

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Analýza připravenosti dětí s narušenou
komunikační schopností na vstup do
základní školy**

Diplomová práce

Brno 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Ilona Bytešnicková, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Veronika Kodrlová

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

Brně dne 15. dubna 2014

.....
Veronika Kodrlová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Iloně Bytešnickové, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost, trpělivost a především odborné vedení. Dále děkuji mateřské škole, kde mohl proběhnout výzkum.

Obsah

ÚVOD	5
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	6
1.1 OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA	6
1.2 KOGNITIVNÍ, EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	8
1.3 MOTORICKÝ VÝVOJ	10
1.4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	13
2 KOMUNIKACE	22
2.1 VYMEZENÍ POJMU	22
2.2 ONTOGENEZE ŘEČI	24
2.3 JAZYKOVÉ ROVINY	27
2.4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	40
3.3 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI V RÁMCI RVP PV	43
3.4 EDUKACE DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ	44
4 ANALÝZA PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	48
4.1 VYMEZENÍ CÍLŮ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODOLOGIE	48
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	49
4.3 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	52
4.4 ANALÝZA VÝSLEDKU VÝZKUMU A NÁVRH PRO PRAXI	88
ZÁVĚR	92
SHRNUTÍ	94
SUMMARY	94
LITERATURA	94
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	101
SEZNAM PŘÍLOH	102

Úvod

Zápis dítěte do školy, se stává pomyslnou vstupní branou do základního vzdělávání. Je to také důležitý mezník v životě dítěte. Školní úspěšnost je ovlivněna řadou faktorů. V předškolním vzdělávání je vhodné zaměřit se na specifické aktivity, které podporují řečové dovednosti. Jednotlivé oblasti jsou důležité i pro další vzdělávání. Předmětem zájmu diplomové práce bylo zaměřit se na jednotlivé oblasti, které ovlivňují školní zralost, připravenost, a dané poznat převést pro využití v praxi.

Tématem diplomové práce je **Analýza připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností na vstup do základní školy**. K výzkumné části byl vytvořen vlastní obrázkový materiál, který byl inspirován publikacemi Diagnostika předškoláka (Klenková, J., Kolbábková, H., 2005) a Školní zralost (Bednářová, J., Šmardová, J., 2010). Cílem práce bylo analyzovat úroveň dovedností dětí v jednotlivých oblastech. Dílčími cíly jsou: vytvoření obrazových materiálů a metodických postupů pro analýzu připravenosti dětí předškolního věku a návrh pro praxi. Pro názornou ukázkou jsou v přílohách vyfotografovány materiály, které byly použity pro výzkumné šetření. Diplomová práce je zpracována monografickou procedurou.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí, z části teoretické a empirické. Teoretická část, zastoupená v prvních třech kapitolách, je zpracována na základě analýzy odborné literatury. Zaměřuje se na dítě v předškolním věku, jeho vývoj a vzdělávání. V **první kapitole** je vymezen věk předškolního vzdělávání, vývoj dítěte předškolního věku v jednotlivých oblastech a školní zralost a připravenost. **Druhá kapitola** je věnována komunikaci, vývoji řeči z ontogenetického hlediska a z hlediska vývoje jednotlivých jazykových rovin. V neposlední řadě popisuje narušenou komunikační schopnost, zejména u dětí předškolního věku. Byly vybrány nejčastěji zastoupené projevy narušené komunikační schopnosti, podle zastoupení ve výzkumném vzorku. **Třetí kapitola** je zaměřena na předškolní vzdělávání, jeho charakteristiku, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zastoupení komunikačních dovedností v rámci daného programu a edukaci dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. **Čtvrtá kapitola**, empirická, je věnována vlastnímu kvalitativnímu výzkumnému šetření. Jednalo se o participační pozorování a následnou analýzu výsledků činností. Vše probíhalo dlouhodobě a plánovaně. Jednotlivé výsledky byly zpracovány jako podrobné studie.

1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Obecná charakteristika

V literatuře nalezneme různé vymezení věku předškolního vzdělávání. J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) rozdělují vymezení předškolního věku podle dvou pojetí. V širším slova smyslu uvádějí, že celé stadium, od narození až po vstup do školy, se označuje, jako období předškolního věku. V užším slova smyslu, se jedná o období věku mateřské školy. Podle K. Paulíka (2002) označujeme etapu předškolního vzdělávání jako období *předškolního dětství*, které je ohraničeno věkem od tří do šesti, až sedmi let. O. Čačka (2000) má hranici předškolního věku o jeden rok posunutou. Označuje ji jako *poslední stadium raného dětství* a hraničí ji věkem čtyři až šest let. L. Novotná, M. Hříchová, J. Miňhová (2012) uvádějí, že se jedná o zakončení etapy raného dětství, které V. Příhoda nazývá jako *období druhého dětství*. D. Přinosilová (2007) uvádí podobné ohraničení jako K. Paulík (2002), a to věk od tří do šesti až sedmi let, pokud neopomeneme i děti s těžkým postižením, hranice se posouvá až na věk osmi let. Podle Světové zdravotnické organizace je předškolní věk ohraničen od začátku čtvrtého roku do konce šestého roku. Podle I. Wedlichové (2010, s. 4) lze předškolní období označit jako „*věk mateřské školy*.“ Můžeme tedy říci, že předškolní věk zahrnuje období od dovršení třetího roku po nástup do základní školy, tedy do šesti let, pokud nedojde k odkladu školní docházky (Klenková, J., Kolbábková, H., 2010).

Před zahájením povinné školní docházky, mezi pátým až sedmým rokem, dochází ke zrychlení tělesného růstu, což nazýváme jako *první strukturální změnu postavy*. Prodlužují se končetiny a trup, zvýrazní se krk i pas (oddělením horní a dolní část trupu). V předškolním věku se začíná také obměňovat chrup, za chrup definitivní (Paulík, K., 2002). Dále dochází k duševnímu i mentálnímu rozvoji. Během předškolního věku se dítěti vyvíjí i sebevědomí. Dítě zdolává dané cíle, které vedou k získávání nových zkušeností. Získané zkušenosti ho pak nadále doprovází (Bartoňová, M., 2010). Ve vývoji dítěte se také objevují *senzitivní vývojové období*.¹ Jedná se o období, které je nejvhodnější k osvojení si určitých vlastností (Wedlichová, I., in Šikulová, R., Čepičková, I., Wedlichová, I., a kol., 2005); (Wedlichová, I., 2010). M.

¹ „*Termín pochází z biologie, označuje období, kdy je organismus vysoce přístupný vlivu podnětů k rozvinutí určité funkce, pokud dané podněty nepůsobí, funkce se nerozvine*“ (Wedlichová, I., 2010, s. 10).

Vágnerová (2012) označuje senzitivní vývojové období za senzitivní fázi, která je dána časovou hranicí. V daném období je jedinec velmi vnímavý k určitým podnětům. Jedná se o podněty, které jsou nadále důležité, nejen v rozvoji dané funkce.

Dílčí rozvoj psychických vlastností i celé osobnosti jedince je podle M. Vágnerové (2012) velmi individuální. Závisí na specifické interakci vrozených dispozic a vlivu prostředí. Každý jedinec má individuální vrozené předpoklady, které slouží k rozvoji jeho psychických vlastností. Souhrnně jsou označovány jako genotyp. Genotyp je umístěn v genetickém aparátu a během života se postupně aktivují jednotlivé složky. Informace, které jsou geneticky podmíněné, jsou zakódované ve formě genu, který je umístěn na chromozomu. Každý jedinec má dva páry chromozomů, jeden od otce a druhý od matky. Žádný z genů se neprojevuje izolovaně. Zda se rozvine některá z určitých vlastností, je závislé na genetické vložce - neboli fenotypu. M. Vágnerová (2012) dále uvádí, že genetická vložka je závislá na působení vnějšího prostředí, a to v různé míře. Každý genotyp má přesně vymezené hranice – reakční normu, která určuje hranici dosažitelnosti dané vlastnosti. Od počátku vývoje dítěte jsou genetické předpoklady a vliv prostředí ve spolupráci.

Kognitivnímu vývoji položil základy J. Piaget, od kterého dále vycházejí další autoři. Své koncepty modifikují nebo dále rozvíjejí (Vágnerová, M., 2012). Podle Piageta (1966, 2001) probíhá kognitivní vývoj dítěte plynule, ale i ve skocích. Záleží na způsobu a změně poznávání a uvažování daného jedince. J. Piaget rozdělil daný vývoj na několik fází: *senzomotorická inteligence* (od narození do dvou let), *předoperační fáze* (od dvou do sedmi let), která je dále rozdělena na fázi *symbolického a předpojmového myšlení a fázi názorného, intuitivního myšlení*. Další fází je fáze *konkrétních logických operací* (od sedmi do jedenácti let) a poslední je fáze *formálních logických operací*, která nastává v jedenácti či dvanácti letech (Piaget, J., 2001); (Vágnerová, M., 2012, s. 44-45). V 70. a 80. letech doplnili kognitivní psychologové Piagetovo pojetí. Jejich teorie se zaměřovala na analýzu způsobu zpracování informací a strategii řešení problémů. Juan Pascual-Leone se snažil jako první propojit jak Piagetovo pojetí, tak pojetí zpracování informací. Pracuje s pojmem „*mentální síla*“ - vymezuje potenciál jedince – kolik informací a jak je dokáže zpracovat. Vzestup mentální síly je podle Pascual-Leona předpokladem pro kognitivní vývoj. Základy nejvlivnější teorie, která spojuje dosavadní poznatky, položil Robert Caselo. Stejně jako Pascual – Leon byl přesvědčen, že mysl jedince je rozdělena do dvou struktur – jedna je

zaměřená na kapacitu zpracování a druhá na kvalitu mentálních operací (Vágnerová, M., 2012).

1.2 Kognitivní, emoční a sociální vývoj

„Základem kognitivního vývoje je zrání, které vytváří předpoklady pro získání zkušeností, a učení, které zlepšuje účinnost zpracování informací a poskytuje více prostoru pro uchování dalších poznatků“ (Vágnerová, M., 2012, s. 47). **Vnímání** neboli percepce je nejdůležitější ze všech poznávacích procesů. Rozlišujeme několik druhů poznávacích procesů. Vnímání můžeme hmatem, čichem, zrakem, sluchem, chutí a vnímáme prostor kolem nás i čas. Vnímání můžeme shrnout, jako globální a také neanalytické. Vnímání, ve kterém převažuje syntéza nad analýzou, označují L. Novotná, M. Hřichová, J. Miňhová (2012), jako vnímání *synkretické*. Vnímání se postupně zdokonaluje. Vnímání můžeme i trénovat. Daným tréninkem zvýšíme citlivost čivosti. Pokud tedy dítě bezprostředně a subjektivně daný vjem upoutá. Nejvíce upoutávají vjemy, které jsou vázány na osobní prožitky a jsou ovládnány egocentricky. I vnímání času je značně nepřesné. Děti žijí jen přítomností. Daný jev označujeme pojmem dětský prezentismus.

„Vývoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur i na možnosti tyto předpoklady rozvíjet“ (Vágnerová, M., 2012, s. 202). Podílí se na nich mediální temporální část a prefrontální mozkové kůry. Prefrontální část ovlivňuje ukládání jednotlivých událostí. Druhá část mediální se podílí na rozvoji sémantické paměti. Paměť ovlivňují i zkušenosti (Vágnerová, M., 2012). O. Čačka (2000) uvádí, že u dětí předškolního věku převažuje mechanická **paměť**. Děti si bezděčně osvojují množství různých materiálů, říkanek, nesoustředí se však na obsah. Bezděčně a mechanicky si osvojují konkrétní vjemy. Tenhle sklon přetrvává ještě v prvních letech školní docházky. Je dobré vést děti k logické paměti, formou příběhů apod. Pokud s dětmi dané úkony opakujeme, vznikají návyky, které formou her, mohou vést k úmyslnému zapamatování. Postupně jsou děti schopné vykonávat i složitější úkony nebo příkazy, které jsou důležité pro zahájení školní docházky. Ve třech letech děti zvládnout zopakovat na první poslech tři čísla, před nástupem do školy až pět čísel. M. Vágnerová (2012) upozorňuje na rozvoj záměrné pozornosti. Rozvoj záměrné pozornosti probíhá mezi čtvrtým a šestým rokem. Děti si také snáze vzpomenou na danou událost, která se v minulosti odehrála. Děje se tak díky geneticky

naprogramovanému rozvoji některých oblastí v mozku. Tyhle oblasti jsou důležité pro zakódování a znovu vybavení. I když vzpomínky nejsou úplně přesné. Kolem čtvrtého roku jsou trvalejší osobní vzpomínky, ale ne zcela přesné, většinou jsou útržkovité. Během předškolního věku dochází ke zlepšení krátkodobé i dlouhodobé paměti a děti si vše propojují do ucelených celků.

Myšlení předškoláka je intuitivní a *magické*, úzce spjata s imaginací. P. Říčan (1990) uvádí, že jeho myšlení je *kognitivně egocentrické*. Dítě předpokládá, že dospělí chápou dané jevy, stejně jako on. Podle O. Čačky (2000) můžeme hovořit i o tom, že myšlení dítěte je *antropomorfní*. Dítě v daném věku polidšťuje neživé věci. J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) uvádějí, že myšlení dítěte je i *artificialistické*.

V daném období vrcholí **představy a fantazie**, které jsou stále bohatší, ale přesnější. Děti uplatňují svou fantazii například při *námětových hrách*. Podstatou námětových her je vytváření imaginárních situací. Pro dítě je typické, že vyhledává ke hře ostatní děti. Začíná přijímat a vytvářet pravidla her. To vše tvoří základ pro tvořivé myšlení (O. Čačka, 2000); (Vágnerová, M., 2012). Hra patří k dominantním činnostem dítěte v předškolním věku. Jedná se o přirozenou činnost. „*Hra souvisí s rozvojem motoriky, ale též s rozvojem kognitivních struktur. Její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích předchozího i aktuálního vývoje*“ (Šulová, L., 2010, s. 76). J. Kuric (2000) uvádí hry, které u dítěte předškolního věku dominují. Patří zde hry úlohové, konstruktivní, didaktické, receptivní a dětská kresba a modelování. Podle L. Šulové (2010) se u dítěte projevují hry nepodmíněně reflexní (instinktivní), sensorické, intelektuální a kolektivní. Podle J. Kurice (2000) kolem třetího roku začíná dítě uplatňovat úlohové hry. Naplno k uplatnění dochází až ve čtvrtém a pátém roce. V úlohových hrách dítě přebírá odpozorované situace. Konstruktivní hry se opět objevují již v batolecím věku, ale větší význam nabývají se vstupem do školy. Výsledkem konstruktivních her je výsledek dítěte. Didaktické hry, jsou realizované organizovaně. Dítě při nich musí dodržovat určité pravidla. Při receptivní hře se zdokonalují smysly dítěte. Poslední zmíněnou hrou je kresba a modelování (Kuric, J., 2000); (Košátková, S., 2008). V předškolním věku se mohou objevovat i *konfabulace* neboli nepravdivé lži (Šulová, L., 2010, s. 67); (Vágnerová, M., 2012, s. 185);

Dítě předškolního věku potřebuje pocit bezpečí, jistoty, zázemí, stability a trvalosti. Z toho vyplývá, že více než kdy jindy potřebuje mít stabilní zázemí, které

zajišťuje primární socializaci dítěte. Následující vývoj dítěte označujeme, **jako emoční a sociální**. Většinou takhle primární vazba nastává mezi matkou a dítětem. Interakce matky a dítěte nastává již v prenatální fázi. Mezi plodem a matkou se vytváří určitý komunikační systém. Promítá se zde emoční a racionální postoj matky k plodu. To vše podléhá postupnému vývoji (Wedlichová, I., 2010); (Vágnerová, M., 2012). Dospělý je pro dítě učitelem a vzorem určitých vzorců chování a jednání. Chování a jednání dospělého by mělo vést k rozvoji prosociálního chování. Jedná se o chování, které je pozitivní, respektující ostatní, empatické a korigující své potřeby. Dalším důležitým základem pro rozvoj emočního vývoje je rozvoj vlastního sebepojetí a přijetí sexuální role (Wedlichová, I., in Šikulová, R., Čepičková, I., Wedlichová, I., a kol., 2005); (Wedlichová, I. in Brtnová Čepičková, I. a kol., 2007); (Wedlichová, I., 2010).

1.3 Motorický vývoj

Pohyby dítěte předškolního věku se stávají elegantnější. Ve věku tří let dokončilo důležitou etapu, v níž se naučilo chodit a pohybovat, jako dospělí. V dalším období vývoje jsou změny méně nápadné, i když velmi důležité. Dochází k rozvoji jemné i hrubé motoriky. Při chůzi ze schodů používá dítě obě nohy a střídá je, dobře utíká, zvládne krátce stát na jedné noze. Jemná motorika je omezena i růstem dítěte, dochází k osifikaci kostí ruky. S rozvojem jemné motoriky je úzce spjat i rozvoj kresby, kde dítě cvičí svou zručnost a uplatňuje rozumové pochopení. Ve třech letech dovede, i když jen podle předlohy napodobit směr čar, dále kresbu křížku. Kolem pátého roku napodobí čtverec a později trojúhelník. Současně se zdokonalují i kresebné schopnosti (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

„Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přicházejí neohraničeně jeden po druhém a jsou tu dřív, než se spojí s některým věcným významem, tak nějak je to i s prvními začátky kreslířské formy“ (Uždil, J., 1974, s. 15). J. Bednářová a V. Šmardová (2006) také upozorňují na srovnání vývoje kresby s vývojem řeči. Vývoj **dětské kresby** můžeme podle D. Opatřilové (2006) charakterizovat následovně. Prvním grafomotorickým projevem dítěte je *bezobsažná čáranice*. Vše je na základě náhody. Dítě uchopí kresebný nástroj a náhodnými pohyby a manipulací zaznamenává své pohybové stopy. To, že se pohyb zaznamenává, ho dále motivuje. Jedná se také o přípravné období a trvá do dvou let. V období mezi dvěma a dvou a půl roky, dítě do svých kreseb vkládá obsah, většinou až

po dokončení kresby. Proto je tohle období nazýváno jako období *obsažných čaranic*. Když se v kresbě začnou objevovat první znaky, hovoříme o *přechodu k znakové kresbě*. Jedná se o plynulý přechod z obsažné čmáranice. Kolem třetího roku dítěte je nejčastější kresbou kresba tzv. *hlavonožce*. Grafomotorický projev již nevychází z ramenního kloubu, ale podílejí se na něm pohyby a klouby ruky. Období můžeme nazvat i jako *období znakové kresby*. V předškolním období dítě kreslí obrázky zvířat, rostlin, domů, postav apod. Většinou nekreslí podle předlohy jen podle své fantazie. Vše je založeno na spontánnosti – *spontánní realismus*. V kresbách se objevuje tzv. sklápění do půdorysu a průhlednost. Můžeme zde najít i tzv. rentgenové obrázky, zde hovoříme o transparentnosti. Často dochází k personifikaci zvířat či věcí – například usmívající se sluníčko. Také děti dávají přednost určitým barvám. Poslední stádiem kresby je *střízlivý realismus*, který je vymezen kolem desátého roku (Uždil, J., 1974); (Uždil, J., Šašinková, E., 1980); (Uždil, J., 2002); (Opatřilová, D., 2006). **Kresba postavy** je nepatrně nejzajímavějším tématem pro dítě. Kolem třetího roku začíná dítě ve svých kresbách znázorňovat první postavu neboli hlavonožce. Jedná se o hrubé znázornění hlavy, nohou a základních rysů obličeje. Kresba pětiletého dítěte je již mnohem detailnější, uplatňuje zde lepší motorickou koordinaci. V jeho kresbě se již vyskytuje hlava, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos. Končetiny jsou často znázorněné jednou čarou – jednodimenzionálně. U některých dětí se objevuje zobrazení již dvojdimenzionální. V šesti letech je dvoudimenzionální zobrazení končetin častější (Bednářová, J., Šmardová, V., 2006); (Wedlichová, I., 2010); (Vágnerová, M., 2012).

K vyhranění **laterality** dochází obvykle v předškolním věku. Podle D. Přinosilové (2007) se lateralita projevuje předností jednoho z párových orgánů. O. Zelinková (2009) uvádí, že se jedná o tzv. asymetrii párových orgánů hybných nebo smyslových. Můžeme tedy rozlišovat lateralitu senzorickeou nebo motorickou. Lateralita motorická, upřednostňování jednoho z párových orgánů horních nebo dolních končetin. Senzorická u smyslových orgánů – oko, ucho. F. Koukolík (2002) uvádí, že mozek je anatomicky i funkčně také nesouměrný. Některé z funkcí jsou vázány spíše na pravou polovinu, jiné na levou. Přesto, spolu spolupracují. Stranová nesouměrnost je prokazatelná již od raných stádií vývoje mozku. Daná nesouměrnost ovlivňuje i lateralitu, ale nejen tu. U každé z hemisfér – pravé a levé, rozlišujeme čtyři laloky, které se liší nejen svým umístěním v korových oblastech, ale především funkcí. U každého jedince dochází k dominanci hemisfér a to v průběhu vývoje mozku. Ve frontálním

laloku, který odpovídá za hybnost a psychiku, je v dominantní mozkové hemisféře – většinou levé, uloženo Brocovo centrum řeči. Ve stejné části a to levé, je v temporální části laloku umístěno Wernickeovo centrum řeči. Je zde uloženo i centrum rovnováhy (Koukolík, F., 2002). „*Nervová vlákna se v prodloužení míše kříží, takže levá hemisféra řídí pravou polovinu těla a pravá levou polovinu těla*“ (Přinosilová, D., 2007, s. 68). Za dominantní hemisféru, tedy označujeme především levou mozkovou hemisféru, která obvykle vede pravou horní končetinu. F. Koukolík (2002) uvádí, že *praváci mají větší pravý čelní lalok než levý, levý spánkový a týlní mají také větší než pravý*. Stejně velké oba čelní laloky jsou u praváků vzácné. Leváci mají také pravý čelní lalok větší, stejně jako praváci, ale je zde větší podíl jedinců, kteří mají stejně velké čelní laloky nebo levý větší. Za nedominantní hemisféru označujeme většinu pravou část. Podle M. Healeyové (2002) se specializuje na emoční vnímání, představy, sny, prostorové vnímání a umělecké dovednosti. Mozkové hemisféry nepracují samostatně, ale při řešení úloh spolu spolupracují. Motorické funkce dolních končetin, sensorických funkcí a horních končetin se nemusejí vždy shodovat. Může docházet i k tzv. zkřížené lateralitě (Šlapal, R., 2007). Typ lateralitě může určit standardním testem Žlaba a Matějčka. Ve zkoušce zjišťujeme dominanci ruky a oka. Jako doplňující může posloužit zkouška lateralizace nohy a ucha (Přinosilová, D., 2007). A. Peutelschmiedová (2009) uvádí, že již v roce 1967 vyšel ve věstníku ministerstva školství č. 23, pokyn o respektování přirozené lateralitě dětí.

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Verbální	Neverbální/vizuospaciální
Propozicionální	Apozicionální
Analytická	Holistická
Sériová	Paralelní
Digitální	Analogová
Abstraktní	Konkrétní
Racionální	Intuitivní

Tab. 1: Představy o funkcích hemisfér podle F. Koukolíka (2002, s. 384)

Shrnutí výše uvedené tabulky podle F. Koukolíka (2002) je následující: levá hemisféra je dominantní pro jazyk, řeč a základní postupy pro řešení problému. Pravé

dominují vizuospaciální úlohy, zaměřené na zvládnání trojrozměrného zobrazení a emotivita.

Myšlení je úzce spjato s rozvojem **řeči**. Mnohem čteněji se vyskytuje monologická řeč než dialogická řeč. Někdy nazývána jako *egocentrická řeč*. I. Wedlichová (2010) dále uvádí, že egocentrická řeč s postupem času přechází na úroveň vnitřní řeči. M. Vágnerová (2012) dodává, že egocentrická řeč se nemusí přizpůsobovat komunikačnímu partnerovi a také nebere ohled na pravidla komunikace. Rozvoj řeči u dítěte, je závislý na stimulaci a podporování. Řeč se v předškolním období neustále zdokonaluje. Tříleté dítě nevyslovuje ještě všechny hlásky přesně podle kodifikovaných norem daného jazyka. S přibývajícím věkem dochází ke zrání jedince a dané výslovnostní odchylky vymizí. Pokud k tomu nedojde, je vhodné vyhledat logopeda, aby výslovnost byla napravena před začátek školní docházky. Tříleté dítě mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu věty. Zná své jméno a příjmení i jména sourozenců. Dokáže rozlišit, zda je chlapec nebo dívka. Nastává období gramatizace, chronologicky časované mezi třetí až čtvrtý rok. V daném období se objevuje druhý věk otázek, dítě využívá otázky typu: „*Kdy?*“ „*Proč?*“ „*Jak?*“. V řečovém projevu využívá 1000 – 1500 slov, zpívá jednoduché písničky, zná říkanky. Osvojuje si také pravidla komunikace. Mezi čtvrtým až šestým rokem dochází k rozvoji rozumových schopností, řeči i myšlení. Dané období nazýváme jako období intelektualizace. Dítě zná a pojmenuje čtyři až osm barev. Využívá všechny slovní druhy, využívá 1500 a více slov. Vymýšlí si své příběhy a básničky. Zná jména rodičů a svou adresu. Rozumí asi 2500 – 3000 slovům. V daném období může přetrvávat nesprávná výslovnost artikulačně obtížných hlásek (Klenková, J., 2006); (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2009) ; (Klenková, J., Kolbábková, H., 2010); (Vágnerová, M., 2012).

1.4 Školní zralost a připravenost

V životě dítěte nastává důležitý mezník, a to vstup do školy a získání nové sociální role (Vágnerová, M., 2000, 2012). *Přechod mezi jednotlivým vzděláváním je kritickým obdobím pro děti, rodiče a učitele. Je velmi důležité, aby dítě bylo připraveno* (Sciences: Educational Theory & Practice [online]).² „**Školní zralost je jedním z předpokladů připravenosti jedince na školu po stránce tělesné, duševní i sociální, je**

² Volně přeloženo

tedy definována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno účastnit se vyučovacího procesu“ (Bartoňová, M., 2010, s. 31). *Školní zralost není pouze vývoj kognitivní gramotnosti, ale zahrnuje všechny vývojové domény, jako jsou fyzické, sociální, emocionální a jazykové* (Sciences: Educational Theory & Practice [online]). Mezi dětmi nastávají určité odchylky, které mohou ovlivnit zralost (přípravenost) dítěte na vstup do základní školy. Jedná se nejen o odchylky fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, ale také o odchylky rodinného zázemí (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011). S. Kořátková (2008) uvádí, že školní zralost zahrnuje rozvoj jedince z určitých pohledů. A to z pohledu fyzické a psychické zralosti. To většinou mají na starosti pediatři a psychologové. J. Kropáčková (2008) uvádí, že psychologové Hartl, Hartlová (2000) definují školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování.*“ Kromě již výše uvedeného pojmu se objevuje i pojem **školní připravenost**. Jedná se o soubor kompetencí, které jsou uvedeny i v Rámcově vzdělávacím programu. Především o kompetence kognitivní, emociálně-sociální, pracovní a organické. Tyhle kompetence bývají rozvíjeny učením a jsou spojovány s oblastmi, které jsou důležité pro posouzení školní zralosti. Mezi dané požadavky řadíme *tělesný vývoj a zdravotní stav, vyspělost kognitivní funkcí, úroveň praceschopnosti a také zralosti osobnosti*. Podle S. Kořátkové (2008) se jedná o pedagogický pohled na dítě. Oba pojmy určují stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků základního vzdělávání. Dále oba pojmy mají možnost ovlivnit stav kvality vývoje i zvenčí. Bez pochyby je velmi důležité také stupeň maturace centrální nervové soustavy, což je dále podmínkou pro učení či osvojování úkonů či trivia (Vágnerová, M., 2000); (S. Kořátková, 2008); (Vágnerová, M., 2012).

M. Vágnerová (2000) vymezuje termín školní zralost prostřednictvím kompetencí. Dané kompetence jsou v závislosti na dozrání organismu. A dále školní připravenost, která je závislá na prostředí a učení. Vše shrnuje tabulka 2, kterou uvedla J. Kropáčková (2008, s. 15) podle M. Vágnerové (2000, s. 136-147) pro objektivní posouzení využíváme různé diagnostické materiály – např. Jiráskův Orientační test školní zralosti nebo orientační test pro verbální myšlení (příloha č.1) (Wedlichová, I. in Šikulová, R. a kol., 2006); (Kořátková, S., 2008); (Průcha, J., Kořátková, S., 2013).

Školní zralost	Školní připravenost
<ul style="list-style-type: none"> • Emoční stabilita • Koncentrace pozornosti • Odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim) • Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost • Vizuelní diferenciaci a integraci (zralost očních pohybů) • Sluchová diferenciaci • Koordinaci činnosti mozkových hemisfér • Myšlení na úrovni konkrétních logických operací • Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci) • Rozlišování různých rolí a diferenciaci chování, které je s nimi spojeno • Úroveň verbální komunikace • Respektování běžných norem chování i hodnotového systému

Tab. 2. Klíčové kompetence modifikace (Kropáčková, J., 2008, s. 15) podle (Vágnerová, M., 2000, s. 136-147)

Zápis do školy je pro dítě pomyslnou vstupní branou do základního vzdělávání. Není však důležitý jen pro něj. Zápis do školního zařízení má několik funkcí. Především se jedná o legislativní akt, dále je zde diagnostika dítěte ze strany školy, a v neposlední řadě jsou to také informace pro rodiče a jeho okolí. Zápis do školy je tedy legislativním aktem, který je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon)*, ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů[online]).³ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011). Zákonný zástupce je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února, kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Povinná školní docházka může být odložena o jeden rok, pokud dítě, není duševně přiměřeně vyspělé. Žádost předkládá zákonný zástupce dítěte řediteli školy. Podle platné legislativy musí

³ Zákon 49/2009 Sb., ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., zákon 472/2011 Sb. ze dne 1. ledna 2012, kterým se mění školní zákon č. 561/2004 Sb.

být k žádosti doloženo i posouzení z příslušného školského poradenského zařízení společně s posouzením odborného lékaře. K plnění povinné školní docházky může být přijato i dítě, které dosáhlo šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, pokud je dostatečně vyspělé. Opět na základě žádosti a posouzení příslušných orgánů (Sbírka zákonů [online]).

M. Vágnerová (2012) uvádí, že jedna čtvrtina populace dostává odklad školní docházky, tím se zvyšuje i průměrný věk dítěte, které nastupuje do prvního ročníku. D. Kutálková (2005; 2010) uvádí průzkum, který organizovala Logopedická společnost u dětí v první třídě. Zjišťovala se nejen výslovnost, ale také počet dětí s odkladem školní docházky. Celkový počet překročil 18%, což znamená, že jedna pětina dětí využila možnosti odkladu. Podle statistického šetření k 28. únoru 2013 bylo k zápisu do první třídy zapisováno 138 178 dětí, z toho bylo poprvé u zápisu 116 433 dětí. S žádostí o odklad školní docházky 16 672, z toho bylo poprvé u zápisu 16 608 žáků, tudíž šestiletých dětí. Celkem bylo zapisováno 114 888 dětí ve věku šesti let. Z celkového počtu zapisovaných dětí mělo 1 433 dětí vadu řeči a 320 z nich mělo odklad školní docházky (příloha č. 2) (Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání [online]). Školní zralost dítěte je posuzována v jednotlivých oblastech (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Tělesný (somatický vývoj) a zdravotní stav je v kompetenci praktického nebo odborného lékaře, většinou v rámci preventivních prohlídek v pěti letech. Někdy bývají velmi přeceňovány, jindy podceňovány. Děti, které mají slabou tělesnou konstituci, jsou ohroženy zvýšenou unavitelností, také se nápadně odlišují od průměru. Větší pozornost bychom měli věnovat dětem, které mají rizikové faktory v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní fázi. Řadíme zde například nízkou porodní váhu, dále pak chronické onemocnění, v neposlední řadě také častou nemocnost (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). Výška dětí před vstupem do základní školy je přibližně kolem 120 cm a hmotnost asi 20kg. Ve starší literatuře se setkáváme s pojmem *tzv. filipínská míra*. Jedná se o orientační zkoušku tělesných proporcí (Kropáčková, J., 2008).

Poznávací (kognitivní) funkce jsou nezbytné pro schopnost analýzy a syntézy, což je nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní, počítání neboli trivia, ke kterým je důležité mít dostatečně rozvinuté rozumové schopnosti v jednotlivých oblastech. Řadíme zde následující schopnosti, které patří do skupiny kognitivních předpokladů: *vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové*

vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické schopnosti. Musíme posoudit, zda dítě vývojově odpovídá svým vrstevníkům či mírně zaostává nebo se jeví jako opožděné. Nebo zda dítě není mimořádně nadané (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

To, že má dítě dobře rozvinutou **vizuomotoriku a grafomotoriku**⁴, je důležitou podmínkou a podkladem pro psaní. Jedná se o jedno z nejdůležitějších kritérií pro posouzení školné zralosti. Při procesu psaní je zapojeno mnoho svalů. Proto je vhodné, aby se motorické schopnosti dítěte rozvíjely i při běžných činnostech a hře. Je důležité rozvíjet jak hrubou, tak jemnou motoriku, a zároveň i souhru rukou a očí. Když dítě začíná kreslit, měli bychom dbát na správný úchop *tzv. špetkový* psacího náčiní a správného postavení ruky. To je velmi důležité pro plynulé pohyby. „*Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidrží bříško palce a ukazováku.*“ (Bednářová, J., 2005, s. 62) „*Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed*“ (příloha č. 3) (Zelinková, O., 2009, s. 94). K nácviku můžeme využít i *tzv. trojhranný program* – tužky a pastelky, kde každá strana tvoří opěrný bod, pro jeden prst. Také je velmi důležité postavení ruky při psaní. Horní konec tužky musí směřovat mezi oblast ramene a lokte. Ruka tvoří spolu s paží rovnou linii, neohýbá se v zápěstí. Pohyby vycházejí z ramenního kloubu, proto je ruka uvolněná (Bednářová, J., 2005). Ve zmíněné oblasti posuzujeme spontánní kresbu, kde se zaměřujeme, zde dítě má zájem o kreslení. Dále jak nakreslí dům a postavu. Další součástí jsou grafomotorické prvky – zuby a horní smyčka, setkáváme se s nimi i ve spontánní kresbě je však vhodné použít i pracovní listy. Důležité je také sledovat, jaké má dítě návyky při kreslení, jak drží psací náčiní, jaké má postavení ruky, zda je ruka uvolněná, či je přítomen tlak na podložku a plynulost tahů. Z vizuomotoriky se zaměřujeme na obtahování jedné linie. Poslední částí je lateralita – ruky a oka (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Rozvoj řeči úzce souvisí s rozvoje myšlení. Ovlivňuje kvalitu poznání a učení. Má velmi důležité postavení pro dítě. Nejen k dorozumívání, vytváření si sociálních vztahů, ale i na další učení. Úroveň komunikačních schopností je ovlivněna a podmíněna motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Pomocí hrubé a jemné

⁴ Psychomotorické činnosti, které jedinec vykonává při psaní a kreslení. (Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2007, s. 608)

motoriky, dítě poznává svět, učí se vnímat a získávat nové informace. Vývoj řeči je ovlivněn i vnějšími faktory. Hlavní úlohu zde zastupuje rodina. Komunikační dovednosti jsou komplexně tvořeny ze čtyř jazykových rovin, podle kterých je sledujeme (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). Z foneticko-fonologické roviny se zaměřujeme na výslovnost jednotlivých hlásek, artikulační obratnost a plynulost řečového projevu. O. Zelinková (2009) uvádí, že pokud jednotlivé hlásky nejsou artikulovány správně, může se tenhle deficit negativně projevit v počátečním nácviku čtení a psaní. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje porozumění řeči, sledujeme, jakou má dítě slovní zásobu, zda dokáže popsat obrázek, definovat pojem, zda pozná a pojmenuje nesmysly na obrázku, interpretuje pohádku, pozná nadřazené pojmy a protiklady (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). Další rovinou je rovina, která se zabývá gramatickou stránkou řeči, a to morfologicko- syntaktická. Sledujeme, zda dítě užívá všechny slovní druhy, mluví ve větách a gramaticky správně, zda dokáže poznat nesprávně utvořenou větu a zda doplní slovo do příběhu ve správném tvaru. „*Zvládnutí gramatických kategorií je ovlivněno vnějším prostředím, rozumovými schopnostmi, vrozenými předpoklady*“ (Zelinková, O., 2009, s. 155). Poslední rovinou, která se zabývá užitím řeči v praxi, je rovina pragmatická. Všímáme si jak verbálních, tak neverbálních prvků. Například, zda dítě kontakt vyhledává či naopak, zda odpovídá na otázky, sám utváří dialogy, zná své jméno, příjmení a věk. Mezi neverbální projevy radíme, zda se nevyhýbá očnímu kontaktu (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Jak už bylo popsáno výše, **sluchové vnímání** ovlivňuje rozvoj myšlení a řeči. Rovněž je důležité pro osvojení si čtení a psaní. Ta část, která se podílí na manipulaci a určování hláskové stavby slov ve slově se nazývá **fonematický sluch**. *Fonematický sluch – schopnost sluchem rozlišovat od sebe jednotlivé zvukově podobné hlásky i s jejich jemnou odlišností ve výslovnosti (tuto schopnost by lépe vystihlo „ fonematické slyšení“* (Škodová, E., Jedlička I., a kol. 2007, s. 608). Jednotlivým zvuky neboli fonémy *nesou významy a nelze je zaměnit – nemůžeme např. libovolně měnit znělost (zámek-sámek, lípa-Liba), délku (rada-ráda, pata-pátá), hlásku (rada, řada)*. Kromě fonematického sluchu, který je velmi důležitý, pro následnou analýzu a syntézu slov, hovoříme o tzv. **fonologickém uvědomění dovednost hrát si s jazykovými prostředky; zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky**. Tomu, že si dítě uvědomí, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny, říkáme fonemické uvědomění

(Zelinková, O., 2008, s. 57). Je nutné, abychom sluchové vnímání rozvíjeli. Učili děti rovněž naslouchat, vnímat zvuk a rytmus, roztleskávat slova na slabiky apod. Předpokladem je zralost levé mozkové hemisféry, která dozrává později než pravá hemisféra (Vágnerová, M., 2012). Ve sluchovém vnímání se zaměřujeme na naslouchání, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Zrakové vnímání je nezastupitelné pro poznávání okolního světa. Ovlivňuje také rozvoj řeči a myšlení. Dobře rozvinuté zrakové vnímání je předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní. Především psaní písmen, slabik, slov, číslic i čísel. Proto je důležité mít vyžralou schopnost v rozlišování figur a pozadí, optickou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu. Dále se zaměřujeme na záměrné vedení očních pohybů, dobrou zrakovou paměť a vizuomotorickou koordinaci. Záměrným vedení očních pohybů je myšleno pohyby zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém. Tohle všechno je velmi důležité pro osvojení si trivia (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). Většina dětí předškolního věku má zrakové vnímání na dostatečně dobré úrovni (Zelinková, O., 2009). Velmi vhodné je s dětmi hrát např. pexeso, které rozvíjí zrakovou paměť nebo skládání puzzle, stavebnic apod. V dané oblasti se tedy zaměřujeme na poznání a pojmenování barev, vyhledávání tvaru na pozadí, zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu a zrakovou paměť (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Vnímání prostoru je velmi důležité pro každodenní život dítěte. Pro osvojování představ o prostoru hraje velmi důležitou roli motorika, hmat, sluch, zrak a v neposlední řadě řeč. Vnímání prostoru se promítá nejen ve školních činnostech, ale také při osvojování si orientace v prostoru, pohybových a sebeobslužných činnostech, v grafomotorice a při hrách (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). „*Prostor je definován třemi osami – horizontální, vertikální a předozadní. Správná orientace v prostoru vyžaduje nejen jeho vnímání, které je výslednicí smyslových orgánů a mentálních výkonů, ale také adekvátní zobrazení*“ (Zelinková, O., 2009, s. 154). Nejprve se dítě učí orientaci na vlastním těle, posléze v prostoru a na formátu. S vnímáním prostoru úzce souvisí i vnímání času. Podmínkou je uvědomování si časové posloupnosti jednotlivých úkonů např. během dne. To následně vede k smysluplnému zacházení s časem. Posloupnost je také velmi důležitá při vnímání pořadí číslic, písmen apod. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). O. Zelinková (2009) uvádí, že schopnost orientace v prostoru se vyvíjí v prvním roce života dítěte. Podílí se na něm zrakové a sluchové vnímání,

pohyby a manipulace s předměty. Pokud se zaměříme na oblast posuzování vnímání prostoru, analyzujeme následující pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, první, poslední, uprostřed, hned za a hned před. Položky pro posouzení vnímání času jsou následující – seřadí obrázky podle posloupnosti, orientuje se v dnech v týdnu, přiřadí činnosti obvyklé pro dané období (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Pro to, aby si dítě osvojilo **základní matematické schopnosti**, nestačí, když umí vyjmenovat číselnou řadu nebo číslice zapisovat. Musíme vytvořit základky tzv. předmatematických představ, které následně budují číselné představy. Jedná se o dlouhodobý proces, který začíná porovnáváním a pokračuje tříděním (Blažková, R., 2009). Na rozvoji matematických dovedností se podílí jednotlivé předpoklady. Jedním z předpokladů je rozvoj jemné i hrubé motoriky dále prostorová orientace, zrakové vnímání a rozvoj řeči. I v posuzování vycházíme z jednotlivých úkonů, které na sebe navazují. Řadíme zde – porovnávání, řazení, třídění, množství a tvary (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Práceschopnost, je také jednou ze složek, pro posouzení školní zralosti. Pro výuku dítě ve škole, je velmi důležité, aby dokázalo využívat své mentální předpoklady, schopnosti a dovednosti. K daným předpokladům ale potřebuje mít zájem o učení. Stejně důležitá je i koncentrace pozornosti, na kterou jsou ve škole kladeny nároky. Dále se předpokládá, že dítě je samostatné. Při hodnocení se tedy zaměřujeme na zájem o danou činnost, soustředěnost, samostatnost, vytrvalost. Hodnotíme i sebeobsluhu, které si všímáme především při stolování, oblékání a hygieně (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Dále je posuzována **emocionálně-sociální zralost**. Se vstupem do základní školy, se mění i sociální role dítě. Dítě přijímá roli školáka, tahle role není výběrová, dítě ji získá automaticky. Musí se připravit na plnění svých povinností, plnit pokyny třetí osoby, dále respektovat určité pravidla, zařadit se do skupiny apod. Vše zmíněné označujeme jako sociální zralost. S ní úzce souvisí i zralost emocionální (Wedlichová, I. in Šikulová, R. a kol., 2006). Dítě by již mělo být emočně stabilní a nezávislé, mělo by také umět kontrolovat své okamžité impulsy a přání. „*Emoční zralostí teda rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů*“ (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 114). A především se přizpůsobit školnímu programu navzdory jeho přání. Zde se zaměřujeme tedy na to, zda dítě zvládne odloučení od rodičů, adaptuje se, komunikuje, spolupracuje, reaguje na pokyny autority, dodržuje dané pravidla, dá najevo své

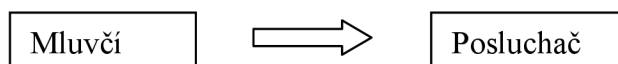
potřeby, dokáže se vypořádat s nezdarem, začíná mít smysl pro povinnost (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010).

Dítě předškolního věku prochází velkou řadou vývojových změn. V motorickém vývoji již nenastávají tak markantní změny jako dříve, ale přesto jsou velmi významné pro další vývoj. Kognitivní vývoj, je ovlivněn řadou faktorů, které dítě během jeho vývoje doprovázejí. Nejvíce záleží na zrání centrální nervové soustavy. Vývoj dítěte se skládá z jednotlivých částí, které dítě formují pro další zrání a učení. Největší změnou, která nastává na konci předškolního období, je změna rolí. Dítě se stává školákem. Role školáka je limitována věkem a školní zralostí. Školní úspěšnost je ovlivněna zráním jednotlivých oblastí a učením.

2 KOMUNIKACE

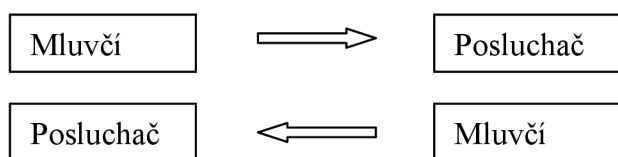
2.1 Vymezení pojmu

Termín komunikace můžeme chápat v užším i širším slova smyslu. Z. Vybíral (2005) uvádí definici komunikace jako „*proudění informací z jednoho bodu k druhému.*“ Tedy ze zdroje k příjemci. Původní základ termínu komunikace je odvozen z latinského výrazu „*communication*“ neboli spoluúčast (Kulaczowski, J., in Neubauer, K., Kaliba, M., 2011). Komunikační dovednosti patří k nejdůležitějším a nejužitečnějším lidským vlastnostem a dovednostem. Dříve byla komunikace lineární proces. Jedná se o proces, kdy mluvčí sděluje a posluchač naslouchá (viz obr. č. 1). Ve vývoji dále následovalo pojetí interakční, kde oba účastníci střídají své pozice (viz obr. č. 2). V současnosti je uznávaný transakční model, kde každý zúčastněný je zároveň mluvčí i posluchač (viz obr. č. 3).

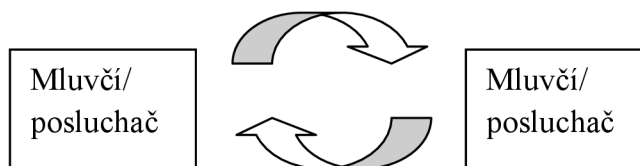


Obr. č. 1 Lineární pojetí interpersonální komunikace – modifikace (DeVito, J. A., 2008, s. 32)

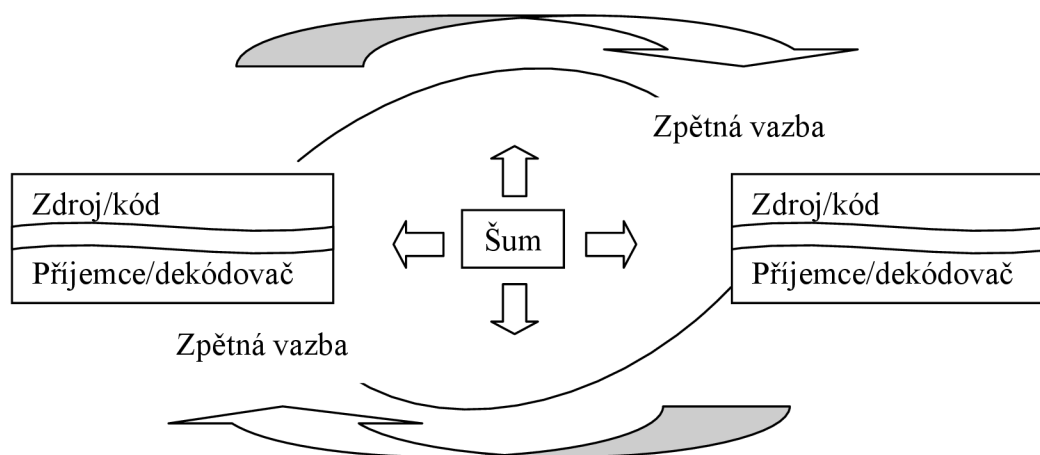
Ke komunikaci dojde, pokud vysíláte nebo přijímáte sdělení. Komunikace je však zkreslena i šumem. Vzniká na základě nějakých souvislostí a poskytuje nám zpětnou vazbu. Zpětná vazba může být buď pozitivní, nebo negativní. Obecně se jedná o interpersonální komunikaci, transakční model doplněný o prvky, které se v komunikaci vyskytují (viz obr. č. 4).



Obr. č. 2 Interakční pojetí interpersonální komunikace – modifikace (DeVito, J. A., 2008, s. 32)



Obr. č. 3 Transakční pojetí interpersonální komunikace – modifikace (DeVito, J. A., 2008, s. 33)



Obr. č. 4 Základní schéma interpersonální komunikace – modifikace (DeVito, J. A., 2008, s. 33)

Komunikace existuje v několika kontextech, a to kulturním, fyzickém, sociálně-psychologickém a časovém. Každý do značné míry ovlivňuje verbální či neverbální sdělení. Jak je znázorněno na obr. č. 4, každý kdo se účastní komunikace, je současně zdroj i příjemce. Pokud své myšlenky převedeme do řeči, mluvíme o tzv. kódování. Opačný postup je pak dekódování. Obě činnosti se provádí současně (Vybíral, Z., 2005); (DeVito, J. A., 2008).

Sdělení při komunikaci má několik forem. Můžeme komunikovat verbálně nebo neverbálně. Ve verbální komunikaci je podle A. Nelešovské (2005) základní jednotkou slovo. Dále uvádí prostředky, které jsou součástí verbálního projevu. Za hlavní zvukové prostředky jsou považovány především přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo a pauza. Upozorňuje i na akustické vlastnosti hlasu, které verbální komunikaci charakterizují. Druhou formou komunikace je komunikace neverbální, často označována jako mimoslovní. J. A. DeVito (2008) uvádí, že neverbální komunikace často verbální komunikaci zdůrazňuje, doplňuje nebo nahrazuje. Ke komunikaci nám slouží tzv. komunikační kanál. Jedná se o tzv. médium, kterým přenášíme naše sdělení. Často se nejedná pouze o jeden komunikační kanál, ale je zapojeno více kanálů souběžně. V neverbální komunikaci rozlišujeme následující typy kanálů: komunikace pomocí pohybů těla neboli gestikulace, prostřednictvím mimiky a zrakové komunikace, prostřednictvím prostorové a teritoriální komunikace, prostřednictvím předmětů, mimojazykových projevů, prostřednictvím časové komunikace (DeVito, J. A., 2008). A. Nelešovská (2005) uvádí, že v neverbální komunikaci jde především o to, co si

sdělujeme. Mimo výše zmíněné prostředky neverbální komunikace si mimoslovně sdělujeme i emoce a zájem o sblížení. Mimika neboli řeč obličeje, podtrhává především emoce, pozitivní či negativní vztah apod. A. Nelašovská (2005) dále uvádí, že člověk dokáže ve výrazech obličeje rozlišit sedm primárních emocí. Jedná se především o emoce štěstí, překvapení, strach, radost, klid, spokojenost, zájem, a také jejich protiklady. I prostřednictvím zraku, můžeme neverbálně komunikovat. Často se právě řeč očí řadí k nejdůležitějším projevům sdělení. A. Nelašovská (2005) opět uvádí, jednotlivé prvky, které do řeči očí řadíme. Řeč očí obsahuje prvky, jako je zaměření pohledu, dobu, po kterou člověk zaměřil daný pohled, četnost pohledů, úhel očních víček, průměr zornice, pohyby očí aj. Mezi dokreslující sdělení, řadí J. A. DeVito (2008) komunikaci pomocí pohybů těla. Spadají zde např. gesta. Gesta, jsou pohyby, které doprovázejí slovní komunikaci a danou situaci dokreslují. Nejedná se pouze o pohyby rukou. Gesta používáme jak záměrně, tak nezáměrně. A mají také etnické odlišnosti (Nelašovská, A., 2005). Dalším druhem neverbální komunikace je komunikace prostorová. Studium vzdáleností mezi komunikačními partnery se zabývá proxemika. Jednotlivé vzdálenosti můžeme dále strukturovat na intimní, osobní, sociální (společenskou) a veřejnou. Neverbálně sdělovat informace můžeme i pomocí dotyků. V taktilním kontaktu dochází k doteku mezi dvěma lidmi. Často jde o podání ruky, stisku, objetí, pohlazení apod. (Nelašovská, A., 2005); (DeVito, J. A., 2008). Každá komunikace má svou funkci a účel. Z. Vybíral (2005) mezi hlavní funkce komunikace řadí především funkci informativní, instruktivní, přesvědčovací, vyjednávací. Dále pak má účel pobavení se a kontaktu.

2.2 Ontogeneze řeči

Vývoj řeči dítěte je třeba sledovat současně s celkovým fyzickým vývojem dítěte. Je zřejmé, že již ve vývoji vyšší nervové činnosti, se projevují určité individuální odchylky. Jak uvádí B. Krahulcová (2013) vývoj dětské řeči se popisuje podle starého rozdělení Kussmaulova a Meumannova rozdělení. Ve vývoji dítěte můžeme tedy rozeznávat jednotlivé stádia vývoje řeči: *období křiku, žvatlání, napodobování a rozumění řeči, vlastní vývoj řeči, samostatná řeč dítěte*. Ontogenezi dětské řeči můžeme tedy rozdělit na předběžné stádium a stádia vlastního vývoje řeči. Někteří autoři označují předběžná stádia jako přípravná nebo předřečová. Jsou to jakési předstupně řeči, které začínají po narození a jsou navzájem prolínány. Klenková (2006), Bočková

(2011) uvádějí rozdělení podle M. Sováka (1972), který do předřečových stádií řadí období křiku, žvatlání a rozumění. Dále je vhodné uvést rozdělení podle Lechty (1990), který dělí vývoj řeči do období pragmatizace, sémantizace, lexemizace, gramatizace a intelektualizace.

Období, které probíhá přibližně do jednoho roku dítěte. Označujeme, jako **předběžné (přípravné) stadium**. Rozlišujeme předverbální a neverbální aktivity dítěte. Předverbální projevy, jako například křik, broukání, jsou přípravou artikulačního aparátu. Tyhle projevy se objevují již v prenatálním období dítěte. J. Klenková (2006) uvádí např. nitroděložní kvílení neboli *vagitus uterinus*, dále se objevují polykací pohyby a dumláni palce. Tyhle projevy postupně zanikají a jsou nahrazovány jinými. Mezi neverbální projevy řadíme zrakový kontakt a kontakt při komunikaci, který zůstává po celý život. Prvním zvukovým projevem dítěte je po příchodu na svět, nejčastěji pláč, který ho provází i v prvních dnech života. Hovoříme o tzv. **reflexním křiku**. Dítě reaguje například na změnu prostředí. Jedná se „o *hlasový reflex, řízený mozkomíšním ústředím pro dýchání*“ (Krahulcová, B., 2013. s. 37). V prvních týdnech po narození je dětský křik krátký, nemodulovaný, má velmi malý hlasový rozsah, který se kolem šestého - sedmého týdne začne zvětšovat. A mění se i charakter křiku. Nyní je křik energický, intenzivní, označuje nelibost. Takový křik označujeme jako **tvrdý hlasový začátek**. Dítě dokáže signalizovat i pocity libosti, které označujeme jako **měkký hlasový začátek**. Zvětšuje se rozmanitost zvuků, které vznikají rezonančními dutinami při sacích a polykacích pohybech. Nastává další období tzv. **broukání**. Současně se projevují začátky **žvatlání**. B. Krahulcová (2013) uvádí, že mezi broukáním a žvatláním není hranice ani zřejmý přechod, pozvolně stadium žvatlání navazuje. Žvatlání lze charakterizovat jako pudovou hru s mluvidly, bez vědomí. Dítě vytváří nejrůznější zvuky, ale i méně obvyklé zvuky jako např. mlaskavé. **Pudové žvatlání** se objevuje u všech dětí. *Zvuky* jsou označovány jako *prahlásky*. V první polovině roku má dítě snahu napodobovat viditelné pohyby a mimické výrazy. Hlavní úlohu zde má zrak a sluch. Jedná se o období **napodobivého žvatlání**. Dítě začíná napodobovat hlásky a hláskové skupiny, které označujeme jako *fyzilogickou echolálii*, dále pak melodii a rytmus řeči. Jako poslední přípravné období označuje **stadium rozumění řeči**. Dítě ještě samo nemluví, ale začíná rozumět řeči. To se projevuje například motorickou reakcí, mimikou, smíchem či odmítáním. Snaží se napodobovat slova, která slyší (Klenková, J., 2006).

Předběžná stadia, jsou velmi významné pro **vlastní vývoj řeči**. Tvoří se zde základy pro řeč samotnou. B. Krahulcová (2013) uvádí, že počátky vlastního vývoje řeči jsou charakterizovány snahou po aktivním mluvním projevu. První slova dítěte bývají jednoslabičná, zpočátku tvořena opakováním slabik. Dítě často slova opakuje, což je dobře, dochází tak k osvojení prozodických⁵ faktorů řeči. K vlastnímu vývoji řeči nedochází rovnoměrně. „*Období intenzivnějšího rozvoje řeči se střídá s obdobím zdánlivého ustrnutí, při němž se sice některá již dříve známá slova ztrácejí, zato se však rozumění řeči značně zdokonaluje*“ (Krahulcová, B., 2013, s. 44). Podle B. Krahulcové (2013) se jedná o *prahy pochopení*. První slůvka jsou obvykle výrazy přání, pocitů a emocí. Proto se první stádium nazývá **emocionálně-volní nebo volicionálním**. První slova mají funkci jednoduchých vět. Současně se vyskytují i onomatopoická (zvukomalebná) slova. Pasivní zásoba převládá před aktivní. Další část vývoje řeči (přibližně kolem roku a půl až dvou let) hovoříme podle J. Klenkové (2006) a I. Bytešnickové (2012) o *stádiu egocentrickém*, kdy dítě napodobuje dospělé. Opakuje slova, mluvení je činnost. Jakmile první slova nabývají funkci pojmenovací, začíná ve vývoji řeči **stádium asociačně reprodukční**. B. Krahulcová (2013) tuhle asociačně reprodukční fázi přirovnává jako přechod dítěte do světa slova. Začínají se objevovat první otázky typu „*Co je to?*“. Následný rozvoj řeči je označován také jako *jazyková exploze*. Jedná se období mezi druhým a třetím rokem. Ve vývoji dochází k *rozvoji komunikační řeči*. Pomocí mluvené řeči, dítě dosahuje určitých cílů. Kolem třetího roku je plynulý přechod do stádia **logických pojmů**. J. Klenková (2006) uvádí, že stadium logických pojmů označuje Sovák, jako přechod z první signální soustavy na druhou. Pomocí abstrakce dochází k spojování slov s určitým obsahem. Přelom třetího a čtvrtého roku je označován jako **intelektualizace řeči**. Dochází k zpřesňování obsahu slov i gramatické stránky jazyka. Tahle etapa pokračuje až do dospělosti. Aby vývoj řeči probíhal správně, je nutné, aby byly splněny následující podmínky, které uvádí I. Jedlička (in Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2007, s. 90) musí být „*nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí*“. Podrobný přehled vývoje řeči v jednotlivých stádiích vývoje dítěte naleznete v tabulce uvedené níže.

⁵ Tempo, rytmus, melodie, přízvuk (Krahulcová, B., 2013, s. 43)

Předběžná stádia vývoje řeči	Reflexního křiku (od narození do 6. týdne)	Pudové projevy	Nižší nervová činnost
	Křik s citovým zabarvením (broukání libosti- do 3. měsíce)		
	Žvatláni pudové (6. měsíc)		
	Žvatláni napodobivé (9. měsíc)	Reflexy napodobovací	Přechodné formy
	Napodobování		
Modulační faktory (předstupeň řeči)	Modulační faktory		
Stadia vlastního vývoje řeči	Stadium rozumění (9.-12. měsíc)	Vyšší nervová činnost	
	Vzniká akustická mapa rodného jazyka		
	Emocionálně – volní (kolem 1 roku)		1. s. s.
	Reprodukování asociací (kolem 2. roku) Jazyková exploze		
	Zobecňování transferem		Forma přechodná
	Stádium logických pojmů (kolem 3. roku)		2. s. s.
Intelektualizace řeči (po 4. roce)			

Tab. 3: Vývoj řeči u dítěte (Krahulcová, B., 2013, s. 36)

2.3 Jazykové roviny

Vývoj řeči můžeme sledovat chronologicky, jak bylo popsáno v kapitole 2.2. Nebo také podle vývoje jazykových rovin, které prolínají vývoj řeči dítěte. Rozlišujeme čtyři jazykové roviny: *foneticko-fonologickou*, *morfologicko-syntaktickou*, *lexikálně-sémantickou* a *pragmatickou*.

Foneticko – fonologická rovina zastupuje vývoj řeči po stránce zvukové a hláskové. Důležitým momentem ve vývoji dětské řeči je přechod z pudového žvatláni na napodobivé. Děje se tak mezi šestým až devátým měsícem. J. Klenková (2006) uvádí, že hlásky, které dítě reprodukovalo před zmíněným obdobím, se nepokládají za

hlásky mateřského jazyka. Schulze (in Lechta, V., 1990) upozorňuje na pořadí vyslovovaných hlásek. Jedná se vždy o hlásky nejmenší námahy. Dítě začíná s výslovností hlásek, které jsou artikulačně méně náročné a až později hlásky obtížné. Nejdříve se tedy objevují samohlásky, poté souhlásky. D. Kutálková (2005) uvádí, že samohlásky má dítě fixovány brzo, o jejich kvalitě rozhoduje především mluvní vzor. Souhlásky se objevují postupně a jejich vývoj je ovlivněn řadou faktorů. A. Salomonové (in Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2007) uvádí, že vývojová řada jednotlivých hlásek je obrazem myelinizace nervových drah a vývojem centrální nervové soustavy.

Vývoj výslovnosti je ukončen přibližně kolem pátého roku, ale může přetrvávat až do období sedmi let. Důvodů je hned několik, především neobratnost mluvních orgánů, nevyzrálост fonematického sluchu aj. J. Klenková (2006) dále uvádí, že někteří autoři limitují hranici na čtyři roky. V případě nesprávné výslovnosti je vhodné zahájit logopedickou intervenci, aby před nástupem do základní školy, bylo vše podchyceno. *Ve velkém měřítku bylo provedeno šetření - Roulstone, Miller, Wren, and Peters (2009), kde uvádí, že 18% osmiletých dětí nemají ještě navozenou správnou výslovnost (American Journal of Speech-Language Pathology [online]).*⁶ E. Malgorzata Skorek (2009)⁷ uvádí, že až 30% dětí zahajuje školní docházku s narušenou komunikační schopností.

Věk	Vývoj výslovnosti
Do 1 roku	a, e, i, o, u, m, b, p, d, t, n, j
Do 2 let	k, g, h, ch, ou, au, v, f
Do 3 let	Zvládnuté d, t, n, l, bě, pě, vě
Do 4 let	Dokončení d', t', ň Začíná vývoj č, š, ž, c, s, z, r, ř
Do 6 let	Kombinace č, š, ž a c, s, z

Tab. 4: Vývoj výslovnosti (Krahulcová, B., 2013. s. 48)

⁶ volně přeloženo

⁷ volně přeloženo

Mezi odborníky nastávají drobné odchylky v názoru na vývoj artikulace v daném věku dítěte. Pro srovnání uvádíme tabulku podle A. Salomonové (in Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2007).

Věk	Vývoj artikulace
Od 1 do 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e, j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
Od 2,5 do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
Od 3,5 let do 4,5 let	bě, pě, vě, mě, d', t', ň,
Od 4,5 do 5,5 let	č, š, ž,
Od 5,5 do 6,5 let	c, s, z, r
Od 6,5 do 7,5 let	ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Tab. 5: Vývoj výslovnosti (Salomonová, A., in Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2000, s. 338)

Odlišnost můžeme nalézt především ve věkové hranici. B. Krahulcová (2013) uvádí, např. do jednoho roku věku dítěte srov. A. Salomonové (in Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2007) od roku a půl do dvou a půl let apod. Jak již bylo popsáno výše, vývoj každého jedince, dozrávání centrální nervové soustavy a jednotlivých nervových drah je u každého jedince individuální, a také je ovlivněn několika faktory. I. Bytešníková (2012) uvádí faktory podle Lechty (1990). Pro názornost uvedeme některé z nich: *úroveň motoriky řečových orgánů, schopnosti fonemické diferenciaci a úroveň komunikačního záměru dítěte, napodobovací schopnost a podnětnost prostředí.*

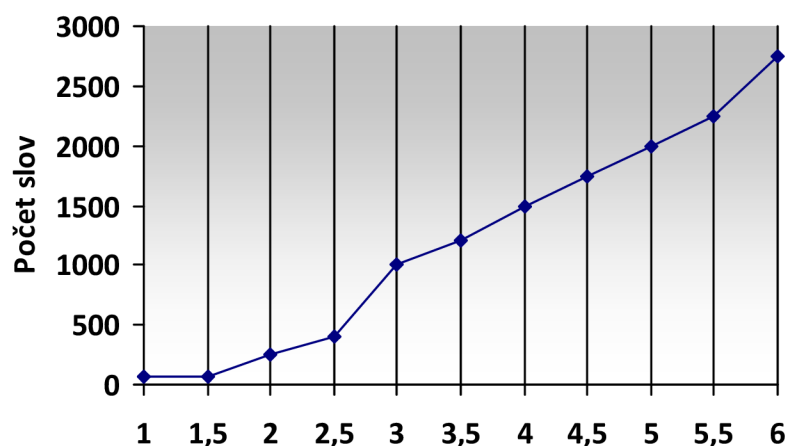
Lexikálně – sémantická rovina zahrnuje slovní zásobu, a to jak pasivní, tak aktivní. Dále pak definici pojmů a úroveň zobecňování. Každý z nás prochází rozvojem slovní zásoby a využívá jen její určitou část. To můžeme nazvat *jako individuální slovní zásobu*. J. Klenková (2006) uvádí, že přibližně kolem desátého měsíce, můžeme u dítěte pozorovat rozvoj pasivní slovní zásoby. Kolem jednoho roku se začínají objevovat první slova, dochází k rozvoji aktivní slovní zásoby. Dítě stále ke komunikaci využívá i neverbální projevy – mimika, pláč aj. První slova jsou chápány u dítěte především

všeobecně. Hovoříme o tzv. *hypergeneralizaci*⁸. Po rozvoji slovní zásoby nastává opačný projev tzv. *hyperdiferenciace*. Striktně konkrétní názvy – označení maminka, pouze, pro tu svou. V období kolem roku a půl nastává období otázek – *první věk otázek*. Charakteristickou otázkou „*Co to je?*“ nebo také „*Kdo to je?*“. Druhý věk otázek nastává v období okolo 3 a půl roku, charakterizované otázkou „*Proč?*“. Největší nárůst slovní zásoby je do třetího roku věku dítěte. Kolem třech let dítě zná své jméno a příjmení, o rok později umí říct básničku, chápe rozdíly v protikladech. Na konci předškolního věku mluví spontánně o různých událostech (Klenková, J. 2006); (Bytešníková, I., 2012).

Věk	Počet slov
10 – 18 měsíců	První slova
1 – 2 roky	3 – 20 slov (používá)
2 roky	50 slov (rozumí 300)
2 - 3 roky	200 slov (rozumí 500)
3 roky	500 slov (rozumí 900)
3 – 4 roky	800 slov (rozumí 1200)
Konec 4 let	800 – 1500 slov (rozumí 1500-2000)

Tab. 6: Vývoj řeči - slovní zásoba (Holmanová, J. in Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2013, s. 602 - 605)

V. Lechta (1990) uvádí grafické znázornění růstu slovní zásoby u dětí do šesti let věku, kde uvádí zprůměrovanou slovní zásobu různých autorů. Opět můžeme pozorovat největší nárůst slovní zásoby ve věku do tří let (Lechta, V., 1990, s. 47).



Graf 1: Růst slovní zásoby (Lechta, V., 1990, s. 47)

⁸ Haf haf je vše, co má čtyři nohy a je chlupaté (Klenková, J. 2006, s. 38)

Morfologicko – syntaktickou rovinu neboli gramatickou stránku řeči, můžeme aktivně sledovat až okolo prvního roku. V období, kdy začíná samotný vývoj řeči. B. Krahulcová (2013) uvádí, že zmíněná rovina odráží celkový duševní vývoj jedince. První slova mají zároveň funkci prvních vět. První slova dítě neskloňuje ani nečasuje. Podstatná jména používá v prvním pádě, slovesa v infinitivu. Využívá i onomatopoeie. Přibližně do roku a půl až dvou let se dítě vyjadřuje pomocí izolovaných slov, poté vznikají dvouslovné věty. O rok později začíná dítě využívat přídavná jména, osobní zájmena, později číslovky, předložky, spojky. Začíná také skloňovat, využívá jednotné i množné číslo. Po čtvrtém roce používá všechny slovní druhy aktivně. K osvojení gramatických pravidel využívá *transferu*, ten však nebere v úvahu výjimky. Do čtyř let, je přirozené, že dítě chybuje, jedná se o tzv. *fyziologický dysgramatismus* (Klenková, J. 2006).

A. Peutelschmiedová (2005) uvádí, že název **pragmatické roviny** je odvozen od slova pragmatika neboli sociální uplatňování řečových dovedností. Jedná se tedy uplatnění komunikačních schopností. J. Klenková (2006) uvádí, že již po třetím roce dítěte můžeme pozorovat snahu dítěte o komunikaci, o vedení rozhovoru apod. Ve čtyřech letech, dochází i k intelektualizaci řeči. Dítě pomocí řeči reguluje své okolí a naopak.

2.4 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

„Narušená komunikační schopnost je tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jedince“ (Lechta, V. a kol., 1990, s. 19). Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikální nebo pragmatickou rovinu jazykového projevu nebo o verbální či neverbální, mluvenou i písemnou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku. Může se projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. V cizojazyčné literatuře odpovídá českému termínu následující synonyma: **communication disability a gestörte Kommunikationsfähigkeit** (Lechta, V. a kol., 1990, s. 19); (Lechta, V. a kol., 2003, s. 17).

Za narušenou komunikační schopnost však nepokládáme fyziologické či vývojové odchylky, jako jsou **fyziologická nemluvnost, vývojová dysfluence, fyziologická dyslalie a již zmíněný fyziologický dysgramatismus**. Fyziologická nemluvnost je přirozený jev, kdy jedinec před dovršením jednoho roku nemluví.

Vývojová neplynulost neboli dysfluence, se vyskytuje u jedinců okolo třetího roku. Tyhle projevy neplynulosti považujeme za „normální“. Nesprávná výslovnost některých hlásek, bez orgánových odchylek, do dovršení pátého roku – fyziologická dyslalie (Lechta, V. a kol, 2003).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10, 11. revize již započala a bude pokračovat do roku 2017), vydaná Světovou zdravotnickou organizací z roku 1992 (v ČR 1994), uvádí kategorii *specifické vývojové poruchy řeči a jazyka – Specific developmental disorders of speech and language (F80)*, zařazené do kategorie „*poruchy psychologického vývoje – Disorders of psychological development*“ označené písmeny F80 – F 89)“(International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ISD-10) Version for 2010 [online])⁹. Zmíněná klasifikace dále dělí specifické vývojové poruchy řeči a jazyka na specifické poruchy artikulace řeči, expresivní poruchy jazyka, receptivní poruchy jazyka dále uvádí získanou afázii s epilepsií, jiné vývojové poruchy řeči a jazyka a vývojové poruchy řeči a jazyka, blíže neurčené.

F 80.0: Specifická porucha artikulace řeči – Specific speech articulation disorder: vylučuje se afázie, ztráta sluchu, mentální retardace, apraxie a vývojová porucha jazyka (expresivní, receptivní). Dítě využívá méně hlásek, na rozdíl od toho, co by mělo odpovídat jeho mentálnímu věku, ale jazykové dovednosti jsou v normě.

F 80.1 : Expresivní poruchy jazyka - Expressive language disorder: Specifická vývojová poruchy, při které je schopnosti dítěte používat expresivní mluvenou řeč výrazně nižší než odpovídá jeho mentálnímu věku, ale porozumění je v normě. Mohou se objevovat i odchylky v artikulaci. Spadá zde Vývojová dysfázie nebo afázie (Developmental dysphasia or aphasia), expresivní typ. Vylučujeme Landau-Kleffner syndrom, dysfázii nebo afázii receptivního typu, elektivní mutismus, mentální retardaci a pervazivní vývojové poruchy.

F 80.2: Receptivní poruchy jazyka - Receptive language disorder: Specifická vývojová porucha, při které jsou schopnosti dítěte pro chápání a porozumění jazyka pod úrovní, která odpovídá jeho mentálnímu věku. Většinou ve všech případech expresivní poruchy jazyka, jsou výrazně ovlivněny. Objevují se i abnormality v produkci slov a hlásek. Jedná se o vrozenou sluchovou apercepci, vývojovou dysfázii, afázii

⁹ volně přeloženo

receptivního typu, Wernickeho afázií a slovní hluchotu. Vylučujeme Landau- Kleffner syndrom, dysfázii nebo afázií expresivního typu, elektivní mutismus, autismus, opožděný vývoj řeči způsobený hluchotou a mentální retardací.

F 80.3: Získaná afázie s epilepsií (Landau – Kleffner syndrom) - Acquired aphasia with epilepsy

F 80.8: Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka – Other developmental disorders of speech and language

F 80.9: Vývojová porucha řeči a jazyka, blíže neurčené - Developmental disorder of speech and language, unspecified

Kategorie narušené komunikační schopnosti rozdělil V. Lechta (1990, 2003), jedná se o *nejtypičtější symptomatickou klasifikaci*, na deset základních kategorií: *Vývojová nemluvnost, získaná orgánová nemluvnost, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, nerušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a kombinované vady*. E. Škodová, I. Jedlička a kol. (2007) uvádí, že vývojová dysfázie spadá spolu s opožděným vývojem řeči do kategorie poruchy vývoje řeči. V. Lechta (1990, 2003) řadí vývojovou dysfázii do kategorie vývojová nemluvnost. J. Klenková (2006) označuje poruchy vývoje řeči, jako narušený vývoj řeči. Ostatní kategorie jsou označeny stejně. I. Bytešníková (2012) se zaměřuje na **narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku**. U dětí předškolního věku se vyskytují následující kategorie narušené komunikační schopnosti: **narušený vývoj řeči** (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie), **narušení článkování řeči** (dyslalie, dysartrie), **narušení plynulosti a tempa řeči** (balbucies – koktavost, tumultus sermonis – breptavost), **narušení zvuku řeči** (palatolalie, rinolalie) dále pak **mutismus a poruchy hlasu**. Níže charakterizujeme nejčastější narušenou komunikační schopnost, která se objevuje ve výzkumném vzorku.

I. Bytešníková (2012) uvádí, že termín **narušený vývoj řeči** je v současné době zastřešující termín pro veškeré poruchy, se kterými se během vývoje dětské řeči může setkat. M. Mikulajová (in Lechta, V. a kol., 2003) charakterizuje narušený vývoj řeči jako širokou kategorii, především kvůli množství symptomů a příčin, kterými se narušený vývoj řeči projevuje. Defínuje jen jako: „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, příp. i všech oblastí vývoje řeči (osvojování si mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte*“ (Mikulajová, M. in Lechta, V. a kol.,

2003, s.61). Projevy deficitů můžeme pozorovat v jednotlivých rovinách. Narušený vývoj řeči můžeme rozdělit do jednotlivých kategorií, které uvedl V. Lechta (1990): hledisko etiologické, hledisko stupně, hledisko průběhu vývoje řeči a hledisko věku.

Z hlediska vývoje řeči bývá často využívána klasifikace Sováka (1947), která je uvedena i v publikaci V. Lechty (1990, 2003). Podle zmíněné klasifikace rozlišujeme **opožděný vývoj řeči prostý, omezený vývoj řeči, přerušovaný vývoj řeči, scestný (odchylný) vývoj řeči**. Z hlediska věku se rozlišuje fyziologická nemluvnost, která je přirozená pro dítě do jednoho roku života. Dítě prochází přípravnými stadii. Kolem jednoho roku se objevují první slova. Pokud nemluvnost trvá do třetího roku, označujeme ji jako prodlouženou fyziologickou nemluvnost. Nesmí být narušena motorika, mluvní orgány a prostředí dítěte musí být stimulující. Objevuje se také vývojová nemluvnost, která je patologická a musí být provedena diferenciální diagnostika. M. Mikulajová (in Lechta, V. a kol., 2003) poznamenává, že narušený vývoj řeči značně ovlivňuje další formování osobnosti a působí negativně na školní úspěšnost.

O opožděném vývoji řeči, hovoříme podle A. Peutelschmiedová (2005) pokud jednotlivé vývojové etapy řeči, nastupují s časovým odkladem. Předpokladem je, že dítě dosáhne normy, i když s určitým časovým odstupem. Mezi základní příčiny patří podle D. Kutákové (2002) prostřední, receptory, nervová dráha, odstředivé dráhy a reakce okolí. V prostředí se jedná především o mluvní vzor, výchovný styl a metody, citovou deprivaci, nadměrné sledování televize, disproporce mezi jednotlivými požadavky a jeho možnostmi na vyplnění a častá hospitalizace. Receptory, jsou uvedeny především pro nepoznanou sluchovou poruchu, na základě, které opoždění vzniká. V nervových drahách jsou především nedostatky v jednotlivých percepčních, a to jak zrakové, tak sluchové, dále nevyhraněná lateralita, perinatální problémy, poruchy intelektu a dědičné vlivy. Upozorňuje také na nedostatek v motorice a pohybové koordinaci, což vede k neschopnosti např. napodobit mluvní vzor apod. Poslední příčinou je reakce okolí, kdy hovoří o nevhodném postoji rodiny k mluvním projevům dítěte a jejich způsoby korekce, a také snížení potřeby komunikace (Kutáková, D., 2002). Jako hlavní cíle *intervence* uvádí I. Bytešníková (2012) především identifikovat dítě, realizovat diferenciální diagnostiku, která vyloučí podle D. Kutákové (2002) další příčiny opožděného vývoje řeči. Dále realizovat logopedickou diagnostiku, která pak vede k vhodnému výběru logopedické intervence, zapojení okolí, vytvoření režimu a úpravy

prostředí, aby pro dítě bylo dostatečně stimulující. Při stimulaci se zaměřujeme na všechny oblasti, které se na tvorbě řeči podílejí.

Vývojovou dysfázii charakterizuje J. Dvořák (2007, s. 53) jako „*specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností až neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené.*“ M. Sovák a kol. (2000, s. 25) uvádí v defektologickém slovníku, že se jedná o *vývojovou vadu řeči různého stupně*. J. Klenková (2006) poznamenává, že se jedná o centrální poruchu řeči. Vývojovou dysfázii můžeme rozdělit na dva typy: a to na expresivní a receptivní formu (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992). K. Vitásková (2005) uvádí, že se jedná spíše o kombinaci jednotlivých forem. Dále uvádí procenta výskytu, které popsala Krejčířová (2001). Jedná se o 7-14% prevalence u dětí předškolního věku a 2% u školních dětí.

D. Kutálková (2002) uvádí jednotlivé stupně vývojové dysfázie. Jako první uvádí nemluvnost, kterou charakterizuje, jako absenci vývinu dětské řeči. Dále se objevuje částečná nemluvnost, někdy označená jako těžká dysfázie, v mluvené řeči dochází u dítěte k pomalému rozvoji. Pokud se v řeči objevují nedostatky, především v gramatické stránce řeči, v oblasti slovní zásoby a v oblasti artikulace, bývá označován jako dysfázie. Pokud se v řeči objevují některé typické znaky, které byly uvedeny, jedná se o dysfagické rysy. B. Krahulcová (2013) uvádí rozdělení podle 10. revize MNK, kde vyčleňuje dvě formy, a to dysfázii motorickou (v MNK označovanou jako expresivní poruchu) a senzorickou (v MNK receptivní poruchu). Vývojová dysfázie se projevuje hned několika příznaky (symptomy). Pokud bychom chtěli následující problematiku shrnout, budeme vycházet z následujících autorů D. Kutálková (2002), K. Vitáskové (2005); J. Klenkové (2006) a I. Bytešníkové (2012). Všechny autorky uvádějí symptomy, které se projevují ve všech složkách řeči. Nejčastěji se objevují dysgramatismy. U dítěte je patrná malá slovní zásoba, dále je narušeno fonologické vnímání. Mezi další příznaky řadíme přidružené poruchy pozornosti, soustředěnosti a paměti. Může se objevit i dysrytmie. V kresbě dítěte se objevují typické znaky nezralosti centrální nervové soustavy. Narušena je i jemná motorika, grafomototika. Značné jsou i poruchy ve vnímání barev, obtíže s orientací v prostoru a čase. Často se přidružují další poruchy, jako jsou dyslexie a dyspraxie. Velmi důležitá je diferenciální diagnostika, která odlišuje vývojovou dysfázii od prostého opoždění vývoje řeči, dále od dyslalie, sluchových vad, mentální retardace, mutismu, autismu a syndromu Laudau-

Kleffnera. Velmi důležitá je včasná intervence, které je poskytována jak v rezortu školství, tak zdravotnictví (Klenková, J., 2006).

Do kategorie **narušení článkování řeči**, řadíme dyslalii a dysartrii. Z hlediska etiologického jsou na tom odlišně, ale symptomatické hledisko je jim společné. Jedná se o narušení článkování řeči (artikulace). Níže charakterizujeme nejčastější poruchu narušené komunikační schopnosti, a to dyslalii (Klenková, J., 2006).

Mezi nejčastější poruchy narušené komunikační schopnosti řadíme **dyslalii**. I. V. Lechty (1990) uvádí, že se jedná o dvě třetiny všech druhů narušené komunikační schopnosti. Často se setkáme i s označením *patlavost*. Termín, který uvádí např. A. Salomonová (in Škodová, E., Jedlička, I., 2003), J. Klenková (2006) a B. Krahulcová (2013). V. Lechta (1990, s. 112) definuje dyslalii *jako neschopnost používat jednotlivé hlásky anebo skupiny hlásek, v komunikačním procesu, mateřského jazyka* podle kodifikovaných norem. A. Peutelschmiedová (2005) upozorňuje, stejně jako V. Lechta (1990) na terminologické hledisko pojmu „špatná“ výslovnost. Terminologicky odlišujeme výslovnost vadnou (dyslalii) a výslovnost nesprávnou neboli fyziologickou dyslalii, která je do určitého věkového období fyziologickým projevem. B. Krahulcová (2013) poznamenává, že k fyziologické dyslalii dochází při realizaci hlásek, jsou zde určité odchylky, které se od slyšeného vzoru liší. Zpravidla jsou způsobeny akustickou nedokonalostí nebo motorickou neobratností mluvidel. Očekáváme spontánní korekci hlásek. Vadná výslovnost, je přetrvávající odchylka, kterou můžeme označit jako *vadný mluvní stereotyp*. Až dvě třetiny dětí, které jsou přijaty do logopedické péče, tvoří chlapi. Za nejčastější příčiny řadíme: dědičnost, vliv prostředí, poruchy zrakového a sluchového vnímání, poškození dostředivých a odstředivých drah, poškození centrální části a anatomické odchylky mluvidel. Dalším faktorem je pohlaví dítěte, rizikové těhotenství, poškození dítěte při porodu. Dyslalii můžeme klasifikovat z několika hledisek. Podle symptomů, podle etiologie, podle místa poškození, podle vývojového hlediska, podle kontextu nebo podle rozsahu.

Při klasifikaci podle symptomatologie dítě buď hlásku vynechává, nahrazuje nebo ji tvoří chybně. Pokud hlásku vynechává, hovoříme o tzv. **mogilalii**¹⁰, při

¹⁰ Dítě určitou hlásku ve slovech vynechává. Například je vynechána hláska *r*. Slovo tráva, pak dítě vyslovuje, jako táva (Klenková, J., 2006); (Krahulcová, B., 2013)

nahrazování o tzv. **paralalii**¹¹ a pokud je hláska „*tvořena jiným způsobem a na jiném místě než odpovídá normě spisovného jazyka, jedná se o vadnou výslovnost – dyslalii*“ (Klenková, J., 2006, s. 104). Vadně tvořené hlásky označujeme řeckým názvem písmene s příponou – **ismus**.¹²

Další klasifikací, kterou uvádí V. Lechta (1990), J. Klenková (2006) a A. Salomovová (in Škodová, E., Jedlička, I., 2003) je klasifikace podle vývojového hlediska. Dětská řeč se v průběhu svého vývoje s dozráváním centrální nervové soustavy postupně zdokonaluje. Rozlišujeme tedy dyslalii fyziologickou a patologickou. Podle etiologického hlediska na dyslalii funkční nebo organickou. Při funkční dyslalii je nedostatečná vjemová nebo motorická schopnost. Organická dyslalie je podmíněna faktory v neurologických mechanismech řeči. Podle lokalizace rozlišujeme dyslalii: akustickou, centrální, dentální, labiální, palatální nebo lingvální. B. Krahulcová (2013) rozšiřuje danou lokalizaci na: addentální, interdentální, velární, uvulární, laterální, nasální, stridens, laryngální, faryngeální atd., často v kombinaci.

Z hlediska rozsahu hovoříme o **dyslalii levis** (simplex), **gravis** (multiplex) nebo **univerzalis** (mnohočetná). Dyslalia levis – vada výslovnosti jedné hlásky nebo několika málo hlásek. Řečový projev dítěte je srozumitelný. Pokud se jedná o vadně tvořené hlásky na jednom artikulačním místě – označujeme ji jako **monomorfní**. Dyslalia gravis – vada výslovnosti, při větším počtu hlásek. Srozumitelnost řeči je narušena. Pokud je narušeno více artikulačních míst, označujeme ji jako **polymorfní**. Pokud je narušena většina hlásek a řeč se stává nesrozumitelnou, hovoříme o dyslalii univerzalis. Pokud se zaměříme na klasifikaci podle kontextu, můžeme dyslalii rozdělit na **hláskovou** (vadná výslovnost jednotlivých hlásek), **slabikovou nebo slovní** (izolovaně dítě vyslovuje správně, chyby se objevují při slabikách nebo celcích). Opět je velmi důležitá včasná, přesná a diferenciativní diagnostika. Na základě diagnostických podkladů je vypracován plán terapie. Terapie má také svůj průběh a zásady. Průběh odstraňování má podle B. Krahulcové (2013) pět etap nebo fází: přípravná cvičení, identifikace hlásky, vyvození hlásky, fixace nového mluvního stereotypu a automatizaci správné

¹¹Dítě nahrazuje hlásku, kterou ještě neumí vyslovit hláskou jinou. Například slovo tráva, dítě vyslovuje jako tláva (Klenková, 2006).

¹² Pro označení vadné nebo nesprávné výslovnosti hlásky *l* využíváme označení *lambdacismus*, pro sykavky *sigmatismus*. Pokud se jedná o vadnou či nesprávnou tvorbu hlásky *r* využíváme označení *rotacismus* apod. (Klenková, J., 2006, s. 104); (Krahulcová, B., 2013, s. 140).

výslovnosti. J. Klenková (2006) uvádí pouze čtyři etapy, kde do průpravných cvičení řadí i identifikaci hlásky. Řídíme se také následujícími zásadami: pozitivní přístup, krátkodobé cvičení, časté cvičení, zpětné vazby, motivace, využívání pomocných hlásek, minimální akce a individuálního přístupu. J. Klenková (2006, s. 111) uvádí zásady, které vypracovali jednotliví autoři, je zde navíc například: „*novou hlásku vyvozujeme individuálně, od snadnější ke složitější, vyvozujeme vždy jednu hlásku, posilujeme sebedůvěru, mechanické pomůcky využíváme v případě nutnosti, nesnadným a neznámým slovům se vyhýbáme a spolupracujeme s odborníky, rodinou, učiteli. Při vyvozování hlásek je nutné respektovat vývoj dítěte a návaznost fyziologického vývoje artikulace*“.

$a \longrightarrow m \longrightarrow b \longrightarrow p$
$a, e, i, o, u, (\acute{a}, \acute{e}, \acute{i}, \acute{o}, \acute{u}) \longrightarrow au, ou$
$f \longrightarrow v$
$t \longrightarrow k \longrightarrow g$
h, ch – pouze nápodoba
l, n, d, t – úprava artikulačního postavení ve třech letech je prevencí chybné výslovnosti sykavek, hlásky r a \check{r}
$i \longrightarrow e \longrightarrow j \longrightarrow b\acute{e}, p\acute{e}, v\acute{e}, m\acute{e} \longrightarrow \acute{n}, \acute{d}, \acute{t} \longrightarrow \acute{c}, \acute{s}, \acute{z}$
$d, t \longrightarrow r \longrightarrow \check{r}$
$t \longrightarrow c \longrightarrow s \longrightarrow z$

Tab. 7 Schéma návaznosti fyziologického vývoje artikulace hlásek (Salomovoná, A., in Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2003, s. 337); (Krahulcová, B., 2013, s. 150)

Nejdůležitější, specifická lidská činnost – komunikace, na jejímž rozvoji má vliv řada faktorů, které ji nadále ovlivňují. Vývoj řeči kopíruje fyziologický vývoj dítěte. Rozvoj komunikačních schopností, probíhá v několika etapách. Tento rozvoj můžeme sledovat v jednotlivých jazykových rovinách, které se v ontogenezi řeči prolínají. Pokud dojde k narušení některé z jazykových rovin, hovoříme o tzv. narušené komunikační schopnosti. Narušenou komunikační schopnost definoval a rozdělil V. Lechta. Mezi nejčastější typ narušené komunikační schopnosti řadíme – dyslalii. Ale během vývoje dětské řeči se můžeme setkat i s jinými poruchami. Zastřešujícím pojmem pro takové narušené, je narušený vývoj řeči, kde spadá především opožděný vývoj řeči a specificky narušený vývoj řeči neboli vývojová dysfázie.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

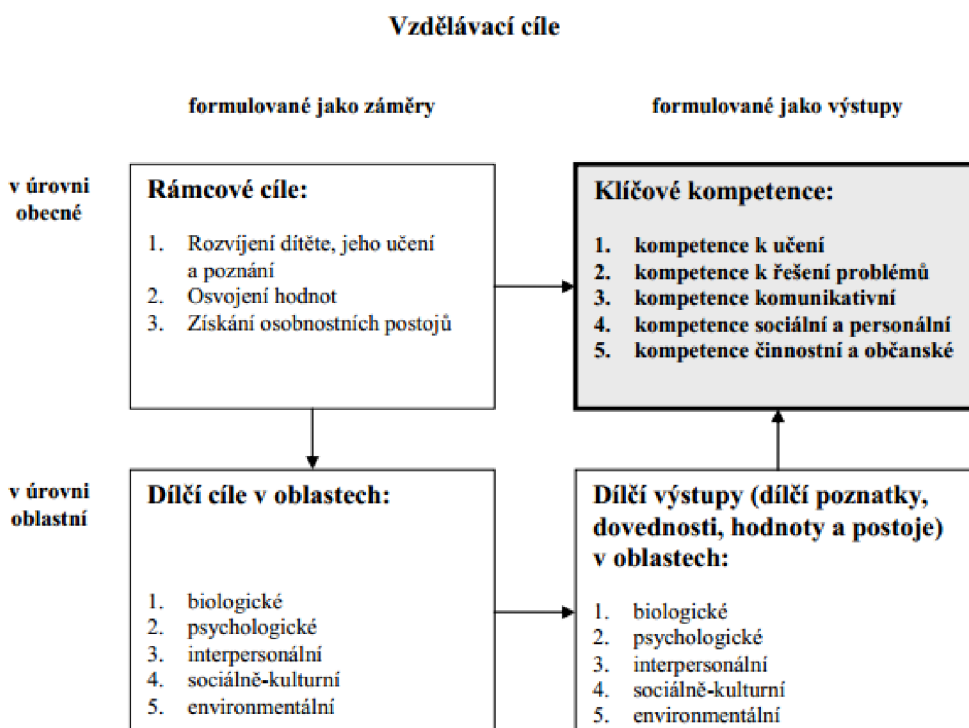
3.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

E. Opravilová (2003) uvádí, že předškolní vzdělávání je jednou z priorit vzdělávací a sociální politiky, a také je nezbytným předpokladem pro celoživotní učení. „*Nový model mateřské školy uznává předškolní období, jako svébytnou etapu života s vlastními zákonitostmi a charakteristickými činnostmi, které nelze předčasně omezovat vnucování pravidel a tempa světa dospělých*“ (Opravilová, E., 2003, s. 149). J. Průcha a S. Kořátková (2013) uvádějí, že předškolní vzdělávání zahrnuje jednotlivé aspekty. A to aspekt výchovný, vzdělávací a pečující. To vše by se mělo uskutečňovat v mateřské škole. J. Kropáčková (2008) uvádí, že mateřskou školu navštěvuje kolem 98% předškolních dětí. Vše je zakotveno v legislativních a kurikulárních dokumentech. Mezi legislativní dokumenty řadíme zákony a vyhlášky. Základním legislativním dokumentem je zákon č. **563/2004 Sb.**, *o pedagogických pracovnících pracovních a o změně některých zákonů*, ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů [online]). Je zde legislativní zázemí pracovních činností učitelů mateřských škol. Dále zákon č. **561/2004 Sb.**, *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů¹³. Dalším legislativním dokumentem je vyhláška č. **214/2012 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb. (Sbírka zákonů [online]). Poslední legislativní vyhláškou je vyhláška č. **263/2007 Sb.**, *kteřou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí* (Sbírka zákonů [online]). Druhým typem dokumentů, jsou kurikulární dokumenty. Konkrétně dva základní národní dokumenty. Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha, která se soustředí na rozvoj vzdělávání v celém školském systému a Rámcový vzdělávací program, který je společným rámcem pro jednotlivé programy vzdělávání (Průcha, J., Kořátková, S., 2013).

¹³ Provedených v zákoně č. 383/2005Sb., zákonem č. 161/2006 Sb. a zákonem č. 179/2006 Sb. (Průcha, J., Kořátková, S., 2013, s.75)

3.2 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (Průcha, J., Kořátková, S., 2013, s. 77). Jedná se o základní dokument, který je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Vymezuje konkrétní rámcové cíle, klíčové kompetence, dále dílčí cíle a výstupy. Rámcové cíle pojednávají o cílech předškolního vzdělávání. Zaměřují se na rozvíjení osobnosti dítěte, učení a poznání, osvojení si základních hodnot společnosti, získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevovat. Dále rozlišujeme pět klíčových kompetencí, které by měly být vytvářeny během předškolního vzdělávání. Protože mají velký vliv na přípravu dítěte do základního vzdělávání. Spadají zde *kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a osobnostní, a kompetence činnosti a občanské*. Vždy shrnují dosažitelné cíle na konci školní docházky (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) 2004). Předškolní vzdělávání by mělo podle S. Kořátkové (2008) nabízet vhodné a vstřícné vzdělávací prostředí, individuální přístup, společné soužití dětí, vzdělávání prostřednictvím tematických celků, vhodnost metod pro práci, prostor pro činnost a seberealizaci, dále volnost a spontaneitu a dostatek stimulací, pro nabývání dovedností.



Obr. 5 Vzdělávací cíle (RVP PV, 2004, s. 10)

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (2004) zahrnuje pět kompetencí. První kompetence je *kompetence kučení*. Zde usilujeme o rozvoj pozorování, experimentování a objevování. Všechny získané poznatky by mělo dítě na konci předškolní výchovy umět uplatňovat v praktickém životě. Dále se zaměřujeme na elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky. Všechny získané poznatky propojujeme v ucelené celky, které si dítě osvojuje nejen záměrně, ale především spontánně. Druhá kompetence se zabývá *řešením problémů*. Dítě by se během vzdělávání mělo snažit řešit vzniklé situace, nebát se chybovat. Z počátku vše probíhá na základě pokusu nebo experimentování (RVP PV, 2004). Třetí kompetencí je *kompetence komunikativní*. V Rámcovém vzdělávacím programu je význam téhle kompetence charakterizován následovně. Dítě by na konci předškolní docházky mělo ovládat řeč a hovořit ve větách. Mělo by se naučit vést dialog, vyjadřovat své myšlenky a prožitky. Jeho komunikace by měla být bez zábran. Dále při práci by mělo využívat komunikační prostředky, jako jsou například encyklopedie, knížky, telefon apod. Další kompetencí je *kompetence sociální a personální*. Dítě by se mělo umět samostatně rozhodovat, uvědomovat si své jednání a nést za něj zodpovědnost. Dále by mělo umět pracovat nejen samostatně, ale i ve skupinách, kde je nutné dodržovat určité pravidla. Poslední kompetencí je *kompetence činností a občanská*. Zde nalezneme nabídku činností, které vedou dítě k organizování činností a her, k poznávání svých slabých a silných stránek, dále k rozhodování, za které nese dítě odpovědnost. Dítě by mělo mít smysl pro povinnosti ve hře, práci, také si vážit práci druhých. Na konci předškolního vzdělávání dále chápe, že aktivní přístup je pro něj přínosem. Dítě by mělo rozumět pravidlům dané skupiny a respektovat je. A v neposlední řadě by mělo dbát na své zdraví a bezpečnost (RVP PV, 2004).

Vzdělávací oblasti jsou komplexní pojetí předškolní výchovy. Jsou rozděleny do pěti oblastí. Vzdělávací oblasti jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Každá ze vzdělávacích oblastí obsahuje záměr, vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika (Rýdl, K., Šmelová, E., 2012). V **oblasti dítě a jeho tělo** dbáme na uvědomování si vlastního těla, rozvoji pohybových schopností, zapojení smyslů, vytváření zdravých životních návyků aj. Využíváme lokomoční cvičení, psychomotorické hry, hudebně pohybové činnosti a relaxaci. Na konci předškolní docházky by dítě mělo mít správné držení těla, koordinovat své pohyby, ovládat dechové svalstvo, znát své tělo a péči o něj. Takle

oblast by měla směřovat k rozvoji biologické oblasti, fyziologického rozvoje dítěte a správnému rozvoji tělesných a pohybových funkcí, zdatnosti, motorických dovedností a koordinaci (RVP PV, 2004). **Dítě a jeho psychika**, zahrnuje tři podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace. A poslední podoblastí je sebepojetí, city a vůle. Na konci vzdělávání by dítě mělo ovládat řeč, správně vyslovovat, vyjadřovat se samostatně, formulovat své myšlenky, vést rozhovor. V daném vzdělávacím okruhu, který směřuje do oblasti psychologické, dbáme o rozvoj všech psychických funkcí (RVP PV, 2004); (Kořátková, S., 2008). **Dítě a ten druhý se** zaměřuje se na podporu utváření vztahů k jiným dětem a dospělým. Dále na komunikaci a sociální dovednosti, jejich posílení a zkvalitnění. Mezi specifické vzdělávací cíle řadíme: rozvoj schopností a dovedností, které jsou důležité pro rozvoj vztahů dítěte k druhým lidem, posilování prosociálního chování a postojů k druhým, rozvoj komunikačních dovedností apod. Další oblastí je oblast **Dítě a společnost**. Zde se zaměřujeme na oblast sociálně kulturní, která doprovází dítě během života ve společenství lidí. Dítě si musí během života osvojit potřebné dovednosti, návyky a postoje, přijmou určité sociální hodnoty apod. Mezi specifické cíle spadají: rozvoj základních kulturně-společenských postojů, návyků a dovedností. Vytvoření povědomí o mezilidských vztazích a morálních hodnotách. Dále rozvoj schopností žít ve společenství ostatních lidí a vytvoření estetického vztahu ke světu, životu, kultuře a umění (RVP PV, 2004); (Fichnová, K., Szobiová, E. 2007); (Kořátková, S. 2008). **Dítě a svět**. V následující oblasti se zaměřujeme na environmentální problematiku. Základní povědomí o světě, jeho principy fungování, vlivu na životní prostředí apod. Specifické cíle jsou: vytváření vztahu k místu a prostředí, osvojování jednoduchých poznatků o světě, osvojení si poznatků o ochraně prostředí apod. (RVP PV, 2004).

Rámcový vzdělávací program slouží, jako východisko pro tvorbu Školního vzdělávacího programu, který je základním dokumentem každé mateřské školy. J. Průcha a S. Kořátková (2013) uvádějí, že Školní vzdělávací plán vypovídá o zaměření dané školy. Měl by obsahovat identifikační údaje, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání. Dále vzdělávací obsah, kde můžeme najít jednotlivé témata a nabídky, které jsou uspořádané do celků. A v neposlední řadě evaluační činnost. Z. Bečvářová (2003) upozorňuje na vytváření i tzv. třídního vzdělávacího programu. Třídní vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu. Jednotlivé tematické bloky jsou upracovány pro konkrétní třídu a

potřeby dětí. Třídní vzdělávací plán většinou zpracovává učitel s ohledem na danou skupinu dětí. Dále uvádí, že se může mít různou formu, např. písemnou, ale není to vždy pravidlem. J. Průcha a S. Kořátková (2003) poznamenávají, že se jedná o otevřený pracovní plán, který se postupně vytváří a může s ohledem na danou situaci měnit.

3.3 Komunikační dovednosti v rámci RVP PV

Jednou z oblastí, která rozvíjí komunikační dovednosti v rámci RVP PV, jsou klíčové kompetence komunikativní. Kompetence jsou nastaveny tak, aby vždy byly v určitém věku dosažitelné. V současném kurikulu spadá rozvoj komunikačních dovedností do oblasti **Dítě a jeho psychika**, která se dělí na podoblast – **Jazyk a řeč**. Záměrem je tedy podporovat nejen rozvoj duševních a psychických funkcí, ale také rozvoj řeči a jazyka (RVP PV, 2004); (Zajitzová, E., 2011).

V podoblasti jazyka a řeči by se měl pedagog zaměřovat na dílčí cíle, které u dítěte podporuje. Spadá zde: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivního vnímání (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), dále rozvoj komunikativních dovedností, jak verbálních, tak neverbálních a rozvoj kultivovaného projevu. V neposlední řadě osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházení čtení a psaní, rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka i další formy - verbální i neverbální. Mezi neverbální formy řadíme výtvarné, hudební, pohybové a dramatické činnosti. Pedagog by měl dětem nabídnout následující vzdělávací nabídku: artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti. Vést společné diskuze, rozhovory, individuální i skupinové konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie apod.). Dítě by mělo mít možnost samostatně se projevit na určité téma, povyprávět, zarecitovat, zazpívat si apod. E. Zajitzová (2011) uvádí, že pedagog by během dne měl dětem nabízet poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, prohlížení knížek a jejich „čtení“, hry a činnosti, které jsou zaměřené na poznávání zvuků, napodobování symbolů, tvarů. Dále činnosti, které děti seznamují s různými sdělovacími prostředky, které děti obklopují, jako jsou: noviny, časopisy, televize, počítač a jiná audiovizuální technika. Vše by mělo vést k dosažení očekávaných výstupů. Hovoříme o tom, co by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání zvládat v jednotlivých vzdělávacích oblastech (RVP PV 2004). Pokud se opět zaměříme na podoblast Jazyk a řeč, jsou zde

následující očekávané výstupy: dítě dokáže správně vyslovovat, ovládá dech, tempo i intonaci řeči, pojmenuje to, čím je obklopeno. Vyjadřuje samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, formuluje otázky a odpovídá na ně, reaguje slovem i gestem, učí se nová slova. Vede rozhovor, umí naslouchat, reprodukovat říkanku, pohádku. Dokáže jednoduchou dramaturgií. Vypráví příběh, popíše danou situaci, rozlišuje začáteční a koncové hlásky ve slovech, utvoří jednoduchý rým, pozná synonyma, homonyma a antonyma. Dokáže rozlišit jednoduché obrázkové symboly, sledovat očima zleva doprava, pozná některé číslice a písmena, zná své jméno, projevuje zájem o knihy, hudbu apod. Mohou nastat i rizika, která ohrožují záměr pedagoga. Patří zde především nedostatek příležitostí k poznávání, převaha frontální výuky, málo příležitosti k experimentování, k samostatnému řešení, omezený prostor k vyjádření se. Kladení důrazu na mechanickou reprodukci a pamětní učení, slovní poučování a vysvětlování, nedostatek času na spontánní hru nebo zahlcování podněty a informacemi (RVP PV, 2004); (Zajitzová, E., 2011). Ve výše popsané vzdělávací oblasti je největší potenciál v rozvoji komunikačních kompetencí dětí, ale problematika komunikačních dovedností se odráží i v dalších vzdělávacích oblastech (Bytešníková, I., 2012).

3.4 Edukace dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku

„*Téměř jedna polovina ze všech prvňáčků nesprávně vyslovuje některé hlásky*“ (Lechta, V., 2010, s. 296). V současnosti vstupuje do popředí logopedická intervence, aby dítě před zahájením školní docházky mělo řeč fixovanou (Lechta, V., 2010). **Logopedická intervence** souvisí s vymezením činností logopeda. Pro vymezení se využívají následující termíny, které uvádí J. Klenková (2006). Jedná se o „*logopedickou péči, terapii, výchovu řeči, rozvoj, výchovu a vzdělávání dále o logopedickou činnost apod.*“ (Klenková, J., 2006, s. 55). Za vhodné je využívat terminologii, kterou uvedl V. Lechta (2002) poté in Škodová, E., Jedlička, I. a kol. (2003, 2007). Jedná se o *specifickou práci logopeda*, ve všech oblastech s určitým cílem: **identifikovat** narušenou komunikační schopnost dále (NKS), **eliminovat, zmírnit nebo překonat** NKS nebo **předejít** narušení. Logopedická intervence je složitý, multifaktoriální proces, který se realizuje na třech úrovních. Jedná se o **logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci**. Východiskem pro úspěšnou terapii

NKS je přesná diagnostika. Tu podle V. Lechty a kol. (2005) dělíme na orientační, základní a speciální. Zmíněné rozdělení uvedl V. Lechta již roce 1995.

Pokud je u dětí s narušenou komunikační schopností postižení takového charakteru, že nemohou navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu, dochází k integraci. Integraci můžeme rozdělit na **skupinovou nebo individuální**. Pro děti, které mají narušenou komunikační schopnost takového charakteru, že není vhodné, aby navštěvovali školy hlavního vzdělávacího proudu, jsou zřízeny logopedické třídy při mateřských školách, mateřské a základní školy logopedické. Skupinová integrace je realizována v logopedické třídě při mateřské či základní škole. Zde pracuje speciální pedagog – logoped, který zajišťuje i logopedickou intervenci během edukačního procesu. Druh integrace značně charakterizuje i druh terapie. Můžeme tedy hovořit o terapii **individuální, skupinové, intenzivní nebo intervalové**. Terapie můžeme také kombinovat (Lechta, V. a kol. 2005); (Klenková, J. 2006). E. Zezulková (2008) uvádí, řešení logopedické intervence v rámci zřizování mateřských škol logopedických či logopedické třídy, kterou může zřídit ředitel školy. Zařazení provádí rovněž ředitel školy, na základě doporučení školského poradenského zařízení se souhlasem zákonného zástupce. Školské poradenské zařízení rovněž navrhuje podpůrné opatření. V rezortu **školství** logoped poskytuje logopedickou péči na základě metodického doporučení č. j.14 712/2009-61 ze dne 24. srpna 2009, které vymezuje následující podmínky (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství [online]). Rozvoj komunikačních kompetencí a dovedností zajišťuje logoped nebo logopedický asistent. Logopedický asistent, absolvent bakalářského studijního programu speciální pedagogiky, se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie, dále absolvent celoživotního vzdělávání oboru speciální pedagogika – logopedie, nebo pedagogický pracovník, absolvent kurzu, zaměřeného na logopedickou prevenci, akreditovaného MŠMT. Logopedický asistent, musí pracovat pod metodickým vedením logopeda. Logoped je absolvent magisterského studijního programu se zaměřením na speciální pedagogiku, se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie (Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2003); (Klenková, J., 2006). Logoped i logopedický asistent se řídí danými kompetencemi. **Logoped** ve školství má kompetence následující: *Komplexní logopedická diagnostika a logopedická intervence, konzultační a poradenská činnost pro rodiče i odbornou veřejnost, zpracování zpráv z logopedického vyšetření a zpracování návrhů na zajištění podmínek jejich vzdělávání, metodické vedení*

pedagogických pracovníků s pracovním označením logopedický asistent v oblasti logopedické prevence, zabezpečení logopedické podpory při výuce, případně výuku žáků se zdravotním postižením. Logopedický asistent ve školství provádí: Přímou logopedickou intervenci u dětí se zjištěnou vadou výslovnosti, logopedem stanovené edukační, resp. reedukační postupy a cvičení u svěřených žáků, vyhledává žáky s narušenou komunikační schopností, podporuje přirozený rozvoj řeči a prevenci vzniku poruch řeči a prevenci vzniku čtenářských obtíží, poskytuje v rozsahu své působnosti informace o dostupnosti logopedické péče (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství [online]). Vzdělávání dětí ve školství se dále řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, která byla novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb. (Sbírka zákonů [online]). A dále zákonem č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů (Sbírka zákonů [online]).

Logopedickou péči také poskytují **poradenská zařízení**. Zejména Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra. Ty se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb v rezortu školství a školských poradenských zařízení*, která byla novelizována vyhláškou č. 116/2011 Sb. (Sbírka zákonů [online]). Vyhláška nabízí výčet činností, které poskytují speciálně – pedagogická centra. Jedná se o činnosti společné a speciální. Centrum pro žáky s vadami řeči má následující **standardní činnosti speciální: logopedické diagnostika a depistáž poruch komunikace, zpracování anamnézy, zpracování programů logopedické intervence, aplikace logopedických terapeutických, stimulačních, edukačních a reedukačních postupů, práce s žáky s potřebou logopedické péče nevyžadující úpravu vzdělávacího programu, péče o děti cizinců, řešení výchovných problémů, instruktáž pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, vedení logopedických deníků, zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické péči, tvorba didaktických a metodických materiálů pro rozvoj komunikace** (Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb[online]). Logopedická dokumentace musí být vedena v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., *o ochraně osobních údajů v informačních systémech*.

Logopedická intervence by podle P. Bendové (2011), měla u dětí předškolního věku většinou probíhat za přítomnosti koterapeuta, neboli účastníka, nejčastěji zákonného zástupce. Ten by měl sloužit i jako prostředník mezi logopedem a

pedagogickým pracovníkem. Během intervence je nutné dodržovat logopedické principy, které P. Bendová (2011, s. 25-27) uvádí. Jedná se o princip *komplexnosti*, *princip individuálního přístupu*, *princip včasného zákroku*, *princip týmové péče*, *princip imitace normálního řečového vývoje*, *princip preferování obsahové stránky řeči před formální a zvukovou*, *princip sociálního aspektu*, *princip přístupu hrou*, *princip užívání mechanických pomůcek a poslední princip polysenzorického přístupu*.

V mateřské škole bychom se měli zaměřit na všestranný rozvoj dítěte. Je velmi důležité, aby bylo všestranně podněcováno ke *spontánnímu mluvnímu projevu*, *rozvoji smyslového vnímání*, *slovní zásoby*, *tvůrčího myšlení*, *představivosti i rytmického citění a motorických schopností*. E. Zezulková (2008, s. 30-33) uvádí specifické aktivity podporující rozvoj řeči. Spadá zde rozvoj *sluchového vnímání*, *rozvoj zrakového vnímání*, *rozvoj motoriky*, *rozvoj dýchání a prevenci hlasových poruch*. V. Lechta (2010, s. 283) uvádí kritéria, které jsou nutné dodržet při edukaci dětí s narušenou komunikační schopností. Jedná se především o *kritérium vývojové*, *fyzilogické*, *terapeutické*, *lingvistické a kritérium komunikačního záměru*. Při podpoře rozvoje řečového projevu je lepší se vyvarovat častému sledování televize, používání počítače, nevhodným výchovným přístupům a nesprávnému řečovému vzoru (Kutálková, D., 2005); (Zezulková, E., 2008).

Předškolní vzdělávání je považováno za nejvýznamnější ve vývoji dítěte a má velký význam na jeho další vzdělávání. Důležitým dokumentem je Rámcový vzdělávací program, který udává mateřským školám vzdělávací cíle, oblasti, strategie a kompetence, pro tvorbu Školního vzdělávacího plánu. Důležitou roli, zde hrají kompetence, které se zaměřují na další rozvoj dítěte. V současné době, je velmi důležité rozvíjet kompetenci komunikativní. Děti s narušenou komunikační schopností mohou být zařazeny do mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu, mateřských škol logopedických anebo integrovány do logopedických tříd při běžných mateřských školách.

4 ANALÝZA PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Vymezení cílů, výzkumné otázky, metodologie

Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat úroveň připravenost dětí s narušenou komunikační schopností na vstup do základní školy. *Dílčími cíli* bylo: vytvoření pomůcek a metodických postupů pro analýzu připravenosti dětí předškolního věku, *dále* analyzovat kognitivní dovednosti v jednotlivých oblastech: rozvoj komunikačních dovedností v jednotlivých jazykových rovinách, rozvoj sluchového a zrakového vnímání, analyzovat vnímání času a prostoru, analyzovat před-matematické dovednosti a analyzovat rozvoj motoriky, pomocí předem připravených materiálů. Z jednotlivých výsledků byly vypracovány podrobné případové studie. Posledním dílčím cílem práce byla tvorba podpůrných materiálů pro praxi. S dětmi jsme pracovali individuálně.

Výzkumné otázky

V rámci kvalitativního výzkumného šetření bylo stanoveno pět výzkumných otázek, které byly ověřovány v rámci empirické části práce.

Výzkumná otázka č. 1: „*Jaké jsou dovednosti dětí s NKS v jednotlivých oblastech?*“

Výzkumná otázka č. 2: „*V jaké oblasti byly děti s NKS nejméně úspěšné?*“

Výzkumná otázka č. 3: „*Která oblast dětem s NKS nečinila potíže?*“

Výzkumná otázka č. 4: „*Jaký je u sledované skupiny dětí úchop psacího náušnice?*“

Výzkumná otázka č. 5: „*Jak si vedly děti s odkladem školní docházky?*“

Metodologie

Hlavní výzkumnou metodou byla analýza výsledků činností, analýza produktů a dokumentů mateřské školy. Z dalších metod bylo využito participační pozorování a rozhovor. Rozhovor byl řízený i polořízený.

Pozorování

Probíhalo při spontánních činnostech ve třídě, během edukačního procesu a při plnění daných úkolů. Jednalo se o participační pozorování. Vše bylo zaznamenáváno, do poznámek v záznamovém archu, pro lepší orientaci při vyhodnocování. V průběhu plnění jednotlivých úkolů se zaměřujeme na následující projevy: koncentrace a pozornost, verbální projevy, pohotovost při plnění daných úkolů. Při kresbě navíc na úchop psacího náčiní, tlaku na tužku a lateralitu.

Rozhovor

Metodu rozhovoru jsme využili v následujících situacích: jako seznamovací a motivační. Dále po skončení kresebného projevu, během plnění daných úkolů. „*Pověz mi něco o tvém obrázku. Koho jsi nakreslil/a?*“

Časový harmonogram výzkumného šetření:

červenec – říjen 2013	studie odborné literatury, výroba vlastních pokladů pro výzkumné šetření
září – říjen 2013	navázání spolupráce s mateřskou školou, výběr vzorku
září 2013 – duben 2014	teoretická část, realizace výzkumného šetření, sběr dat
březen – duben 2014	shrnutí výsledků, návrh pro praxi, dokončení práce.

Tab. 8 Harmonogram práce

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Pro účely výzkumného šetření bylo vybráno 8 dětí navštěvující logopedickou třídu při mateřské škole v Jihomoravském kraji. Výzkumné šetření probíhalo plánovaně a dlouhodobě. Výzkum započal v říjnu 2013 a byl ukončen v březnu/dubnu 2014, celkem tedy 6 měsíců.

Charakteristika MŠ

Jedná se o mateřskou školu běžného typu s jednou logopedickou třídou. Mateřská škola je čtyřtřídní, celkem ji navštěvuje 87 dětí v předškolním věku. Děti jsou rozděleny do tříd po 26. V jedné třídě probíhá skupinová integrace dětí s narušenou komunikační schopností. Zde je snížen počet žáků na 12. Třídu navštěvuje heterogenní skupina od 4 do 7 let. Zde je dětem denně zajištěna logopedická intervence a jejich všestranná rozvoj. Vše probíhá jak individuálně tak skupinově. Třída spolupracuje se Speciálně pedagogickým centrem, které zajišťuje diagnostiku a supervizi logopedické

asistentky. Děti mají vypracován individuální logopedický plán, podle kterého během školního roku pracují. Mateřská škola pracuje podle školního vzdělávacího programu s motivačním názvem „*Pojďme vrátky, do pohádky*“. Mají i své motto, které zní: „*Ať je tvůj život jako pohádka, kde láska a moudrost přemůže draka, hlouposti i zla.*“ Denní program je organizován vzhledem k požadavkům věkových zvláštností dětí.

Harmonogram v mateřské škole

Čas	Aktivity
6.30 – 8.00	Příchod dětí do MŠ, přemísťování dětí, volně spontánní zájmové aktivity
8.00 - 8.45	Pohybové aktivity hry
8.45 – 9.15	Osobní hygiena, svačinka
9.15 – 9.30	Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogickým pracovníkem zaměřené především na hry a zájmové činnosti (individuální, skupinová, frontální i řízená aktivita)
9.30 – 11.45	Osobní hygiena, příprava na pobyt venku, pobyt venku, případně náhradní činnost
11.45 – 12.30	Osobní hygiena, oběd
12.30 – 14.00	Příprava na spánek, četba, poslech pohádky nebo relaxační hudby, spánek, odpočinek dětí, klidové činnosti
14.00 – 14.45	Postupné vstávání, osobní hygiena
14.45 – 15.30	Odpolední svačina
15.30 – 16.30	Volné činnosti a aktivity dětí řízené pedagogy, zaměřené na hry, zájmovou činnost a pohybové aktivity, za příznivého počasí probíhají na zahradě školy.
16.30	Konec provozu mateřské školy

Tab. 9 Harmonogram MŠ

Ukázka dopoledního programu v MŠ

Děti se do 9.00 scházely. Celkem bylo ve třídě 12 dětí. Do 9.00 probíhala volná hra. Děti si hráli se stavebnicí, s puzzle, kreslily, využili didaktických her (např. hra CINK). Vše podle zájmu dětí. V čase svačinky paní učitelka zazvonila zvonečkem, děti věděli, že mají uklízet, umýt si ruce a posadit se na koberec. Poté paní učitelka jednoho

po druhém pohladila po zádech a dítě si šlo pro svačinku a usadilo se ke stolečku. Po svačince si děti opět umyly ruce a udělali kruh na koberci. Následovala řízená činnost. V kruhu se děti přivítaly, řekly si: „*Dobré ráno*“ a pohladili se. Poté se učitelka ptala: „*Co je dnes za den? Měsíc? Roční období?*“ Dále se bavili o podzimu. Jaké barvy můžeme vidět venku, zde svítí sluníčko hodně či málo, zda spíše fouká vítr apod. Dále si děti zahráli na vítr. Po správném nádechu měly foukat jednotlivé slabiky: fí, fú, fé do ruky. Poté měly do rukou fouknout slabiku ha. Učitelka se ptala, zda cítí rozdíl v teple. Že když dělají ha, vzduch je teplý, když fí, proud vzduchu je studený. Poté následovala rozcvička formou hry na stromy. Jak se stromy naklánějí ve větru apod. Po procvičení trénovali děti na tabuli grafomotoriku, jak lísteček padá se stromu na zem. Po tréninku štětcem a vodou, usedli se stolečku. Procvičili si prstíky a pustili se do vypracovávání grafomotorických listů. A stříhání lístků z papíru. Když děti dokončili práci, šly si opět sednout na koberec. Následovalo relaxační cvičení a hodnocení. Děti si sedly zády k sobě do kolečka a kreslily si na záda počasí. Například: Jak ťuká dešťík? Jak fouká vítr? Jaká je vichřice? Padají kroupy apod. Ještě jednou si zkusily zahrát na vítr, tentokrát využili i vystřížený lístek z papíru. Vše ukončili zabalením do klubíčka. Paní učitelka jednoho po druhém pohladila na záda. Každý měl říct, co se mu dnes nejvíce líbilo, co mu šlo a v čem by se měl zlepšit. Poté se šli připravit na pobyt venku.

Školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program je rozdělen na pět tematických celků. V září se dětem **otevívá pohádkový svět**. Během října a listopadu je pro děti připraven program **pohádkově barevného podzimu**. Od prosince do února **andělské sněhové čarování**, v březnu a dubnu **barevné ptáčky zpívají**. V květnu a červnu se s dětmi **pohádkový svět loučí**. Školní vzdělávací program vytvářeli paní učitelky mateřské školy. Hlavní cíle, které chtějí u dětí rozvíjet, jsou: rozvíjet dítě, jeho učení a poznávání; osvojování si základních hodnot, na kterých je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevovat jako samostatná osobnost působící na své okolí. Během výuky využívají následující metody: prožitkové a kooperativní učení, situační učení, spontánní sociální učení. Využívají zde formy rozhovoru, diskuze, instruktáže, výkladu, didaktických her, skupinové i individuální činnosti.

Podzim	znaky podzimu, sběr přírodnin	Jaro	jaro na zahradě
	rozvoj matematických představ		jamí květiny
	práce s přírodninami		velikonoční vajíčka
	ochutnávka		posloupnost
	vitamíny		orientace v prostoru
	oblečení		návštěva ZŠ
	rytmizace		
	drak - drakiáda		
	lampiony - průvod		

Tab. 10 Ukázka tematického celku podzim, jaro (nabídka činností, podle kterých je vypracován týdenní plán)

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se na začátku měsíce října zúčastnilo devět dětí. Výzkum dokončilo pouze **osm** dětí. Jedno dítě bylo dlouhodobě nemocné, tudíž u něho byla analyzována pouze motorika a kresba. Z celkového hodnocení byl vyloučen. Ve vzorku jsou zastoupeny jak děti s odkladem školní docházky (dále ODŠ) tak děti školního věku. V celkovém počtu 4 děti s odkladem a rovněž 4 děti školního věku. Výzkumný vzorek zahrnuje pouze 1 dívku a 7 chlapců. Věk dětí je v rozmezí předškolního vzdělávání. **Nejstaršímu** bylo v době konání výzkumného šetření **6,7 let** a **nejmladšímu 5,7 let**. Rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem byl 1 rok. Průměrný věk dětí činil 6,15 let. Dětem byla diagnostikována **suspektní vývojová dysfázie** nebo **dyslalie gravis**. Více níže v jednotlivé charakteristice dětí. Pro účely výzkumného šetření budeme označovat děti písmeny, aby bylo vše zpracováno anonymně.

Chlapec D:	6,7 let	suspektní vývojová dysfázie	ODŠ
Dívka E:	6,4 let	dyslalie gravis	ODŠ
Chlapec H:	6,5 let	dyslalie gravis	ODŠ
Chlapec A:	6,5 let	suspektní vývojová dysfázie	ODŠ
Chlapec P:	5,7 let	dyslalie gravis	
Chlapec M:	5,7 let	suspektní vývojová dysfázie vs. opožděný vývoj řeči	Pozn: dvojjazyčné prostředí
Chlapec F:	5,7 let	dyslalie gravis	
Chlapec K:	6 let	dyslalie gravis	

Tab. 11: Charakteristika výzkumného vzorku

4.3 Vlastní výzkumné šetření

Pro účely výzkumného šetření byly vypracovány podpůrné obrazové materiály, které vycházely z odborných publikací. Jedná se především o publikace: *Diagnostika předškoláka* (Klenková, J., Kolbábková, H., 2005) a *Školní zralost* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2010). Z publikací byly vybrány dílčí úkoly, pro jednotlivé oblasti posuzování. Byly vytvořeny podpůrné materiály, které byly následně vybarveny a zalaminovány, aby mohly být využity vícekrát. Grafomotorické listy byly pouze nakopírovány, aby sloužily svým účelům. Děti si grafomotorické listy mohly ztvárnit podle sebe. Výzkumné šetření se skládá z následujících oblastí: *komunikační dovednosti v jednotlivých jazykových rovinách, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, před – matematické dovednosti, motorika.*

Komunikační dovednosti

➤ Foneticko – fonologická rovina

Správně vysloví daný pojem na obrázku – dětem byly předkládány jednotlivé obrázky a jejich úkolem bylo dané obrázky pojmenovat. „Řekni mi, co je na obrázku?“

Artikulační obratnost – pozorovali jsme artikulační obratnost jednotlivých hlásek.

➤ Lexikálně – sémantická rovina

Popíše obrázek – dětem byl předložen obrázek, jejich úkolem bylo jej popsat.

Pozná a pojmenuje nesmysly na obrázku – po předložení obrázkového materiálu měly děti najít nesmysly, pojmenovat je a říci, jak by to mělo být správně. „Podívej se pozorně, co je na obrázku.“

Pozná a pojmenuje protiklady – úkolem bylo pojmenovat protiklady. „Co je na obrázku? Je to stejné nebo ...?“

Pozná dané obrázky, určí nadřazený pojem – úkolem bylo pojmenovat jednotlivé obrázky a následně určit nadřazený pojem. „Když všechno dáme na jeden talíř, do jednoho pytle apod. jak tomu všemu budeme říkat, jedním slovíčkem?“

Povypráví příběh – děti měly povyprávět příběh, pohádku. Pomohli jsme jim otázkami. „Znáš nějakou pohádku? Třeba O veliké řepě? Řekl/a bys mi ji?“

Zarecituje báseň – děti si vybraly báseň, kterou znají a zarecitovat ji. „Znáš nějakou básničku? Zkus mi ji říct, jestli ji také neznám.“

➤ **Morfologicko – syntaktická rovina**

Mluví ve větách – úkol jsme pozorovali během výzkumného šetření a spontánního projevu dětí.

Utvoří jednotné a množné číslo – dětem byl předložen obrázkový materiál, měly určit kolik věcí je na obrázku. Dané obrázky měly správně pojmenovat. Poté děti dostaly obrázek se dvěma stejnými pojmy a opět měly určit množství a správně pojmenovat. „*Co je na obrázku? A kolik toho je?, a teď ti ukážu druhý obrázek, kolik jich je tu?*“

Užívá všechny slovní druhy – úkol jsme pozorovali během výzkumného šetření a spontánního projevu dětí.

Doplní slovo do příběhu – dětem byl předčítán text. Děti měly doplnit slovo ve správném tvaru. Slovo bylo znázorněno obrázkem. „*Zkusíme spolu číst? Jako velcí školáci?; Já budu číst písmenka a ty obrázky.*“

Pozná špatně utvořenou větu, opraví ji – dětem byly předřikány 3 věty. Měly určit, zda jsou řečeny správně či špatně. Pokud špatně, jejich úkolem bylo, větu opravit. „*Poslouchej pozorně, co říkám.*“

➤ **Pragmatická rovina**

Představí se – úkol jsme pozorovali na začátku výzkumného šetření. „*Já se jmenuji Veronika a řekneš mi tvé jméno? Znáš i příjmení?*“

Užívá oční kontakt – úkol jsme pozorovali během celého výzkumného šetření.

Navazuje kontakt – úkol jsme pozorovali během celého výzkumného šetření. Především jsme se zaměřili, zda dítě během šetření spontánně vypráví, ptá se apod.

Vypráví o sobě – opět jsme úkol pozorovali během celého výzkumného šetření. Zaměřili jsme se na podobné projevy jako u navazování kontaktu.

Zraková percepce

Pozná a pojmenuje barvy – děti měly určit barvy jednotlivých obrázků. Následně ukazovat na vyslovené barvy. „*Jaké je tahle barva? Ukaž mi fialovou.*“

Poskládá obrázek – z jednotlivých částí měly děti poskládat obrázek. Celkem jsme předložili 3 rozstříhané obrázky. Poté měly děti říct, co je na obrázku. „*Mám pro tebe úkol. Rozstříhala jsem obrázek a nemůžu ho poskládat. Pomůžeš mi?*“

Vyhledá obrázek v pozadí – děti měly vyhledat obrázky v pozadí a pojmenovat je. „*Co se ukrývá v obrázku?*“

Odliši shodné a neshodné obrázky – úkolem dětí bylo určit, zda jsou obrázky stejné či nikoliv. Obrázky se lišily v detailech: počet teček u berušky, směr otočení měsíce, směr proužků na ponožce, detail u houby. „*Mám tady dva obrázky, jsou úplně stejné?*“

Sluchová percepce

Najde vyslovený pojem – úkolem dětí bylo na archu papíru najít vyslovený pojem.

„*Poslouchej, co jsem řekla, a ukaž mi, kde to je.*“

Diferenciace – nejprve jsme děti seznámili s jednotlivými slovy. „*Co je na obrázku?*“ poté jsme předřikávali jednotlivé slova lišící se znělostí/neznělostí a délkou samohlásky.

Úkolem bylo ukazovat na vyslovený pojem. Opakovali jsme i stejné dvojice. Poté jsme vše provedli bez vizuální podpory. „*Poslouchej pozorně, co říkám, a ukazuj. Teď ještě trochu protřenujeme ouška, poslouchej pozorně. Jsou slova slovíčka, která říkám, stejné?*“

Kouzelné slovíčko – děti měly za úkol tlesknout, když uslyší dohodnuté kouzelné písmenko. „*Tleskni vždy, když uslyšíš slovíčko, které začíná na písmenko P, jako pes. Nejdřív si to zkusíme.*“

Co vyslovím dobře – dětem jsme předřikali jednotlivé slova, úkolem bylo poznat, zda vyslovený pojem říkáme správně. „*Poslouchej pozorně, říkám to správně?*“

Rytmus – úkolem bylo zopakovat předvedený rytmický celek. „*Poslouchej, zkus to stejně jako já. Ná-ná-na-na-na.*“

Počet slabik – děti měly za úkol rozložit dané slova na slabiky a určit jejich počet. „*Kolikrát tleskneš, když řekneš...?*“

Syntéza – děti měly poskládat slovo z jednotlivých hlásek. „*Poslouchej pozorně, co budu říkat za slovíčko. Budu ho říkat po písmenkách, zkus mi říct, co jsem řekla.*“

Určí počáteční hlásku – úkolem bylo určit počáteční hlásku ve vyslovených pojmech. „*Co slyšíš na začátku za písmenko, když řeknu slovo...?*“

Určí poslední hlásku – úkolem bylo určit poslední hlásku ve vyslovených pojmech. „*Co slyšíš úplně na konci za písmenko, ve slově ...?*“

Sluchová paměť- zopakuje větu – děti měly za úkol zopakovat vyslovené věty (dvě). „*Nastraž ouška a zkus mi zopakovat, co jsem teď řekla.*“

Orientace v čase a prostoru

Co je na obrázku – posloupnost – nejprve děti popsaly, co na jednotlivých obrázcích vidí. Poté jsme se ptali: „*Kdy pouštíme draka? Kdy stavíme sněhuláka? apod.*“
Jednotlivé obrázky jsme pojmenovali: jaro, léto, podzim, zima. Následujícím úkolem bylo seřadit dané obrázky. Druhým úkolem bylo seřadit stromy, podle jednotlivých ročních období. „*Jak se v přírodě mění roční období, můžeme pozorovat i na stromech. Také se nejdříve zazelenají, poté vykvetou, vyrostou na nich plody, opadá jim listí a nakonec jejich větve zakryje sníh. A tak to jde pořád dokola. Zkusíš to seřadit?*“

Seřadí dané obrázky – úkolem bylo seřazení známého příběhu – pohádky O veliké řepě. „*Znáš pohádku O veliké řepě? Zkusíš seřadit, jak to vlastně bylo?*“

Pravo-levá orientace na těle – děti měly za úkol zvednout pravou ruku, zvednout pravé koleno. Poté pohládit levou rukou pravé rameno. Ukázat pravou rukou pravé oko apod.

Pravo-levá orientace na obrázku – úkolem bylo orientovat se na obrázku. Ukázat co je vpravo, vlevo. Ukázat, pravou rukou věc, která je vlevo a opačně.

Zná dny v týdnu – základní orientace ve dnech. Pondělí – chodím do školky po víkendu. Středa – máme keramiku. Pátek – bude víkend. Víkend – sobota, neděle. „*Víš co je dneska za den? – Pondělí. A co bylo včera?*“

Zná a používá předložky – k následujícímu úkolu jsme využili obrazový materiál. „*Kde je kočička? Co je nad stolem? apod.*“ Zaměřovali jsme se na následující předložky: nad, pod, vedle, u, za, na, v.

Pojmy – využili jsme obrazový materiál a seřazení obrázků z pohádky O velké řepě. Děti měly určit, kdo je první, kdo poslední. Poté jsme se ptali: „*Které zvířátko je uprostřed? Kdo je hned před babičkou, vedle vnučky, hned za kočkou apod.*“

Před - matematické dovednosti

Geometrické tvary – úkolem bylo pojmenovat zobrazené tvary: kruh, trojúhelník, čtverec, obdélník. „*Co je na obrázku?*“

Seřaď prvky podle velikosti – děti měly za úkol seřadit pět stromů podle velikosti. Od nejmenšího po největší. „*Seřaď stromečky, podle toho jak vyrostli, od nejmenšího po největší. Který je největší, nejmenší a prostřední?*“

Roztříd' prvky 1 kritérium – z balíčku geometrických tvarů měly děti vybrat všechny tvary, které jsou zelené.

Roztříd' prvky 2 kritéria – úkolem bylo vybrat prvky podle dvou řečených kritérií. „Vyber všechny modré trojúhelníky.“

Roztříd' prvky 3 kritéria – úkolem bylo vybrat prvky podle tří řečených kritérií. „Vyber všechny malé žluté obdélníky. Kolik jich je?“

Pojmy – dětem byly předkládány dvě dvojice obrázků. Úkolem bylo určit, kde je více/méně/stejně zobrazených věcí. „Dívej se pozorně, ukaž mi, kde je více teček? Kde je méně? A o kolik? apod.“

Množství do 5 – z balíčku geometrických tvarů měly děti vybrat 5 obdélníků.

Pozná, co do skupiny nepatří – nejdříve jsme dětem ukazovali řady známých obrázků, měly určit, který do řady nepatří a proč. Poté jsme to samé provedli s řadou geometrických tvarů. „Podívej, jsou ty řady stejné nebo tam něco nepatří? A proč to tam nepatří?“

Motorika

Oromotorika – zaměřovali jsme se na mluvidla (rty, jazyk), mimiku a dýchání. Využili jsme obrázkový materiál. „Podívej, jak cvičím jazyček já, zkus napodobit úplně to samé.“ Cvičení: našpulit rty, jako kapřík. Olízneme se, jako kočička. Jak voláme na kočičku. Vyplázneme jazyk, jako čert. Za tváře, se nám schovaly balonky. Vyceníme zoubky, jako tygr. Zamotáme jazyček, jako koberec. Mrskáme jazyčkem, jako ještěrka svým ocáskem. Jazyček je neposeda, stejně, jako zajiček, hopsá nahoru a dolů. Zkusíme jazyčkem pohybovat, jako stěrač na autě, ze strany na stranu. Zatroubíme: tu-tú. Zvědavá myška vykukuje z nory – jazyček ven a zase dovnitř. Zvědavá myška se diví a říká: ó. Jazyčkem zkusíme cválat, jako koníček. Čistil sis ráno zoubky? Tak to zkontrolujeme jazyčkem, pěkně zepředu, každý zoubek pohladíme. Zkus otevřít pusinku, jako u pana doktora a číst: á. Vitr fouká: fi.

Dotkne se bříšky palce – úkolem je postupně se dotknout jednotlivými prsty bříska palce, na obou rukách. „Dívej, jak si procvičím prstíky, před kreslením. Zkus to taky.“

Jedním tahem – úkolem dětí, je vést plynulou čáru, po předkresleném obrázku. Důležité je, zda jsou pohyby plynulé a smyčky, kreslí dítě ve správném směru. „Obtáhmeš předkreslenou čáru? Zkus to bez napojování.“

Překreslí obrázek dle předlohy – úkolem je nejprve dokreslit chybějící detaily, poté obrázek překreslit. Obrázky si mohly děti vymalovat.

Prvky – pro výzkumné šetření, jsme vybrali následující grafomotorické prvky: *zuby, horní/dolní oblouk, horní/dolní smyčku*. Úkolem bylo napodobit a dokončit řadu jednotlivých grafomotorických prvků. „*Nejdřív si prstíkem obtáhni daný tvar, potom zkus dokreslit do konce.*“

Kresba – děti měly za úkol nakreslit tatínka nebo maminku. „*Ráda bych viděla, jak vypadá tvá maminka/tatínek. Nakresliš mi ho?*“ V kresbě se zaměřujeme jak na obsahovou část, tak na část formální. Ve formální části kresby si všímáme úchopu psacího náčiní, plynulosti tahů, tlaku na podložku, verbálních projevů a lateralitu ruky.

Každé dítě bylo krátce charakterizováno. Využity byly informace, které byly poskytnuty mateřskou školou nebo získány během participačního pozorování. Bližší informace ohledně osobní nebo rodinné anamnézy nejsou známy. U každého dítěte z výzkumného vzorku byly vyhodnoceny výše popsané úkoly. Pro snadnější orientaci úspěšnosti byly přiloženy grafy. Pokud dítě daný úkol zvládlo, byly mu přiděleny dva body. Pokud byl úkol zvládnut jen částečně, byl mu přidělen bod jeden. Pokud dítě daný úkol nezvládlo, nebyl mu přidělen žádný bod. Úspěšnost jednotlivých dětí z výzkumného vzorku v jednotlivých oblastech shrnutí tabulky, které jsou v příloze č. 6. Jednotlivé hodnoty byly převedeny na procenta. U každého dítěte byla vyhodnocena i oblast, ve které udělalo nejvíce chyb, nebo daný úkol nezvládlo. Do hodnocení četnosti neúspěšných úkolů nezahrnujeme část z oblasti komunikační dovednosti, konkrétně foneticko – fonologickou rovinu. U všech dětí z výzkumného vzorku byl na základě participačního pozorování zhodnocen i úchop psacího náčiní. Došlo také k celkovému shrnutí výsledků. Byly porovnány jednotlivé oblasti výzkumného šetření mezi dětmi z výzkumného vzorku.

Chlapec D (6,7let)

Chlapci D byla diagnostikována suspektní vývojová dysfázie. V době výzkumného šetření měl chlapec již odklad školní docházky. Kontakt ve třídě navazuje se všemi dětmi, často pomáhá učitelce. Při prvním setkání byl chlapec velmi nervózní. Snažil se, aby dané úkoly zvládnul. Občas byl při plnění úkolů roztržitý. Během výzkumného šetření se chlapec rozpovídal. Často vyprávěl o tom, co dělal o víkendu apod. Chlapec navštěvuje logopedickou třídu při běžné mateřské škole.

Komunikační dovednosti

Řečový projev chlapce byl méně srozumitelný, často docházelo ke komolení slov nebo záměně hlásek. Narušena byla i plynulost a artikulační obratnost. Hlávka *d* často vyslovována interdentalně. Hlávku *g* vysloví pouze na začátku slova. Hlávka *š* nahrazována hlávkou *s*, ve zvuku byla hlávka vyvozena správně. Ostré sykavky byly vyslovovány interdentalně. Hlávka *r* byla nahrazována hlávkou *l*. Hlávka *ř* byla nahrazována sykavkami. Motorika jazyka byla méně obratná. Chlapec má malý čelistní úhel (poznámka logopedky). V dalších jazykových rovinách si chlapec vedl následovně. Zvládl popsat předložený obrázek. Částečně poznal a pojmenoval nesmysly na daném obrázku, kromě dvou. „*Mraky nahoře, silnice dole, střecha vzhůru nohama, sluníčko kulatý, kytky obráceně, dům – dveře dole.*“ Částečně poznal a pojmenoval protiklady, problém mu dělala dvojice *krátký/dlouhý*. Chlapec poznal předložené obrázky a určil nadřazený pojem. Okomentoval, co ještě na obrázku chybí – např. „*Na obrázku chybí ještě šála a boty, když je to na zimu.*“ Snažil se i povprávět příběh a zrecitovat báseň. Ve vyjadřování používal jednoduché věty. Jednotné a množné číslo zvládal částečně, udělal jednu chybu a to ve slově ježci/ježecci - *dva ježečky*. Zvládl doplnit slovo do příběhu ve správném tvaru. Ze třech vět poznal dvě špatně utvořené a opravil je. Problém mu dělala věta se záměnou mužského a ženského rodu. Zná své jméno. Sám se představil. Občas se vyhýbal očnímu kontaktu. Snažil se vyprávět o sobě, např. Co dělal o víkendu, s čím si hraje doma apod.

Zraková percepce

V následující oblasti neměl chlapec s žádným z předložených úkolů problém. Chlapec rychle zvládl poskládat tři obrázky, poznal ihned, co je na předloženém obrázku. Odlišil shodné a neshodné obrázky i obrázek lišící se orientací. „*Měsíček se otáčí na druhou stranu.*“ Vyhledat obrázek v pozadí mu také nečinilo potíže.

Sluchová percepce

Chlapec našel všechny vyslovené pojmy. Sluchovou diferenciaci zvládl i bez obrázkové podpory. Úkol s kouzelným slovíčkem také zvládl. Poznal všechna slova, která byla vyslovena správně, zopakoval daný rytmický celek. V syntéze slov měl problém se dvěma slovy. Počet slabik určil, správně až na jedno slovo. U slova lokomotiva určil čtyři slabiky, slovo vyslovuje jako *lokomitiva*. V analýze počáteční a koncové hlásky neměl chlapec problém. Sluchová paměť byla horší, chlapec žádnou z vět nezopakoval správně.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal, co je na obrázku, určil roční období. Při plnění úkolu řazení posloupnosti, zaměňoval období jaro za léto. Zná všechny dny v týdnu, nejen mechanicky. Orientuje se, co bylo dnes za den apod. S orientací na vlastním těle i obrázku neměl potíže. Úkol na prověření znalosti předložek, chlapec zvládl. Všechny analyzované předložky chlapec zná a umí je používat. Zvládl i úkol s pojmy první, poslední, uprostřed.

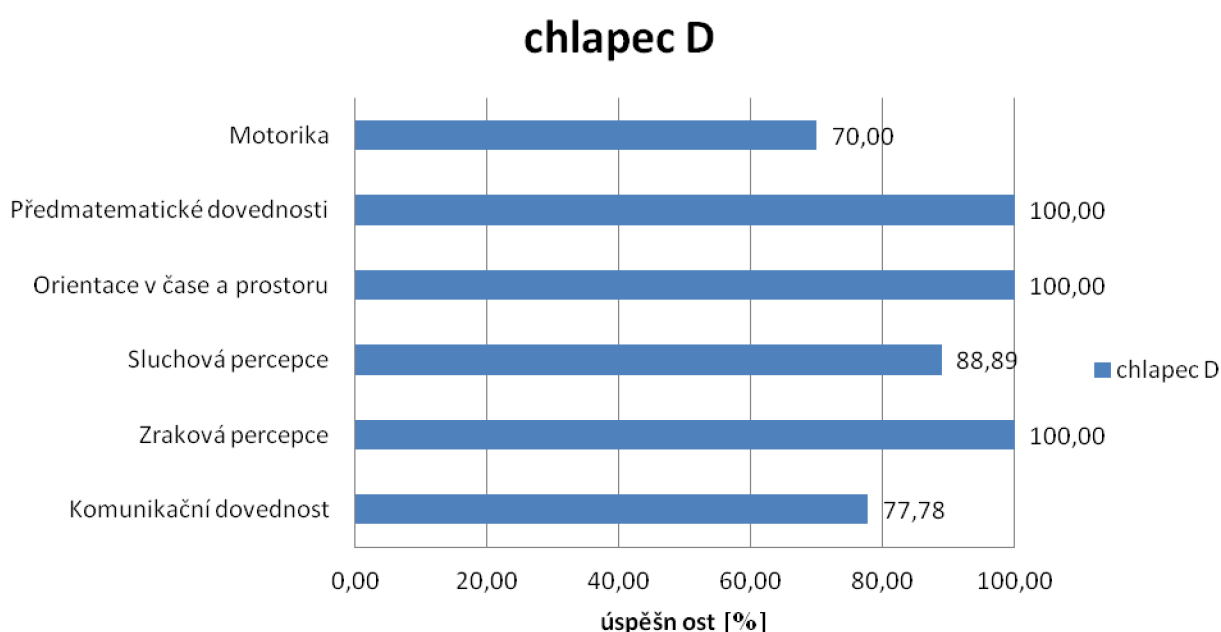
Před – matematické dovednosti

Chlapec zná předložené geometrické tvary. Jeden z tvarů pojmenoval nepřesně. Jednalo se o *kruh*, který pojmenoval jako *kolo*, *kolečko*. Dokázal seřadit dané prvky podle předem daných kritérií. Uměl seřadit prvky, dle velikosti i pojmenovat nejmenší/největší/prostřední. Dále poznal, co do skupiny nepatří. Množství do pěti také zvládl. Chlapec dokonce zvládne určit počet i do dvaceti. Při úkolu, kde měl chlapec určit, kde je více/méně/stejně, si dané předměty počítal, ale vše určil správně.

Motorika

Motorika mluvidel je méně obratná. Dané úkoly splnil chlapec D jen částečně. Problém mu dělalo nafouknutí tváří, udržení jazyka za zuby, sbalení jazyka a vysunutí jazyka. Při posledním úkolu se chlapec olizoval. Na obou rukou se dotkl prsty bříška palce. Při plnění úkolu *jedním tahem*, docházelo k občasnému napojování čar. Směr smyček zvládl ve správném směru. Chlapec zvládl dokreslit dané obrázky dle předložené předlohy. V dokreslených obrázcích se objevily všechny detaily. Při realizaci vlastního nákresu obrázků došlo ke zmenšení, jednotlivé tvary byly znázorněny přesně. Při realizaci grafomotorických prvků si chlapec vedl dobře. Zvládl ostře nakreslit zuby. Zvládnuty jsou i horní a dolní smyčky. Chlapec se soustředil na jednotlivé tahy, nedodržel však již liniaturu, velikost a rozestup mezi jednotlivými prvky. Horní a dolní

oblouk nebyl hodnocen, chlapec byl nemocný. Kresba postavy byla obsahově chudá. Chlapec nakreslil svou rodinu, využil pouze dvou barev (černá a zelená). Z detailů se objevily oči, pusa a nos. Vlasy znázornil formou čar. Postava byla rozdělená na hlavu, trup a končetiny. Končetiny byly znázorněny pouze čarou stejně jako trup. Při kreslení byl zjištěn i tlak na tužku. Chlapec při kreslení otáčel papírem. Držení psacího náčiní bylo nesprávné. Chlapec často ukazoval věci levou rukou, ale při kreslení používal ruku pravou. Uměl se podepsat.



Graf 2: Shrnutí úspěšnosti chlapce D v jednotlivých oblastech

Jak můžeme vidět z grafu, chlapec byl méně úspěšný v oblastech zaměřené na komunikační dovednosti, motoriku a sluchovou percepci. V každé zmíněné oblasti, chlapci nešly pouze některé úkoly. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině chlapec nezvládl úkol zaměřený na protiklady a nesmysly. V morfologicko-syntaktické rovině to byl úkol na poznání špatně utvořené věty a její opravě. Zmíněný úkol chlapec zvládl částečně. V oblasti **sluchové percepce** chlapci činil problém úkol na syntézu, sluchová paměť a určení počet slabik. Ve slabikách udělal jednu chybu. Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika, kresba a kresba jedním tahem. V oblastech zaměřené na předmatematické dovednosti, orientaci v čase a prostoru a zrakovou percepci chlapec zvládl všechny úkoly.

Dívka E (6,4 let)

V době výzkumného šetření měla dívka odklad školní docházky. Dívce E byla diagnostikována dyslalie gravis. Během výzkumného šetření byla dívka velmi snaživá. Při prvním setkání byla stydlivá, uzavřená, málo komunikativní, po čase se rozpovídala. Nechtěla kreslit svou rodinu. Při dalším setkání se sama zajímala o kreslení. Ve třídě si hodně času hraje sama. Má dvě starší sestry. Dívka navštěvuje logopedickou třídu při běžné mateřské škole.

Komunikační dovednosti

V řeči docházelo ke komolení slov nebo záměně hlásek. Nádechy často provádí uprostřed slov. Dále je narušena i artikulační obratnost. Hláska *b* byla zaměňována za hlásku *p*. Hlávky *t*, *d*, *n*, často dívka vyslovuje interdentalně. Při výslovnosti hlávky *g* docházelo k záměně, za hlásku *k*. Hlávka *z* byla při výslovnosti nahrazena hláskou *s*. Při výslovnosti hlásek *t'*, *d'*, *n'* docházelo k časté asimilaci (*dělo – tělo, hodiny – hotiny*). Hlávky *š*, *ž* vyslovila dívka správně, ale ještě neproběhla fixace zmíněných hlásek v běžné řeči. Hlávka *r* byla nahrazována hláskou *l*. Výslovnost hlávky *ř* byla nahrazována sykavkami. Hlávku *l* tvoří dívka na spodině ústní, izolovaně hlávku vytvoří správně. Sykavky dívka nezvládne nediferencovat. V dalších jazykových rovinách si dívka vedla následovně. Zvládla popsat předložený obrázek. Poznala a pojmenovala nesmysly na obrázku. „*Mraky jsou dole, mají být nahoře, silnice má být dole, střecha je naopak, sluníčko je špatně, kytky obráceně, dveře mají být dole ne nahoře, na stromě mají být jablka ne tužky, auto má jiné kola.*“ Částečně poznala a pojmenovala protiklady, problém jí dělala dvojice *vysoký/nizký*. Při určování obrázků neznala pojem třesně, zaměňovala pojem česnek a cibule. Částečně poznala nadřazené pojmy, neurčila pojem *nádobí*. Zmíněný pojem nahrazovala pojmem *věci*. Snažila se i povyprávět příběh a zrecitovat báseň. Ve spontánním vyjadřování používala rozvinuté věty. Jednotné a množné číslo zvládla dívka částečně. Chybovala jednou a to ve slově *ježci/ježečci - dva ježky*. Ve správném tvaru doplnila slovo do příběhu. Poznala špatně utvořenou větu a opravila ji. Dívka zná své jméno, uměla se představit. Občas se vyhýbala očnímu kontaktu. Dívka se snažila vyprávět o své rodině, starších sestřích apod.

Zraková percepce

V následující oblasti měla dívka částečný problém se dvěma úkoly. Rychle zvládla poskládat dva obrázky, se třetím byly potíže. Předložené obrázky skládala velmi

pečlivě, zabralo jí to nejvíce času ze všech dětí. Dívka zvládla odlišit shodné a neshodné obrázky. Zvládla vyhledat obrázky v pozadí, opět nepojmenovala pojem třešně. Uměla rozlišit a pojmenovat předložené barvy.

Sluchová percepce

Dívka našla všechny vyslovené pojmy. Ve sluchové diferenciaci nezvládla rozlišit slova lišící se délkou samohlásky a dvojici slov *kos/koš*. Ostatní dvojice slov zvládla i bez obrázkové podpory. Úkol s kouzelným slovíčkem dívka nezvládla splnit. V dalším z úkolů poznala všechny slova, která byla vyslovena správně a uměla zopakovat daný rytmický celek. Syntéza slov jí činila potíže jen částečně. Nezvládla pouze jedno slovo – *dort*. Počet slabik určila dívka také správně. V analýze počáteční hlásky neměla problém, koncové hlásky neuměla určit u dvou slov. Poslední úkol z dané oblasti, zaměřený na sluchovou paměť zvládla dívka bez obtíží.

Orientace v čase a prostoru

Dívka poznala, co je na obrázku. Určit roční období nezvládla. Dívka zaměňovala období zima za podzim. Při tvorbě posloupnosti seřadila dané obrázky následovně: *podzim, léto, jaro, zima*. Zná všechny dny v týdnu, nejen mechanicky. S orientací na vlastním těle i na obrázku se ujišťovala, která je pravá ruka. Vše ukazovala levou rukou. *Ukaž mi pravou rukou levé koleno. Ukazuje levou rukou levé koleno*. Všechny analyzované předložky dívka znala a používala. Dívka zvládla i poslední úkol v dané oblasti, znala pojmy první, poslední, uprostřed.

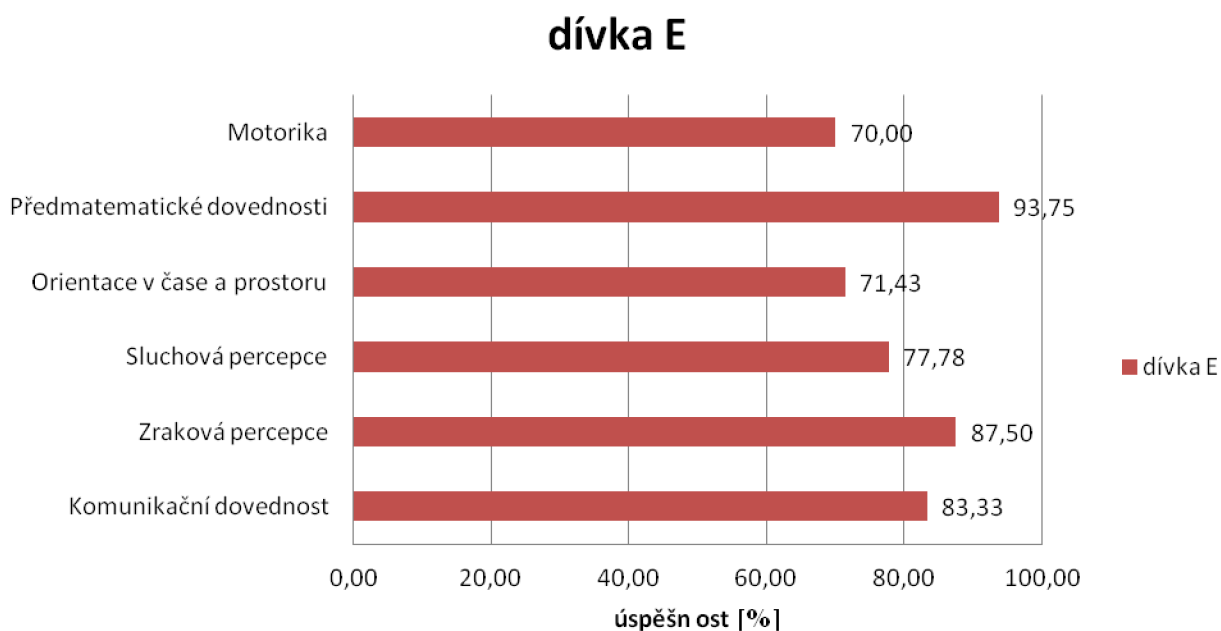
Před – matematické dovednosti

U dívky docházelo k záměně pojmu *čtverec a trojúhelník*. Ostatní z geometrických prvků poznala a správně pojmenovala. Částečně dokázala roztřídit dané prvky podle kritérií. Měla problémy najít *modré trojúhelníky*, vyhledávala *modré čtverce*. Dívka dále zvládla seřadit dané prvky, dle velikosti i pojmenovat nejmenší/největší/prostřední. Poznala, co do skupiny nepatří. Úkol zaměřený na určení množství do pěti zvládla. Určila i množství do deseti. Mechanicky odříkala číselnou řadu do třiceti. Úkol, kde měla dívka určit, kde je více/méně/stejně, zvládla bez obtíží. Určila správný počet zobrazených věcí a dokonce určit i počet o kolik se od sebe liší.

Motorika

V následující oblasti splnila dívka E úkoly jen částečně. Problémy měla s následujícími úkoly: sbalit jazyk, pohybovat jazykem po předních zubech (krouží za zuby) a dále vysunutí jazyka bez dotyku rtů. Bříška palce se dotkne pouze na levé ruce. Při plnění

úkolů *jedním tahem*, dívka občas napojuje čáry. Směr smyček zvládla obtáhnout ve správném směru. Dívka zvládla dokreslit dané obrázky dle předložené předlohy se všemi detaily. Při realizaci vlastního nákresu daných obrázků, docházelo jak ke zmenšení, tak ke zvětšení. Všechny grafomotorické prvky dívka zvládla v požadované kvalitě. Při kresbě postavy dívka nakreslila svou rodinu i se psem. Využila pouze černou barvu. Kresba obsahovala jednotlivé detaily: oči i s duhovkou, obočí, nos, pusku, vlasy. Na levém místě nakreslila srdce. Postavy jsou dvojdimenzionální. Postava neztvárňuje krk, hlava je napojena přímo na trup. Ruce jsou připojeny na správném místě (u jedné z postav), znázorněny prsty v počtu tří. Postava je nakreslena s vyznačeným pasem, na nohou jsou boty. Při kreslení byl přítomen tlak na tužku. Dívka při kreslení často gumovala, překreslovala. Držení psacího náčiní bylo nesprávné, objevoval se lehčí přesah palce. Dívka kreslila pravou rukou, ale věci ukazovala rukou levou. Dívka se uměla podepsat.



Graf 3: Shrnutí úspěšnosti dívky E v jednotlivých oblastech

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že dívka nebyla v žádné z oblastí úspěšná na 100%. Nejlépe si vedla v oblastech zaměřené na zrakovou percepci a předmatematické dovednosti. Nejvyšší četnost chyb byla v následujících úkolech. V **komunikačních dovednostech**, v lexikálně-sémantické rovině se jednalo o úkol zaměřený na protiklady

a nadřazené pojmy. V morfologicko-syntaktické šlo o úkol zaměřený na správné skloňování množného čísla. Oblast sluchové percepce zahrnovala následující úkoly: diferenciaci, kouzelné slovíčko a analýzu poslední hlásky. Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika a kresba jedním tahem.

Chlapec H (6,5 let)

Chlapci H byla diagnostikována suspektní vývojová dysfázie. V době výzkumného šetření měl chlapec již odklad školní docházky. Chlapec byl při plnění úkolů velmi snaživý. Vždy se hlásil jako první, že chce jít na logopedii. Rád sděluje ostatním, co dělal o víkendu apod. Již od prvního setkání byl chlapec velmi upovídaný, nestyděl se, byl velmi zvědavý. Rád a často pomáhá učitelce. V kolektivu si hraje se všemi dětmi.

Komunikační dovednosti

V řečovém projevu docházelo ke komolení víceslabičných slov. Častá byla i záměna hlásek a artikulační neobratnost. Hlávka *l* byla nepřesně vyslovována uprostřed a na konci slova. U chlapce docházelo také k asimilaci sykavek. V dalších třech jazykových rovinách si chlapec vedl následovně. Chlapec zvládl popsat předložený obrázek. Částečně poznal a pojmenoval nesmysly na daném obrázku., „*Pastelkami se nekreslí na stromě. Dům, střecha špatně (otočil s obrázkem), mráčky asi spadly, kytky vzhůru nahoru, auto nemá kolo, sluníčko nemá kolečko, jak na auto.*“ V úkolu, kde měl poznat a pojmenovat protiklady si chlapec vedl jen částečně dobře. Problém mu dělala dvojice slov *nizký/vysoký, krátký/dlouhý*. K označení využil pojmy *malý/velký*. Při určování zobrazených pojmů na obrázku, neznal pojem *švestka*. Dále zaměňoval slova česnek a cibule. Úkol s nadřazenými pojmy, ale zvládl. Snažil se povyprávět příběh i zarecitovat báseň. Ve spontánním projevu využíval jednoduché věty, občas se objevil dysgramatismus. Jednotné a množné číslo nezvládl utvořit správně - *dvě tulipány, dvě ježky*. Částečně zvládl doplnit slovo do příběhu ve správném tvaru – *místo pískoviště říká písek, místo s míčem s míču*. V následujícím úkolu, nepoznal špatně utvořenou větu. Chlapec se představil, zná své jméno. Během výzkumného šetření byl chlapec velmi komunikativní. V jednoduchých větách vyprávěl, co dělal o víkendu. V řečovém projevu nepoužíval často podstatná jména a docházelo k vynechání předložek.

Zraková percepce

V následující oblasti měl chlapec H problémy s určením dvou barev – *fialová a oranžová*. Další úkoly splnil bezchybně. Rychle zvládl poskládat všechny obrázky a

vyhledal obrázky v pozadí. Úkol, kde bylo třeba odlišit shodné a neshodné obrázky, zvládl také bezchybně.

Sluchová percepce

V oblasti sluchové percepce našel chlapec všechny vyslovené pojmy. Ve sluchové diferenciaci nezvládl rozlišit slova lišící se znělostí – *buben/pupen*. Ostatní dvojice slov mu nečinily potíže. Daný úkol zvládl i bez obrázkové podpory. Neznal pojem *vesta*. Úkol s kouzelným slovíčkem nezvládl. Chlapec poznal všechny správně vyslovená slova. Úkol, jehož cílem bylo napodobit rytmický celek, chlapec nezvládl. Při syntéze slov chlapec opakoval jednotlivé hlásky, celek nedokázal určit. Počet slabik určil správně. V analýze počáteční hlásky měl částečně problém – *ta, kli místo t, k*. Koncovou hlásku nedokázal určit. Ve sluchové paměti měl chlapec také obtíže, žádnou z vět nezopakoval správně.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal, jaké roční období bylo na předloženém obrázku. Při tvorbě posloupnosti seřadil dané obrázky následovně: *jaro, léto, zima, podzim*. Neznal dny v týdnu. S orientací na vlastním těle i na obrázku měl chlapec problémy, zaměňoval pravou a levou ruku/stranu. Úkol, který prověřoval znalost předložek, chlapec zvládl. Při úkolu, kde měl chlapec určit, kdo je první, poslední a kdo je uprostřed, zaměňoval pojmy *poslední a uprostřed*.

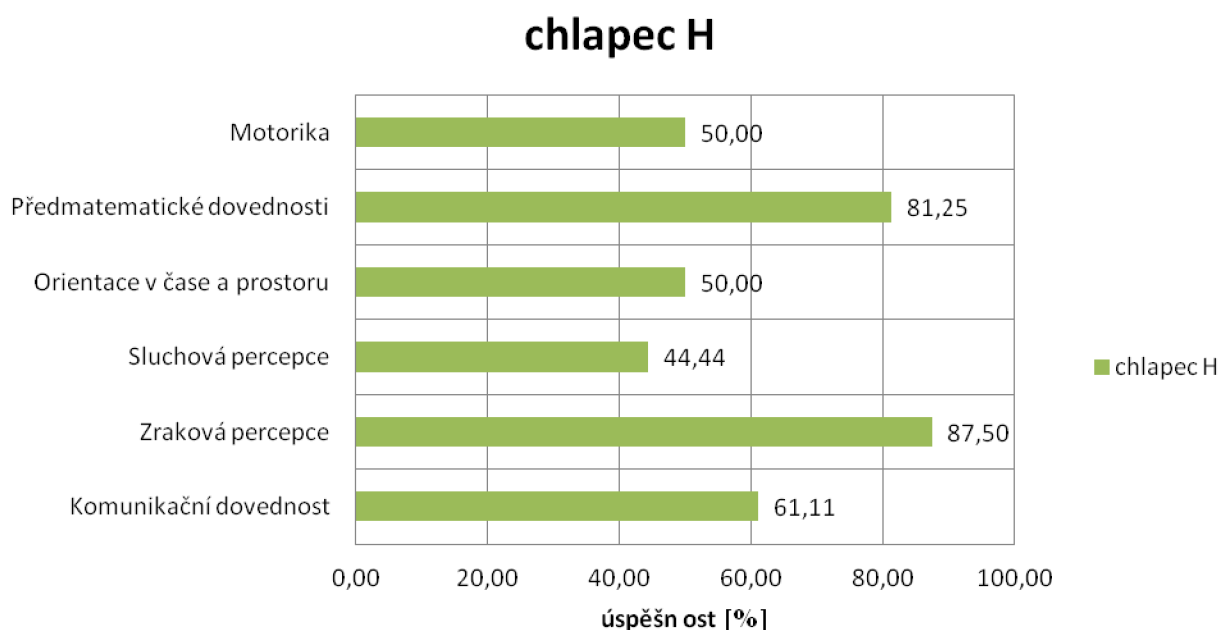
Před – matematické dovednosti

Geometrické tvary chlapec označil následovně: *kolečko, kostka, trojúhelník, obdélník*. Při určování geometrických tvarů zaměňoval *obdélník a čtverec*. Chlapec H dokázal částečně roztrždit dané prvky, podle předem určených kritérií. Nezvládl najít *malé, žluté obdélníky*. Při roztržďování opakoval všechny pokyny, které mu byly instruovány. Uměl seřadit prvky dle velikosti a pojmenovat nejmenší/největší/prostřední. Dále poznal, co do skupiny nepatří, nezvládl to však pojmenovat. Úkol zaměřený na množství do pěti zvládl. Určil i množství do dvanácti. Poslední úkol v dané oblasti chlapec také zvládl bez obtíží. Správně označil, kde je více/méně/stejně. Určil i počet zobrazených věcí a o kolik se od sebe liší.

Motorika

Motorika mluvidel je méně obratná. Chlapci činily potíže následující úkoly: vyšpulit rty, sbalit jazyk, vysunutí jazyka bez dotyku rtů, vycenit zuby (lehčí předkus), hýbat jazykem ze strany na stranu, polohovat jazyk za zuby nahoru a dolů. Bříška palce se

dotkl na obou rukou. Při plnění úkolu *jedním tahem*, docházelo k občasnému napojování. Chlapec nezvládl napodobení směru smyček. Zvládl dokreslit dané detaily do obrázků, až na jeden, u kterého bylo znázornění nepřesné. Při realizaci vlastního nákresu daných obrázků, docházelo ke zmenšení a nepřesnostem. Znázornění grafomotorických prvků činilo chlapci potíže. Grafomotorické prvky zuby byly neostré, objevily se potíže se sklonem. Při realizaci smyček měl chlapec problémy ve směru čar a udržení velikosti. Horní oblouk připomínal spíše zuby, dolní oblouk nebyl zaoblený, ale hranatý. Kresba postavy je obsahově chudá. Chlapec využil pouze černou barvu. Postava byla rozdělena na hlavu, trup a končetiny. Objevily se detaily očí, nosu, vlasů a uší. K trupu byly připojeny paže v oblasti břicha, které bylo znárodněno kolečkem. Prsty byly znázorněny čarou v počtu čtyř. Během kresebného projevu byl přítomen tlak na tužku. Držení psacího náčiní bylo nesprávné. Nebyl fixovaný správný úchop, chlapec držel psací náčiní pokaždé jinak. Při vykreslování byly naznamenány časté přetahy. Chlapec kreslil pravou rukou. Uměl se podepsat.



Graf 4: Shrnutí úspěšnosti chlapce H v jednotlivých oblastech

Jak můžeme vidět z grafu, chlapec nebyl v žádné z oblastí analyzování úspěšný na 100%. Nejvíce bodů získal v oblasti zaměřené na zrakovou percepci. V ostatních oblastech měl problémy s následujícími úkoly. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině chlapec nezvládl úkol zaměřený na nesmysly a nadřazený pojem. V morfologicko-syntaktické rovině to byl úkol na správné

skloňování množného čísla. V oblasti **zrakové percepce**, chlapec nepoznal dvě žádané barvy. V další z oblastí, které chlapci činili potíže, byla oblast **sluchové percepce**. Z následujících úkolů měl chlapec potíže se sluchovou diferenciací, úkolem zaměřeným na kouzelné slovíčko dále na syntézu a analýzu slov. Chlapec také nezvládl zopakovat rytmický celek. A problémy byly i ve sluchové paměti. V oblasti zaměřené na orientaci v čase a prostoru, měl chlapec problémy s posloupností, pravolevou orientací a záměnou pojmů poslední a uprostřed. V **předmatických dovednostech** nezvládl pojmenovat všechny geometrické tvary. Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika, kresba, kresba jedním tahem a grafomotorické prvky.

Chlapec A (6,5 let)

Chlapci A byla diagnostikována suspektní vývojová dysfázie. Během výzkumného šetření měl chlapec již odklad školní docházky. Při prvním setkání byl chlapec velmi nervózní. Snažil se velmi pečlivě plnit dané úkoly. Během výzkumného šetření, vždy oznamoval, že daný úkol má již hotov. Chlapec navštěvuje keramický a sportovní kroužek. Rád lyžuje a chodí na hokej. Ve třídě si nejčastěji hraje se stavebnicí nebo si kreslí.

Komunikační dovednosti

Řeč byla méně srozumitelná, docházelo ke komolení slov, záměně hlásek a přítomna byla i artikulační neobratnost. Chlapec měl slabý nádech, často se nadechoval uprostřed slova. Hlasy *k*, *g* chlapec nevyslovil na konci slov, vynechával je. Hlasy *t*, *d*, *ň*, vyslovoval chlapec pouze izolovaně, ve slovech se hlasy nedaří vyslovit. Hlasy *r* byla nahrazována hláskou *l*. K záměně docházelo i u sykavek. Chlapec hlasy *s* zaměňoval za hlasy *š*, hlasy *č* za hlasy *c*. Hlasy *ř* byla nahrazována hláskou *č*. Dále hlasy *ř* byla nahrazována sykavkou *z*. Chlapec nediferencoval sykavky. V dalších třech jazykových rovinách si vedl chlapec následovně. Úkol, kde měl chlapec popsat daný obrázek, zvládl bez obtíží. Poznal a pojmenoval nesmysly na předloženém obrázku. „*Sluníčko musí mít kolečko. Mráčky jsou špatně, musí být v nebičku. Silnice ne tam. Auto, kolo kulaté. Střecha opačně. Kytky opačně. Na stromě ne pastelky, jablíčka. Dveře dole.*“ V dalším z úkolů poznal předložené protiklady, ale všechny pojmenovával pouze *velký/malý*. Při určování obrázků neznal pojem *třešně, rajče, česnek, papriku zaměňuje za hrušku*. Nadřazený pojem určil pouze u jednoho z předložených obrázků, a to byl obrázek s oblečením. Snažil se povyprávět příběh i zarecitovat básně. Chlapec ve

spontánním projevu mluvil v jednoduchých větách, objevoval se dysgramatismus. Úkol, kde měl chlapec utvořit jednotné a množné číslo, nezvládl. Množné číslo tvořil následovně - *dvě tulipány, dvě ježek*. Částečně doplnil slovo do příběhu ve správném tvaru – *místo pískoviště říká písek, místo do míče do mič, ze střechy ze střěše, místo s panenkami s panenkou*. Chlapec nepoznal špatně utvořenou větu. Během prvního šetření se chlapec představil, znal své jméno. Vyprávěl v jednoduchých větách, velmi se snažil komunikovat.

Zraková percepce

V následující oblasti měl chlapec problémy se skládáním jednoho obrázku. Skládal velmi rychle, ihned poznal, co je znázorněné na daném obrázku. Sám poznamenal, že doma také skládá puzzle. Další úkoly chlapci nečinily potíže. Zvládl vyhledat obrázky v pozadí, odlišil shodné, neshodné. Dále určil a pojmenoval předložené barvy.

Sluchová percepce

Všechny vyslovené pojmy chlapec našel bez problémů. Ve sluchové diferenciaci nezvládl rozlišit slova lišící se znělostí – *buben/pupen, pec/pes* a slova lišící se délkou samohlásky. Ostatní dvojice slov mu nečinily potíže. Žádnou z dvojice slov nezvládl rozlišit bez obrázkové podpory. Další úkol s kouzelným slovíčkem nezvládl. Poznal všechny správně vyslovená slova, která mu byla předříkána. Rytmický celek se mu nepodařilo zopakovat. Při syntéze slov chlapec opakoval jednotlivé hlásky, celek nedokázal určit. Počet slabik určil správně. Slovo lokomotiva, vyslovoval jako *lokomita*. Úkol, na určení počáteční a koncové hlásky, nezvládl. Ve sluchové paměti má chlapec také obtíže, žádnou z vět nezopakoval správně.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal a určil pouze jedno roční období, a to zimu. Zbytek nepoznal a nepojmenoval. Při tvorbě posloupnosti neseřadil dané obrázky. Orientoval se ve dnech v týdnu. S orientací na vlastním těle měl problémy, zaměňoval pravou a levou ruku. Na obrázku k záměně nedocházelo. Všechny analyzované předložky chlapec zná a používá. Zvládl i úkol s pojmy *první, poslední, uprostřed*.

Před – matematické dovednosti

Geometrické tvary chlapec znal. Jeden z tvarů pojmenoval nepřesně. Jednalo se o *kruh*, který pojmenoval jako *kolečko*. Dokázal částečně roztřídit dané prvky podle předem řečených kritérií. Nezvládl najít *malé, žluté obdélníky*. Chlapec našel *všechny žluté obdélníky*. Uměl seřadit prvky dle velikosti a pojmenovat nejmenší/největší/prostřední.

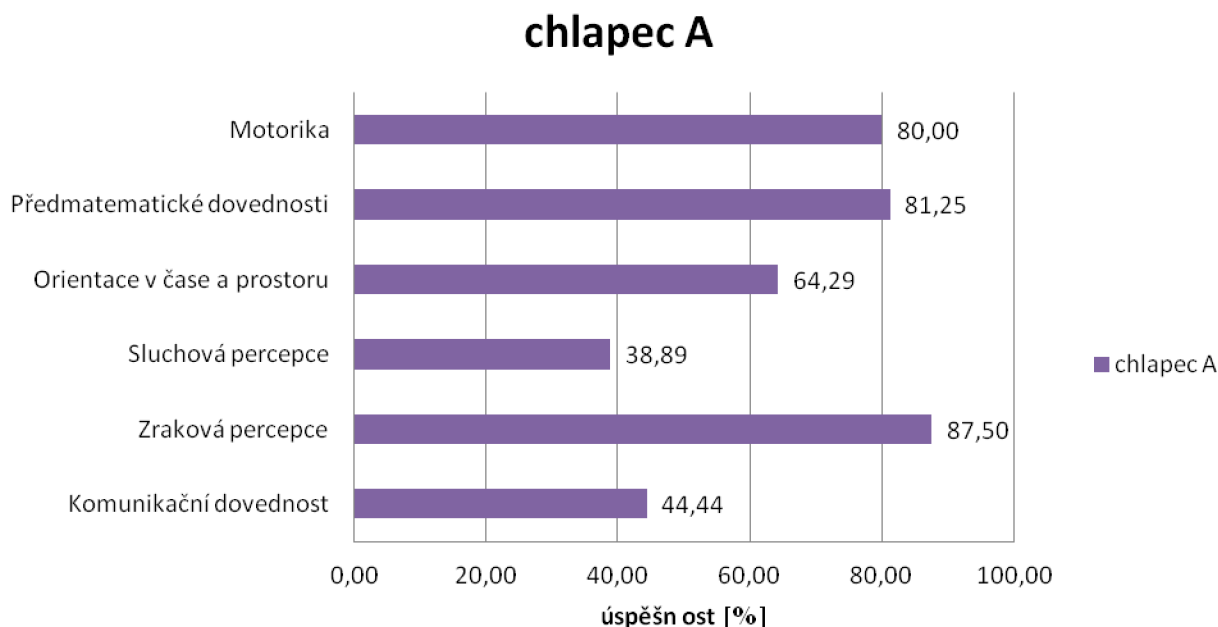
Poznal, co do skupiny nepatřilo. Při úkolu, kde měl chlapec určit, kde je více/méně/stejně, si dané předměty počítal, ale vše určil správně. Množství do pěti také zvládl. Mechanicky počítal do šestnácti.

Motorika

Motorika mluvidel je méně obratná. Chlapec dané úkoly splnil jen částečně. Problémy byly v následujících úkolech: vysunutí jazyka bez dotyku rtů, polohovat jazyk ze strany na stranu, polohovat jazyk za zuby nahoru a dolů, kroužit jazykem po rtech, pohybovat jazykem po předních zubech. Při posledním úkolu si chlapec olizoval rty. Bříška palce se dotkl na obou rukou, levá ruka mu šla o hodně lépe než pravá ruka. Při plnění úkolu *jedním tahem*, docházelo z počátku k občasnému napojování, poté vše chlapec zvládl jedním tahem. Zvládl i obtáhnout smyčky ve správném směru. Do daných obrázků dokreslil požadované detaily. Při realizaci vlastního nákresu daných obrázků, docházelo ke zmenšení i zvětšení a objevily se drobné nepřesnosti. Grafomotorický prvek zuby je ostrý, ale objevily se potíže s udržením velikosti. Při realizaci smyček neudržel velikost a liniaturu. Při realizaci horní oblouku si chlapec vedl dobře. Dolní oblouk byl velmi ostrý a nakloněný. Kresba postavy je obsahově chudá. Chlapec využil pouze černou barvu. Postavu rozdělil na hlavu, trup a končetiny. Objevily se detaily očí, nosu a pusy. K trupu byly připojeny paže ve správném místě. Prsty byly znázorněny čarou v počtu pěti. Na končetinách byly znázorněny boty. Během kresebného projevu byl přítomen tlak na tužku. Držení psacího náčiní bylo nesprávné. Chlapec kreslil a vykresloval vše velmi pečlivě. Psací náčiní držel v pravé ruce. Uměl se podepsat.

Jak můžeme vidět níže z uvedeného grafu, chlapec nebyl v žádné z oblastí analyzování úspěšný na 100%. Nejvíce bodů získal v oblasti zaměřené na zrakovou percepci. V ostatních oblastech měl problémy s následujícími úkoly. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině chlapec nezvládl úkol zaměřený na protiklady a nadřazený pojem. V morfologicko-syntaktické rovině nezvládl správné skloňování množného čísla, doplnit slovo do příběhu a poznat špatně utvořenou větu. V oblasti **sluchové percepcce** měl problémy s následujícími úkoly. S úkolem zaměřeným na sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu slova. Chlapec také nezvládl zopakovat rytmický celek. A problémy byly i ve sluchové paměti. Úkol s kouzelným slovíčkem také nezvládl. V oblasti zaměřené na **orientaci v čase a prostoru**, měl chlapec problémy s posloupností a pravolevou orientací.

V **předmatických dovednostech** nezvládl rozřídít prvky podle třech kritérií. Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika, kresba a grafomotorické prvky (smyčky a dolní oblouk).



Graf 5: Shrnutí úspěšnosti chlapce A v jednotlivých oblastech

Chlapec P (5,7 let)

Chlapci P byla diagnostikována dyslalie gravis. Během výzkumného šetření se chlapec zúčastnil zápisu do základní školy. Bude mu navrhnout odklad školní docházky (poznámka logopedky). Pokud chlapec nemá v kolektivu slovo, stává se dost často, že odchází a hraje si sám. Během výzkumného šetření byl chlapec velmi upovídaný a zvědavý. Také komentoval, že předložené úkoly byly moc lehké. Často vyžadoval pochvalu za splněné úkoly.

Komunikační dovednosti

Řeč byla srozumitelná. Hlávka *ž* zněla stejně jako hlávka *š*, chybí znělost. Hlávka *k* a *g* zněla také stejně. Občas byla přítomna i sykavková asimilace. Motorika mluvidel byla méně obratná. Úkoly v dalších jazykových rovinách zvládl chlapec následovně. Dokázal popsat předložený obrázek. Dále zvládl pojmenovat nesmysly na předloženém obrázku. Předložené protiklady poznal, vše ale označoval jako *velký/malý*. Chlapec poznal dané

obrázky, ale nepojmenoval nadřazený pojem. *Místo ovoce, kompot. Místo zeleniny, kompot.* U ostatních obrázků také neurčil nadřazený pojem. Slovo *lžíce* vyslovoval, jako *žlička*. Snažil se povyprávět příběh i zarecitovat báseň. Ve vyjadřování a spontánním projevu používal rozvinutější věty. Úkol zaměřený na jednotné a množné číslo chlapec nezvládl – *dva jablíčka, dva pusu, dva ježky*. Částečně doplnil slovo do příběhu ve správném tvaru – *ze střechnu, místo ze střechy*. Ze třech vět, poznal dvě špatně utvořené a opravil je. Problém mu dělala věta se špatnou předložkou. Chlapec znal své jméno a během výzkumného šetření se i představil.

Zraková percepce

V následující oblasti měl chlapec problém s úkolem, který byl zaměřený na odlišení shodného a neshodného. Neurčil obrázky, které se *lišily počtem a orientací*. Další z úkolů zvládl bez problémů. Rychle poskládal tři obrázky, poznal ihned na začátku, co na obrázku bylo. Dokázal vyhledat obrázek v pozadí.

Sluchová percepce

Všechny vyslovené pojmy, které bylo za úkol najít, chlapec našel. Sluchovou diferenciaci zvládl jen částečně. Problémy mu činila dvojice slov *cesta/vesta, pec/pes*. Zbytek slov zvládl bez problémů. Sluchovou diferenciaci zvládl i bez obrázkové podpory. Úkol s kouzelným slovíčkem chlapec zvládl bez obtíží. Dále poznal všechna slova, která byla vyslovena správně. Zopakoval i daný rytmický celek. Úkol zaměřený na syntézu slov, ale nezvládl. Počet slabik byl určen správně. V analýze počáteční hlásky neurčil chlapec jednu, v poslední hlásce udělal dvě chyby. Sluchová paměť je na dobré úrovni, zopakoval všechny předříkané věty bez chyb.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal, co bylo zobrazeno na předloženém obrázku, ale roční období neurčil. Např. *Draka v zimě*. Úkol s posloupností nezvládl. Chlapec naznal dny v týdnu ani po nápovědě. S orientací na vlastním těle měl potíže, docházelo k záměně. S orientací na předloženém obrázku potíže nenastaly. Z analyzovaných předložek chlapci činili potíže následující: *na, za*. Předložku *na*, zaměňoval za *nad*. Zvládl úkol s pojmy první, poslední, uprostřed. „*Stejně, jako prsty.*“

Před – matematické dovednosti

Geometrické tvary znal chlapec částečně. Některé z tvarů nepojmenoval přesně. *Kruh* pojmenoval, jako *kolečko*. *Trojúhelník*, jako *stříška*. Chlapec dokázal roztřídit dané prvky podle předem daných kritérií. Uměl seřadit prvky dle velikosti i pojmenovat

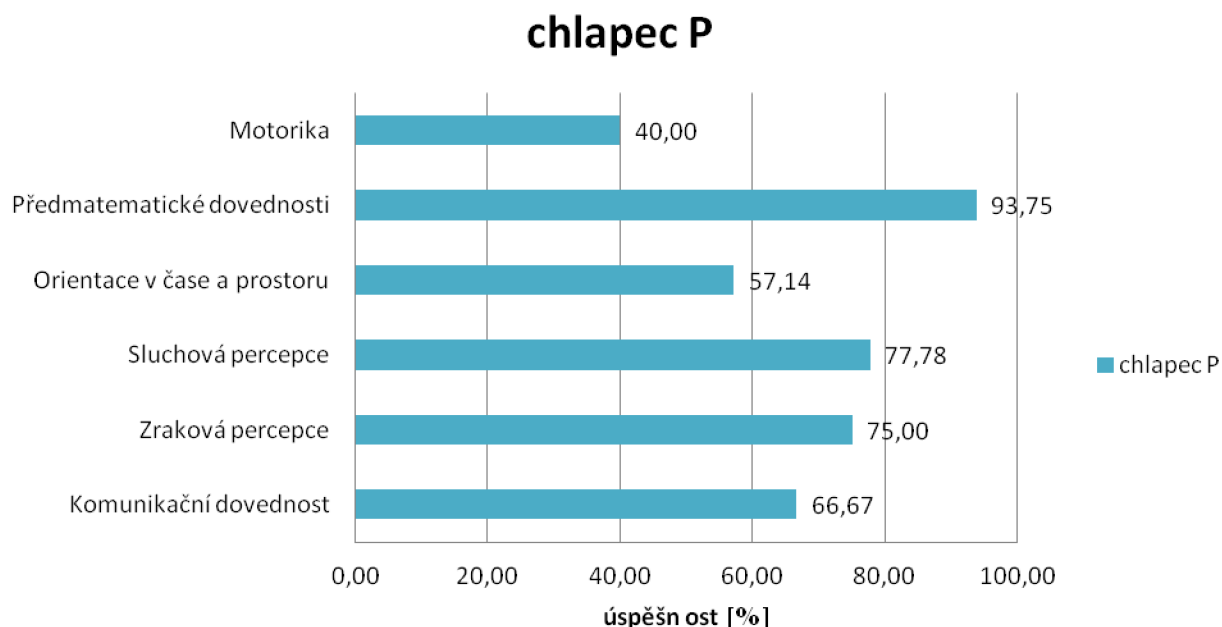
nejmenší/největší/prostřední. Dále poznal, co do skupiny nepatří. Úkol, na určení množství do pěti, chlapec zvládl. Při úkolu, kde měl chlapec určit více/méně/stejně, si dané prvky nepočítal. Vše určil ihned správně.

Motorika

Motorika jazyka byla méně obratná. Chlapec měl problémy s následujícími úkoly: pohyb jazyka po rtech, ze strany na stranu a pohyb jazyka před zuby. Na obou rukou se dotkl prsty bříška palce. Při plnění úkolu *jedním tahem*, docházelo k občasnému napojování, směr smyček chlapec nezvládl. Chlapec dokreslil dané detaily do obrázků nepřesně. Při realizaci vlastního nákresu předložených obrázků, došlo ke zmenšení a deformaci. Grafomotorické prvky zvládl částečně. Prvek zubů byl ostrý. Horní a dolní smyčky byly zaměňovány, docházelo ke zmenšení nebo zvětšení. Horní a dolní oblouk chlapec realizovat nezvládl. Při kresbě postavy ztvárnil chlapec svého tatínka. Pro kresbu využil více barev (černá, hnědá, červená, černá, žlutá). Z detailů se objevovaly oči, pusa a vlasy. Postava byla rozdělena na hlavu, krk, trup a končetiny. Končetiny byly znázorněny pouze čarou. Postava byla částečně oblečena. V kresbě se objevovalo rentgenové vidění. Na pažích byly znázorněny ruce s prsty. Ruce měly tvar kruhu, počet prstů byl pět. Paže byly připojeny k trupu v místě břicha. Břicho bylo znázorněno kruhem. Na chodidlech ztvárnil i obuv. Během kresebného projevu byl přítomen tlak na tužku. Chlapec při kreslení otáčel papírem. Dále si povídal sám pro sebe, co kreslí. Úchop psacího náčiní je nesprávný. Chlapec kreslil pravou rukou. Během výzkumného šetření se chlapec podepsal.

Jak můžeme vidět z níže uvedeného grafu, chlapec nebyl v žádné z oblastí analyzování úspěšný na 100%. Nejvíce bodů získal v oblasti oblasti zaměřené na předmatematické dovednosti. V ostatních oblastech měl problémy s následujícími úkoly. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině chlapec nezvládl úkol zaměřený na protiklady a nadřazený pojem. V morfologicko-syntaktické rovině zvládl jen částečně poznat a opravit špatně utvořenou větu. Ve **zrakové percepci** měl problém s odlišením shodných a neshodných dvojic. V oblasti **sluchové percepcce** byly problémy následující. První problém s úkolem zaměřeným na sluchovou diferenciaci dále na analýzu a syntézu slova. V další z analyzovaných oblastí (orientace v čase a prostoru) měl chlapec problémy s posloupností, pravolevou orientací a neznal dny v týdnu. V **předmatematických dovednostech** zaměřuje geometrické tvary.

Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika, kresba jedním tahem a grafomotorické prvky (smyčky a oblouky).



Graf 6: Shrnutí úspěšnosti chlapce P v jednotlivých oblastech

Chlapec M (5,7 let)

Chlapci M byla diagnostikována suspektní vývojová dysfázie vs. opožděný vývoj řeči, pro upřesnění diagnos je nutná diferenciatní diagnostika. Chlapec byl celkově percepčně nezralý. Komplikace v řečovém projevu způsobuje i dvojjazyčné prostředí, ve kterém chlapec vyrůstá. Během výzkumného šetření byl chlapec velmi hravý. Při plnění více úkolů za sebou se dostavily známky únavy. S chlapcem bylo nutné pracovat po malých celcích. Často spolupracoval, jen když se mu chtělo. Chlapce bylo nutné na všechny činnosti neustále motivovat. Ve třídě se nerad řídil pravidly. Během výzkumného šetření často manipuloval s materiály, i když to nebylo nutné. Chlapci bude navrhnout odklad školní docházky.

Komunikační dovednosti

Řečový projev chlapce byl srozumitelný. Narušena byla artikulační obratnost. Hláška *d* byla nahrazována hláskou *t*. U hlásky *l* nebylo navozeno postavení. Hláška *r* byla fixována v běžné řeči. Hlášku *ř* chlapec nahrazuje hláskou *ž*. U sykavek obou řad je nutná diferenciacie a automatizace. Motorika jazyka byla méně obratná (krátká

podjazyková uzdička – poznámka logopedky). V dalších třech jazykových rovinách si chlapec vedl následovně. Chlapec zvládl popsat předložený obrázek. Částečně poznal a pojmenoval nesmysly. V úkolu na určení protikladů měl chlapec potíže. Všechny z předkládaných protikladů označoval, jako *velký/malý*. Chlapec nepoznal dané obrázky a nepojmenoval nadřazený pojem. Snažil se povyprávět příběh a zarecitovat báseň (jednotlivé slova byly zpřeházené). Ve vyjadřování používal jednoduché věty. Jednotné a množné číslo zvládl částečně. Problém měl s určením následujícího slova *dva ježci/ježecci* určil jako *dva ježeček*. Zbytek slov se mu podařilo vyskloňovat správně. V malovaném čtení se objevovaly dysgramatismy. Chlapec nedoplnil slovo do příběhu ve správném tvaru – *mezi mraky, mezi mraku*, chlapce neskloňoval jednotlivé slova. Ze třech vět, poznal jednu špatně utvořenou větu a opravil ji. Problém mu nedělala věta se špatnou předložkou. Znal své jméno a představil se. Chlapec byl velmi snadno unavitelný a roztěkaný. Dané úkoly musely být rozloženy.

Zraková percepce

V následující oblasti chlapci dělal problém úkol s odlišením shodného a neshodného. Chlapec neurčil obrázky, které se *lišily počtem a orientací*. „*Vše je stejné*“ S dalšími úkoly z dané oblasti nebyl problém. Rychle zvládl poskládat tři obrázky, poznal ihned, co na obrázku bylo znázorněno. Dokázal také vyhledat obrázek v pozadí. Úkol s určením a pojmenováním barev také zvládl.

Sluchová percepce

Chlapec našel všechny vyslovené pojmy. Úkol se sluchovou diferenciací nezvládl. Jednotlivé slova hádal, určování všech slov bylo náhodné. *Cestu označil pojmem – auta jedou, vestu – trika, lyže – lyžovat*. Další z úkolů v dané oblasti také nezvládl. Problémy měl s úkolem kouzelné slovíčko a zopakuj rytmus. Dále poznal všechna slova, která byla vyslovena správně. Úkol se syntézou slov nezvládl. Počet slabik určil správně, až na jedno – lokomotiva (říká *lokomovita*), určil jako jednu slabiku. V analýze počáteční a koncové hlásky měl chlapec také potíže. Žádné ze slov neanalyzoval. Sluchová paměť byla také horší, žádnou z předříkaných vět nezopakoval.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec částečně poznal, co bylo na předloženém obrázku znázorněno, ale roční období neurčil. Další úkol také nezvládl, nedokázal seřadit danou posloupnost. Obrázky z příběhu mu ale nečinili potíže, daný úkol zvládl. Chlapec neznal dny v týdnu, ani po malé nápovědě. Dále nezvládl úkol založený na orientaci na vlastním těle. Ani na

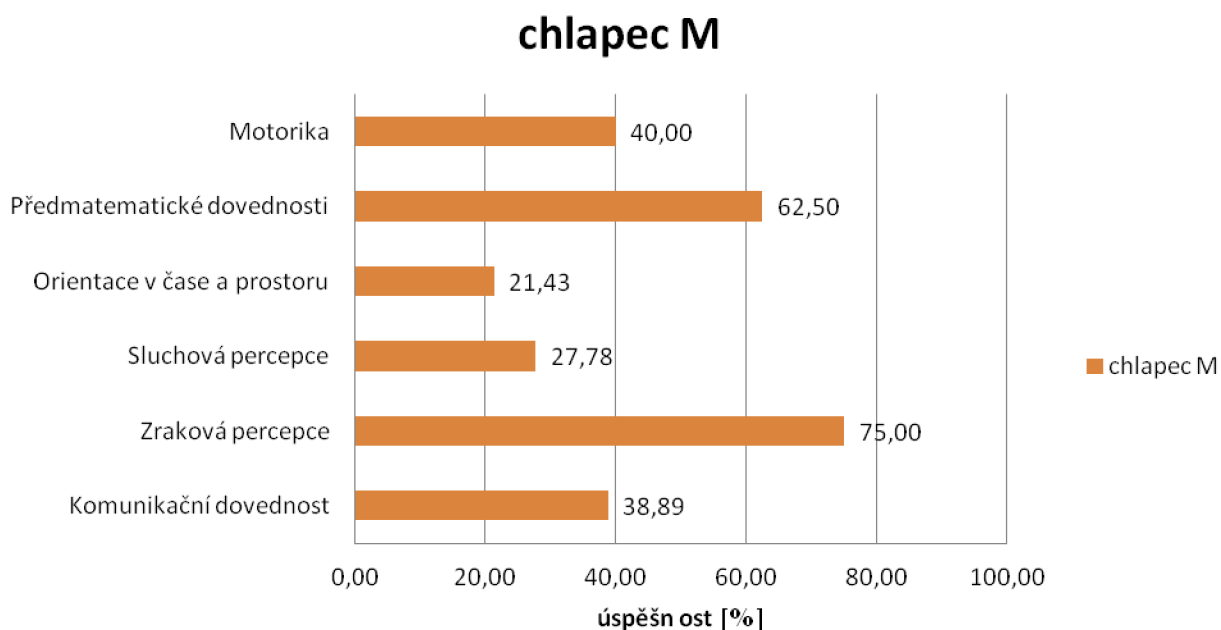
předloženém obrázku se neorientuje. *Ptá se: „Která ruka?“* Úkol založený na znalosti předložek zvládl částečně. Problémy mu činily následující analyzované předložky: *nad, vedle, za, u*. Pojmy *první, poslední, uprostřed*, zaměňoval.

Před – matematické dovednosti

Z geometrických tvarů bezpečně poznal a pojmenoval pouze trojúhelník a kruh. Nepojmenoval geometrický tvar *obdélník*. Zaměňoval *čtverec a obdélník*, *kruh* nazýval *kolečkem*. Chlapec dokázal rozřadit dané prvky podle předem daných kritérií. Ale muselo dojít k nápovědě, ohledně tvaru obdélníka. Dále chlapec seřadil prvky dle velikosti a pojmenoval, co je nejmenší/největší/prostřední. Poznal, co do skupiny nepatří. Chlapec nezvládl určit množství do pěti. Vždy vybíral více prvků, než bylo požadováno. V posledním úkolu dané oblasti chlapec neurčil obrázek, kde bylo znázorněno *stejně* množství. Určil pouze obrázky, na kterých bylo znázorněno *více/méně* prvků.

Motorika

Motorika jazyka byla méně obratná. Chlapec dané úkoly splnil jen částečně, problém mu dělalo: špulení rtů, zamotání jazyka, pohyb jazyka po rtech, ze strany na stranu, pohyb jazyka před zuby, polohování jazyka, za zuby, nahoru a dolů, vysunutí jazyka bez dotyku rtů. Chlapec byl při realizaci cvičení velmi nepozorný, často ukazoval, co chtěl on sám. Nevyužil zpětnou vazbu pomocí logopedického zrcadla. Dotkl se prsty bříška palce pouze na pravé ruce. Při realizaci úkolu *jedním tahem*, docházelo k častému napojování, smyčky úplně vynechal. Předloženým obrázků dokreslil přesně dané detaily, kromě jednoho detailu, kterým byl *komín*. Při realizaci vlastního nákresu obrázků, došlo ke zmenšení, deformaci a nepřesnostem. Grafomotorické prvky zvládl částečně. Prvek zubů byl ostrý, ale docházelo ke sklonu a neudržení řádku. Došlo k záměně směru horních smyček. Horní smyčky byly realizovány jako spodní. Chlapec pracoval velmi rychle. Horní a dolní oblouk nebyl ztvárněn podle předlohy, realizace se podobala vlnovce. Při kresbě postavy chlapec nakreslil svou maminku. Tedy přesněji pouze její obličej. Na obličejí byly následující detaily: oči s duhovkou, nos a pusa. Hlavu pokrývaly vlasy. Během šetření následující oblasti se chlapec nesoustředil, vše chtěl mít hned hotovo. Držení psacího náčiní bylo nesprávné. Chlapec bral psací náčiní do levé ruky, kreslil rukou pravou. Byla zjištěna i přítomnost velkého tlaku na psací náčiní, především při vykreslování. Chlapec se uměl podepsat.



Graf 7: Shrnutí úspěšnosti chlapce M v jednotlivých oblastech

Jak můžeme vidět z grafu, chlapec si v jednotlivých oblastech vedl špatně, nejlépe dopadl v oblasti zaměřené na zrakovou percepci. V ostatních oblastech měl značné problémy. Zmíněné problémy se týkaly následujících úkolů. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině chlapec nezvládl úkol zaměřený na protiklady a nadřazené pojmy. V morfologicko-syntaktické rovině to byly úkoly na správné skloňování množného čísla, opravení špatně utvořené věty a doplnění slova do příběhu. V oblasti **zrakové percepce**, chlapec neodlišil shodné a neshodné obrázky. V další z oblastí, které chlapci činili potíže, byla oblast **sluchové percepce**. Z následujících úkolů měl chlapec potíže se sluchovou diferenciací, úkolem zaměřeným na kouzelné slovíčko dále na syntézu a analýzu slov. Chlapec také nezvládl zopakovat rytmický celek. A problémy byly i ve sluchové paměti. V oblasti zaměřené na **orientaci v čase a prostoru**, měl chlapec problémy s posloupností, pravolevou orientací, znalostí dnů v týdnu a užití pojmů první, poslední, uprostřed. V **předmatematických dovednostech** nezvládl pojmenovat geometrické tvary a nepoužíval pojem stejně. Oblast **motoriky** byla nezvládnuta především v úkolu oromotorika, kresba jedním tahem, kresba a všechny grafomotorické prvky.

Chlapec F (5,7 let)

Chlapci F byla diagnostikována dyslalie gravis. U chlapce se projevovalo pozvolné percepční zrání, proto mu bude navrhnout odklad školní docházky. Během plnění daných úkolů se u chlapce projevila rychlá unavitelnost. Chlapec byl velmi mazlivý, vyžadoval objetí, pohlázení apod. V mateřské škole navštěvoval keramický kroužek. Rád si kreslil nebo stavěl ze stavebnic. Z počátku výzkumného šetření byl chlapec stydlivý, to se časem změnilo.

Komunikační dovednosti

Řečový projev chlapce byl často méně srozumitelný. Docházelo ke komolení víceslabičných slov. Narušena byla i artikulační obratnost. Hlávky *r*, *l* v řečovém projevu vynechával. U hlávky *l* nebylo navozeno správné postavení. Hlávky *f* a *v* zaměňoval. U sykavek obou řad byla také paralálie. Izolovaně zvládl vyvodit tupé sykavky (*č*, *š*, *ž*). Hlávku *ř* nahrazoval sykavkami. Chlapec nediferencoval dané sykavky. Motorika jazyka je méně obratná. V dalších jazykových rovinách si chlapec vedl následovně. Chlapec zvládl popsat předložený obrázek. Částečně poznal a pojmenoval nesmysly na obrázku. V úkolu na určení protikladů neměl chlapec potíže. Částečně poznal dané obrázky a uměl určit nadřazený pojem. Chlapec neurčil pojem *švestka*, *cibule*, *česnek*. *Místo nádobi – kuchyňské věci*. Snažil se povyprávět příběh a zarecitovat báseň. Ve vyjadřování používal jednoduché věty. Úkol zaměřený na jednotné a množné číslo nezvládl, slovo *dva* vůbec neskloňoval – *dva ježky*, *dva tulipány*, *dva jablka*. V malovaném čtení se občas objevovaly dysgramatismy. Částečně zvládl doplnit slova do příběhu. Chyboval v následujícím: *mezi mraky – mrakama*, *pískoviště – pískovištěm*. Ze třech vět poznal dvě špatně utvořené a opravil je. Problém mu nedělala věta se špatnou předložkou. Chlapec znal své jméno a představil se. Během výzkumného šetření byl chlapec snadno unavitelný, z počátku velmi stydlivý. Spontánně vyprávěl o své sestře.

Zraková percepce

Chlapec neměl v následující oblasti s ničím problémem. Rychle zvládl poskládat tři obrázky, poznal ihned, co na předloženém obrázku bylo. Vyhledat obrázek v pozadí mu také nečinilo potíže. Předložené barvy rozlišil a pojmenoval. S úkolem určit shodné a neshodné také neměl potíže.

Sluchová percepce

Chlapec našel všechny vyslovené pojmy. Úkol zaměřený na sluchovou diferenciaci zvládl částečně. Chyboval ve dvojici slov *buben/pupen*. Zbytek slov zvládl rozlišit. Bez obrázkové podpory úkol nezvládl. Další z úkolů, konkrétně úkol s kouzelným slovíčkem, chlapec nezvládl. Chlapec poznal všechna správně vyslovená slova a zvládl zopakovat daný rytmický celek. Úkol zaměřený na syntézu slov nezvládl. Počet slabik určil správně. Určit počáteční hlásky mu nečinilo potíže. V analýze koncových hlásek jednou chyboval. V úkolu sluchové paměti neměl problémy, dané věty dokázal bezchybně zopakovat.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal, co bylo na daných obrázcích, částečně určil roční období. Roční období *jaro* nepojmenoval. Danou posloupnost dokázal seřadit. Částečně ovládal dny v týdnu. Další úkol, zaměřený na orientaci na vlastním těle a na obrázku, nezvládl. Úkol založený na znalosti předložek zvládl částečně. Problémy mu činila předložka *nad*. Pojmy *první*, *poslední*, *uprostřed*, zvládal.

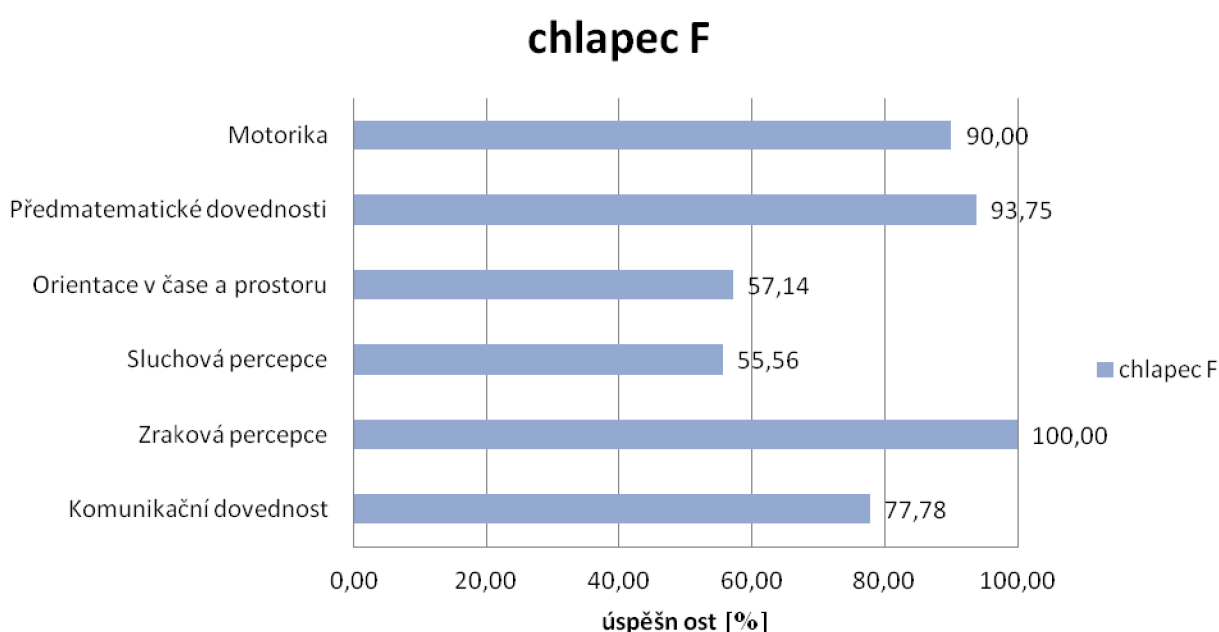
Před – matematické dovednosti

Chlapec znal a pojmenoval geometrické tvary, jeden z tvarů nazval nepřesně. Jednalo se o *trojúhelník*, který nazýval jako *tříobdélníkem*. Dokázal roztřídit dané prvky dle předem určených kritérií. Dále uměl seřadit prvky dle velikosti i pojmenovat nejmenší/největší/prostřední. Chlapec nepoznal, co do předložené skupiny nepatří. Množství do pěti zvládl analyzovat. Dále zvládl úkol, založený na určení pojmů *více/méně/stejně*.

Motorika

Motorika mluvidel je méně obratná. Chlapec dané úkoly splnil jen částečně, problém měl s následujícími cviky: pohyb jazyka před zuby (*vždy za zuby*), polohování jazyka za zuby, nahoru a dolů, vysunutí jazyka bez dotyku rtů. Na obou rukou se dotkne prsty bříška palce. Úkol *jedním tahem* chlapec zvládl. Dále dokreslil velmi přesně chybějící detaily na předložených obrázcích. Při realizaci vlastního nákresu obrázků došlo ke zmenšení jednoho obrázku, zbytek byl ztvárněn velmi přesně. Předložené grafomotorické prvky chlapec zvládl. Prvek zubů byl ostrý. Dále zvládl horní i dolní smyčky. Horní a dolní oblouk nebyl hodnocen, chlapec byl dlouho nemocný. Při kresbě postavy ztvárnil svou maminku. Z detailů se objevily oči, nos, pusa, vlasy a uši. Pro kresbu využil více barev. Využity byly následující barvy - černá, hnědá, žlutá, oranžová.

Postava byla rozdělena na hlavu, krk, trup a končetiny. Končetiny byly znázorněny dvojdimenzionálně. Postava byla ztvárněna oblečená, v kresbě se objevovalo rentgenové vidění. Paže byly připojeny k trupu. V kresbě byl i náznak prstů. Nohy byly ztvárněny delší než samotné tělo. Na chodidlech ztvárnil obuv. Při kresbě byl přítomen tlak na tužku. Chlapec při kreslení otáčel s papírem. Dále vyplazoval jazyk a podepíral si hlavu. Během kreslení povídal, co právě ztvárňuje. Pastelky bral do levé ruky, kreslil pravou i levou rukou. Úchop psacího náčiní je nesprávný. Chlapec se uměl podepsat.



Graf 8: Shrnutí úspěšnosti chlapce F v jednotlivých oblastech

Na grafu výše můžeme vidět úspěšnost chlapce F v jednotlivých úkolech. V jedné z oblastí, chlapec uspěl na 100%. Jednalo se o oblast zrakové percepce. V oblasti motoriky a předmatematických dovedností si také nevedl špatně. Nejvíce chyboval v následujících úkolech. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině nezvládl určit nadřazený pojem. V morfologicko-syntaktické rovině se jednalo o skloňování množného čísla. V oblasti **sluchová percepce** šlo především o úkoly na sluchové diference, kouzelné slovíčko a syntézu slova. Dále chyboval v posloupnosti, pravolevé orientaci a znalostí dnů v týdnu. Zmíněné úkoly, byly zařazeny do oblasti **orientace v čase a prostoru**. V oblasti **motoriky** nezvládl všechny oromotorické cviky.

Chlapec K (6let)

Chlapec K byla diagnostikována dyslalie gravis. U chlapce bylo dále diagnostikováno pozvolné percepční zranění. V mateřské škole navštěvuje keramický kroužek. Během výzkumného šetření byl chlapec velmi komunikativní. Často označoval předložené úkoly, za velmi jednoduché. Logopedka poznamenala, že v zátěžových situacích je chlapec snadno unavitelný. V kolektivu si hraje se všemi dětmi, často je iniciátor her. Odklad školní docházky mu nebude navrhnout.

Komunikační dovednosti

Spontánní řečový projev byl srozumitelný. Občasně docházelo k přesmykování hlásek. Částečně byla narušena artikulační obratnost. Hlásku *r* nahrazoval chlapec hláskou *l*. Dále byla hláska *ř* nahrazována hláskou *ž*. Chlapec nediferencuje sykavky. Motorika jazyka je méně obratná. V dalších jazykových rovinách si chlapec vedl následovně. Dokázal popsat předložený obrázek a poznal a pojmenoval nesmysly. *Špatně dím, střecha vzhůru. Auto nemá kolo, strom není jablka. Mráčkovou jsou dole, ne ve vzduchu. Kytky musí vzhůru. Sluníčko kolečko. Dveře dole.* Úkol na určení protikladů také zvládl. S pomocí určil protiklad *nizký/vysoký*. Částečně poznal dané obrázky a určil nadřazený pojem. Prohazoval pojmy *ovoce/zelenina*. Nepoznal pojem *česnek*. Snažil se povyprávět příběh a zazpívat píseň. Ve vyjadřování používal jednoduché věty. Úkol zaměřený na jednotné a množné číslo nezvládl. Chlapec neskloňoval – *dva tulipán, dva ježky*. V malovaném čtení neměl problémy. Zvládl doplnit dané slovo do příběhu. Také poznal všechny špatně utvořené věty a opravil je. Chlapec znal své jméno a během výzkumného šetření se představil. Spontánně vyprávěl o své sestře a o tom, co dělali o víkendu.

Zraková percepce

Chlapec v následující oblasti neměl s ničím problémy, vše zvládl rychle a přesně. Zvládl poskládat tři obrázky, poznal ihned, co na předloženém obrázku bylo znázorněno. Dále vyhledal obrázek v pozadí, určil shodné a neshodné obrázky. Předložené barvy pojmenoval a rozlišil.

Sluchová percepce

Všechny vyslovené pojmy, které bylo za úkol najít, chlapec našel. Sluchovou diferenciaci zvládnul bezchybně i bez obrázkové podpory. Úkol s kouzelným slovíčkem mu nečinil problémy. Dále chlapec poznal všechna slova, která byla vyslovena správně. Úkol zaměřený na zopakování daného rytmického celku chlapci nečinil potíže. Úkol

zaměřený na syntézu slov, nezvládl. Počet slabik byl určen správně. Počáteční a koncové hlásky určil správně. Sluchová paměť byla také na dobré úrovni, chlapec zopakoval předříkané věty bez chyb.

Orientace v čase a prostoru

Chlapec poznal, co bylo zobrazeno na předloženém obrázku, částečně určil roční období. Nepojmenoval roční období *jaro*. Posloupnost seřadil následovně – *podzim, zima, jaro, léto*. Dny v týdnu ovládal, nejen mechanicky. Dále zvládl úkoly zaměřené na orientaci na vlastním těle a obrázku, analýzu předložek. Ovládal i pojmy *první, poslední, uprostřed*.

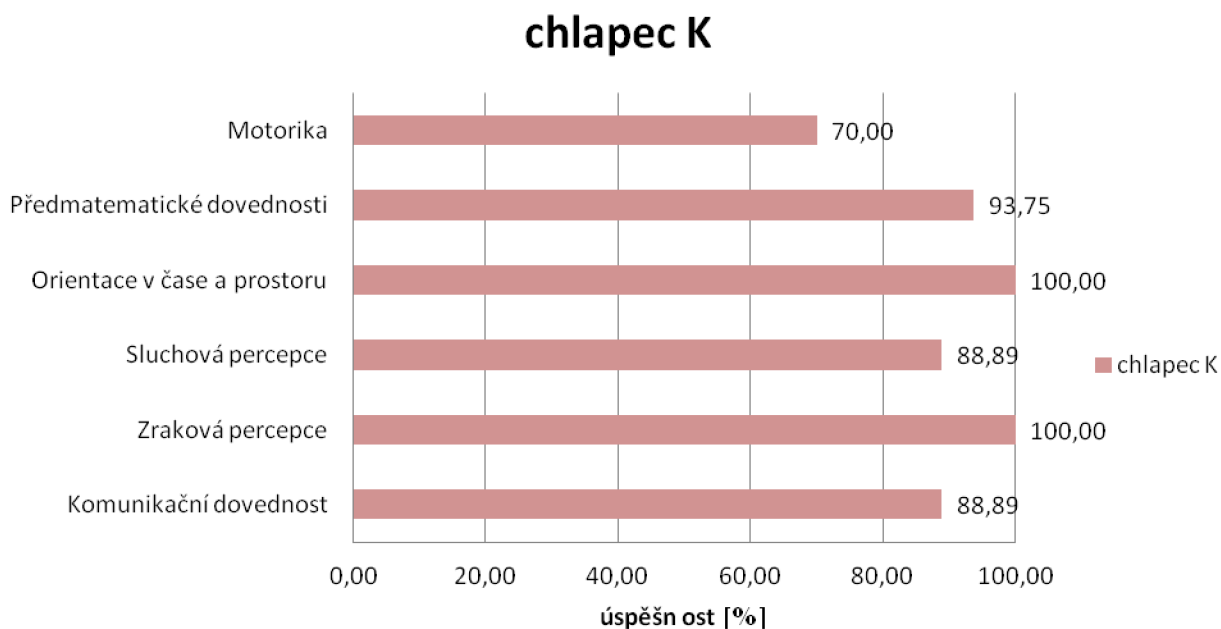
Před – matematické dovednosti

Chlapec znal zobrazené geometrické tvary, ale částečně je pojmenoval nepřesně. Jednalo se o *trojúhelník, který nazýval jako trojbohdělník a kruh, který nazýval kolečkem*. Dále zaměňoval tvar *obdélníku a trojúhelníku*. Chlapec dokázal rozřadit dané prvky podle předem stanovených kritérií. Uměl seřadit prvky dle velikosti a pojmenovat nejmenší/největší/prostřední. Dále poznal, co do skupiny nepatří. Úkol zaměřený na určení množství do pěti, také zvládl. Při úkolu, kde měl chlapec určit *vice/méně/stejně*, si dané prvky počítal, ale vše určil správně.

Motorika

Motorika jazyka je méně obratná. Chlapec měl problémy s následujícími úkoly: pohyb jazyka před zuby (*vždy za zuby*), polohování jazyka za zuby, nahoru a dolů, vysunutí jazyka bez dotyku rtů. Na obou rukou se dotkl prsty bříška palce. Při plnění úkolu *jedním tahem*, docházelo k častému napojování, směr smyček zvládl obtáhnout ve správném směru. Chlapec dokreslil dané detaily do předložených obrázků, kromě jednoho malého detailu - zvonku. Do předložených obrázků dokreslil kouř z komína. Při realizaci vlastního nákresu obrázků, došlo ke zmenšení jednoho z obrázků. Grafomotorické prvky zuby byly ostré, dokázal daný prvek i zmenšit. Horní i dolní smyčky také zvládl. Ze začátku docházelo k záměně, později bylo vše v pořádku. Horní oblouk byl nepřesný, skláněl se na stranu. Dolní oblouk ztvárnil místy ostře. Při kresbě postavy ztvárnil chlapec svou maminku. Z detailů se objevily oči, pusa, vlasy a krk. Kresba byla nebarevná. Chlapec využil pouze tužku. Postava byla rozčleněná na hlavu, krk, trup a končetiny. Končetiny byly znázorněny dvojdímenzionálně. Postava byla oblečena. Zpod sukně byly znázorněny boty. Paže připojil chlapec k trupu, z ramen. Během kresby byl zjištěn tlak na tužku. Chlapec nejdříve vzal tužku do levé ruky, poté

ke kreslení využil ruku pravou. Během kreslení si povídal sám pro sebe, co kreslí. Úchop psacího náčiní byl nesprávný. Chlapec se podepsal.



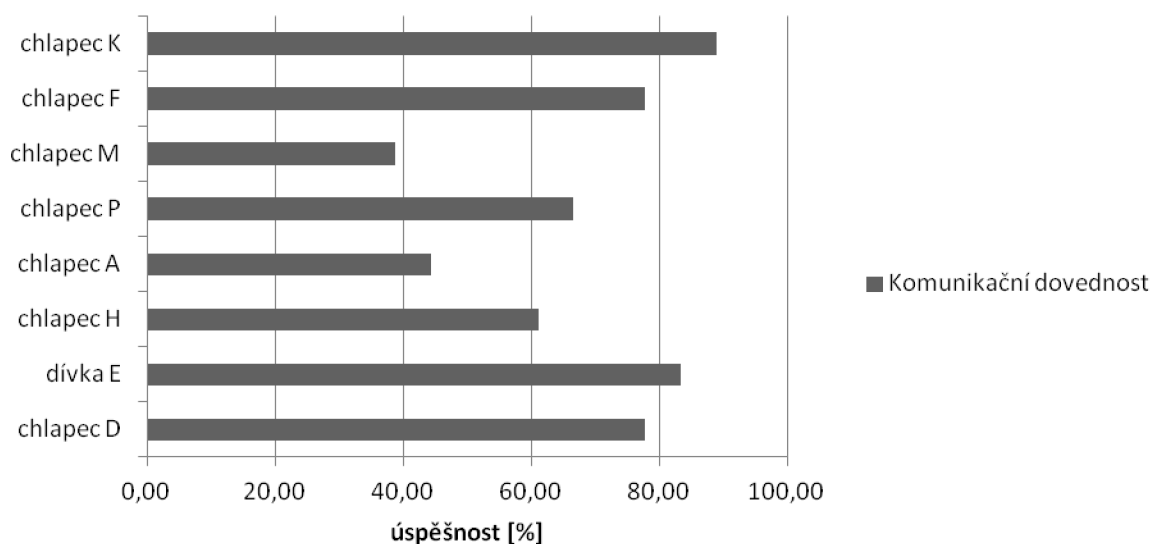
Graf 9: Shrnutí úspěšnosti chlapce K v jednotlivých oblastech

Na grafu uvedeném výše můžeme vidět úspěšnost chlapce K v jednotlivých úkolech. Ve dvou analyzovaných oblastech byla úspěšnost chlapce 100%. Jednalo se o oblast zrakové percepce a orientace v čase a prostoru. V předmatematických dovednostech si také nevedl špatně. Nejvíce chyboval v následujících úkolech. V **komunikačních dovednostech** v lexikálně-sémantické rovině nezvládl určit nadřazený pojem a pojmenovat všechny nesmysly. V morfologicko-syntaktické rovině se jednalo o skloňování množného čísla. V oblasti **sluchová percepce** šlo především o syntézu slova. Poslední chybovanou oblastí, byla oblast zaměřená na **motoriku**. Zde dělaly chlapci problémy oromotorické cviky a kresba jedním tahem.

Porovnání úspěšnosti dětí z výzkumného vzorku v jednotlivých oblastech

Graf znázorňuje postavení jednotlivých dětí v analyzovaných oblastech. Stejně, jako u grafů úspěšnosti jednotlivých dětí, byly hodnoty převedeny na procenta. Celkový graf porovnání je součástí příloh.

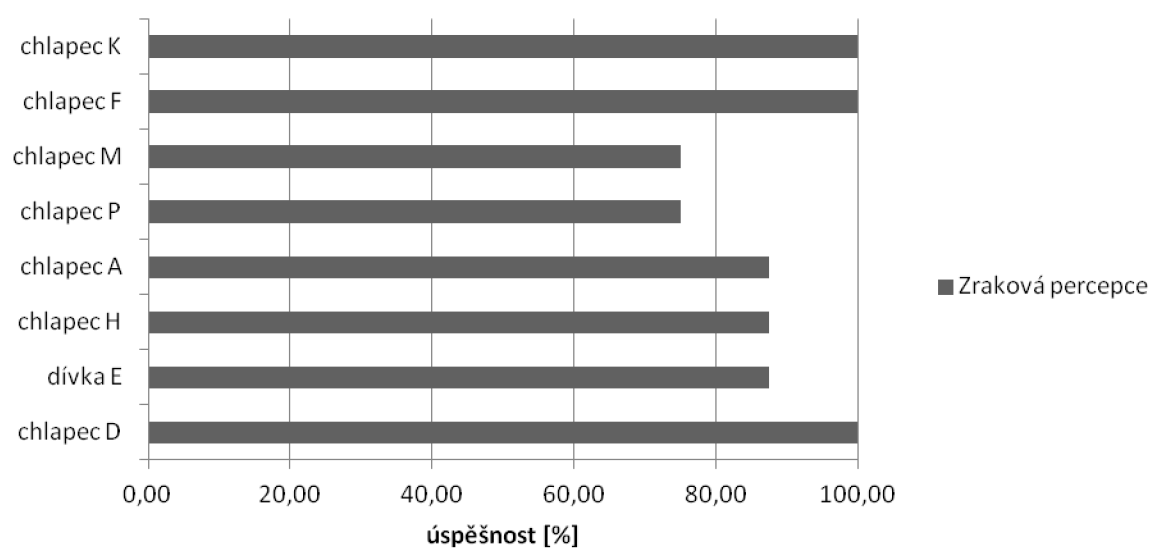
Komunikační dovednost



Graf 10: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v komunikačních dovednostech

V oblasti komunikační dovednosti byl nejúspěšnější chlapec K (úspěšnost 88,89%). Nejhůře si vedl chlapec M, jeho úspěšnost byla 38,89%.

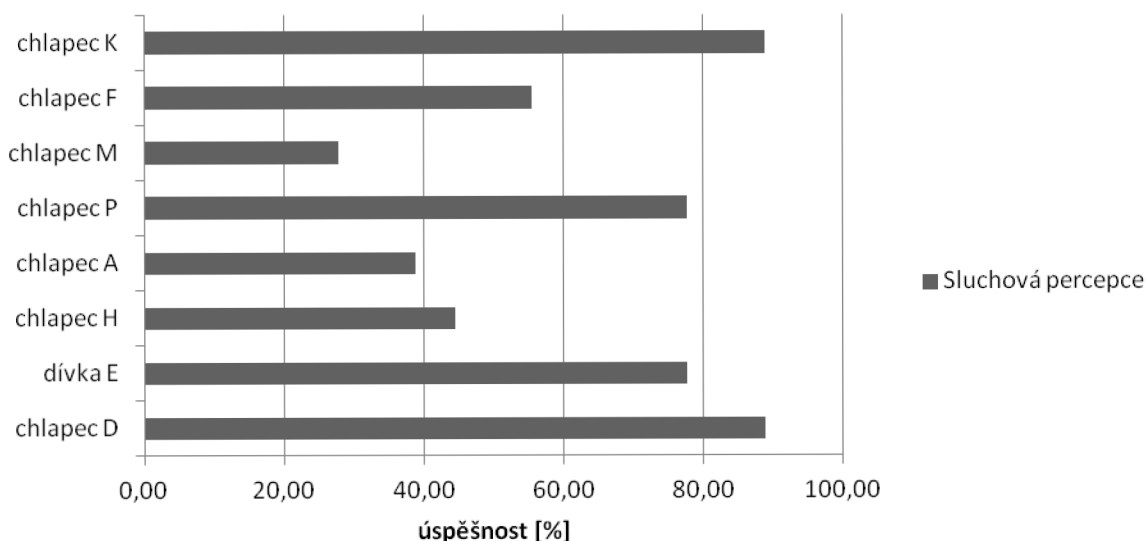
Zraková percepce



Graf 11: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti zrakové percepce

V oblasti zrakové percepce byl neúspěšnější chlapec K, chlapec F, chlapec D. Jejich úspěšnost byla 100%. Nejhůře si vedl chlapec M (úspěšnost 75%) a chlapec P se stejnou úspěšností, jako chlapec M.

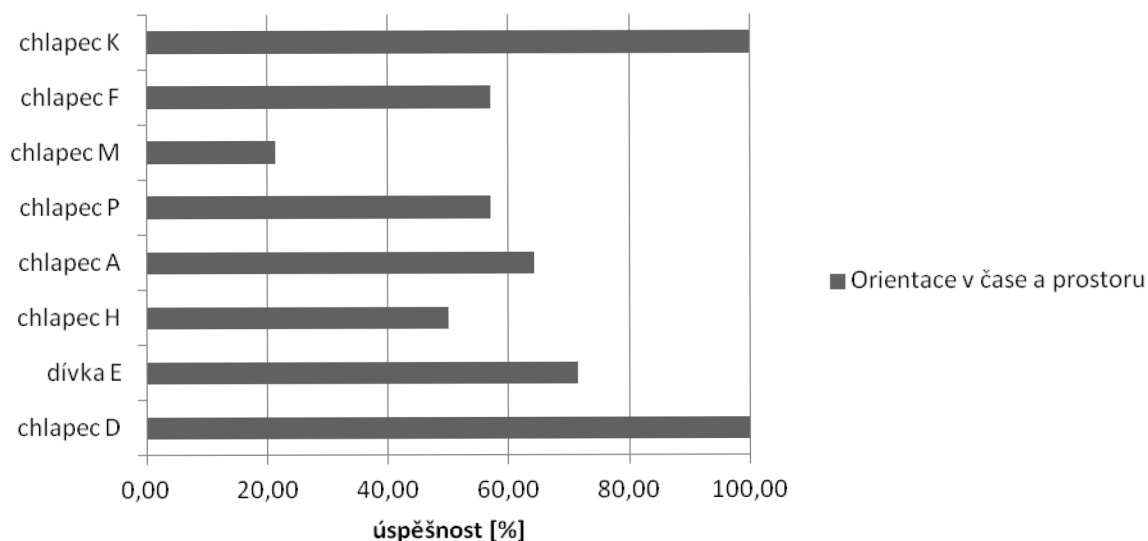
Sluchová percepce



Graf 12: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti sluchové percepce

V oblasti sluchové percepce byl neúspěšnější chlapec K a chlapec D. Jejich úspěšnost byla 88,89%. Nejhůře si vedl chlapec M s úspěšností 27,78%.

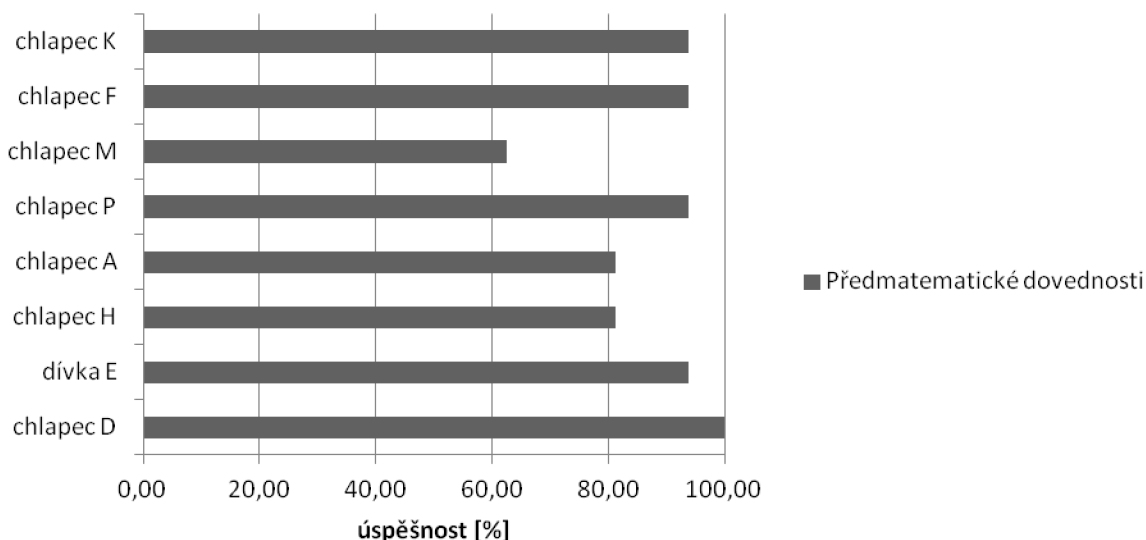
Orientace v čase a prostoru



Graf 13: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v orientaci v čase a prostoru

V oblasti zaměřené na orientaci v čase a prostoru si nejlépe vedli chlapci K a D. Jejich úspěšnost byla 100%. Nejhůře si vedl chlapec M s úspěšností 21,43%.

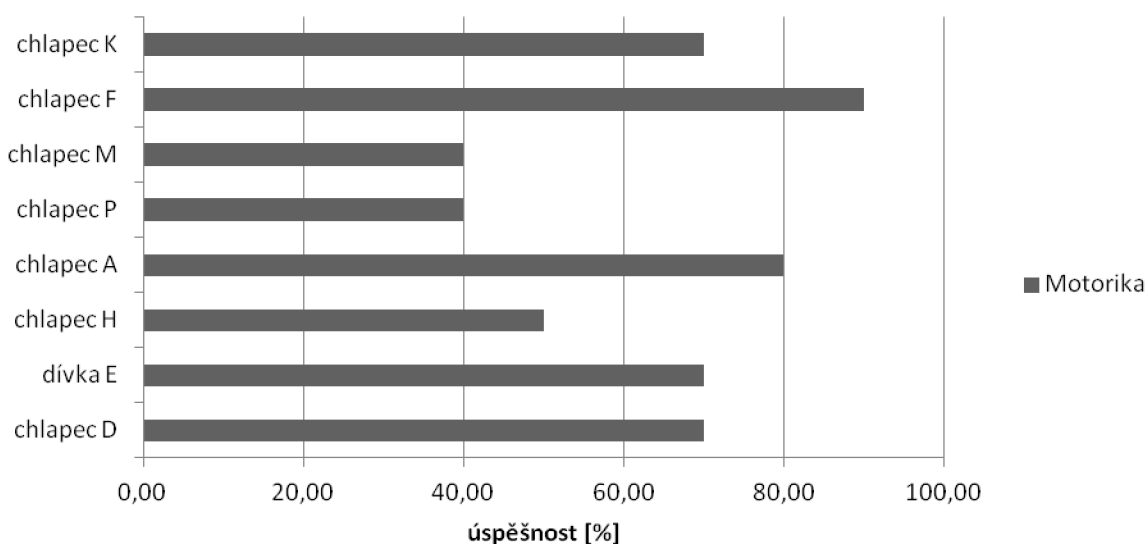
Předmatematické dovednosti



Graf 14: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti předmatematických dovedností

V oblasti předmatematických dovedností si nejlépe vedl chlapec D, který měl úspěšnost 100%. S vyrovnanou úspěšností byly i chlapec K, F, P a dívka E (úspěšnost 93,75%). Nejhůře si vedl chlapec M s úspěšností 21,43%.

Motorika



Graf 15: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti zaměřené na motoriku

V oblasti zaměřené na motoriku si nejlépe vedl chlapec F, který měl úspěšnost 90%. Nejhuře si vedl chlapec M a P s úspěšností 40 %.

Shrnutí úchopu psacího náčiní u dětí z výzkumného vzorku

Úchop psacího náčiní byl pozorován při realizaci kresebného projevu dětí. Ukázka úchopu psacího náčiní u dětí z výzkumného vzorku je v příloze č. 4.

Označení dětí	Úchop	Popis úchopu
Chlapec D	nesprávný	třetí prst přes palec
Dívka E	nesprávný	lehký přesah palce
Chlapec H	nesprávný	tužku drží vysoko, křečovitě.
Chlapec A	nesprávný	ukazováček přes palec, křečovité držení
Chlapec P	nesprávný	pomocí 4 prstů - hrstičkový
Chlapec M	nesprávný	pomocí 4 prstů, ukazováček nahrazen prostředníčkem, křečovité držení.
Chlapec F	nesprávný	křečovité, prohnutý prst.
Chlapec K	nesprávný	prostředníček pokládá na ukazováček

Tab. 12: Shrnutí úchopu psacího náčiní u dětí z výzkumného vzorku

4.4 Analýza výsledku výzkumu a návrh pro praxi

Výzkumné šetření probíhalo dlouhodobě a plánovaně. Vždy jsme s dětmi pracovali individuálně v pravidelných časových intervalech. Dále jim byl poskytnut dostatečný čas na realizaci daných úkolů. Výzkumné šetření směřovalo k naplnění cílů diplomové práce a hledání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky. Během šetření jsme využily předem připravené materiály. Následné shrnutí bylo dáno do tabulek, které jsou součástí příloh. Pro lepší orientaci bylo využito grafické znázornění a daná úspěšnost převedena na procenta.

Výzkumná otázka č. 1: „*Jaké jsou dovednosti dětí s NKS v jednotlivých oblastech?*“

Jak můžeme vidět na shrnujících grafech, které jsou znázorněny na stranách 84-88, děti z výzkumného vzorku mají značné problémy ve více oblastech. Z celkového hodnocení komunikačních dovedností nebyla zpracována foneticko-fonologická rovina.

V **komunikačních dovednostech** žádný z analyzovaných neměl 100% úspěšnost. Průměrná úspěšnost byla 67,36 %. Děti nezvládly následující úkoly. V lexikálně-sémantické rovině to byly úkoly zaměřené na *protiklady* a určování *nadřazeného pojmu*. V morfologicko-syntaktické rovině šlo o úkoly na *tvoření množného čísla*, *doplnění slova do příběhu* a *poznání špatně utvořené věty*. Tři chlapci dané úkoly nesplnili.

Oblast **zrakové percepce** dopadla následovně. Průměrná úspěšnost činila 89,06 %. Jde o nelépe zvládnutou oblast analyzování. Děti nezvládly úkol zaměřený na *určení shodného a neshodného*. Jednalo se o dva chlapce. Tři děti z výzkumného vzorku splnily úkol na poznání barev a poskládání obrázku jen částečně.

Sluchová percepce dopadla ze všech analyzovaných oblastí nejhůře. Průměrná úspěšnost byla 62,50 %. Děti nezvládly níže uvedené úkoly. *Sluchovou diferenciaci*, úkol s *kouzelným slovíčkem* a zopakovat daný *rytmický celek*. Dále se jednalo o úkol sluchové *syntézy* slova a analyzování *sluchové paměti*. Sedm dětí z výzkumného vzorku úkoly nezvládly.

V oblasti zaměřené na **orientaci v čase a prostoru**, dva chlapci z výzkumného vzorku obstáli na 100 %. Průměrný výkon dětí byl 65,18 %. Největší neúspěšnost byla v následujících úkolech. Určit, jaké *roční období* je na obrázku a poskládat *posloupnost*. Jednalo se o nejčtenější nezvládnutí úkolu. Dále dělala dětem problém *prostorová*

orientace jak na vlastním těle, tak na obrázku. Tři děti neznaly *dny v týdnu*. Jedno dítě z výzkumného vzorku nezvládlo přiřadit pojmy *první, poslední, uprostřed*.

Předmatické dovednosti měly průměrnou úspěšnost 87,50 %. Jednalo se o druhou nejúspěšnější oblast analyzování. Výkony děti byly vyrovnané. Třem dětem dělaly problémy následující úkoly. *Roztřídit prvky dle tří kritérií a určení množství do pěti*. Chlapec D zvládl všechny předložené úkoly. Částečně byl splněn úkol na rozlišení a pojmenování *geometrických tvarů* a určování množství, pomocí pojmů *více/méně/stejně*.

Oblast **motoriky** měla průměrnou úspěšnost 63,72 %. Byla hned druhou oblastí za sluchovou percepcí, která dětem činila nejvíce potíží. Nejvíce potíží měly děti s úkolem zaměřeným na obtahování předlohy *jedním tahem* a při realizaci *grafomotorických prvků*. *Oromotorické* cvičení zvládly všechny děti částečně.

Výzkumná otázka č. 2: „*V jaké oblasti byly děti s NKS nejméně úspěšní?*“

Z výzkumného šetření vyplynulo, že dětem nejvíce činily potíže následující oblasti. Oblast zaměřená na **sluchovou percepci**, kde průměrná úspěšnost byla 62,50 %. Dále se jednalo o oblast na posouzení **motorických** dovedností. Průměrná úspěšnost byla 63,75 %. Poslední z oblastí byla **orientace v čase a prostoru**, kde byla průměrná úspěšnost 65,18%. Na nejvíce četné oblasti jsme se zaměřili i v návrzích pro praxi.

Výzkumná otázka č. 3: „*Která oblast dětem s NKS nečinila potíže?*“

Nejúspěšnější oblastí byla oblast zrakové percepcce. Zde tři chlapci dosáhly 100% úspěšnosti. Ostatní úspěšnost dětí byla 87,50% a 75%. Průměrná hodnota úspěšnosti byla 89,06 %.

Výzkumná otázka č. 4: „*Jaký je u sledované skupiny dětí úchop psacího náčiní?*“

Shrnutí úchopu psacího náčiní znázorňuje tabulka č. 11. Žádné z dětí, které bylo ve sledované skupině, nemělo fixovaný správný úchop psacího náčiní. Dva chlapci drží psací náčiní pomocí čtvrtého prstu. Jeden chlapec držel tužku příliš vysoko, objevovalo se křečovitě držení. Dále prohnutý prst a opět křečovitě držení. U dívky byl lehký přesah palce. Jeden chlapec držel psací náčiní, tak že třetí prst pokládal přes palec. Jeden z chlapců prostředníček pokládal na ukazováček. A poslední z chlapců pokládal

ukazováček přes palec, držení bylo křečovité. Ukázkou držení psacího náčiní dokládá příloha č. 4.

Výzkumná otázka č. 5: „*Jak si vedly děti s odkladem školní docházky?*“

Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři děti s odkladem školní docházky. Konkrétně se jednalo o následující děti: chlapec D, dívka E, chlapec H a chlapec A. U **chlapce D** měl nejvíce deficitů v oblasti motoriky, jeho úspěšnost byla 70%. Dále se jednalo o oblast komunikačních dovedností (úspěšnost 77,78%) a sluchové percepce (úspěšnost 88,89). Chlapec měl vyšší hodnoty úspěšnosti, než činily průměrné hodnoty. Ve zbylých oblastech uspěl na 100%. **Dívka E** neuspěla v žádné oblasti na 100%. Její výkony byly vyrovnané. Nejúspěšnější byla v oblasti před-matematických dovedností (úspěšnost 93,75%), poté ve zrakové percepci (úspěšnost 87,50%) a komunikačních dovednostech s úspěšností 83,33%. Nejhůře dopadla v oblasti motoriky (úspěšnost 70%) a v oblasti zaměřené na orientaci v čase a prostoru (úspěšnost 71,43%). **Chlapec H** byl neúspěšnější v oblasti zrakové percepce (úspěšnost 87,50%). Nejhůře dopadl v oblasti sluchové percepce, kde měl úspěšnost 44,44%. S hodnotou 50% úspěšnosti dopadly oblasti motoriky a orientace v čase a prostoru. **Chlapec A** uspěl v oblasti zrakové percepce (úspěšnost 87,50%) a v oblasti zaměřené na motoriku (úspěšnost 80%). Nejhůře dopadla oblast sluchové percepce, ve které bych úspěšný na 38,89 % (průměrná hodnota činila 62,50%). Dále v oblasti komunikačních dovedností byl pod průměrem, jeho úspěšnost činila 44,44% (průměrná úspěšnost 67,36%).

Nejčtenější oblastí, která dětem činila potíže, byla oblast sluchové percepce. Další oblasti, kde si děti s odkladem školní docházky nevedly, dobře byla oblast motoriky, komunikačních dovedností a orientace v čase a prostoru. V následujících oblastech měly dvě děti ze čtyř problémy. Bylo by vhodné zaměřit se na trénink sluchové percepce.

Návrh pro praxi

Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejvíce deficitů měly děti z výzkumného vzorku v oblasti sluchové percepce. I nadále by bylo vhodné věnovat pozornost individuální logopedické péči. Dále je nutné procvičovat oromotoriku a fixovat úchop psacího náčiní. **Oromotoriku** můžeme trénovat pomocí hry: *zrcadlení*. Můžeme využít motivační kartičky, které byly určené k analýze dané oblasti ve výzkumném šetření. „*Podívej, jak cvičím jazyček já, zkus napodobit úplně to samé.*“ Cvičení: *našpulit rty, jako kapřík. Olízneme se, jako kočička. Jak voláme na kočičku. Vyplázneme jazyk, jako čert. Za tváře, se nám schovaly balonky. Vyceníme zoubky, jako tygr. Zamotáme jazyček, jako koberec. Mrskáme jazyčkem, jako ještěrka svým ocáskem. Jazyček je neposeda, stejně, jako zajíček, hopsá nahoru a dolů. Zkusíme jazyčkem pohybovat, jako stěrač na autě, ze strany na stranu. Zatroubíme: tu-tú. Zvědavá myška vykukuje z nory – jazyček ven a zase dovnitř. Zvědavá myška se diví a říká: ó. Jazyčkem zkusíme cválat, jako koníček. Čistil sis ráno zoubky? Tak to zkontrolujeme jazyčkem, pěkně zepředu, každý zoubek pohladíme. Zkus otevřít pusinku, jako u pana doktora a čist: á. Vítř fouká: fí.* Dané cviky trénujeme před zrcadlem, nejlépe několikrát denně, po krátkých úsecích. Pro trénink **správného úchopu** je vhodné využít motivačních básniček (ukázka příloha č. 5). Také by bylo vhodné, aby byly prsty před kreslením/psáním dostatečně uvolněné. Existuje řada uvolňovacích cviků a her. Zmíníme hry a cviky, které byly využívány v mateřské škole. Cvičení ramene, lokte, zápěstí. Hry s prsty – kreslení do mouky, kreslení na záda. Práce s plastelínou a s prstovými barvami. Trhání, vystřihování. Dále například trénujeme zapínání knoflíků, navlékání korálek. K tréninku grafomotorických prvků je vhodné využít odborné publikace. Prvky jsou zde řazeny podle vývojových stádií. **Rozvoj sluchové percepce** můžeme rozdělit do několika částí. Nejprve spojení zvuku s pojmem/obrázkem. Dále rozdělení slova na slabiky. Pokud dítěti zmíněná oblast nejde, můžeme využít rozpočítadla anebo rytmické nástroje. Vždy trénujeme s dítětem. Nejprve začínáme méně slabičnými slovy, postupně obtížnost zvyšujeme. Trénujeme i slova, která se rýmují. Počáteční hlásku, nejprve s dítětem projdeme dané pojmy, ptáme se: „*Co slyšíš na začátku?*“ Můžeme hlásku mírně zdůraznit. Složitějším úkolem je vyhledat všechny obrázky, které začínají na stejnou hlásku. Obměna u koncové hlásky. Můžeme hrát s dětmi hru: „*Myslím si slovo, které začíná na L, má ... apod. Nebo Kde slyšíš písmenko S ve slově Pes, na začátku, uprostřed nebo na konci?*“ „*Kdo vymyslí nejvíce slovíček, které začínají na písmenko T?*“ Hru můžeme

obměňovat, *vymysli všechny zvířata, která začínají na písmenko S*. Obtížnější modifikace je *slovní kopaná*. Důležitá je sluchová diferenciacce. Tu můžeme nejdříve trénovat na sluchovém pexesu, zda dítě vnímá rozdíly *stejně/jiné*. Je vhodné vložit i prázdný zvuk. Poté přejít na slova. Můžeme využít materiály, které byly součástí šetření. Posledním krokem je analýza na jednotlivé hlásky. Začínáme u jednoslabičných slov. Důležitý je i trénink sluchové paměti, nejprve zvuků, slov, později celých vět. *„Který zvuk zazněl, jako první/poslední. Které obrázky jsem pojmenovala, ukaž. Zopakuj větu, kterou jsem řekla?“* Sluchovou paměť trénujeme i pomocí her. Například hra: *Na tichou poštu, vařila jsem polévku a dala jsem tam, Na výlet jel apod.* Trénink sluchové percepce, můžeme spojit se zrakovou percepcí. K sluchové percepci byl vytvořen podpůrný materiál, který lze využít v praxi.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností na vstup do základní školy. Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole s logopedickou třídou. Participačního pozorování se zúčastnilo osm dětí s narušenou komunikační schopností. Z toho čtyři děti s odkladem školní docházky. Předložená diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část vymezuje základní informace o dítěti v předškolním věku, komunikaci a předškolním vzdělávání. Charakterizuje následující pojmy: kognitivní, motorický a emoční vývoj dítěte v předškolním věku, školní zralost a připravenost, komunikaci, ontogenezi řeči, jazykové roviny a narušenou komunikační schopnost. Dále předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, komunikační kompetence v rámci vzdělávacího programu a edukaci dětí s narušenou komunikační schopností.

Empirická část je věnována analýze úrovně připravenosti dětí v jednotlivých oblastech. Je zde popsáno výzkumné šetření, interpretace výsledků a návrhy pro praxi. Pro výzkumnou část byly vypracovány podpůrné materiály. Hlavní výzkumnou metodou byla analýza jednotlivých oblastí, které byly pozorovány během participačního šetření. Dále se jednalo o analýzu dokumentů, výsledků činnosti a rozhovor. K výzkumnému šetření jsme využili podpůrné obrázkové materiály.

Na základě přímé spolupráce s dětmi byly naplněny hlavní i dílčí cíle práce. Dále byla provedena analýza předem stanovených výzkumných otázek. Z výsledků byly vytvořeny jednotlivé studie. Dětem nejvíce obtíží činila oblast zaměřená na sluchovou diferenciaci a motoriku. Proto byly vytvořeny podpůrné materiály pro praxi.

Veškeré vytvořené materiály jsou dále využitelné v praxi. Pomůcky je vhodné využít i u intaktních dětí.

Shrnutí

Diplomová práce se zabývá **Analýzou připravenosti dětí s narušenou komunikační schopností na vstup do základní školy**. Celá práce je rozdělena do čtyř kapitol. V prvních třech kapitolách je zpracována problematika dítěte v předškolním věku, zaměřuje se na školní zralost a připravenost, popisuje vývoj řeči, narušenou komunikační schopnost a předškolní vzdělávání. Teoretická část vychází z analýzy odborné literatury.

Čtvrtá, empirická část, popisuje kvalitativní výzkumné šetření. Ve výzkumné části je popsána charakteristika výzkumného místa a vzorku, metodologie výzkumného šetření a průběh vlastního výzkumného šetření. V závěru jsou vyhodnoceny výzkumné otázky a popsány návrhy pro praxi.

Summary

The Master's thesis deals with **Analysis of readiness of preschool children with communicative disability to enter primary school**. This thesis includes four part. The first three chapters are to describe children in preschool age, information about school readiness, describe communicative disability and preschool education. Theoretical part draw on a literature rewiw.

Fourth, practical part, describes the process of qualitative research. This part describes methodology of research, process of research and characterizes the experimental place and sample. At the end, the research questions are evaluated and discussed suggestions for practice.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BEČVÁŘOVÁ, Z., *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., *Mezi námi pastelkami: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let*. Brno: Computer Press a.s., 2005, 64 s. ISBN 80-251-0809-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press a.s., 2006, 180 s. ISBN 80-251-0977.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo dítě před vstupem do školy umět*. Brno: Computer Press a.s., 2011, 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENDOVÁ, PETRA. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, 152 s. ISBN 978-80-247-3856-6.
- BLAŽKOVÁ, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
- BOČKOVÁ, B. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 165 s. ISBN 978-80-210-5609-1.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I., a kol., *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007, 164 s. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 978-80-7044-941-7.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Komunikace dětí předškolního věku: Aspekty vývoje řeči; Narušená komunikační schopnost; Jazyk a řeč; Konkrétní náměty pro rozvoj řeči*. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.
- DEVITO, J. A.. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008, s. 502. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007, 248 s. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FICHOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: Náměty k RVP pro předškolní děti*. Praha: Portál, 2007. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

- HEALEY, M. J. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2002, 111 s. ISBN 80-7178-701-9.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711102.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2010, 125s. ISBN 80-239-0082-x.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: dítě v rodinném prostředí, rodiče mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy*. Praha: Grada, 2008, 200 s. ISBN 978 80-247-1568-1.
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek: Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Portál, 2002, 465 s. ISBN 80-7178-632-2.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie: Metodika, Reedukace*. Příbram: Septima, 2002, 104 s. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. 213 s. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KRAHULCOVÁ, B., *Dyslalie – patlavost: Vady a poruchy výslovnosti*. Praha: BEAKRA, 2013, 296 s. ISBN 978 – 80- 903863- 1-0.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001, 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1990. 277 s. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-717-8801-5.

- LECHTA, V. *Terapie narušení komunikační schopnosti*. Praha: portál, 2005, 386 s. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
- NEUBAUER, K., KALINA, M. *Komunikace a handicap: 6.-7.9. 2011, Hradec Králové: soubor anotací odborných sdělení konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 67 s. ISBN 978-80-7435-134-1.
- NOVOTNÁ, L., HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, s. 82. ISBN 978-80-261-0115-4.
- OPATŘILOVÁ, D., *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 292 s. ISBN 80 – 210- 3977- 9.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003, 496 s. ISBN 80-7178-847-3.
- PAULÍK, K., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 66 s. ISBN: 80- 7042- 214- 9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 89 s. ISBN 80-244-1233-0.
- PIEGAET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001, 143 s. ISBN 80-7178-608 -x.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007, 178 s. ISBN 978-807-3151-577.
- RÝDL, K., ŠMELOVÁ, E. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 224 s. ISBN 978-80-244-3033-1.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990, 435 s. ISBN 80-7038-078-0.

- SKOREK, E. M. *Schoolchildren with speech-language-hearing disorders*. Červený Kostelec: Pavel Marvart, 2009, 79 s. ISBN 978-80-86818-4.
- SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o., 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠIKULOVÁ, R., BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ I., a WEDLICOVÁ, I. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005, 131 s. Skripta (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-7044-685-4.
- ŠIKULOVÁ, R. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, 135 s. Skripta (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-7044-825-3.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 2007, 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠLAPAL, R. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2007, 53 s. ISBN 978-807-3151-607.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974, 128 s.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980, 191 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005, 320 s. ISBN: 80-7178-998-4.

WEDLICHOVÁ, I. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010, 119 s. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZAJITZOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011, 113 s. ISBN 978- 80- 86798- 14-1.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008, 200 s. ISBN: 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha:Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, 68 s. ISBN: 978-80-7368-562-1.

Elektronické zdroje:

American Journal of Speech-Language Pathology [online]. [cit. 2014-03-08]. Dostupné z: <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1714.pdf>

Educational Sciences: Theory & Practice [online]. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=878&act=detay>

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ISD-10) Version for 2010 [online]. [cit. 2014-03-14]. Dostupné z: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.0>

Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/katalogy/Kat_I.pdf

Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve/>

O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. 2005 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Novelizace. In: *Sbírka zákonů*. 2011 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb?highlightWords=116>

O předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2004 [online]. [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

O předškolní vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 2012 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-214-2012-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o>

O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2005 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných: Novelizace zákona. In: *Sbírka zákonů*. 2011 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=147>

Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: *Sbírka zákonů*. 2007 [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci?highlightWords=263>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2004 [online]. [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>

Zápisy do prvních ročníků [online]. [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

Seznam tabulek a obrázků, grafů

- Tab. 1: Představy o funkcích hemisfér podle F. Koukolíka (2002, s. 384)
- Tab. 2: Klíčové kompetence modifikace (Kropáčková, J., 2008, s. 15) podle (Vágnerová, M., 2000, s. 136-147)
- Tab. 3: Vývoj řeči u dítěte (Krahulcová, B., 2013, s. 36)
- Tab. 4: Vývoj výslovnosti (Krahulcová, B., 2013, s. 48)
- Tab. 5: Vývoj výslovnosti (Salomonová, A., in Škodová, E., Jedlička, I., a kol., 2000, s. 338)
- Tab. 6: Vývoj řeči - slovní zásoba (Holmanová, J. in Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2013, s. 602 - 605)
- Tab. 7 Schéma návaznosti fyziologického vývoje artikulace hlásek (Salomonová, A., in Škodová, E., Jedlička, I., a kol. 2003, s. 337); (Krahulcová, B., 2013, s. 150)
- Tab. 8 Harmonogram práce
- Tab. 9 Harmonogram MŠ
- Tab. 10 Ukázka tematického celku podzim, jato (nabídka činností, podle kterých je vypracován týdenní plán)
- Tab. 11: Charakteristika výzkumného vzorku
- Tab. 12: Shrnutí úchopu psacího náčiní u dětí z výzkumného vzorku

- Obr. č. 1 Lineární pojetí interpersonální komunikace – modifikace (A. Devito, J., 2008, s. 32)
- Obr. č. 2 Interakční pojetí interpersonální komunikace – modifikace (A. Devito, J., 2008, s. 32)
- Obr. č. 3 Transakční pojetí interpersonální komunikace – modifikace (A. Devito, J., 2008, s. 33)
- Obr. č. 4 Základní schéma interpersonální komunikace – modifikace (A. Devito, J., 2008, s. 33)
- Obr. č. 5 Vzdělávací cíle (RVP PV, 2004, s. 10)

- Graf 1: Růst slovní zásoby (Lechta, V., 1990, s. 47)
- Graf 2: Shrnutí úspěšnosti chlapce D v jednotlivých oblastech
- Graf 3: Shrnutí úspěšnosti dívky E v jednotlivých oblastech
- Graf 4: Shrnutí úspěšnosti chlapce H v jednotlivých oblastech
- Graf 5: Shrnutí úspěšnosti chlapce A v jednotlivých oblastech
- Graf 6: Shrnutí úspěšnosti chlapce P v jednotlivých oblastech
- Graf 7: Shrnutí úspěšnosti chlapce M v jednotlivých oblastech
- Graf 8: Shrnutí úspěšnosti chlapce F v jednotlivých oblastech
- Graf 9: Shrnutí úspěšnosti chlapce K v jednotlivých oblastech
- Graf 10: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v komunikačních dovednostech
- Graf 11: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti zrakové percepce
- Graf 12: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti sluchové percepce
- Graf 13: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v orientaci v čase a prostoru
- Graf 14: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti předmatematických dovedností
- Graf 15: Porovnání úspěšnosti jednotlivých dětí v oblasti zaměřené na motoriku

Seznam příloh

Příloha č. 1: Jiráskův Orientační test školní zralosti

Příloha č. 2: Statistické údaje zápisu do prvních tříd

Příloha č. 3: Úchop psacího náčiní

Příloha č. 4: Ukázka úchopu psacího náčiní z výzkumného vzorku

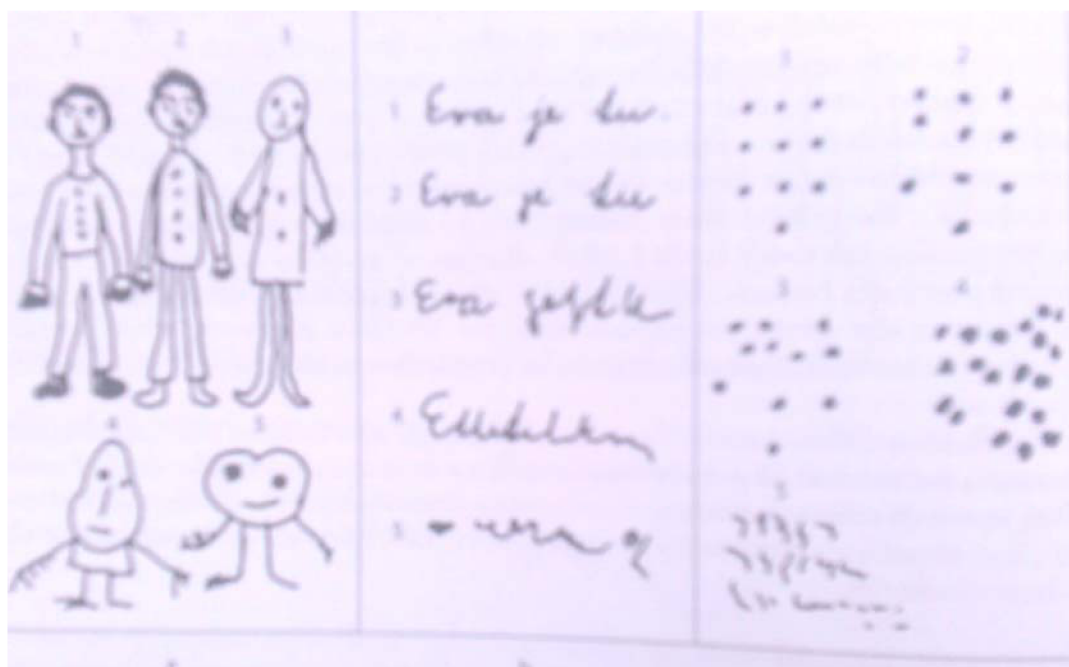
Příloha č. 5: Motivační básničky – úchop psacího náčiní

Příloha č. 6: Vyhodnocení – tabulky

Příloha č. 7: Ukázka podpůrných materiálů

Příloha č. 8: Ukázka kreseb, grafomotorických prvků

Příloha č. 1: Jiráskův Orientační test školní zralosti (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006, s. 114)



Tabulka 1: Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání – podle výsledku zápisu

Podle stavu k 28. 2. 2013

		Zapisování		Zapsaní						S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřený zápis 5letých	
				celkem		z toho na dané škole		z toho převedení na jinou školu							
		celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky		
Děti celkem		138 178	64 066	120 592	57 956	116 376	55 948	4 216	2 008	16 672	5 510	3	1	911	599
v tom	poprvé u zápisu	116 433	56 840	98 913	50 748	95 361	48 966	3 552	1 782	16 608	5 492	1	1	911	599
	přicházejí po odkladu	21 745	7 226	21 679	7 208	21 015	6 982	664	226	64	18	2	–	x	x
	z toho po dodatečném	564	228	564	228	557	225	7	3	–	–	–	–	x	x

Tabulka 3: Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání – podle věku

Podle stavu k 28. 2. 2013

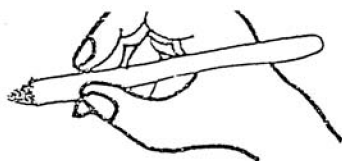
		Zapisování		Zapsaní						S žádostí o odklad docházky		Vzdělávání podle § 42 zákona		Neuzavřený zápis 5letých	
				celkem		z toho na dané škole		z toho převedení na jinou školu							
		celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky		
Děti celkem		138 178	64 066	120 592	57 956	116 376	55 948	4 216	2 008	16 672	5 510	3	1	911	599
v tom	5leté	1 431	936	520	337	486	310	34	27	–	–	–	–	911	599
	v tom naroz. leden-srpen 2008	51	34	7	5	5	4	2	1	–	–	–	–	44	29
		1 380	902	513	332	481	306	32	26	–	–	–	–	867	570
	6leté	114 888	55 839	98 286	50 349	94 783	48 599	3 503	1 750	16 602	5 490	–	–	x	x
	7leté	21 763	7 269	21 692	7 248	21 016	7 017	676	231	68	20	3	1	x	x
	8leté	88	18	86	18	84	18	2	–	2	–	–	–	x	x
9leté a starší	8	4	8	4	7	4	1	–	–	–	–	–	x	x	

Tabulka 7: Zapisování, žádosti o odklad a procento odkladů povinné školní docházky – podle druhu postižení

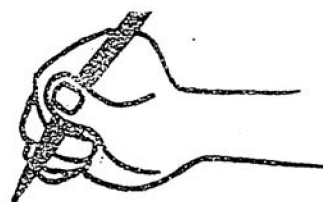
Podle stavu k 28. 2. 2013

		Zapisování			S žádostí o odklad docházky			% odkladů na celkovém počtu zapisovaných podle druhu postižení		
		celkem	v tom		celkem	v tom		celkem	v tom	
			chlapci	dívky		chlapci	dívky		chlapci	dívky
Děti celkem		138 178	74 112	64 066	16 672	11 162	5 510	12,1%	15,1%	8,6%
v tom	bez postižení	134 579	71 672	62 907	15 769	10 560	5 209	11,7%	14,7%	8,3%
	mentálně postižené	542	351	191	140	90	50	25,8%	25,6%	26,2%
	sluchově postižené	133	72	61	34	18	16	25,6%	25,0%	26,2%
	zrakově postižené	96	46	50	20	7	13	20,8%	15,2%	26,0%
	s vadami řeči	1 433	995	438	320	222	98	22,3%	22,3%	22,4%
	tělesně postižené	126	75	51	26	13	13	20,6%	17,3%	25,5%
	s více vadami	609	377	232	202	125	77	33,2%	33,2%	33,2%
	s vývojovými poruchami učení	99	58	41	9	6	3	9,1%	10,3%	7,3%
	s vývojovými poruchami chování	179	153	26	36	30	6	20,1%	19,6%	23,1%
autisté	382	313	69	116	91	25	30,4%	29,1%	36,2%	

Příloha č. 3: Úchop psacího náčiní



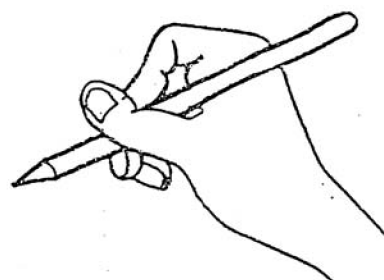
↑
Správně držení tužky (pera) špetkovým úchopem



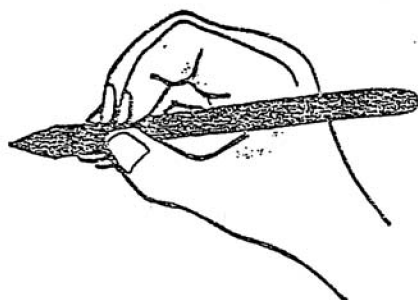
Pěstičkový úchop



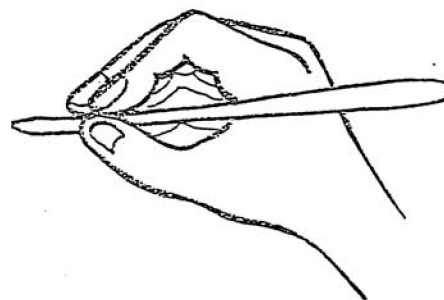
Smyčcový úchop



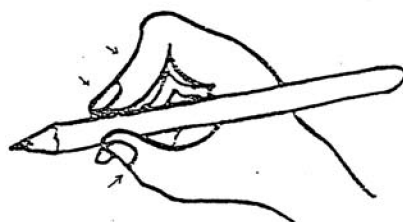
Špetkový úchop s palcem,
který přesahuje přes ukazováček



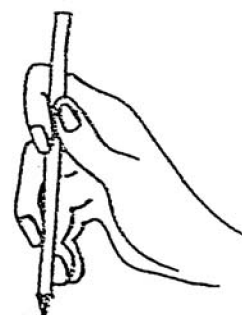
Hrstičkový úchop



Protažená hrstička

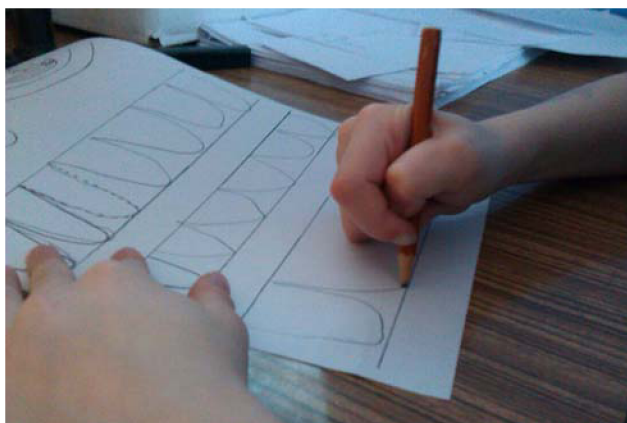
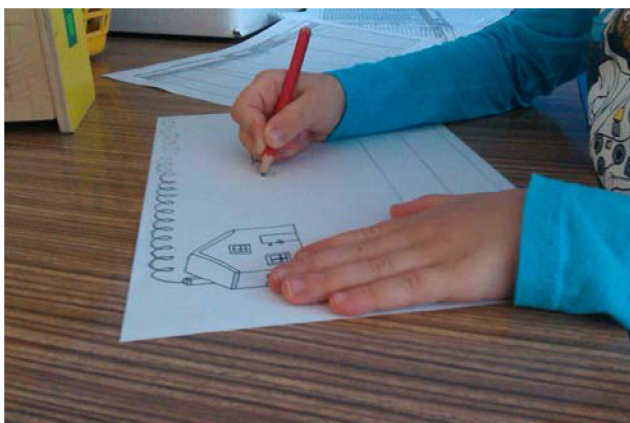


Křečovitě držení tužky



Vařečkový úchop

Příloha č. 4: Ukázka úchopu psacího náčiní z výzkumného vzorku (fotoarchiv autorky)



Příloha č. 5: Motivační básničky – úchop psacího náčiní [online]¹⁴

„Vezmi palec, ukazovák, zob, zob a máš zobák.

Do zobáčku tužku dáme, prostředníčkem podpíráme. “

„Pastelku držíme dvěma prsty za kabátek (ne za ořezanou část),

položíme ji do postýlky.

Tvoje pastelka je zvědavá, chce se ti podívat přes rameno, co se děje ve třídě.

Proto pastelka směřuje k ramenu.

Drž ji lehce, neprohýbej prsty“

¹⁴ [[http://www.skolka-koralek.cz/soubory_editor/image/basnicky%20%202013%20\(5_3_2013\)\(1\).pdf](http://www.skolka-koralek.cz/soubory_editor/image/basnicky%20%202013%20(5_3_2013)(1).pdf), cit. 3. dubna, 2014], [<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11961/SOUBOR-HER-DO-HODIN-CESKEHO-JAZYKA---CTENI-LITERARNI-VYCHOVA-PSANI---1-TRIDA.html/>, cit. 3. dubna, 2014]

Příloha č. 6: Vyhodnocení – tabulky

Označení: Z (zvládl/a), Č (zvládl/a částečně), N (nezvládl/a)

Komunikační dovednosti: lexikálně – sémantická rovina

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Chlapec D	Z	Č	Č	Z	Z	Z
Dívka E	Z	Z	Č	Č	Z	Z
Chlapec H	Z	Č	Č	Č	Z	Z
Chlapec A	Z	Z	N	N	Z	Z
Chlapec P	Z	Z	N	N	Z	Z
Chlapec M	Z	Č	N	N	Z	Z
Chlapec F	Z	Z	Z	Č	Z	Z
Chlapec K	Z	Z	Z	Č	Z	Z

I. Popíše obrázek

II. Pozná a pojmenuje nesmysly na obrázku

III. Pozná a pojmenuje protiklady

IV. Pozná dané obrázky, určí nadřazený pojem

V. Povypráví příběh

VI. Zarecituje báseň

Komunikační dovednosti: Morfologicko – syntaktická rovina

	I.	II.	III.
Chlapec D	Č	Z	Č
Dívka E	Č	Z	Z
Chlapec H	Č	Č	N
Chlapec A	N	N	N
Chlapec P	Č	Z	Č
Chlapec M	N	N	N
Chlapec F	Č	Č	Č

Chlapec K	Č	Z	Z
-----------	---	---	---

I. Utvoří jednotné a množné číslo

II. Doplní slovo do příběhu

III. Pozná špatně utvořenou větu a opraví ji.

Zraková percepce

	I.	II.	III.	IV.
Chlapec D	Z	Z	Z	Z
Dívka E	Z	Č	Z	Z
Chlapec H	Č	Z	Z	Z
Chlapec A	Z	Č	Z	Z
Chlapec P	Z	Z	Z	N
Chlapec M	Z	Z	Z	N
Chlapec F	Z	Z	Z	Z
Chlapec K	Z	Z	Z	Z

I. Pozná a pojmenuje barvy

II. Poskládá obrázek

III. Vyhledá obrázek v pozadí

IV. Odliší shodné a neshodné

Sluchová percepce

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Chlapec D	Z	Z	Z	Z	Z	Č	Z	Č	Z
Dívka E	Z	Č	N	Z	Z	Z	Č	Z	Z
Chlapec H	Z	Č	N	Z	N	N	Č	Z	N
Chlapec A	Z	Č	N	Z	N	N	N	Z	N
Chlapec P	Z	Č	Z	Z	Z	N	Č	Z	Z
Chlapec M	Z	N	N	Z	N	N	N	Č	N
Chlapec F	Z	Č	N	Z	N	N	Č	Z	Z
Chlapec K	Z	Z	Z	Z	Z	N	Z	Z	Z

I. Najde vyslovený pojem

II. Diferenciace

III. Kouzelné slovíčko

IV. Co vyslovím dobře

V. Rytmus

VI. Syntéza

VII. Analýza

VIII. Počet slabik

IX. Sluchová paměť

Orientace v čase a prostoru

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Chlapec D	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Dívka E	N	Z	Č	Č	Z	Z	Z
Chlapec H	Č	Z	N	N	N	Z	Z
Chlapec A	N	Z	N	Z	Z	Č	Z
Chlapec P	N	Z	Č	Z	N	Č	Z
Chlapec M	N	Z	N	N	N	Č	N
Chlapec F	N	Z	N	Z	Č	Č	Z
Chlapec K	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z

I. Určí co je na obrázku, posloupnost

II. Seřadí dané obrázky

III. Pravo-levá orientace na těle

IV. Pravo – levá orientace na obrázku

V. Zná dny v týdnu

VI. Zná a používá předložky

VII. Pojmy – první, poslední, uprostřed

Před – matematické dovednosti

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Chlapec D	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Dívka E	Č	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Chlapec H	Č	Z	Z	Z	N	Z	Z	Z
Chlapec A	Č	Z	Z	Z	N	Z	Z	Z
Chlapec P	Č	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Chlapec M	Č	Z	Z	Z	N	Č	N	Z
Chlapec F	Č	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Chlapec K	Č	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z

I. Geometrické tvary

II. Seřadí dle kritérií

III. Roztřídí dle kritérií 1

IV. Roztřídí dle kritérií 2

V. Roztřídí dle kritérií 3

VI. Pojmy více/méně/stejně

VII. Množství do 5

VIII. Pozná, co do skupiny nepatří

	I.	II.	III.	IV.	V.
Chlapec D	Č	Z	Č	Č	Z
Dívka E	Č	Č	Č	Z	Z
Chlapec H	Č	Z	Č	Č	N
Chlapec A	Č	Z	Z	Z	Č
Chlapec P	Č	Z	N	Č	N
Chlapec M	Č	Z	N	Č	N
Chlapec F	Č	Z	Z	Z	Z
Chlapec K	Č	Z	Č	Č	Z

I. Oromotorika

II. Dotkne se prsty břicha palce

III. Jedním tahem

IV. Dokreslí obrázek dle předlohy

V. Grafomotorické prvky

	chlapec D	dívka E	chlapec H	chlapec A	chlapec P	chlapec M	chlapec F	chlapec K	Max. bodů
Komunikační dovednost	14	15	11	8	12	7	14	16	18
Zraková percepce	8	7	7	7	6	6	8	8	8
Sluchová percepce	16	14	8	7	14	5	10	16	18
Orientace v čase a prostoru	14	10	7	9	8	3	8	14	14
Předmatické dovednosti	16	15	13	13	15	10	15	15	16
Motorika	7	7	5	8	4	4	9	7	10

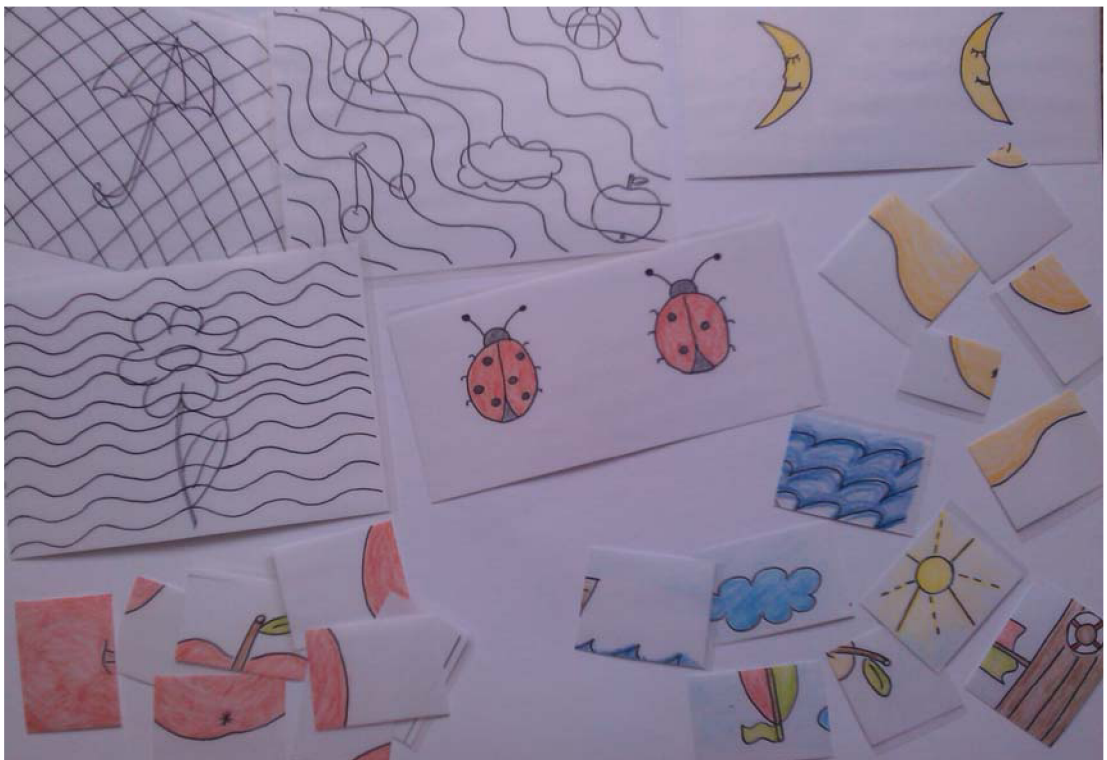
	chlapec D	dívka E	chlapec H	chlapec A	chlapec P	chlapec M	chlapec F	chlapec K	Průměr
Komunikační dovednost	77,78	83,33	61,11	44,44	66,67	38,89	77,78	88,89	67,36
Zraková percepce	100,00	87,50	87,50	87,50	75,00	75,00	100,00	100,00	89,06
Sluchová percepce	88,89	77,78	44,44	38,89	77,78	27,78	55,56	88,89	62,50
Orientace v čase a prostoru	100,00	71,43	50,00	64,29	57,14	21,43	57,14	100,00	65,18
Předmatické dovednosti	100,00	93,75	81,25	81,25	93,75	62,50	93,75	93,75	87,50
Motorika	70,00	70,00	50,00	80,00	40,00	40,00	90,00	70,00	63,75

Příloha č. 7: Ukázka podpůrných materiálů – výběr (fotoarchiv autorky)





			Na obloze mezi svitilo HONZIK
			s ADÁMKEM se rozhodli, že půjdou na
			vzal s sebou a
			Na si postavili . Když přišly další postavili si také . Teď bylo piné . Kluky to už nebavilo a tak si šli hrát s . si hráli s . Vozily v
			kopnul do , takovou silou, že odletěl až na . museli jít pro poprosit ho, aby vzal a
			jim shodil dolů ze . Když shodil ze , mohli si zase







Příloha č. 8. Ukázka kreseb, grafomotorických prvků



