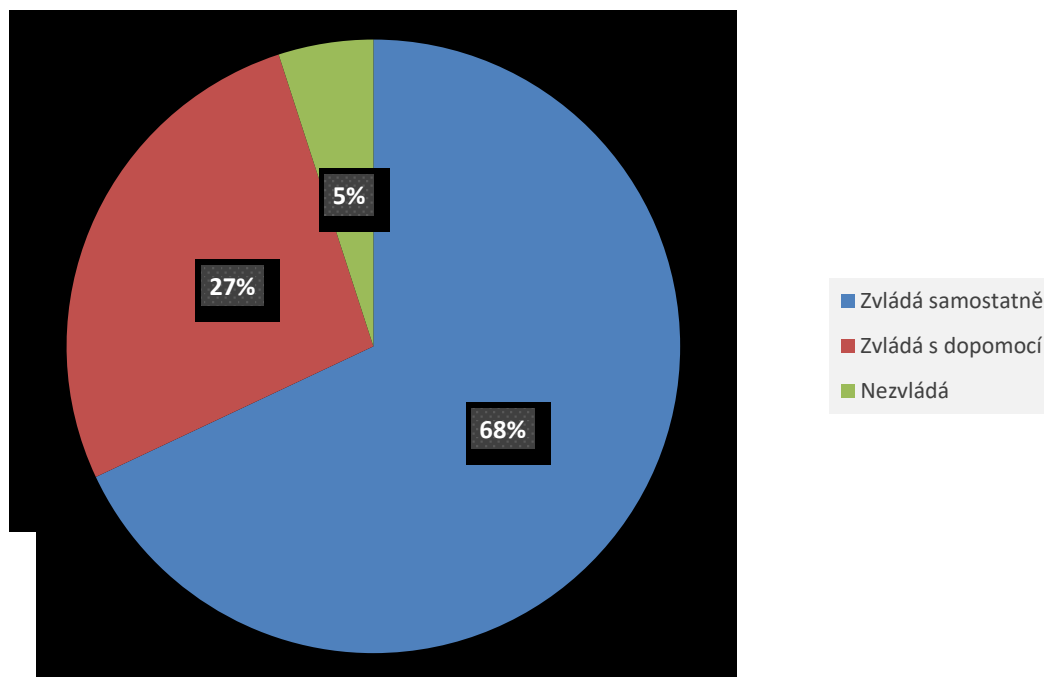


V tomto grafu jsou zaznamenány údaje o tom, jak se daří dětem v předškolním věku zformulovat jasné a stručné otázky pokládané celou větou, ale také jakým způsobem je dítě schopno na námi položenou otázku odpovědět, tedy zda je odpověď smysluplná s ohledem na otázku. Pro předškolní dítě je tato dovednost důležitá především proto, aby bylo schopné ve škole komunikovat s vyučujícími a adekvátně odpovídat na jejich dotazy případně, když mu nebude něco jasné, aby se mohlo jednoduše zeptat.

V grafu vidíme, že 69 %, tedy 69 předškolních dětí, nemá potíže otázky pokládat a současně na ně odpovídat. Tuto schopnost mají osvojenou především děti od přirození zvědavé, které se ptají opakovaně na mnoho věcí, které se okolo nich vyskytují. Ve 25 % se jedná o děti, které je potřeba podpořit, nebo jim nějakým způsobem dopomoci k vytvoření adekvátní otázky, ve které nebude nic navíc, ale především v ní nebude chybět hlavní pointa. Pokud se dítěti nedaří, zeptáme se postupně, na co se chce zeptat a koho se bude ptát, následně mu pomůžeme otázku vytvořit. Častým tréninkem a zkoušením to nakonec dítě dokáže samostatně. Také jsou zde zařazeny děti, které odpovídají na otázky velmi obsáhle a hlavní informace se ztratí v kontextu. U 6 %, tedy u 6 dětí, jsme se k otázce nedopracovali ani s pomocí.

Informace zjišťujeme tak, že se jednoduše dítěte zeptáme na několik otázek během dne (minimálně pět) a zhodnotíme adekvátnost a výpovědní hodnotu odpovědi. Zda dítě umí položit otázku, můžeme zjistit pozorováním, nebo zařadit do ranního kruhu debatu, ve které se musí každé dítě zeptat jiného na něco, co ho zajímá, například jestli má doma nějaké zvíře, jak se jmenuje jeho maminka, nebo co bude dělat, až půjde ze školky. Na této debatě uvidíme, jak děti komunikují mezi sebou a jak tvoří otázky i odpovědi.

Graf č. 19: Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří své pocity, prožitky...



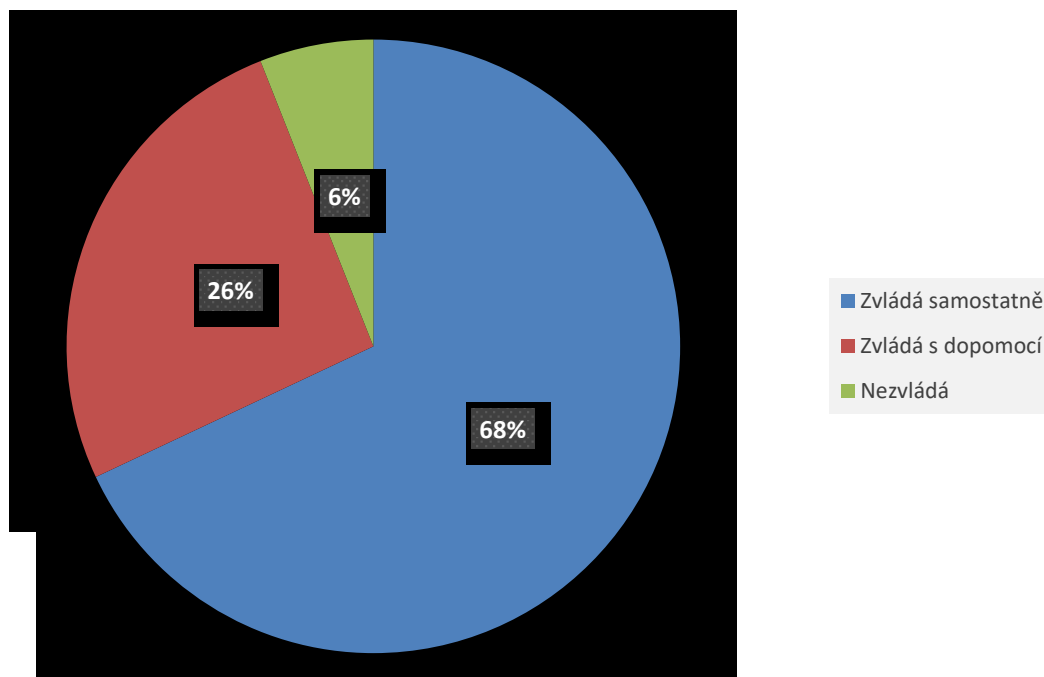
V tomto grafu je zobrazeno, kolik dětí, které čeká nástup do školy, se dokáže samostatně smysluplně vyjadřovat, navrhovat své nápady a vyjadřovat pocity, které mají v dané situaci. Tyto dovednosti jsou důležité především v běžném životě, aby bylo dítě schopno popsat například, co se mu stalo, co by si přálo a jak se cítí.

V grafu vidíme, že touto dovedností disponuje 68 %, tedy 68 dětí. Dalo by se říct, že tuto schopnost mají v převážné většině vůdčí osobnosti, které organizují hru, určují ostatním jejich role a hrou je provádí. To ovšem neznamená, že ostatní jsou submisivní jedinci, i oni dokáží vyjadřovat své pocity. 27 %, tedy 27 dětí, jsou jedinci, kteří potřebují ve svém vyjádření více nasměrovat, aby dávalo smysl i všem ostatním. V 5 %, tedy u 5 dětí, se jedná o děti, které nedokáží smysluplně vyjádřit, co mají aktuálně na srdci. Pokud po nich chceme popsat situaci, nebo událost, nejsou schopni správně určit slet událostí, časovou linku ani osoby, kterých se situace týká.

Informace do tohoto grafu získáváme převážně pomocí pozorování přirozeného chování dětí v mateřské škole. Výborně můžeme vidět schopnost popisu situace ve chvíli, kdy chce dítě na někoho jiného žalovat, v tu chvíli musí umět říci, o koho se jedná, co se stalo, kdy se to

stalo a jak se kvůli tomu cítí. Samozřejmě se můžeme děti i v průběhu dne ptát na různé situace, které prožily a požádat o jejich popis.

Graf č. 20: Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, učitelek, svoji adresu



V tomto grafu je zapsána dovednost dětí odříkat své nacionále, říci křestní jméno i příjmení rodičů a sourozenců, znát svou adresu a vědět, jak se jmenují učitelky, které ho učí a nejlépe i ostatní zaměstnanci v mateřské škole. Kdykoli by se dítě například ztratilo, nebo se někde něco stalo, musí tyto informace vědět. Proto je potřeba to trénovat již od nízkého věku, nejlépe od nástupu do mateřské školy. Také se jedná o jednu z otázek u zápisu do první třídy, kterou by mělo dítě znát.

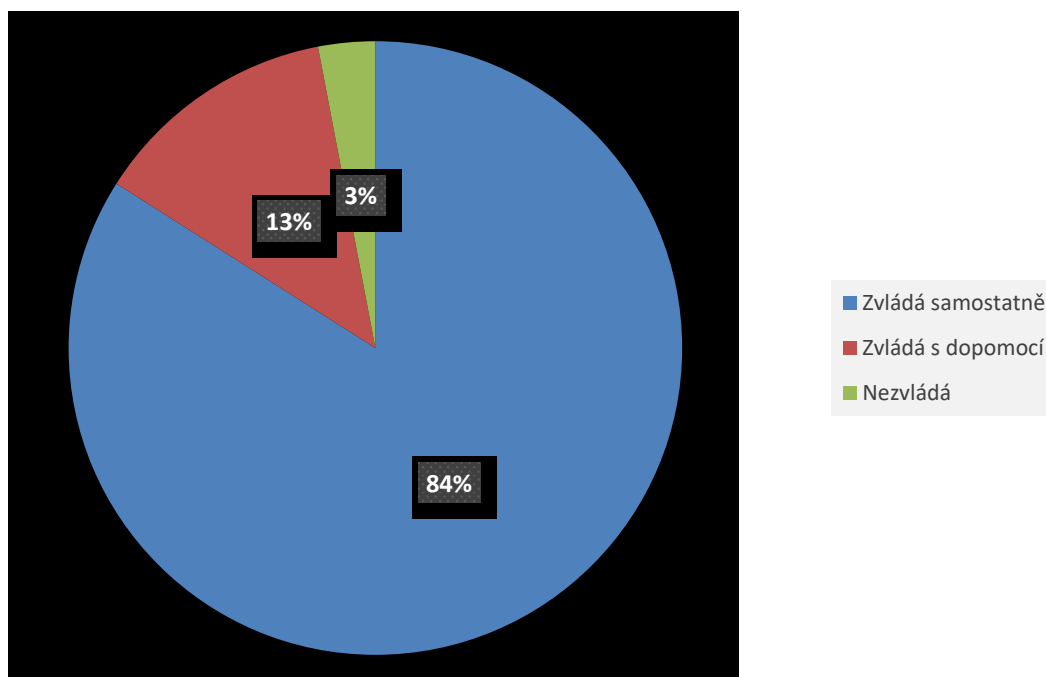
V grafu vidíme, že 68 %, tedy 68 dětí, nemá potíže se zapamatováním své adresy nebo jmen členů rodiny a zaměstnanců školy. 26 %, tedy 26 dětí, má mezery a potřebuje pomoci. Často způsobují potíže křestní jména rodičů, jelikož pro ně je to pouze maminka a tatínek, nebo konkrétní adresa bydliště. Můžeme pomoci například tím, že se zeptáme „jak říká tatínek mamince?“ a naopak. U adresy je pomoc složitější, ale nejlepší je dítě naučit, aby dokázalo bydliště co nejvíce přiblížit. Pokud ví, že bydlí na Praze 10 v ulici, kde je mateřská škola v oranžovém domě, je to dostatečné, ale je zapotřebí, aby se před odchodem do první třídy adresu naučilo. Od 6 %, tedy od 6 dětí, jsme nebyli schopni adresu získat vůbec, a to i v případě, kdy jsme jim jejich přesnou adresu řekli. Dítě odvětlí, že neví, jestli je to správně.

Stejně tak jména rodičů vůbec nevědí. Téměř všechny děti řekly správně jména sourozenců, ale i zde jsme se setkali se záměnou jména sourozence a domácího mazlíčka.

Zde lze získat informace pouze tak, že se dětí přímo zeptáme, ať už v ranním kroužku, nebo mezi řečí během dne.

Neverbální komunikace

Graf č. 21: Oční kontakt



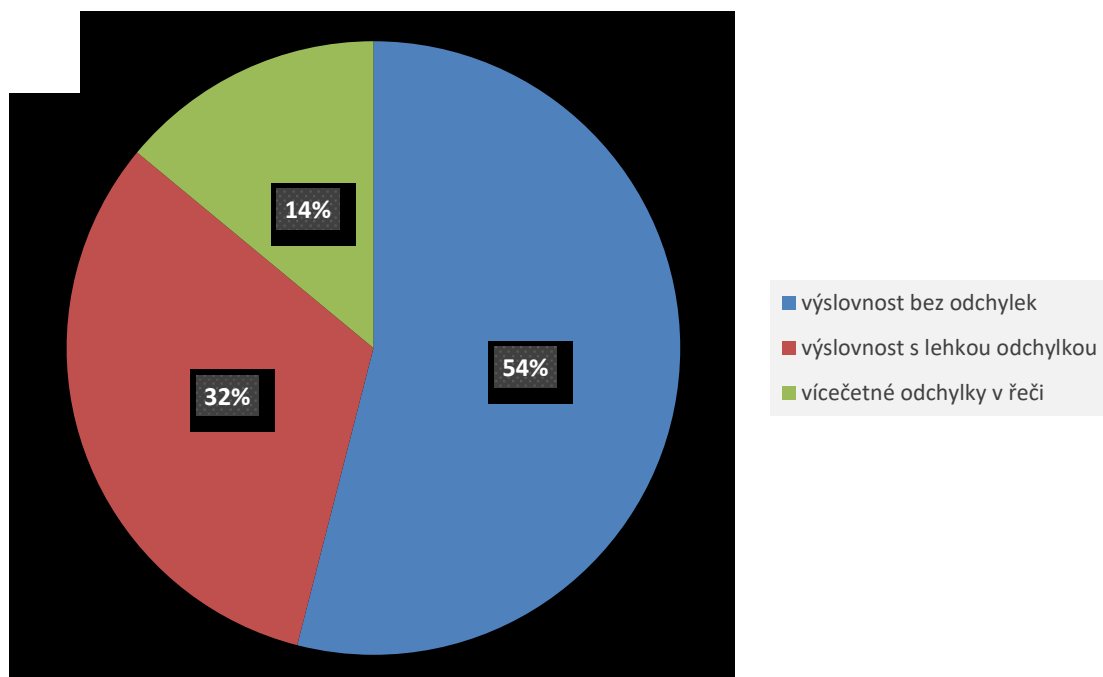
V tomto grafu je zaznamenáno, kolik % dětí udržuje při komunikaci oční kontakt s druhou osobou. Oční kontakt je jeden z prvků neverbální komunikace a pro dítě je z počátku jen velmi spontánní. V předškolním věku se ale stává běžnou součástí komunikace.

Z grafu je patrné že 84 %, tedy 84 dětí, již dokáže oční kontakt navázat samo a po dobu komunikace jej udržet. 13 %, tedy 13 dětí, musí být upozorněno buď na to, aby jej navázalo, nebo na to, aby v průběhu komunikace netěkalo pohledem jinam. Tyto děti reagují na výzvu a během rozhovoru již oční kontakt udrží. Ve 3 %, tedy u 3, dětí není oční kontakt navazován vůbec, a to ani po výzvě druhé strany, může přijít pouze letmý pohled, ale v některých případech ani ten ne. Nebo je navázán vždy jen na velmi krátkou dobu a poté pohled opět míří jinam po místnosti. Může se jednat o děti s elektivním mutismem, které nenavazují oční kontakt záměrně, nebo o děti s ADHD, které jej ani přes opakované výzvy neudrží dostatečně dlouho.

Zde můžeme pozorovat chování dětí při jakékoliv jiné aktivitě, nebo úkolu v této diagnostice. Případně se zaměříme i na vzájemné chování mezi dvěma dětmi, kdy může nastat situace, že s dospělým není kontakt navazován, ale s jiným dítětem ano.

Foneticko-fonologická rovina

Graf č. 22: výslovnost

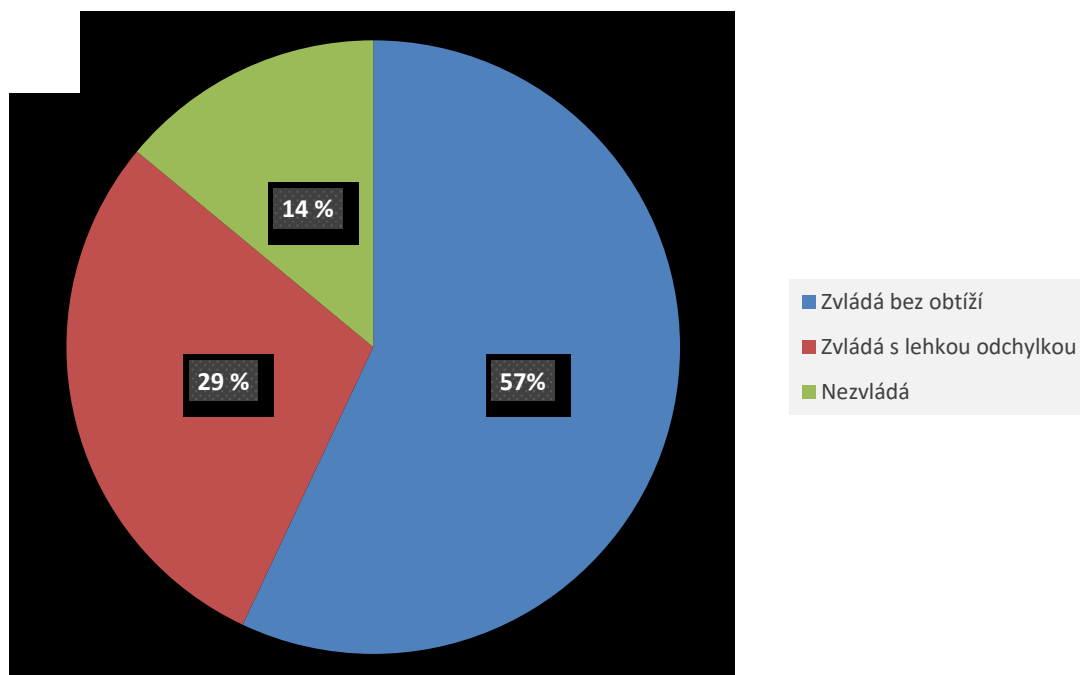


V neposlední řadě se zaměříme na samotnou výslovnost dítěte. Jedná se o celkový řečový projev, tedy zda dítě nedrmolí, není koktavé, nebo breptavé, případně zda nepatlá nebo není přítomen rotacismus, ale i o vyslovování jednotlivých hlásek samostatně i ve slovech.

V grafu vidíme, že 54 %, tedy 54 dětí, má řeč v pořádku bez jakékoliv odchylky. Osobně považuji za úspěch, že se jedná o více než polovinu sledovaných dětí. 32 %, tedy 32 dětí, má lehkou odchylku v řeči, téměř u všech se jedná o R a Ř ve čtyřech případech jde o hlásku L a v jednom případě se jedná o K (zde ovšem dochází k intenzivní logopedické péči a hlásky se již v řeči začíná objevovat). 14 %, tedy 14 dětí, má vícečetnou patlavost, nebo jednu ze zmíněných odchylek. Žádné dítě v průzkumu není oficiálně diagnostikováno, ale u některých vidíme jasné znaky VD, nebo jiné vady.

Zde získáváme informace pomocí rozhovorů, poslouchání dítěte v běžných situacích a také pomocí přímého kontaktu, při kterém dáváme dítěti kartičky s jednotlivými hláskami, které nejprve řeknou samostatně a následně ve slově, které sami vymyslí, nebo jej vymyslíme my.

Graf č. 23: Artikulační obratnost



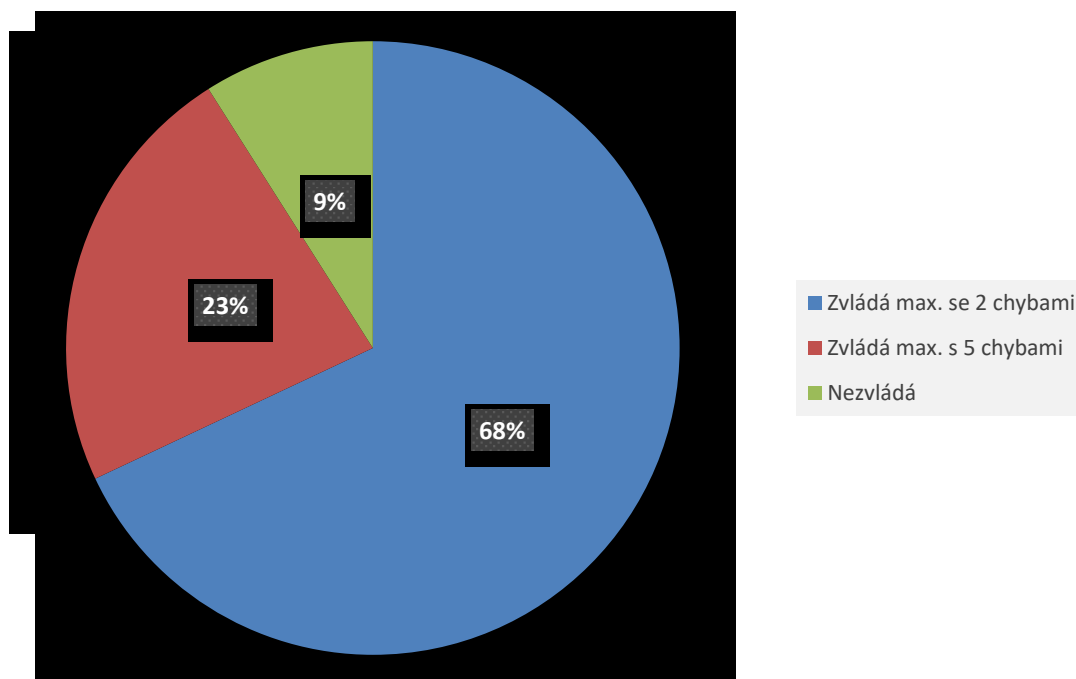
Artikulační obratnost sleduje, zda dítě správně vyslovuje slova, kde je vedle sebe například ostrá a tupá sykavka, měkká a tvrdá slabika, nebo souhláskový shluk. Jedná se o slova jako *sušenka*, *cvrček*, *dědeček*, *hodiny* nebo *strašidlo*. Může se stát, že dítě samostatně zvládá všechny slabiky, ale pokud jsou ve slově takto umístěné.

V grafu vidíme, že 57 %, tedy 57 dětí, zvládá artikulační obratnost bez obtíží. U 29 %, tedy 29 dětí, se vyskytují lehké odchylky od normy. Jedná se o potíže v jednom typu slova, u většiny dětí z této skupiny šlo o potíže při vyslovování souhláskových shluků. V případě, že se jednalo o sykavky, nebo měkké a tvrdé slabiky, dítě se dokázalo po upozornění opravit, nebo si slovo řeklo pomaleji, aby se soustředilo na správnost. Stejně tak jako v předchozím grafu je poslední skupina 14 %, tedy 14 dětí, u kterých, jak jsem již zmínila, jde pravděpodobně o větší odchylku v řečové či jazykové rovině.

Informace opět získáváme pomocí rozhovorů jeden na jednoho, předkládáním kartiček se slovy a posloucháním dítěte v běžné řeči.

Sluchová percepce

Graf č. 24: Rozlišení bezvýznamná slova



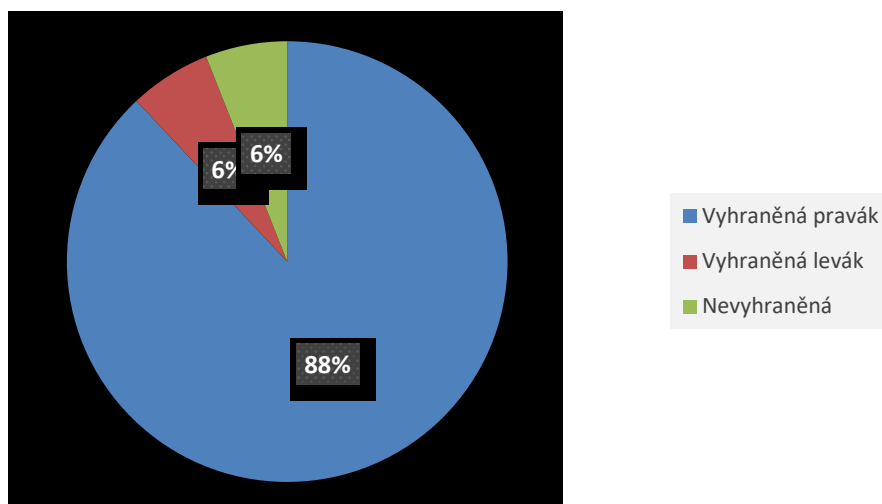
Rozlišení bezvýznamných slov a slabik je poslední a nejtěžší stupeň v testu sluchové percepce a je určen pro předškoláky. Je také součástí Matějčikova testu školní zralosti. Jde v něm o rozlišení podobných souhlásek a samohlásek ve slově, které se liší například délkou, tvrdostí, nebo znělostí. Zde jsme si nechali toleranci dvou chyb s možností se opravit.

V grafu vidíme, že 68 %, tedy 68 dětí, zvládlo rozlišení maximálně se dvěma chybami a někteří při druhém pokusu již určili správně. 23 %, tedy 23 dětí, zvládlo rozlišit, zda se jedná o chybu u více než 11 dvojic slov. U 9 %, tedy 9 dětí, byl počet chyb vyšší než pět, čtyři z nich nedokázaly vědomě určit ani jednu dvojici správně, a pokud ano, šlo pouze o náhodné určení, které nebylo znovu zopakováno.

S dítětem v klidné a tiché místnosti říkáme běžně hlasitou řečí dvojice slov či slabik předepsaných v diagnostickém testu. Po každé dvojici nám dítě řekne, zda se jednalo o shodnou či rozdílnou dvojici. Pokud dítě udělá nějakou chybu, poznamenáme si ji a na konci dvojici znovu zopakujeme. Pokud dítě tentokrát označí správně, zeptáme se ještě po třetí, abychom se ujistili, že chyba byla pouze náhodná, a dítě dvojici skutečně rozliší.

Lateralita

Graf č. 25: Lateralita ruky

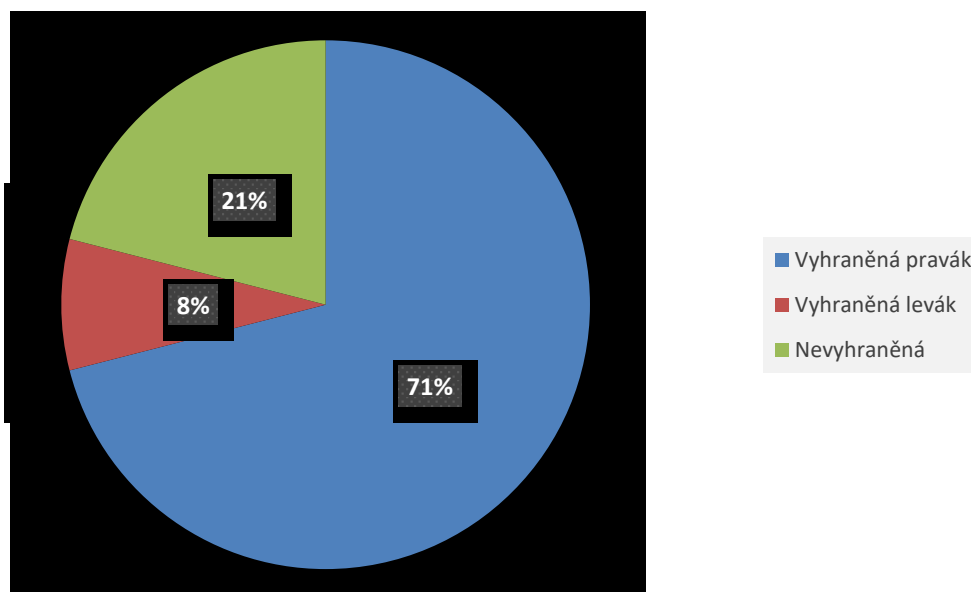


V tomto věku by již dítě mělo mít vyhraněnou lateralitu. Při nástupu do školy je to důležité i pro to, aby dítě sedělo na správné straně lavice a mělo tak dostatek prostoru pro psaní a neomezovalo spolusedícího spolužáka. Lateralitu pozorujeme také proto, aby se u dítěte nevyskytovalo zkřížení, tzn., že by byla dominantní jedna ruka a druhá noha, ucho či oko, což může být jeden z příznaků vývojové dysfázie.

V grafu vidíme, že 88 %, tedy 88 dětí, jsou praváci. 6 %, tedy 6 dětí, jsou leváci a zbylých 6 %, tedy 6 dětí, nemá lateralitu zatím vyhraněnou.

Informace můžeme zjistit částečně pozorováním v běžném provozu a částečně, když dítěti zadáme nakreslit obrázek, poskládat kostky, či jakoukoliv jinou činnost v rámci této diagnostiky.

Graf č. 26: Lateralita oka



Lateralita oka, není na první pohled vidět, ale pokud by v tomto případě došlo ke zkřížení s lateralitou ruky, může docházet například k zrcadlovému psaní písmen a číslic potížím v prostorové orientaci, nebo mohou být problematické činnosti spojené s jemnou motorikou, jako například zavazování tkaniček u bot.

V grafu vidíme, že 71 %, tedy 71 dětí, má dominantní pravé oko, 8 %, tedy 8 dětí, má vyhraněné levé oko a 21 %, tedy 21 dětí, má lateralitu oka nevyhraněnou.

Údaje získáváme pomocí jednoduchého cvičení, při kterém před dítě položíme ruličku od toaletního papíru a vyzveme ho, aby se do ní podíval jako do dalekohledu. Sledujeme, ke kterému oku ruličku přiloží, a zároveň to, zda zavře oko koukající do ruličky, nebo to správné.

4.3 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat komunikační schopnosti dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dále byly nalezeny odpovědi na dílčí cíle.

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v morfologicko-syntaktické rovině

V rovině morfologicko-syntaktické jsme zkoumali dvě oblasti týkající se gramatických jevů, které jsou určeny pouze pro předškolní děti, a to dosazení slova ve správném tvaru do věty a rozpoznání věty, která je chybně utvořena. Doplnění správného tvaru nedělalo potíže 55 % dětí ze zkoumaného vzorku, 37 % dětí bylo nutné více podpořit a 8 % dětí nezvládlo úkol vůbec. Oproti tomu, pokud šlo o rozpoznání chybně utvořené věty, bylo úspěšných jen 45 % dětí, 35 % potřebovalo podporu a celých 20 % nebylo schopno chybu ve větě najít.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v lexikálně-sémantické rovině

V rovině lexikálně-sémantické se úspěšnost dětí pohybuje od 48 % do 81 % v jednotlivých oblastech, což je poměrně velký rozptyl, vezmeme-li v potaz, že všechny oblasti jsou spojovány s používáním aktivní a pasivní slovní zásoby. Zde jsme zkoumali devět oblastí určených diagnostickou baterií pro předškolní děti, které byly zaměřeny především na aktivní a pasivní slovní zásobu. Skupina dětí, která zvládla úkoly s dopomocí, se pohybuje mezi 16 % a 38 %, což je menší rozdíl než u první skupiny, ale stále se jedná o rozptyl 22 %.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti ve foneticko-fonologické rovině

V rovině foneticko-fonologické jsme stejně jako v prvním případě zkoumali pouze dvě oblasti, a to výslovnost a artikulační obratnost. Zjistili jsme, že výslovnost má v pořádku 54 % dětí ze zkoumaného vzorku. 32 % dětí trpí ve výslovnosti lehkou odchylkou v podobě chybného R, Ř, nebo L, a u 14 % z celkového vzorku je výrazná řečová vada, vícečetná patlavost, nebo jiná nediagnostikovaná vada. V oblasti artikulační obratnosti uspělo bez obtíží 57 % dětí ze zkoumaného vzorku. U 29 % dětí se vyskytovaly lehké, ale řešitelné obtíže a 14 % má v oblasti artikulační obratnosti značné obtíže, na které je potřeba, aby se zaměřil odborník.

Dílčí cíl č. 4: Zjistit, jaké výstupy mají předškolní děti v pragmatické rovině

V rovině pragmatické se úspěšnost dětí pohybuje mezi 62 % a 83 % v jednotlivých oblastech. Oproti rovině lexikálně-sémantické nejsou rozdíly mezi jednotlivými oblastmi tak velké, ale i tak činí 20 %. Zde bylo zkoumáno šest oblastí, které by měly předškolní děti již bez problémů zvládnout. V pragmatické rovině se zaměřujeme na komunikaci ve společnosti, řečový projev jako takový a orientaci v sociální sféře. Druhá skupina, ve které jsou zařazeny děti, které mají v této oblasti lehké nedostatky, se pohybuje mezi 13 % a 28 %. Ve skupině dětí, které bychom mohli označit jako komunikačně neobratné, se pohybuje mezi 3 % a 10 %.

Dílčí cíl č. 5: Zjistit výstupy v oblasti sluchového rozlišování, neverbální komunikace a laterality

V poslední části výzkumu máme zahrnuto několik důležitých oblastí, a to oční kontakt, který spadá pod neverbální komunikaci, rozlišení bezvýznamových slov, což je nejtěžší zkouška sluchové percepce, a laterality oka a ruky. Z těchto oblastí je nutné zhodnotit každou zvlášť, jelikož nespádají do jedné kategorie. Oční kontakt navazuje 84 % sledovaných dětí. Vůbec jej nenavazují pouhá 3 % sledovaných dětí. V oblasti sluchové percepce je výsledek úspěšné skupiny dětí 68 %. Neúspěch v této oblasti má 9 % dětí. Poslední kategorií je laterality, kde nelze srovnávat úspěch a neúspěch dítěte. Pouze je zde potřeba zmínit, že v tomto věku by již měla být laterality vyhraněna jak u oka, tak u ruky, a musíme dát pozor na křížení. Nevyhraněnou laterality ruky má v našem výzkumu 6 % dětí a u oka je to celých 21 %. Jelikož se procenta v obou grafech neshodují, musíme počítat s tím, že u 17 % dětí existuje riziko zkřížené laterality.

Hypotéza 1: Více než polovina předškolních dětí je připravena pro nástup do základní školy dle výsledků v jednotlivých jazykových skupinách a dalších zahrnutých kategoriích, byla potvrzena, ale s určitými výjimkami. Ty ponechávají prostor pro další zkoumání. K tomuto závěru jsme došli díky porovnání hypotéz v jednotlivých dílčích cílech. V morfologicko-syntaktické rovině byl průměr ze zkoumaných oblastí přesně 50 %, tedy polovina dětí. V této kategorii tedy hypotéza potvrzena nebyla. V lexikálně-sémantické rovině ji můžeme

potvrdit, jelikož průměr výsledků ze všech zkoumaných oblastí je zde 59,33 %, tedy více než polovina dětí. Ve foneticko-fonologické rovině můžeme první hypotézu také potvrdit, jelikož úspěšnost v obou oblastech je více než 50 %, tedy více než polovina. V pragmatické rovině můžeme říci, že výsledek vysoce překročil spodní hranici našeho předpokladu a můžeme ji tedy potvrdit. Průměrný výsledek je 71 %. V oblasti sluchového rozlišování, neverbální komunikace a laterality hodnotíme každou zvlášť, jelikož nespádají do jedné kategorie. Oční kontakt navazuje 84 % sledovaných dětí, což hypotézu potvrzuje. V oblasti sluchové percepce je výsledek úspěšné skupiny dětí 68 %, což první hypotézu též potvrzuje, jelikož je to více než polovina.

Hypotéza 2: Více než desetina předškolních dětí nezvládne výstupy v jednotlivých jazykových rovinách ani s dopomocí se nepodařila potvrdit v poměru 2:4. Také zde jsme porovnávali hypotézy s výsledky v jednotlivých dílčích cílech. V morfologicko-syntaktické rovině byla hypotéza potvrzena. Průměrně 14 % dětí bylo v této rovině vyhodnoceno jako nedostatečné. V lexikálně-sémantické rovině nemůžeme hypotézu potvrdit. Průměrem ze všech devíti oblastí je 9 % dětí, které nezvládnou nastavené výstupy v této rovině. Je to tedy méně než předpokládaná desetina. Ve foneticko-fonologické rovině můžeme hypotézu potvrdit, jelikož v obou oblastech je výsledek vyšší než desetina, a to 14 % dětí. V pragmatické rovině potvrdit hypotézu nemůžeme, jelikož průměrný výsledek je 5,83 %, což je méně než předpokládaná desetina. V oblasti sluchového rozlišování, neverbální komunikace a laterality hodnotíme každou zvlášť, jelikož nespádají do jedné kategorie. Oční kontakt nenavazují pouhá 3 % sledovaných dětí, což hypotézu nepotvrzuje. V oblasti sluchové percepce také hypotézu nelze potvrdit, protože neúspěch má zde 9 % dětí.

V celkovém zhodnocení tedy můžeme říci, že dle výsledků v jednotlivých jazykových rovinách a dalších zahrnutých kategoriích mají předškolní děti dobrou slovní zásobu, a to jak aktivní, tak pasivní a umí komunikovat ve svém sociokulturním prostředí, ale jejich gramatický projev je často chybný, také mají potíže s výslovností hlásek a artikulační obratností.

Návrhy pro praxi:

- Od počátku nezanedbávat diagnostiku dětí v MŠ, která by měla být vykonána dvakrát do roka, a to na začátku a na konci školního roku, aby byl vidět posun dítěte v jednotlivých oblastech.
- Zařadit do výuky program logopedické prevence minimálně dvakrát týdně, aby během něj byly rozvíjeny nejen řečové a jazykové schopnosti dětí, ale také percepce, která s jazykem úzce souvisí.
- Každá mateřská škola by měla zvážit kurz logopedické prevence aspoň pro jednoho zaměstnaného učitele, aby podpořila správnost vedení tohoto programu.
- Mateřská škola by měla upozornit rodiče na horší výsledek v diagnostice a doporučit zvážení návštěvy ambulance klinického logopeda dříve než v posledním ročníku MŠ

Srovnání s podobným výzkumem v zahraničí

Podobný výzkum prováděli v roce 2016 Jill M. Pentimonti a kol. Ti měli za cíl zkoumat dimenzionalitu konstruktů školní připravenosti u dětí s jazykovým postižením, stejně jako míru, do jaké se tyto dimenze vztahují ke gramotnostním dovednostem dětí na konci mateřské školy. Účastníky bylo 136 dětí předškolního věku s jazykovým postižením. Děti byly hodnoceny pomocí měření pre-gramotnosti, sociálních a behaviorálních dovedností v předškolním věku a čtení a pravopisu v mateřské škole. Jejich konfirmační faktorové analýzy ukázaly, že školní připravenost pro tento vzorek dětí s jazykovým postižením lze nejlépe charakterizovat jako dvě dimenze: pregramotnost a socio-emocionální dimenze. Z těchto dvou dimenzí předgramotní připravenost predikovala budoucí výkon dětí ve čtení a v pravopisu. Výsledky dále prohlubují naše teoretické chápání dimenzí školní připravenosti, stejně jako naše znalosti o tom, jak tyto dovednosti souvisí u dětí s jazykovým postižením. Identifikace dovedností připravenosti specifických pro doménu, které předpovídají úspěšnost mateřské školy, může pomoci identifikovat prostředky včasného hodnocení a cíle logopedické intervence.

Pentimonti JM, Murphy KA, Justice LM, Logan JA, Kaderavek JN. School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *Int J Lang Commun Disord*. 2016 Mar;51(2):148-61. doi: 10.1111/1460-6984.12193. Epub 2015 Nov 6. PMID: 26541493.

Závěr

Ve čtvrté kapitole bylo zpracováno výzkumné šetření kvantitativní metodou. Je zde popsána metodika výzkumného šetření a zpracované grafy, vytvořené na základě dotazníku, který byl zhotoven dle nejčastěji využívané diagnostické baterie v mateřských školách. Grafy jsou každý zvlášť popsány a zhodnoceny, následně byly zhodnoceny dohromady v závěrech výzkumného šetření.

Hlavním cílem práce byla analýza komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Dílčí cíle byly poté zaměřeny na jednotlivé jazykové roviny a výstupy z jejich zkoumání. Také jsme zde před začátkem výzkumu určili hlavní výzkumnou otázku, ve které se ptáme, zda jsou předškolní děti dostatečně připravené na odchod do první třídy základní školy po stránce jazyka a řeči. Dále byly stanoveny dvě hypotézy, které se nám měly následným výzkumem potvrdit, nebo vyvrátit. Tou první bylo, že více než polovina předškolních dětí je připravených pro nástup do základní školy dle výsledků v jednotlivých jazykových skupinách a dalších zahrnutých kategoriích. Druhá hypotéza byla taková, že více než desetina předškolních dětí nezvládne výstupy v jednotlivých jazykových rovinách ani s dopomocí.

V celkovém zhodnocení jsme se tedy dozvěděli, že první hypotéza byla potvrzena, ale s výjimkami v některých hodnocených kategoriích. Oproti tomu druhou hypotézu nelze potvrdit, a to v poměru 2:4. Nejvíce zasaženy byly roviny morfologicko-syntaktická a foneticko-fonologická. Zhodnotili jsme, že předškolní děti mají dobrou slovní zásobu, a to jak aktivní, tak pasivní, umí komunikovat ve svém sociokulturním prostředí, ale jejich gramatický projev je často chybný, také mají potíže s výslovností hlásek a artikulační obratností.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALBERS, Timm. Jazyk a interakce v mateřské škole: Kvantitativní-kvalitativní analýza jazykových a komunikativních dovedností tří až šestiletých dětí. Julius Klinkhardt, 2009.
- ALLEN, K.E; MAROTZ, L.R. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BIELECKA, Grażyna. Oczeiwania rodziców wobec przedszkola–analiza badań własnych. Edukacja• Terapia• Opieka, 2022,
- BRACHES-CHYREK, Rita; DITTRICH, Irene (ed.). Kommunikation und Interaktion in der Kindheitspädagogik. 2024.
- Bryman, A. & Easton, D. (2011). Quantitative analysis for social scientists (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Crystal, D. (2009). The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge University Press.
- ČECHOVÁ, Marie. Komunikační a slohová výchova. Institut sociálních vztahů, 1998.
- ČERVENKOVÁ, Barbora. Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku. 1. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.
- DLOUHÁ, Olga. Poruchy vývoje řeči. 1. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- Dvořák, J. (2007). Logopedický slovník: [terminologický a výkladový] (3. dopl. a rozš. vyd.). Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2019). Multivariate data analysis (8th ed.). Cengage Learning.

- HORŇÁKOVÁ, Katarína., KAPÁLKOVÁ, Svetlana., MIKULAJOVÁ, Marína., Jak mlvit s dětmi: od narození do tří let, 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 169 s ISBN 978-80-7367-612-4
- JASZUS, Rainer; KÜLS, Holger; ALBRECHT, Brit. Didaktik der Sozialpädagogik. Stuttgart: Holland+ Josenhans, 2010.
- KAŹMIERCZAK, Danuta; SZUMIEC, Magdalena. Człowiek we współczesnym świecie. Bezpieczeństwo, edukacja, zdrowie. Wydawnictwo LIBRON-Filip Lohner, 2021.
- Klenková, J. (1998). Kapitoly z logopedie. Brno: Paido.
- KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOPŘIVA, Pavel; NOVÁČKOVÁ, Jana. Respektovat a být respektován. Spirála, 2015.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008.
- Krahulcová, B. (2013). Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti (2., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Beakra.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výchovy. 2009. Brno: Paido 2006, 160 s., ISBN 80-210-4142-0, 160 s.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7056-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- Lechta, V. (1990). Všeobecná část. Narušený vývoj řeči. Dyslália. In Lechta, V. a kol., Logopedické repetitrium. Bratislava: Slov. ped. nakl.
- LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.

- LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
- LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.
- LEONARD, L., B. Children with specific language impairment. London: The MIT Press, 2014. ISBN 978-0-262-02706-9.
- Masopustová, E. (2014). Ontogeneze psychomotoriky. Brno: Masarykova univerzita.
- McLaughlin MR. Speech and language delay in children. Am Fam Physician. 2011 May 15;83(10):1183-8. PMID: 21568252.
- MELZER, Jessica; RIßLING, Julia-Katharina; PETERMANN, Franz. Kognitive Kompetenzen und Sprachentwicklung bei Kindern im Alter zwischen vier und fünf Jahren. Zeitschrift für Neuropsychologie, 2016.
- NERWIŃSKA, Elżbieta. Współpraca z rodzicami impulsem rozwoju szkoły. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015.
- NEUBAUER, Karel a kolektiv. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. 1. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- Neuman, W. L. (2014). Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (7th ed.). Pearson Education.
- Peutelschmiedová, A. (2005). Logopedické minimum (2. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- Sovák, M. (1978). Logopedie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SVOBODOVÁ, Eva, et al. Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika-sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý. Raabe, 2015.

Valenta, M. (2003). Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VON HILGERS, Barbro; ELLNEBY, Ylva. Die Kunst, mit Kindern zu reden. Lambertus-Verlag, 2012.

VOSTŘÁKOVÁ, Veronika. Komunikace s dětmi v mateřské škole. 2007

VYŠTEJN, J. Vady výslovnosti. 2. vyd. Praha SPN. 1983.

Internetové zdroje:

LERNI blog, [online] 2024, 7 zásad efektivní komunikace, Košice, [cit. 2024-23-06]. Dostupné z: [7%7%7https://lerni.cz/blogs/blog/7-zasad-efektivni-komunikace](https://lerni.cz/blogs/blog/7-zasad-efektivni-komunikace)

TUŽOVÁ J., [online] 2019, Sedm zásad komunikace s dětmi, [cit. 2024-23-06]. Dostupné z: [7https://jitkatuzova.cz/7-zasad-komunikace-s-detmi/](https://jitkatuzova.cz/7-zasad-komunikace-s-detmi/)

ISA Informační systém Infoabsolvent [online] 2024, Rámcové a školní vzdělávací programy, [cit. 2024-23-06]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

Pentimonti JM, Murphy KA, Justice LM, Logan JA, Kaderavek JN. School readiness of children with language impairment: predicting literacy skills from pre-literacy and social-behavioural dimensions. *Int J Lang Commun Disord.* 2016 Mar;51(2):148-61. doi: 10.1111/1460-6984.12193. Epub 2015 Nov 6. PMID: 26541493.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

1. věk*

Vyberte jednu odpověď

- 5 let
- 6 let

2. pohlaví*

Vyberte jednu odpověď

- dívka
- chlapec

3. typ vaší mateřské školy*

Vyberte jednu odpověď

- státní MŠ
- soukromá MŠ

4. umí z paměti kratší text*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

5. tvoří nadřazené pojmy*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

6. tvoří protiklady*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

7. tvoří synonyma*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

8. pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

9. pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

10. správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

11. interpretuje pohádky, příběh bez obrázkového doprovodu*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

12. chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

13. pozná nesprávně utvořenou větu*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

14. do příběhu doplní slovo ve správném tvaru*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

15. řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

16. aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

17. dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

18. dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)
*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

19. smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

20. řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

21. oční kontakt*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s dopomocí
- zvládá samostatně

22. výslovnost*

Vyberte jednu odpověď

- výslovnost bez odchylek
- výslovnost s lehkou odchylkou
- vícečetné odchylky

23. artikulační obratnost*

Vyberte jednu odpověď

- nezvládá
- zvládá s lehkou odchylkou
- zvládá bez obtíží

24. rozliší bezvýznamová slova*

Vyberte jednu odpověď

- zvládá max. se 2 chybami
- zvládá max. s 5 chybami
- nezvládá

25. lateralita ruky*

Vyberte jednu odpověď

- nevyhraněná
- vyhraněná pravák
- vyhraněná levák

26. lateralita oka*

Vyberte jednu odpověď

- nevyhraněná
- vyhraněná pravák
- vyhraněná levák

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Tvoří nadřazené pojmy

Obrázek č. 2: Tvoří slova podobného významu (synonyma)

Obrázek č. 3: Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu

Obrázek č. 4: Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku

Obrázek č. 5: Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru

Seznam grafů

Graf č. 1: Věk

Graf č. 2: Pohlaví

Graf č. 3: Typ MŠ

Graf č. 4: Umí z paměti kratší text

Graf č. 5: Tvoří nadřazené pojmy

Graf č. 6: Tvoří protiklady

Graf č. 7: Tvoří synonyma

Graf č. 8: Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale jiného významu

Graf č. 9: Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku

Graf č. 10: Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení

Graf č. 11: Interpretuje pohádky, příběh bez obrázkového doprovodu

Graf č. 12: Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny

Graf č. 13: Poznává nesprávně utvořenou větu

Graf č. 14: Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru

Graf č. 15: Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace

Graf č. 16: Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi a dospělými

Graf č. 17: Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu

Graf č. 18: Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)

Graf č. 19: Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří své pocity, prožitky...

Graf č. 20: Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, učitelek, svoji adresu

Graf č. 21: Oční kontakt

Graf č. 22: Výslovnost

Graf č. 23: Artikulační obratnost

Graf č. 24: Rozlišení bezvýznamových slov

Graf č. 25: Lateralita ruky

Graf č. 26: Lateralita oka