

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Zuzana Vozihnojová

Připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky

v oblasti řečových dovedností

Olomouc 2018

vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová Ph.D.

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací na téma Přípravenost žáků k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností vypracovala samostatně a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 6. 4. 2018

.....

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení práce a za její cenné rady a podnětné připomínky. Také základním školám, které umožnily výzkumné šetření k práci.

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 Terminologické vymezení školní zralosti a školní připravenosti | 8 |
| 1.1 Legislativa upravující školní zralost a školní připravenost..... | 8 |
| 1.2 Charakteristika školní připravenosti..... | 11 |
| 1.3 Charakteristika školní zralosti..... | 15 |
| 1.3.1 Sociální a emocionální zralost | 16 |
| 1.3.2 Fyzická zralost | 17 |
| 1.3.3 Psychická zralost..... | 19 |
| 2 Pedagogická diagnostika..... | 22 |
| 2.1 Základní charakteristika | 22 |
| 2.2 Skupiny pedagogické diagnostiky..... | 23 |
| 2.3 Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky | 24 |
| 2.3.1 Screening..... | 25 |
| 2.3.2 Podrobnější vyšetření školní zralosti | 27 |
| 2.4 Kritéria hodnocení školní zralosti dle předškolního kurikula | 28 |
| 3 Řeč a řečové dovednosti | 32 |
| 3.1 Základní charakteristika řeči | 32 |
| 3.2 Stádia řečového vývoje | 32 |
| 3.2.1 Období přípravné | 33 |

| | | |
|-------------------------|---|----|
| 3.2.2 | Stadia vlastního vývoje řeči | 34 |
| 3.3 | Narušený vývoj řeči | 37 |
| 3.4 | Faktory ovlivňující řeč | 39 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | | 41 |
| 4 | Výzkumné šetření | 41 |
| 4.1 | Charakteristika výzkumu..... | 41 |
| 4.2 | Analýza a vyhodnocení získaných dat | 46 |
| 4.3 | Struktura žáků | 48 |
| 4.4 | Analýza výsledků výzkumu | 51 |
| 4.4.1 | Základní škola Nezamyslice | 51 |
| 4.4.2 | Základní škola Němčice nad Hanou | 57 |
| 4.5 | Vyhodnocení hypotéz a diskuse..... | 62 |
| ZÁVĚR..... | | 67 |
| SEZNAM LITERATURY | | 68 |
| SEZNAM TABULEK | | 73 |
| SEZNAM GRAFŮ | | 74 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | | 75 |

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností. Téma této práce jsem si zvolila ze dvou důvodů. Prvním důvodem je fakt, že téma problematiky školní připravenosti a s tím související případný odklad školní docházky se v posledních letech dostávají do popředí řady diskuzí, odborných publikací i zájmu samotných rodičů. Ti se mnohem více zaměřují na vývoj svých dětí, častěji se radí o nástupu dítěte do školy s odborníky a učitelkami mateřských škol. Dalším důvodem výběru tohoto tématu je mé profesní zaměření na první stupeň základní školy, kde si mohu ověřit, zda jsou skutečně všechny děti na vstup do základní školy v kognitivní oblasti připraveny.

Nástup do základní školy je pro každé dítě jistým milníkem v jeho životě. Bezstarostné hraní je nahrazeno organizovanou a cílevědomou činností. Na děti jsou najednou kladeny vyšší požadavky, a to v oblasti somatické, kognitivní, pracovní a emocionálně-sociální. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové životní etapy. Důležitou součástí připravenosti dětí je právě oblast kognitivní. Schopnost komunikace je totiž jedním z klíčových momentů existence, ať už se jedná o kteroukoliv živou bytost. Rozvoj řeči i slovní zásoby je proces složitý a také velmi křehký, který se vyvíjí řadu let. Základním předpokladem pro zdravý vývoj řeči je sluch, intelekt a podnětné prostředí.

Cílem tohoto textu je analyzovat připravenost dětí v 1. třídách základních škol v oblasti řečových dovedností.

Tato diplomová práce je systematicky rozdělena na dvě kapitoly, a to kapitolu teoretickou a empirickou. Každá z těchto kapitol má poté několik podkapitol. První kapitola vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost. Blíže rozebírá tyto dva pojmy a analyzuje jejich jednotlivé faktory. Poté je popsána legislativa, která upravuje školní připravenost a zralost dětí a definuje kritéria školní zralosti dle Rámcového vzdělávacího programu. Následná část se zaměřuje na pedagogicko-psychologickou diagnostiku a vhodné metody.

Druhá kapitola teoretické části diplomové práce se poté zaměřuje na řeč a řečové dovednosti. Konkrétně popisuje vývoj řeči a roviny řeči. Jsou uvedeny poruchy řeči a faktory, které významným způsobem ovlivňují vývoj řeči. Opěrný pilíř teoretické části textu tvoří metoda rešerše odborné literatury a pramenných zdrojů.

Empirická část poté provádí výzkumné šetření v oblasti řečových dovedností žáků 1. tříd v základních školách. K tomuto výzkumu je užit kvantitativní výzkum, který byl realizován pomocí nestandardizovaného dotazníku. Dále byly v této části textu užity metody analýzy, syntézy, dedukce a indukce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení školní zralosti a školní připravenosti

Mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte náleží období vstupu do školy. Významnost vstupu dětí do školy je možné doložit také skutečností, že málokdo i v dospělém věku zapomene, co se v souvislosti s touto událostí odehrávalo, jak to probíhalo atd.

1.1 Legislativa upravující školní zralost a školní připravenost

V České republice je vstup dětí do školy povinný. Jak uvádí § 36 odst. (3), zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), školní docházku v České republice zahajují všechny děti, které k 31. srpnu dosáhnou šesti let.¹ Dle uvedeného školského zákona platí, že zákonný zástupce musí dítě přihlásit k zápisu povinné školní docházky v době od 15. ledna do 15. února daného kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku.² Je to běžný rok nástupu dětí do školy. Pro srovnání je zde možné uvést, že v šesti letech nastupují děti svou povinnou školní docházku také na Slovensku, Rakousku, Německu, Slovinsku nebo Rumunsku. V některých zemích je situace jiná. Např. v sedmi letech nastupují děti do 1. tříd ve Švédsku, Finsku, Bulharsku, Estonsku, Litvě.

Jak doplňuje Jucovičová et al., každé dítě se však vyvíjí odlišně, čímž se vytváří individualita.³ Proto je nutné i k otázce školní zralosti, která je popsána níže, přistupovat individuálně. Většina dětské populace nastupuje do první třídy po dovršení šestého roku věku tak, jak zákon ukládá. V případě, že však nejsou splněny všechny podmínky potřebné k zahájení povinné školní docházky, nabízí zmiňovaný zákon řešení. Platí tedy, že v případě, že není dítě tělesně i duševně vyspělé, může podle školského zákona požádat zákonný

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

³ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Je naše dítě zralé na vstup do školy. Praha: Grada Publishing, 2014. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7, s. 8.

zástupce ředitele základní školy o odklad povinné školní docházky, a to o jeden rok.⁴ Odklad školní docházky umožňuje § 37 odst. (3), školského zákona. Ten konkrétně uvádí, že je možné povinnou školní docházku odložit, a to na základě písemné žádosti rodičů, která však musí obsahovat posouzení školského poradenského zařízení a také odborného lékaře, pedagogicko – psychologické poradny, či speciálně pedagogického centra. S tím souvisí vyhláška ze dne 9. ledna 2005 o poskytování poradenských služeb a školských poradenských zařízení. Tato vyhláška řeší, komu jsou tyto služby poskytovány, jaké činnosti tvoří jejich obsah, dále vymezuje typy školských poradenských zařízení a jejich náplň, činnosti a také jakým způsobem zajišťuje tyto služby škola.⁵ Dále školský zákon uvádí, že školní docházku je možné odložit nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osmého roku.⁶

Odložení školní docházky by však mělo být řádně promyšleno a odůvodněno. Platí sice, že dítěti, které nastupuje do základní školy předčasně, může hrozit vznik specifických a nespecifických poruch učení, může mít v důsledku toho i psychické obtíže, trpět úzkostmi, strachem ze školy až školními fobiemi. Může také získat odpor k učení, atd. Není také ničím neobvyklým, že dítě trpí častými zdravotními problémy. Opakovaná absence je poté ještě více znevýhodňuje z hlediska pochopení nové látky, z pohledu méně častého kontaktu s vrstevníky atd. Na druhou stranu zbytečné odložení školní docházky, pokud dítě bylo zralé a připravené na vstup do školy, může způsobit rovněž potíže. Dítě může ztratit motivaci k učení, zájem o výuku a školní docházku a hrozí výukové i výchovné problémy.

Rodiče dětí s předčasně rozvinutými školními dovednostmi mohou žádat o předčasný nástup do základní školy. I k němu potřebuje zákonný zástupce také doložit zprávu odborného lékaře, nebo doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Nevhodný předčasný nástup do základní školy je označován z hlediska školní úspěšnosti pro dítě také jako rizikový.⁷

Úkolem mateřských škol je mimo jiné připravit děti na vstup do školy. Tento krok musí probíhat přirozeně a plynule. Na učitelích mateřských škol je, aby dokázali řádně

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

⁵ Vyhláška č., 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online] 2005 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

⁷ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Je naše dítě zralé na vstup do školy. Praha: Grada Publishing, 2014. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7, s. 8.

analyzovat školní připravenost a zralost, aby ohodnotili, zda je dítě připravené na vstup do 1. tříd či nikoliv. Oblast předškolního vzdělávání a principy v něm uplatňované jsou v České republice legislativně ukotveny prostřednictvím různých dokumentů s celostátní platností. Je možné je rozdělit do dvou typů – kurikulární a legislativní.

Legislativní dokumenty mají podobu v podstatě dvou základních zákonů a vyhlášek je upravujících. Jedná se o již zmiňovaný školský zákon a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých dalších zákonů.

Veškeré vzdělávání v naší zemi vychází z kurikulárních dokumentů. Platí, že pro každý vzdělávací stupeň vznikly v roce 2004 Rámcové vzdělávací programy. Ty vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice. Mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Tento dokument vznikl v roce 2004, s účinností od 1. března 2005. Rámcový vzdělávací program stanoví především konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání podle zaměření daného oboru vzdělání, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.⁸ Je to veřejný dokument přístupný pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost na internetových stránkách Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky. Pro každou mateřskou školu je dle §5 vzdělávacího programu závazné vypracovat vlastní školní vzdělávací program. Cílem uvedeného dokumentu je tak dokončit celkovou proměnu předškolního vzdělávání a oficiálně jí poskytnout odbornou podporu. Reaguje na potřebu uložit předškolnímu vzdělávání základní pravidla a vymezit hranice, ve kterých by se předškolní vzdělávání mělo pohybovat.

Se zahájením školní docházky souvisí dva pojmy, kterými je školní připravenost a školní zralost. V oblasti školní zralosti však zákon nikterak blíže nespecifikuje bližší podmínky, jen uvádí, že škola při zápisu informuje rodiče o možnosti odkladu a že odklad je na žádost zákonného zástupce udělen dítěti, které není přiměřeně tělesně a duševně vyspělé po dovršení šesti let věku. Zákon nestanovuje způsob ověřování školní zralosti ani způsob vedení zápisu do první třídy.⁹ Mateřské školy nemají také povinnost provádět diagnostiku

⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

⁹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit.2017-12-17]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

školní zralosti dětí ani neexistuje jednotná metodika pro tyto účely. Ve velké části mateřských škol však tato diagnostika praktikována je.

1.2 Charakteristika školní připravenosti

V souvislosti s nástupem do školy se tedy setkáváme s pojmy školní zralost a připravenost, které popisují nejdůležitější předpoklady úspěšnosti dětí ve škole. Vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je předpokladem školní úspěšnosti. Autoři publikací na toto téma většinou pojmy školní zralost a školní připravenost nerozlišují. Zřejmě z toho důvodu, že se velmi úzce prolínají a jsou mezi nimi jen nepatrné nuance. Rozdíl školní zralosti a připravenosti vymezuje např. psycholožka Vágnerová. Ta uvádí, že školní zralost definuje prostřednictvím kompetencí závislých na zrání organismu a školní připravenost popisuje prostřednictvím kompetencí závislých do jisté míry na prostředí a učení.¹⁰

Školní připravenost znamená dle jiného pojetí to, že každé dítě vstoupí do školy připravené zapojit se do výuky. Využívá přitom zkušenosti, které získalo v tzv. rané péči. Jedná se o péči, kterou poskytují rodiče, zaměstnanci školek atd. Ti však musí spolupracovat, aby poskytli prostředí a zkušenosti, které budou podporovat další učení dětí tak, aby děti do školy vstoupily nadšené a chtěly se učit. Pět klíčových oblastí pro rozvoj připravenosti je:¹¹

- Přístupy k učení,
- zdraví a tělesná pohoda,
- vývoj jazyka a komunikace,
- sociální a emocionální vývoj,
- kognitivní a obecné znalosti.

¹⁰ OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8, s. 170.

¹¹ School Readiness Definition [online] 2017 [cit.2018-02-02]. Dostupné z URL: <https://education.ky.gov/curriculum/conpro/prim-pre/Pages/School-Readiness-Definition.aspx>.

Jak uvádí Moreno, M., termín školní připravenost označuje dítě, které je připraveno na školní výchovu emocionálně, behaviorálně a kognitivně.¹²

Rozdíly mezi školní připraveností a zralostí rozvádí v následující tabulce.

Tabulka 1 Rozdíly mezi školní zralostí a připraveností, zdroj vlastní zpracování.

| Školní připravenost | Školní zralost |
|---|--|
| Rozlišování různých rolí a diferenciac chování, které je s nimi spojeno | Záměrná koncentrace pozornosti |
| Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání | Emoční stabilita |
| Úroveň verbální komunikace | Odolnost vůči zátěži |
| Respektování běžných norem chování i hodnotového systému | Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost |
| | Vizuální diferenciac |
| | Koordinace činnosti mozkových hemisfér |
| | Sluchová diferenciac |
| | Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti |
| | Myšlení na úrovni konkrétních logických operací |

Jinými slovy je možné rozdíl mezi školní zralostí a připraveností spatřit v tom, že školní zralost je stav dítěte. Je to jeho psychická, zdravotní a sociální způsobilost začít školní docházku, naproti tomu školní připravenost je pojem, který popisuje aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Další text poté tyto dva termíny rozvádí a to odděleně.

Školní připravenost dětí se týká dovedností nutných pro úspěšné zvládnutí povinností, které školní docházka přináší. Bednářová et al., doplňuje, že tento termín je užíván k vystižení určité úrovně dovedností, vědomostí a návyků, které by dítě před vstupem do 1. třídy základní školy mělo zvládat. Autorka dále uvádí, že tento termín ve své podstatě obsahuje kompetence v oblasti emocionálně-sociální, kognitivní, somatické a pracovní, které dítě získává a rozvíjí učním či sociální zkušeností zejména v mateřské škole.¹³

¹² School Readiness [online] 2013 [cit.2018-02-02]. Dostupné z URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1724815>

¹³ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1, s. 2.

V neposlední řadě je nutné zde uvést pojetí Kagana a Rigby, kteří při definici školní připravenosti uvádí, že se připravenost nevztahuje výhradně na dítě, ale odráží prostředí, ve kterém se děti nachází, tedy rodinu, děti v raném dětství, školy, různé komunity atd. Školní připravenost je nyní považována za čtyři vzájemně propojené součásti:¹⁴

- připravenost dětí na školu,
- připravenost školy na děti,
- schopnost rodiny,
- jiné služby.

Školní připravenost je možno dělit na tyto hodnoty:¹⁵

- Smysl školního vzdělávání: v případě, že dítě není schopno pochopit smysl školního vzdělávání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje jen formálně.
- Sociální připravenost: dělí na rozlišování různých rolí a chování, verbální komunikaci a schopnost respektovat běžné normy chování.

Školní připravenost je možné dle Monatové dále dělit na dvě skupiny, a to na vnější a vnitřní připravenost:¹⁶

- Vnější připravenost: vnější podněty lákají děti ke školní docházce. Pod těmito podněty se rozumí obrazy na stěnách, rozmístění stolů a židlí, prostředí ve třídách atd. Některé děti však ještě neumí odlišit učení od hry. V takovém případě je nutné je toto rozlišení naučit. Stejně tak nejsou některé děti zvyklé myslet nebo přemýšlet, a proto by k nim učitel měl přistupovat individuálně a systematicky je k aktivnímu myšlení vést.
- Vnitřní připravenost: představuje připravenost ke škole v pravém slova smyslu. Obsahuje vlastní připravenost ke školní docházce, tj. určitou úroveň rozumových

¹⁴Rethinking School Readiness [online] 2008 [cit.2018-02-02]. Dostupné z URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1724815>.

¹⁵VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 523 s. ISBN 9787-80-246-2153-1, s. 272.

¹⁶MONATOVÁ, L. Předškolní výchova, Praha: SPN, 1985. s. 142.

schopností, citů, sociálních vztahů, zájem a snahu učit se. Je předpokladem úspěšného plnění školních požadavků a možností přizpůsobit se novým podmínkám.

Jiný pohled na školní připravenost uvádí Procházka et al., který uvádí, že školní připravenost je možné diagnostikovat dle tří hledisek. V první řadě se jedná o sociální oblast. V tomto smyslu má autor na mysli způsobilost dítěte být určitou dobu bez rodičů či blízkých osob. Poté je to způsobilost dítěte být v kontaktu s jinými dětmi, schopnost převzít roli žáka a akceptovat autoritu učitele. Autor připomíná, že důležitým znakem připravenosti v sociální oblasti je také to, zda má dítě osvojené odpovídající sociální návyky. Druhou oblastí je rozumová oblast. Ta se projevuje diferencovaným vnímáním a dostatečnou schopností koncentrace, analytickým myšlením a určitým oslabením fantazijních procesů ve prospěch racionálního přístupu k různým skutečnostem. Důležitá je také odpovídající úroveň paměti a všeobecných vědomostí. Poslední oblastí je oblast citová. Je posledním bodem, v jehož rámci je důležité sledovat schopnost dítěte potlačit impulzivní reakce a také je nutné sledovat emoční stabilitu. Dochází zde ke sledování motivace dětí, schopnosti vyrovnat se s pocity napětí, strachu, zátěže, trémy atd.¹⁷

Školní připravenost sledují dle Zelinkové pedagogové pomocí pozorovacího schématu. Ten se zaměřuje na následující body:¹⁸

- řeč,
- motorika,
- činnost a hra,
- grafomotorika,
- sociabilita,
- emocionalita,
- zvládnutí prvků sebeobsluhy,

¹⁷ PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J. et al. Teorie a praxe poradenské psychologie. Praha: Grada Publishing, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3, s. 82.

¹⁸ ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4, s. 112.

- chování (samostatnost, aktivita, disciplinovanost, přizpůsobivost).

1.3 Charakteristika školní zralosti

Obdobně jako při popisu školní připravenosti, nepostupují při popisu pojmu školní zralost autoři shodně. Jedná se o dosud nejznámější pojem označující dosažení určitého stupně ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy. Školní zralost definuje Beníšková velmi jednoduše, dle ní znamená připravenost dítěte pro první třídu základní školy.¹⁹ Školní zralost představuje dle Kropáčkové komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního stylu a tempa dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení, či změna sociálního postavení dítěte.²⁰

Za vhodnou definici tohoto pojmu se jeví pojetí Langmeiera a et al., Dle něj představuje školní zralost dosažení určitého stavu v somatopsychickém vývoji dítěte, který:²¹

- *„představuje přiměřené psychické a fyzické dispozice pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- *je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- *je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“*

Hoffmannová, E., poté pokládá za zralé pro školu to dítě, které vyčerpalo možnosti předchozího stupně, tj. které se po splnění svých infantilních tužeb a přání od nich odvrací a s radostným očekáváním se obrací k tomu, co pro něj připravila škola. Autorka klade důraz na to, že dítě již splnilo veškeré vývojové úkoly předškolního věku a je tak dána základna pro vývoj kvalitativně nové etapy.²²

¹⁹ BENÍŠKOVÁ, T. První třídou bez pláče. Praha: Grada Publishing, 2011. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1, s. 17.

²⁰ KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. Praha: Portal, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8, r. 14.

²¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0, s. 107.

²² HOFFMANNOVÁ, E., IN LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0, s. 106.

Bednářová ve své publikaci uvádí, že školní zralost představuje dosažení takového stupně vývoje v oblasti mentální, fyzické, emocionálně-sociální, aby bylo dítě schopné se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nejlépe s radostí a dychtivostí.²³

Z výše popsaného je tedy možno vyvodit, že se školní zralost vztahuje k funkcím, které podléhají zrání. Je to tedy oblast biologická. V souvislosti se školní zralostí je možné si položit určité otázky. Např. Co by mělo dítě před vstupem do školy umět? Co by mělo dítě znát, aby úspěšně zvládlo první třídu? Na tyto otázky se pokusí následující kapitoly odpovědět pomocí základních znaků školní zralosti. Platí však, dle Šimičkové et al., že tyto níže popsané předpoklady mohou přiblížit somatopsychická posuzovací kritéria, která je však potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii.²⁴

1.3.1 Sociální a emocionální zralost

Obsah daného kritéria je relativně těžké vyjádřit, protože každé dítě je jiné. Jak doplňuje Bednářová, a kol., to, zda dítě bude ve škole schopné fungovat, záleží nejen na jeho dispozicích, ale také na schopnosti okolí porozumět povaze dítěte, důvodům jeho chování, možnostem a potřebám.²⁵ Sociální zralost představuje fakt, že je dítě schopné se bez větších obtíží zařadit do skupiny obdobně starých dětí, dokáže pracovat a plnit úkoly, společně si hrát. Schopnost dítěte zapojit se do nového kolektivu a schopnost si s nimi hrát, spolupracovat a přijmout novou autoritu, hraje při zařazení do školy významnou roli. Velmi důležitým ukazatelem je, zda se dítě dokáže odpoutat od svých rodičů a vydržet bez nich několik hodin.

Pro rozvoj sociální vyspělosti je potřeba však dítěti poskytovat dostatek příležitostí setkat se s jiným kolektivem, podporovat kamarádské vztahy. Základní pravidla slušného chování jsou pilířem celé společnosti. V závislosti na tomto kritériu je nutné uvést, že se od dítěte ve škole očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, také odolnost vůči stresu, překážkám, nezdaru či neúspěchu.²⁶ Mezi

²³ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1, s. 2.

²⁴ ŠIMIČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, L., et al. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4, s. 85.

²⁵ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1, s. 6.

²⁶ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1, s. 6.

děťmi existují v tomto ohledu diametrální rozdíly. Některé děti jsou radostné, vyzrálé, sebevědomě zvědavé a bez strachu. Naopak jiné děti mohou být bojácné, ostýchavé. Langmeier doplňuje, že zralost dítěte vstupujícího do školy je dána jeho schopnostmi kontrolovat své popudy chování a afekty. Zralé dítě je schopné své přání odložit a je způsobilé překonávat překážky, které se mu staví do cesty při úsilí o uspokojení okamžitých potřeb.²⁷ Jinými slovy se tedy zvyšuje jeho frustrační tolerance. Frustrační tolerance představuje dle Cimrmannové hranici, po níž je jedinec schopen zvládat napětí, aniž by bylo zkresleno jeho vnímání a byly vyvolány maladaptivní reakce. Jde o míru odolnosti vůči zátěži a schopnost rychlé regenerace sil.²⁸

Velmi zajímavý názor sdílí Lisá, která uvádí, že zralost dětí na školu je dána tím, že každé dítě je jiné a také na školu různě připravené. V této souvislosti doplňuje, že adaptace na školní prostředí je závislá především na předškolním vzdělávání a výchově v tomto předškolním vzdělávání.²⁹

I když je dítěti vstup do školy do jisté míry vnucen, měla by být věnována pozornost tomu, aby si dítě vytvořilo kladný postoj ke škole, učiteli i spolužákům. Emočně nezralé dítě může ve škole prožívat traumatické zážitky, a tím mohou být ovlivněny všechny jeho výkony i samotný vztah ke škole. S tím souvisí adaptace na hodnocení a srovnávání výkonů dětí učitelem, mohou se cítit ohrožené a někdy může být zkušenost se školou přímo kritická. Každý rodič, učitel i samotné dítě si přejí, aby byl prvňáček ve škole úspěšný, nechtějí prožívat zklamání, a to se může stát jen školsky zralému dítěti. Učitel je vzpruhou nezralého žáka, měl by být i na nejslabší žáky citlivý a trpělivý.

1.3.2 Fyzická zralost

Fyzická neboli tělesná zralost v sobě skrývá několik charakteristik. V první řadě je možné uvést, že k zápisu do školy musí jít děti, které daného roku do 31. srpna včetně dovrší 6 let. Jak uvádí konkrétně zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., dítě je zralé tehdy, když dovrší šestého roku v době od září do konce června daného školního roku.

²⁷ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0, s. 81.

²⁸ CIMRMANNOVÁ, T., a kol. Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu. Praha: Karolinum, 2013. 200 s. ISBN 978-80-246-2205-7, s. 27.

²⁹ LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum, 1986. 274 s. ISBN 08-084-86, s. 200.

Může být přijato k povinné školní docházce již v daném školním roce pod podmínkou duševní vyspělosti, tělesné připravenosti a požádá-li jeho zákonný zástupce o přijetí.³⁰ Dítě však může být přijato jen na základě vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a také dětského lékaře.

Dívky v době kolem šestého roku dosahují průměrné výšky 105 až 115 cm, chlapci 110 až 118 cm. U děvčat se váha pohybuje mezi 19 a 23 kg, u chlapců pak mezi 17 a 22 kg. Zde je možné hovořit o tzv. Kapitalnovu indexu. Je to vztah mezi růstovým věkem (respektive poměrem výšky a váhy) a školní zralostí (tj. prospěchem). Optimální tělesná výška dítěte v šesti letech je cca 120 cm a tělesná hmotnost cca 20 kg.³¹ To znamená, že v případě, že dítě měří 120 cm a váží 20 kg, je jeho růstový věk 6 let (120/20). V případě, že dítě dosáhne vyšších hodnot např. 7 a více, lze predikovat vyšší zralost a lepší školní věk.

V rámci fyzické zralosti je vhodné se také zmínit o motorických dovednostech. Platí, že předškolák by měl mít osvojeny základní pohybové dovednosti jako např. překonání určité vzdálenosti, přeskočit překážku, seskočit z lavičky, skákat po jedné noze, házet a chytat míč, udržet rovnováhu a zvládnout i jednoduchý rytmický pohyb s hudebním doprovodem. Dle Štefanoviče je u těchto dětí patrná především pohybová vytrvalost, rychlost a přesnost pohybů, zvláště pohybů rukou.³²

V tomto období je vhodné začínat i s různými sporty jako je jízda na lyžích, bruslích i kole. Předškolák by měl umět chodit po schodech nahoru i dolů bez pomoci a střídat při tom nohy. Kolem pěti let by měl umět chodit pozpátku, může se naučit dělat kotrmelce a přejít přes kladinu. Při skákání přes švihadlo se naučí střídat nohy.

V oblasti jemné motoriky je patrná velká sebeobslužnost. Dítě je schopné se správně a samostatně obléknout, zapnout knoflíky, zipy a zavázat si tkaničky. Je schopné si umýt ruce a utřít si je, vyčistit si zuby, ne však důkladně. Zvládá také jíst příborem.

³⁰ Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, [online] 2009 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-1>

³¹ LEŽALOVÁ, R. Řízení mateřské školy, kapitola Pedagogický proces a jeho řízení, podkapitola Pedagogický proces a dítě, článek Odklady povinné školní docházky. Praha: Raabe, 2004, 2500 s. s. 12.

³² ŠTEFANOVIČ J. Psychologie pro gymnázia a třídy gymnázia s pedagogickým zaměřením. Praha: SPN, 1976, 323 s. ISBN 14-077-76, s. 322.

Předškolní období je dle Svobodové obdobím vytváření koordinace jemných pohybů ruky. Neopomenutelný význam pro zdokonalení jemné motoriky má i rozvoj takových dovedností, jako je střihání, lepení, modelování atd. V této souvislosti je také nutné zde zmínit grafomotoriku. Je to cizí slovo, které označuje pohyby nutné při psaní.³³ Rozvoj hrubé a jemné motoriky je nejdůležitějším předpokladem pro zvládnutí psaní. Pro předškolní dítě jsou proto vhodná speciální cvičení a důraz na přesné a správné držení psacího náčiní. Dále pak výběr vhodných potřeb pro kreslení a psaní. Jak doplňuje Bednářová, při kreslení by mělo být navozeno špetkové držení psacího náčiní, dítě by mělo u psaní správně sedět s přiměřeným náklonem papíru a vyvíjet přiměřený tlak na podložku.³⁴

1.3.3 Psychická zralost

Do oblasti psychické zralosti zařazuje Jucovičová et al., zrakovou oblast, sluchovou oblast, paměť, řeč a myšlení.³⁵ Ty jsou poté rozebrány níže.

Paměť představuje dle Hříbkové, „jednu ze základních složek intelektu lidského jedince. V psychologii je chápána jako schopnost subjektu uchovávat informace různého typu v kratším nebo delším čase, respektive i celoživotně. Paměť je zkoumána z různých aspektů, zejména podle toho, kterým sensorickým orgánem je informace vnímána (paměť zraková, sluchová, čichová, hmatová, smíšená) nebo podle délky uchování informací (paměť krátkodobá, operativní, epizodická a dlouhodobá).“³⁶ Platí přitom, že paměťová schopnost je důležitou podmínkou učení a vzdělávání. Pro děti v předškolním věku již nedostačuje jen spontánní paměť. Čím dál větší význam pro dítě má paměť úmyslná, záměrná. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno si zapamatovat větu, která bude mít kolem osmi slov. Tu by mělo být schopné zopakovat. Dítě by mělo mít již rozsáhlou slovní zásobu. Mělo by být schopné správně skloňovat a časovat, ve větě by mělo umět skládat slova ve správném pořadí. Při zkoumání paměti by dítě mělo prokázat funkční paměť na pohyby, slova, tvary, obrazy a zvuky, většinou pomocí krátkodobé paměti.

³³ KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. 3. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6, s. 112.

³⁴ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1, s. 6.

³⁵ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Je naše dítě zralé na vstup do školy. Praha: Grada Publishing, 2014. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7, s. 40.

³⁶ HŘÍBKOVÁ, L., Nadání a předškolní věk. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-595-7, s. 191.

Podle Vágnerové je jedním z předpokladů úspěšnosti ve školní práci úroveň zrakového vnímání. Nyní zajisté vyvstává otázka, co znamená pojem vnímání.³⁷ Vnímání v obecném slova smyslu je odraz předmětů nebo jejich vlastností (např. vůně, barvy, tvary apod.), které bezprostředně působí na smyslové orgány. Výsledkem zrakového vnímání je tedy zrakový vjem.³⁸

Opět dle autorky Vágnerové platí, že děti nezralé obtížně rozlišují písmena, jejichž detaily se liší svou polohou (např. "p", a "b", a "d" atd.). Schopnost rozlišovat polohu vpravo a vlevo je závislá na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, k níž dochází přibližně v období 6 až 7 let.³⁹ Děti předškolního věku ještě nemají ve svém pozorování žádný systematictější výběr. Prohlíží si, co je právě zaujme a to zcela bez jakéhokoli předem promyšleného plánu. Většinou je to obrázek pestrý, větších rozměrů, tedy velmi nápadný. To tedy znamená, že školsky zralé dítě je schopno vnímat obrázek komplexně, neulpívat na jednom detailu. Poznává, že celek je vlastně soubor jednotlivých detailů, mezi kterými existují jisté vztahy. Je již tedy schopno vizuální analýzy a syntézy. Tato schopnost je ve škole velmi potřebná, neboť školní dítě musí umět rozložit slovo na slabiky a písmena, a naopak ze slabik a písmen složit celé slovo.

Další kritérium zralosti v rámci psychické zralosti je sluch, který má velký význam pro život člověka. Na základě sluchového vnímání vzniká řeč, a tím i možnost dorozumívání. Sluchem je člověk informován o tom, co se děje v jeho okolí, přijímá signály pro svou bezpečnost. Sluch je důležitý pro získávání pohybových a mluvních dovedností, sluchovou kontrolou těchto výkonů je člověk spjat se svým okolím.⁴⁰ Sluch zprostředkovává především vzájemný sdělovací styk mluvenou řečí. Rozumění mluvené řeči je závislé na míře schopnosti vnímat a rozlišovat zvuky řeči.⁴¹

³⁷ VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 978-80-246-0181-8, s. 41.

³⁸ POSPÍŠILOVÁ, Z. Hrajeme si s básničkou. Praha: Grada Publishing, 2007. 148 s. ISBN 978-80-247-1709-8, s. 45.

³⁹ VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 978-80-246-0181-8, s. 43.

⁴⁰ EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s, s. 93.

⁴¹ EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s, s. 93.

Ke správně rozvinutému vnímání patří správně rozvinutá fonemická orientace. Správné cvičení fonemické orientace v předškolním věku celkově zlepšuje čtenářskou výkonnost ve školním věku. Fonemická orientace nebo také sluchová analýza jsou vymezovány jako schopnost vnímání základních zvuků hovorového jazyka nebo jako dovednost, která umožňuje dítěti pochopit zvukovou strukturu jazyka či schopnost s těmito jednotlivými zvuky pracovat. Nedostatky ve sluchové analýze a sluchové syntéze jsou velmi často jednou z příčin čtenářské nedokonalosti.

2 Pedagogická diagnostika

Druhá kapitola teoretická části diplomové práce se zaměřuje na pedagogicko-psychologickou diagnostiku, která představuje nástroj učitelů, jak poznat podmínky, průběh a výsledky řízeného procesu. Zaměřuje se na poznání příčin, které pedagogovi umožní prognózovat další vzdělávání na základě diagnózy, a to v rámci zájmu rozvoje osobnosti každého žáka.

2.1 Základní charakteristika

Než tento text přistoupí k definici diagnostických metod vhodných pro vstup do základní školy, je nejprve vhodné definovat samotný pojem diagnostika. Diagnostika představuje využívání odborných metod v praxi za účelem poznání potenciálu diagnostikované osoby. Podle Průchy et al., jde o „*posloupnost činností vedoucí k diagnóze. Je to komplexní proces s cílem posoudit, klasifikovat a vyhodnotit vzdělávací proces a diagnostikovaný objekt.*“⁴² Diagnostika se tedy zaměřuje především na shromažďování spolehlivých a přesných informací o znalostech, dovednostech či vědomostech jedince.⁴³ Pedagogická diagnostika obsahuje „*zařazení objektu, jevu, znaku do konvencemi stanovené diagnostické kategorie; jeho označení podle platného názvosloví; stanovení míry, intenzity, závažnosti atd. znaku; formulování pravděpodobné příčiny; odhad dalšího vývoje.*“⁴⁴

Ve školním kontextu dosáhla diagnostika významného postavení a pedagogické a psychologické složky výchovně vzdělávacího procesu daly diagnostice stabilní název pedagogicko-psychologická.

Pedagogická diagnostika se dle Průchy et al., provádí většinou v pedagogicko-psychologických poradnách. Předmětem pedagogických diagnóz jsou většinou

⁴² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., et al. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 48.

⁴³ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 5.

⁴⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., et al. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 145-146.

kognitivní vlastnosti dítěte, mládeže jako je paměť, vědomosti, dovednosti, tvořivost, postoje, zájmy, vztahy atd.⁴⁵

Pedagogicko-psychologická diagnostika tedy představuje hodnocení a poznávání individuálních zvláštností a specifiku osobnosti vychovávaného jedince se zaměřením na prognózu a optimalizaci jejich rozvoje.

Přitom platí, že jakékoliv vyvozování závěrů diagnóz je velmi choulostivé, a z tohoto důvodu by mělo být jakékoliv posuzování opatrné. Není vhodné vyvozovat jakékoliv závěry, ale v případě, že dítě v dané oblasti nevykazovalo požadovaných výsledků, je vhodné diagnostiku opakovat. Příznačné je také dítě sledovat v delším období, aby nedošlo k pouhé hypotéze. Pokud se objeví větší problémy ve vývoji ve více oblastech, lze se obrátit na poradenské zařízení.⁴⁶

2.2 Skupiny pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku je možné dle typu členit do těchto skupin:

- **Normativní typ**

Diagnostika dítěte se provádí dle posuzování norem pro daný věk dítěte. Při stejné zkoušce jsou reprezentativní vzorky populace sledovány při shodné zkoušce. Závěry tohoto typu diagnóz tedy předurčují, zda dané dítě dosahuje normy svých stejně věkově starých dětí.

- **Kriteriální typ**

Jedná se o diagnostiku dítěte, kde se momentálně nachází. Dítě je posuzováno v rámci externích měřítek. Zjišťuje se tedy, do jaké míry dítě zvládá a nezvládá posuzované úkoly.

- **Individualizovaný typ**

Jak již z názvu vypovídá, tato metoda neposuzuje dítě s žádnými externími hodnotami či jinými vrstevníky. Dítě je hodnoceno jen ve vztahu k dítěti samému. Monitoruje

⁴⁵ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogický slovník. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 320 s. ISBN 978-80-247-8993-4, s. 207.

⁴⁶ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogický slovník. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 320 s. ISBN 978-80-247-8993-4, s. 207.

za určitou dobu postup a porovnává dosaženou úroveň. Je užíván nejčastěji pro neúspěšné děti, handicapované děti, děti se speciálními potřebami atd.⁴⁷

- **Diferencionální typ**

Zde poslední uvedený typ směřuje k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Například hyperaktivita, impulzivita a nekázeň nemusí být projevem ADHD, ale pouze špatného vedení ve výchově. Je ale možná i kombinace obou těchto faktorů a dítě může trpět ADHD a být kvůli této poruše CNS špatně vychovááno.⁴⁸

2.3 Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky

K analýze školní připravenosti dětí existuje velké množství nejrůznějších standardizovaných diagnostických metod, které se postupem času navyšují a zaměřují se na různé oblasti, kterými je např. lateralita, inteligence, řečové projevy, koordinace zraku a jemné motoriky atd. Je to dáno tím, že nástup dětí do základní školy je pro každé dítě velkou zkouškou. Na děti se kladou čím dál vyšší nároky, které mohou vyústit v pocit velkého neúspěchu. Proto, aby byly dopady na dítě co nejmenší, aby nezískaly negativní postoj ke škole, je nutná dostatečná vybavenost dětí pro vstup do školy. Konkrétní výběr metody poté záleží na psychologovi, kterou metodu zvolí.

Školní zralost se podle Svobody obvykle posuzuje ve dvou etapách. První etapou je screening, který zpravidla realizují učitelky či pracovníci poradenských zařízení přímo v mateřských školách, pediatři či učitelky při zápisu do prvních tříd. Mohou je také provádět zdravotničtí pracovníci v rámci předškolních pediatrických prohlídek. V případě, že dítě při screeningovém vyšetření neuspěje, je nutné komplexní individuální vyšetření.⁴⁹

Druhou etapou je tedy již podrobnější vyšetření školní zralosti, které je provedeno na žádost rodičů, s doporučením například od pediatra či učitelky v mateřské škole. Toto

⁴⁷ FRIEDMAN, Z. Úvod do pedagogické diagnostiky. [online] 2018 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z URL: www.kubiatko.eu/studenti/friedmann_pedag_diagnostika.pdf, s. 2-3.

⁴⁸ ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4, s. 14-15.

⁴⁹ MATĚJČEK, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0, s. 119.

vyšetření většinou provádí pedagogicko-psychologické poradny či jiná poradenská zařízení.⁵⁰ Diagnostických metod, které je možné užít při vyšetřování školní zralosti, je značné množství. Některé poradny mají sestaveny své vlastní testové baterie. Vzhledem k rozsahu tohoto textu zde není možné veškeré metody popsat, a proto jsou zde vybrány z mého pohledu nejužívanější metody.

2.3.1 Screening

- **Orientační test školní zralosti**

V rámci první etapy zjišťování školní zralosti se užívá především orientační test školní zralosti. Jedná se o verzi Kernova testu, přizpůsobenou českým poměrům. Tento test se dle některých autorů např. dle Jiráska skládá ze tří částí, dle jiných např. Vališové se skládá ze čtyř částí. Těmito oblastmi je:⁵¹

- kresba mužské postavy,
- trojice geometrických obrázků,
- zobrazení psacího písma,
- obkreslení skupiny deseti bodů.

Platí, že tento test je zaměřen na zjištění úrovně jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Jednotlivé oblasti se ohodnocují známkami 1 až 5. Celkově tak může dítě získat 4 až 20 bodů. Při posuzování se vychází z kvality splnění úkolu a pozorování. Výsledek testu může být: průměrný, nadprůměrný, podprůměrný. V případě podprůměrného výsledku je vhodné pokračovat dalšími testy.

- **Obrázkově-slovníková zkouška**

Tato další zde uvedená metoda zjišťuje dle Svobody pohotovost dětí a jejich slovní zásobu. Tento test se užívá pro hodnocení řeči a komunikačních dovedností, protože dle autora rozvoj řeči závisí na vrozených dispozicích i na kvalitě verbální stimulace. Je však

⁵⁰ SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, M., et al. Psychodiagnostika dětí a dospělých. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0, s.13.

⁵¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9, s. 385.

vhodné jej použít s jinými testy např. již zmíněným orientačním testem školní zralosti. V rámci této zkoušky je užito 30 obrázkových kartiček, kdy úkolem dítěte je pojmenovat věci na obrázku či vyjádřit, co vyobrazená postava dělá.⁵²

- **Metoda zjišťování deficitů v dílčích funkcích**

Jedná se o nestandardizovanou metodu, která je užívána především v mateřských školách. Vznikla v sedmdesátých letech minulého století a její autorkou je Sindelarová. Ta si kladla za cíl zjistit, zda je možné zamezit problémům v učení a chování, které jsou důsledkem deficitů v dílčích funkcích. Metoda se užívá většinou na začátku předškolního roku a dle výsledků v následujících oblastech se s dětmi pracuje právě v oblastech problematických. Test se skládá z devatenácti úkolů, zaměřených na různé oblasti kognitivní zralosti. Těmito oblastmi jsou:

- Paměť,
- optická diferenciacce a optické členění,
- intermodální spojení,
- verbálně akustická diferenciacce a verbálně akustické členění,
- motorika mluvidel,
- zaměřenost optické a akustické pozornosti,
- vizuomotorika,
- prostorová orientace.

- **Test obkreslování**

Test je určen pro děti ve věku 5 až 12 let. Test obsahuje 12 kartiček s různými geometrickými tvary stoupající obtížnosti. Pro vyšetření školní zralosti předškolních dětí se používá prvních 5 předloh, na kterých jsou znázorněny jednoduché geometrické figury. Dítě

⁵² SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, M., et al. Psychodiagnostika dětí a dospělých. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0, s. 29.

obkresluje na čistý papír předložené tvary. Autoři testu si všímají nejen stejnosti s předlohou, ale i uvolněnosti ruky. Testem se hodnotí vizuální percepce, senzomotorická koordinace a jemná motorika.

- **Test hvězd a vln**

Posledním zde zmiňovaným testem je Test hvězd a vlny, který byl vydán v sedmdesátých letech minulého století s názvem Der Sterne – Wellen Test. V současné době má test dvojí využití, a to projektivní a výkonové. Pro diagnostiku školní zralosti je důležitější spíše oblast výkonová, kde je posuzováno kresebné provedení hvězd a vln a prostorové zpracování představy, posuzujeme grafomotorické schopnosti dítěte. Při projektivním využití dochází k posuzování pojetí kresby (náladové, obrazové, symbolické atd.).

Další možné testy jsou Kresba lidské postavy, Kresba stromu atd.

2.3.2 Podrobnější vyšetření školní zralosti

- **Hodnocení řeči**

Zkouška hodnocení řeči obsahuje deset oblastí dětského života, které se soustředí na otázky ohledně rodiny, pracovních činností, orientace v čase či znalosti pohádek.

- **Testy hlubšího screeningu**

Goppingenskou zkoušku připravenosti na vstup do školy je možné využít pro hlubší testování. Zkouška slouží jako externí validační kritérium v řadě dalších metod zjišťující míru připravenosti pro vstup do školy. Sestává se z deseti subtestů, zaměřených na diagnostiku schopnosti postihovat a rozlišovat tvary, schopnosti pozorování, chápání pojmů, chápání obsahu řeči, úrovně všeobecných rozumových schopností atd.⁵³

⁵³ SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, M., et al. Psychodiagnostika dětí a dospělých. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0, s. 29.

2.4 Kritéria hodnocení školní zralosti dle předškolního kurikula

Nyní je nutné se zabývat školní zralostí s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který již byl zmíněn v kapitole zaměřující se na legislativní předpisy. Tento program, který uvádí rámcová pravidla pro vzdělávání dětí v předškolním věku, pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, kterými jsou:⁵⁴

- rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní cíle příslušející dané vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy – představují dílčí dovednosti, hodnoty, postoje, které odpovídají dílčím cílům.

Uvedený systém čtyř oblastí by měl dokazovat, že vědomé a systematické dodržování definovaných záměrů pro každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování požadovaných výstupů předškolního vzdělávání, jak je patrné v následujícím obrázku.

Nyní si zajisté řada čtenářů položí otázku, co jsou to klíčové kompetence. Na tuto otázku nám poskytuje odpověď samotný rámcový vzdělávací program, který uvádí, že jsou to „*souhrn dovedností, vědomostí, schopností, hodnot a postojů, které jsou pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka důležité.*“⁵⁵ Průcha et al., doplňuje, že jsou to „*jakési univerzálně využitelné soubory činnostně zaměřených a prakticky orientovaných výstupů, které se vzájemně propojují a doplňují. Postupně se stávají složitějšími, a tím i využitelnějšími (tzv. univerzální hledisko aplikace). Jejich osvojování představuje dlouhodobý a složitý proces*“.⁵⁶

Z toho je tedy možné vyvodit, že kompetence se navzájem prolínají a jejich zvládnutí není jen otázkou předškolního vzdělávání, ale jedná se o dlouhodobý charakter, respektive navazuje v základním a středním vzdělávání i v průběhu dalšího života jedince. Kompetence představují očekávané výstupy. Značí jednu z cílových kategorií vzdělávání dětí

⁵⁴ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

⁵⁵ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

⁵⁶ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogický slovník. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 320 s. ISBN 978-80-247-8993-4, s. 154.

v předškolním věku. Úroveň kompetence představuje to, čím může předškolní vzdělávání přispívat k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než začne povinná školní docházka dítěte. Kompetence tedy definují očekávané přínosy v rámci vzdělávání v mateřské škole a nabízí jasnou představu o tom, kam má předškolní vzdělávání směřovat.

Klíčové kompetence jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání rozděleny do těchto pěti oblastí:⁵⁷

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problému,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

V první uvedené oblasti se předpokládá, že dítě má základní poznatky o přírodě, kultuře a společnosti. Snaží se porozumět jevům, které jej obklopují, je schopno klást otázky a experimentovat. Učí se s chutí, spontánně, vědomě.⁵⁸

V rámci kompetencí k řešení problémů je nejdůležitější, že je dítě schopno řešit problémy, na které samo stačí. Při řešení různých problémů využívá matematické, logické a empirické postupy. Je žádoucí, aby dítě mělo představy o matematických a početních souvislostech.

Dítě by mělo být schopno samostatně rozhodovat o svých činnostech, mít odpovědnost za sebe i své jednání, promýšlet důsledky toho, co dělá, je součástí oblastí personálních a sociálních kompetencí. Mělo by být schopno se v rámci sociální skupiny prosazovat, ale také by mělo být schopné podřízovat se společným zájmům.⁵⁹

⁵⁷ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

⁵⁸ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

⁵⁹ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

V rámci činnostních a občanských kompetencí se předpokládá, že dítě bude schopno organizovat, plánovat, řídit a vyhodnocovat své hry i činnosti. Mělo by mít smysl pro hry, povinnosti, práci i k učení. K úkolům by mělo přistupovat vážně, odpovědně a vážit si práce druhých.⁶⁰

V oblasti komunikativních kompetencí se u dítěte předpokládá, že zpravidla dokáže ovládat řeč, hovořit ve srozumitelných větách, samostatně popisovat či vyjadřovat své myšlenky, názory, pocity a nálady. Nemělo by mu činit problémy vést dialog s další osobou, reagovat na jeho sdělení. Mělo by komunikovat bez ostychu s vrstevníky i dospělými osobami. Mělo by se dokázat v komunikaci prosadit, být asertivní, pochopit, že být komunikativní je pro něj výhodou. Je schopno komunikativní a informativní prostředky využít. Zde měli autoři Rámcového vzdělávacího programu na mysli především počítač, knihy, telefon, audiovizuální techniku atd. Následně si musí být dítě vědomo toho, že je možné komunikovat pomocí jiných jazyků a že se tyto jazyky vyučují a děti se jim mohou učit. V neposlední řadě má vytvořeny elementární předpoklady ke vzdělávání cizího jazyka.⁶¹

Očekávané výstupy v oblasti komunikativní vychází z uvedených kompetencí. Jsou však zpracovány konkrétněji a detailněji rozebrány. Dítě by tak mělo správně vyslovovat, mělo by ovládat tempo řeči, dech a intonaci řeči. Mimo to by mělo všechny věci v jeho okolí umět pojmenovat. Myšlenky, nápady, pocity, úsudky by mělo vhodně a smysluplně formulovat ve větách a také by mělo umět vést rozhovor. Tedy nejen klást otázky, ale i naslouchat druhé straně, vyčkat, až druhá osoba dokončí myšlenku. Dítě by mělo dále sledovat řečníka i obsah konverzace a mělo by se umět ptát. Dítě by se mělo domluvit nejen slovy, ale i gesty, mělo by umět improvizovat. V neposlední řadě by dítě mělo formulovat otázky, porozumět slyšenému, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat. Velmi důležité je, aby se děti učily nová slova a uměly je také používat. Také by měly být schopné se naučit krátké texty, jako jsou říkanky, básničky, písničky či pohádky a to nazpaměť. Děti by měly sledovat a vyprávět příběh, pohádku. Dále by dítě mělo chápat slovní vtip, humor, mělo by sluchově rozlišit mezi začátkem a koncem slabiky, mělo by rozpoznat hlásky ve slovech, mělo by poznat a vymyslet jednoduchá homonyma, synonyma a antonyma. Měly by

⁶⁰ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

⁶¹ MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

sledovat očima zleva doprava, poznat některé číslice a písmena. Poté by měly poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knížky, poslouchat četbu, hudbu atd.⁶²

⁶² MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

3 Řeč a řečové dovednosti

V rámci této třetí části diplomové práce se text zaměřuje detailně na řeč a řečové dovednosti.

3.1 Základní charakteristika řeči

Řeč je charakteristická pro člověka a zcela jednoznačně ho odlišuje od ostatních živých bytostí. Řeč představuje obecnou biologickou a lidskou vlastnost, která umožňuje dle Šulové člověku prostřednictvím kódování a dekódování (zvukově, písemně, neverbálně) předávat informace.⁶³ Autorka dále doplňuje, že je to jedním z klíčových předpokladů pro komunikaci a k jejímu osvojení dochází během prvních let života, kdy se dítě učí slyšené rozčlenit, dekódovat, imitovat, porozumět, vhodně užít, učí se prosadit v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.⁶⁴

Jiné pojetí nabízí např. Dvořák, který řeč popisuje jako formu sdělování a dorozumívání založenou na používání jak slovních (mluva, písmo), tak i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace.⁶⁵

Termín řeč je možné také definovat jako „*schopnost vědomě užívat jazyk jako náročný komunikační systém symbolů a znaků, a to v rámci všech jeho formách. Uvedená schopnost je nejen jakousi hraniční zónou mezi člověkem a živočišnou říší, ale i schopností, díky které se lidstvo může snažit o navázání kontaktů s jinými světy.*“⁶⁶

3.2 Stadia řečového vývoje

U každého zdravého člověka se řeč vyvíjí ihned po narození a její vývoj následuje až do dospělosti, což je možné označit za individuální vývoj neboli ontogenetický vývoj. S vývojem řeči se váže také termín ontogeneze. Tento vývoj začíná splnutím vajíčka se

⁶³ ŠULOVÁ, L. Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí. in: Šulová, L.(Ed.): Problémové dítě a hra, Praha, RAABE, 2006. ISBN 80-86307-15-8, s. 1-16.

⁶⁴ ŠULOVÁ, L. Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí. in: Šulová, L.(Ed.): Problémové dítě a hra, Praha, RAABE, 2006. ISBN 80-86307-15-8, s. 1-16.

⁶⁵ DVOŘÁK, J. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8, s. 147.

⁶⁶ LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5, s.13.

spermií, pokračuje nitroděložním vývojem plodu, narozením a dalším rozvojem lidského individua přes dospělost až do smrti.⁶⁷

V rámci ontogenetického vývoje dětské řeči se autoři shodují na určité periodizaci vývoje řeči člověka. Všeobecně přijímaným měřítkem pro vymezení jednotlivých stádií je míra zvládnutí syntaktických jednotek řeči. Odborné publikace se shodují v základním rozdělení ontogeneze řeči do dvou stádií, a to na stádium přípravné a na stádium vlastního vývoje řeči. Platí přitom, že samotná stádia nejsou zcela striktně časově oddělena, i když jako jistý mezník bývá udáváno dovršení jednoho roku věku dítěte, který rozděluje uvedené dvě fáze.

Mírně jiné pojetí nabízí Lechta, který člení vývoj řeči do těchto fází:⁶⁸

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

V následujícím textu je popsán vývoj řeči podle věku. Tedy v jakém věku dítě zvládá jaké řečové dovednosti.

3.2.1 Období přípravné

Přípravné období se také někdy označuje jako předřečové, předverbální. V rámci tohoto období jsou typické chování dítěte v prvních týdnech života. Toto období je možné dále členit na několik fází, které jsou blíže představeny v následujícím textu.

⁶⁷ KEJLÍČKOVÁ, I. Vady řeči u dětí: Návod pro praxi. Praha: Grada Publishing, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0, s. 25.

⁶⁸ LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5, s. 32.

- **Stadium křiku**

Vývoj řeči z hlediska ontogenetického začíná obdobím označovaným jako období novorozeneckého křiku. Zahrnuje první řečový projev bezprostředně po narození dítěte a dále přechází do dalších období vývoje řeči.

- **Stadium žvatlání**

Platí, že v dalším období si dítě osvojuje různé návyky (sání, žvýkání, polykání) a zručnost, na čemž později vybuduje skutečná řeč. Přibližně kolem 6. týdne je křik dítěte již citově zbarven. Zprvu křikem projevuje dítě svou nespokojenost. Přibližně kolem 2. až 3. měsíce křikem začíná projevovat i svou spokojenost. Nutno podotknout, že tento typ křiku má měkký hlasový začátek. Hlasový projev v tomto období označujeme jako broukání. Objevuje se větší rozmanitost zvuků.⁶⁹

Od druhé poloviny života jedinec začíná napodobovat žvatlání. Postupně dochází k zapojení zrakové i sluchové kontroly. Dítě postupně začíná napodobovat hlásky jeho mateřského jazyka. Dítě si také dokáže všimnout pohybů mluvidel osob jemu nejbližších, tedy většinou matky. Ke konci prvního roku, tedy kolem 10. až 12. měsíce začíná období „rozumění“ řeči. Dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší, ale na základě slyšeného slova sleduje podnět nebo osobu, reaguje na určitou výzvu.

- **Období rozumění řeči**

V této poslední etapě přípravné fáze začíná dítě reagovat na zvukový obraz toho, co slyší v asociaci s celkovou konkrétní situací, která se často opakuje. Nejedná se však o porozumění v pravém slova smyslu. Stav rozumění se projeví formou motorické reakce, protože dítě ještě nemluví.⁷⁰

3.2.2 Stadia vlastního vývoje řeči

Vlastní vývoj řeči poté následuje kolem prvního roku života. I tato vývojová fáze se člení do dílčích fází, které na sebe navzájem navazují.

⁶⁹ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 18.

⁷⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 18.

- **Egocentrické stádium**

Po jednom roce života je dítě schopno vyslovit první slovo, které má většinou charakter krátkého, jednoslabičného nebo dvouslabičného slova s opakující se souhláskou. To plyne z touhy po vlastním řečovém projevu a kontaktu s okolím. Stále je však v tomto období patrné žvatlání. V období mezi 1,5. – 2. rokem života dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost a to se stává součástí jeho běžných činností.⁷¹

- **Stadium asociční a reprodukční**

V tomto druhém stádiu již dochází nejen ke kvantitativnímu, ale i kvalitativnímu zdokonalování řeči. Pomocí řeči se dítě učí dosahovat drobné cíle, vidí, že řečí je schopno dospělé usměrňovat, což se dítěti líbí. Následně se snaží komunikovat s dospělými stále častěji. Slovní zásoba dětí kolem dvou let je cca 200 až 500 aktivních slov. Ve třech letech ovládá dítě 1 000 až 1 500 aktivních slov a v šesti letech dítě užívá již 2 500 až 3 000 slov.⁷² V období od dvou do šesti let začíná dítě postupně slova spojovat do vět. Po dovršení asi 2,5 roku je možné u dítěte pozorovat frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci.

- **Stadium logických pojmů**

Toto další zde popsané období nastupuje kolem třetího roku dítěte. Dítě spojuje slova s konkrétními jevy a pomocí abstrakce, zevšeobecnování, se stávají všeobecnými pojmy. V rámci osvojování těchto operací může dojít k nejrůznějším vývojovým obtížím.

- **Stadium intelektualizace řeči**

Kolem čtvrtého roku života přichází stadium intelektualizace řeči. Toto období trvá až do dospělosti. Dítě již ovládá své myšlenky a dokáže se vyjadřovat, což se nadále zlepšuje. Tedy zpřesňují se pojmy, slovní zásoba se rozšiřuje, zkvalitňuje se celkový projev.

⁷¹ KLENKOVÁ, J., Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence. Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2, s. 36.

⁷² HÁKOVÁ, E. Rétorika pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-1990-0, s.34.

- **Lexikální – sémantická rovina**

Dochází k rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby. Dítě začíná mít pasivní slovní zásobu již kolem 10. měsíce věku. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí až kolem jednoho roku. Pozvolna dochází k nárůstu verbální komunikace nad komunikací neverbální. Objevuje se hypergeneralizace a později hyperdiferenciace slov. Dítě prochází prvním a druhým obdobím otázek. První přichází kolem roku a je svázáno s typickými otázkami: „Co je to?“ „Kde je?“ Druhé období se objevuje okolo tří a půl roku s otázkou: Proč? Kdy? K největšímu nárůstu slovní zásoby dochází kolem tří let.⁷³

- **Morfologicko-syntaktická rovina**

Obsahuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu i používání slovních druhů a lze ji zkoumat od jednoho roku. Dítě si postupně osvojuje gramatiku na základě přenosu a nápodoby gramatického vzoru, což úzce souvisí s lexikální rovinou. Prvními verbálními projevy dítěte jsou jednotlivá slova plnící funkci celé věty. Nejprve jsou to podstatná jména, která vznikají opakováním slabik většinou v prvním pádu, poté již výše zmíněná zvukomalebná citoslovce a slovesa v infinitivu. Mezi 2. a 3. rokem dochází k obohacení mluvního projevu o přídavná jména a osobní zájmena, postupně také číslovky, spojky a předložky. Koncem třetího roku začíná dítě také skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. První souvětí dítě užívá kolem 3 až 4 let. Fyziologický dysgramatismus může přetrvávat do čtvrtého roku života, poté by měla být z gramatického hlediska správná.⁷⁴

- **Foneticko – fonologická rovina**

Tato další rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči. Výslovnost se rozvíjí od nejjednodušších artikulačních struktur. Nejprve se fixují samohlásky, pak dvojhásky, nejdelší je fixační proces u souhlásek. Vývoj výslovnosti závisí na individuálních schopnostech dítěte,

⁷³ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 75

⁷⁴ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 80.

obratnosti mluvních orgánů, vyzrálosti fonemického sluchu i na mluvním vzoru a vlivu sociálního prostředí.⁷⁵

- **Pragmatická rovina**

Tato poslední zde uvedená etapa představuje samostatnou realizaci komunikačních záměrů a sociální uplatnění komunikačních dovedností a schopností. Zahrnuje tedy i mimoslovní výrazové formy. Ve třech letech dítě navazuje a udržuje krátký rozhovor s dospělými v okolí. V období intelektualizace používá samo dítě řeč k regulaci dění ve svém okolí a naopak chování dítěte je možné řečí usměrňovat.

3.3 Narušený vývoj řeči

Jak již bylo zmíněno, zdravé dítě do jednoho roku prochází tzv. neverbálním stadiem. Toto období fyziologické nemluvnosti trvá do jednoho roku, dítě v něm žvatlá, brouká a křičí. Po jednom roce se objevují první slova a mezi druhým a třetím rokem dítě začíná spojovat slova do vět. V následných letech dochází k růstu počtu aktivně užívaných slov, dítě začíná skloňovat a užívat různé obraty. Tento vývoj je ovlivněn vývojem motoriky, myšlením, percepcí a jinými vnitřními a vnějšími faktory, jak je uvedeno v následující kapitole. V případě, že některá rovina jazykových projevů je narušena, je možné zde hovořit o narušených komunikačních schopnostech. Jedná se o zastřešující pojem pro vady řeči či poruchy řeči.

Konkrétně definici pojmu narušený vývoj řeči nabízí např. Mikulajová. Ta uvádí, že se jedná o široce chápanou kategorii, především pro velké množství příčin, které jej mohou způsobit nebo pro velké množství symptomů, které jej způsobují.⁷⁶ Může se vyskytovat samostatně, nebo jako součást jiných vývojových zvláštností a poruch. Narušený vývoj řeči je tedy možné chápat jako o narušení jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči. Lechta poté definuje narušenou komunikační schopnost tak, že „komunikační schopnost člověka je

⁷⁵ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 72

⁷⁶ MIKULAJOVÁ, M. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti, s. 39.

narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykového projevu (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.⁷⁷

Přibližně od počátku let devadesátých se v logopedické praxi vyvinuly různé kategorie narušené komunikační schopnosti. Ty zpracoval autor Lechta a lze je nalézt také např. v publikaci Klenkové. Dle Lechty se tedy jedná o tyto kategorie:⁷⁸

- vývojová nemluvnost neboli dysfázie představuje specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.⁷⁹ Vývojové poruchy řeči a jazyka mají určité společné rysy. Například narušení vývoje funkcí má spojitost se zráním centrální nervové soustavy. Začátek poruchy se projevuje velmi brzy. Charakteristické také je, že během vývoje dítěte se nevyskytne období fyziologického vývoje, porucha je stálá. Dalším znakem je, že se během vývoje dítěte porucha zlepšuje, avšak u určité skupiny zůstávají mírnější deficity až do dospělosti.
- Získaná orgánová nemluvnost neboli afázie je získaným organickým narušením komunikační schopnosti. Jedná se také o centrální poruchu, ke které dochází na základě lokálního poškození mozku. Afázie je ztráta již vyvinuté řeči např. po úrazech hlavy, cévních mozkových příhodách. Postižený jedinec má narušenou nejen komunikační schopnost, ale také celou emocionální a psychickou sféru.
- Získaná psychogenní nemluvnost vzniká vlivem stresu. Ve většině případů je selektivní, kdy dítě nemluví jen s určitým jedincem.
- Narušení zvuku řeči představuje tzv. rhinolalii nebo palatolalii. Palatolalie je porucha komunikační schopnosti, která vznikla na základě rozštěpu patra a narušené funkce

⁷⁷ KNOTOVÁ, D., a kol. Školní poradenství. Praha: Grada Publishing, 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2, s. 108.

⁷⁸ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. Ročník. Praha: Grada Publishing, 2009. 134 s. ISBN 978-80-247-2831-5, s. 43.

⁷⁹ KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. Ročník. Praha: Grada Publishing, 2009. 134 s. ISBN 978-80-247-2831-5, s. 43.

patrohltanového mechanismu.⁸⁰ Rhinolalie je porucha zvuku řeči, patologicky změněná nosovost.

- Narušení fluence (plynulosti) řeči, k těmto poruchám náleží koktavost a breptavost. Koktavost náleží mezi těžké poruchy řeči, protože je nápadná a ovlivňuje celou širokou oblast života dítěte.⁸¹
- Narušení článkování řeči, k nezávažnějším narušením článkové řeči náleží dyslalie a dysartrie. Dyslalie je patlavost, která náleží mezi nejrozšířenější vady řeči vůbec. Může být patrná v oblasti fonetické, fonologické. Dysartie je porucha motoriky, narušení polykání, dýchání a prozodie řeči.⁸²
- Narušení grafické stránky řeči zahrnující dyslexii a dysgrafii,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči.

3.4 Faktory ovlivňující řeč

Řeč ovlivňuje řada faktorů, které je možno rozdělit na faktory vnitřní a vnější. Do vnitřních faktorů je možno v první řadě zařadit vrozené předpoklady, jako je např. inteligence. Platí dle Plevové, že bystřejší děti začínají mluvit dříve než děti méně inteligentní. U mentálně postižených dětí slovní zásoba výrazně zaostává. Dalším vnitřním faktorem je pohlaví. Autorka opět zmiňuje, že během prvního roku života nejsou zaznamenány velké rozdíly, ovšem po tomto období děvčata převyšují chlapce. To znamená, že mají větší slovní zásobu, lépe artikulují atd. Bilingvismus je další faktor, který ovlivňuje řeč. Nejedny výzkumy totiž potvrdily, že děti ve dvojjazyčných rodinách mají více problémů s vývojem řeči. V neposlední řadě může být faktorem, který ovlivňuje řeč to, zda dítě nepochází

⁸⁰ VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika, integrace školní a sociální. 2. Vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9, s. 114

⁸¹ PEŠOVÁ, I., ŠAMA, M. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada PUBLISHING, 2006. 152 s. ISBN 978-80-247-1216-4, s. 50.

⁸² PEŠOVÁ, I., ŠAMA, M. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada PUBLISHING, 2006. 152 s. ISBN 978-80-247-1216-4, s. 49.

ze dvojčat. U nich bylo totiž dokázáno, že vícčata mají určité prvky opožděného vývoje řeči, především v předškolním věku.⁸³

Do vnějších faktorů náleží především vliv prostředí a výchovy dítěte, množství a přiměřenost řečových podnětů a správný řečový vzor patří k vnějším faktorům ovlivňující vývoj řeči. Stimulace rodičů je velmi důležitý faktor.⁸⁴ Slovní zásoba roste mnohem rychleji u dětí, se kterými si rodiče více povídají. U dětí, které tráví většinu času u televize či u počítače je patrný pomalejší vývoj. Slovní zásoba také roste mnohem rychleji u dětí, které jsou zvyklé se pohybovat mimo domov a udržují si kontakt s více dospělými. Další významnou podmínkou, která rozvíjí řeč, je společensko-ekonomické prostředí v rodině. Děti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, používají mnohem více slov než děti z rodin s nižším vzděláním.

⁸³ PLEVOVÁ, I., SLOWIK, R. Komunikace s dětským pacientem. Praha: Grada Publishing, 2010. 256 s. ISBN 978-80-247-2968-8, s. 37-38.

⁸⁴ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0, s. 21

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

V praktické části této diplomové práce je zjišťována připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností. V následujících podkapitolách se text zaměřuje na objasnění výzkumných cílů a hypotéz. Následně je odůvodněn výběr výzkumné metody, je popsán průběh sběru dat, výběr výzkumného souboru a stručně jsou popsány vybrané základní školy.

4.1 Charakteristika výzkumu

- **Cíle výzkumu**

Cílem výzkumného šetření je zjištění úrovně školní zralosti v oblasti řečových dovedností.

- **Problémová otázka**

Provedené šetření by mělo odpovědět na následující otázku: Jsou děti v 1. třídě vybraných základních škol dostatečně připravené na zahájení školní docházky v oblasti řečových dovedností?

- **Hypotézy**

Hypotéza představuje jádro kvantitativně orientovaných výzkumů. Jedná se o tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou a vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými, které musí být měřitelné. Vždy je formulována jako tvrzení o vztazích, rozdílech nebo následcích.⁸⁵ V rámci této práce jsou stanoveny následující hypotézy:

- První hypotéza: předpokládáme, že existuje rozdíl v oblasti řečových dovedností v jednotlivých základních školách.

⁸⁵ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 17.

- Druhá hypotéza: předpokládáme, že existuje rozdíl v oblasti řečové připravenosti na vstup do základní školy u chlapců a dívek.

- **Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum byl prováděn ve dvou základních školách v okrese Prostějov, a to na Masarykově základní škole a mateřské škole Nezamyslice a na Základní škole Němčice nad Hanou. Tyto dvě základní školy byly vybrány, protože ředitelé škol umožnili v těchto školách realizovat výzkum. Cílová skupina respondentů byla, s ohledem na cíl této práce, stanovena na žáky 1. třídy. Pomocí dotazníku byly získány informace o 82 žácích.

- **Metodologie výzkumu**

Pro splnění výše stanoveného cíle byl zvolen kvantitativní výzkum, který se jevil jako nejvhodnější. Kvantitativní výzkum byl realizován pomocí nestandardizovaného dotazníku, pomocí něhož byly získány informace o žácích prvních tříd. Dotazník je jednou z nejrozšířenějších technik, která slouží k získávání informací. Dle Chrásky je dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky se přitom mohou vztahovat buď k jevům vnějším, nebo k jevům vnitřním. Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.⁸⁶ Dotazník obsahuje otázky, které je možné různě členit. Nejběžnější členění je na otázky otevřené a uzavřené. Otázky uzavřené nenavrhují dle Chrásky respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit, jinak není respondent zpravidla nijak usměrňován. Uzavřené otázky se vyznačují tím, že se u nich respondentům předpokládá vždy určitý počet předem připravených odpovědí.⁸⁷ Dotazník, respektive způsob získávání informací, byl v práci využit především z důvodu jeho nesporných výhod, viz níže.

Výhody dotazníkového průzkumu:⁸⁸

- možnost většího počtu otázek,

⁸⁶ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 158.

⁸⁷ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 160-162.

⁸⁸ JANDOUREK, J. Slovník sociologických pojmů. Praha: Grada Publishing, 2012. 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2, s. 62.

- rychlá metoda
- vhodné pro dlouhodobé průzkumy
- nízké náklady
- velká skupina respondentů
- respondenti mají pocit anonymity.

Dotazník v podobě záznamového archu je přílohou č. 1 této diplomové práce.

- **Tvorba a členění dotazníku**

Dotazníkové šetření se soustředilo na názory učitelů v základních školách na připravenost žáků 1. třídy v několika oblastech podle metodiky s názvem Školní zralost (Co by mělo dítě umět před vstupem do školy) od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Byly tedy zjišťovány názory respondentů na připravenost žáků v těchto okruzích: řečový projev, řečový kontakt, pravidla konverzace, formulace otázek, vyjadřování myšlenek, jmen atd. V těchto výše uvedených okruzích bylo celkem formulováno 6 otázek.

Dále byly stanoveny otázky v rámci požadavků na dítě v řečové oblasti před vstupem na základní školu v České republice. Ty byly definovány na základě dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělání. Zde bylo uvedeno 8 otázek.

Všechny otázky měly předdefinované odpovědi:

- zvládá,
- zvládá s dopomocí,
- nezvládá,
- důvod proč dítě nezvládá.

Je tedy patrné, že v rámci poslední odpovědi byl ponechán prostor pro vypsání názoru na důvod nezvládání určité řečové dovednosti.

- **Harmonogram výzkumu**

Samotný pedagogický výzkum měl několik úrovní, kterými jsou.⁸⁹

- pilotáž,
- předvýzkum,
- vlastní výzkum.

Smyslem první části, kterou je pilotáž, bylo získat informace o dané problematice, tedy o problematice řečových dovedností.⁹⁰ V rámci pilotáže byla prostudována vhodná literatura, byly stanoveny problémové oblasti a byl zkonstruován dotazník. Následně byly vytipovány dvě základní školy, které byly ochotny spolupracovat při výzkumu. Tyto dvě základní školy jsou popsány níže.

- Masarykova základní škola a mateřská škola Nezamyslice

První písemná zpráva o škole pochází již z roku 1672. Tato základní škola je zřizovaná městysem Nezamyslice, vykonává činnost základní a mateřské školy, školní družiny a školní jídelny pro základní a mateřskou školu. Ředitelem školy je pan Mgr. Petr Jordán. Žáci se učí podle školního vzdělávacího programu Naše škola. Škola se zaměřuje především na jazykovou vybavenost žáků, osvojení základů matematiky a její aplikaci v praxi. Kapacita školy je více než 400 žáků. Školu navštěvují děti z těchto spádových obcí: Dobromilice, Doloplazy, Dřevnovice, Mořice, Koválovce-Osíčany, Víceměřice a Tištin. K dispozici je více jak 20 učeben, většinu z nich tvoří univerzální učebny, které jsou na 1. i 2. stupni. Dále je ve škole 6 oddělení školní družiny. Oddělení jsou funkčně vybavena tak, aby pomáhala naplnit obsah zájmového vzdělávání žáků.⁹¹

⁸⁹ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 23.

⁹⁰ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 2.

⁹¹ Masaryková základní škola a mateřská škola Nezamyslice, [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: <https://zsnezamyslice.edupage.org/>.

- Základní škola Němčice nad Hanou

Historie němčické školy je velmi dlouhá. První zmínky sahají až do roku 1774. Zřizovatelem školy je město Němčice nad Hanou. Ředitelkou školy je paní Mgr. Hana Matušková. Celková kapacita školy je 600 žáků. V letošním školním roce je ve škole 17 tříd. Žáci se učí podle školního vzdělávacího programu Otevřená škola. Tento program umožňuje výuku anglického jazyka již od 1. třídy, také rozšíření časové dotace tělesné výchovy na 3 hodiny týdně. Škola nabízí výuku matematiky podle metody prof. RNDr. Milana Hejného, Csc., která vychází z přirozené potřeby dítěte hledat, zkoumat a objevovat. Škola nabízí svým dětem kvalitní výuku s moderními pomůckami a nedílnou součástí vyučování se staly nově zrekonstruované odborné učebny. Ve škole je knihovna i jídelna. Dále škola pro své žáky realizuje pravidelně různé soutěže a projekty.⁹²

Druhou částí je předvýzkum. Chráska uvádí, že předvýzkum je jakýsi zmenšený model vlastního výzkumu. Provádí se většinou na malém vzorku respondentů, proto získané výsledky neumožňují činit obecnější závěry. Je přesto důležité, aby předvýzkum proběhl ve všech fázích. Smyslem je zmenšit riziko použití nevhodných metod nebo technik a často přispívá ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu.⁹³ Předvýzkum byl realizován na pěti osobách, respektive učitelích. Pomocí tohoto předvýzkumu byly zjištěny pohledy a názory pedagogů na uvedené téma. Z výsledků předvýzkumu vyplynulo, že pedagogové neměli s vyplněním nestandardizovaného dotazníku problém. Z pohledu formální stránky nebyly zjištěny žádné problémy. Délka vyplnění dotazníku se pohybovala v průměru kolem 15 minut. Otázky se jevíly jasné a nečinily žádné problémy.

Vlastní výzkum je poslední částí. Dotazníkové šetření probíhalo od 4. září 2017 do 24. září 2017. Toto období se jevílo za vhodné, protože právě v tomto období byli učitelé v kontaktu s novými žáky prvních tříd a mohli tak přímo hodnotit jejich jazykovou vybavenost. Koncem srpna byli osloveni ředitelé vybraných škol, kteří byli informováni o cílech výzkumu a požádáni o spolupráci při distribuci dotazníků. Svůj souhlas učinili podepsáním Žádosti o spolupráci při výzkumném šetření, která je přílohou č. 2.

⁹² TESÁŘÍKOVÁ, N., JANURA, P. Almanach k 90. výročí založení Základní školy Němčice nad Hanou 1925-2015. Vydavatelství Brázda, 2015. ISBN 978-80-87387-33-7, s.7-10.

⁹³ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 27.

Na obou vytipovaných základních školách ředitelé s výzkumem souhlasili, a proto počátkem září byly pomocí emailu dotazníky distribuovány. Emailové adresy byly poskytnuty ze strany ředitele školy. Nejprve byli učitelé obeznámeni s anonymitou a s následným využitím dat. Tyto informace byly uvedeny v úvodu záznamového archu a také byly sděleny cílové skupině osobně.

Ke každému žákovi byl vyplněn jeden záznamový arch. Bylo naplánováno, že k dostatečné analýze, bude postačovat vrácení 60 kusů dotazníků, tj. 80 % návratnost řádně vyplněných dotazníku. Předpokládaná návratnost dotazníku byla dodržena. Celková návratnost dotazníkového šetření byla 100 %.

Návratnost dotazníku podle jednotlivých tříd je patrná v následující tabulce.

Tabulka 2 Návratnost dotazníků, zdroj vlastní zpracování.

| | Počet dětí ve třídě | Absolutní návratnost dotazníků | Relativní návratnost dotazníků |
|---|---------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Základní škola Nezamyslice | | | |
| Třídní učitel 1 | 18 | 18 | 100 % |
| Třídní učitel 2 | 22 | 22 | 100 % |
| Základní škola Němčice nad Hanou | | | |
| Třídní učitel 3 | 21 | 21 | 100 % |
| Třídní učitel 4 | 21 | 21 | 100 % |

4.2 Analýza a vyhodnocení získaných dat

V měsíci říjnu proběhlo zpracování a vyhodnocení dotazníku podle jednotlivých otázek. Zpracování dat získaných dotazníkovým šetřením a jejich vyhodnocení bylo provedeno v programu Microsoft Excel 2017. Data byla tříděna a zpracována základními statistickými metodami uspořádání a sestavování tabulek četností, které byly posléze prezentovány graficky. Získaná data jsou zpracována do grafů a tabulek programu Microsoft Excel, jejichž součástí je slovní komentář. Pro přehlednost a názornost jsem použila grafické znázornění pomocí barevného sloupcového grafu.

Pro testování rozdílů četností sledovaných znaků a pro následné vyhodnocení hypotéz je v tomto textu využit χ^2 – test neboli Chí kvadrát test.

χ^2 - test slouží ke srovnání očekávaných (teoretických) a empirických četností. Vzorec pro výpočet chí kvadrátu je následující: ⁹⁴

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(P - O)^2}{O}$$

Kde:

m = počet kvalitativních tříd (kategorií) představujících varianty kvalitativního znaku

P = pozorovaná četnost (skutečná, empiricky zjištěná četnost)

O = očekávaná četnost (teoretická, známá pro základní soubor).

Tato četnost odpovídá formulované nulové hypotéze.

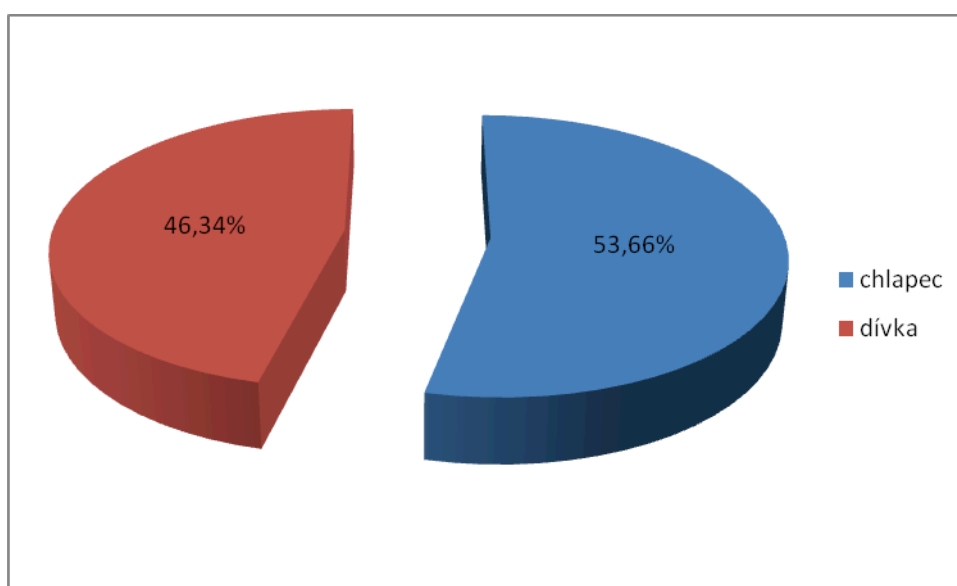
⁹⁴ CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0, s. 66.

4.3 Struktura žáků

Jak již bylo uvedeno, průzkum byl anonymní. Záznamový arch vyplňovali čtyři pedagogové, kteří celkem vyučují 82 žáků. V následujícím textu jsou uvedeny identifikační údaje těchto žáků.

Smyslem první identifikační otázky v nestandardizovaném dotazníku bylo zjistit, jakého pohlaví jsou žáci. Tyto informace jsou patrné v následujícím grafu.

Graf 1 Rozdělení žáků, zdroj vlastní zpracování.



Z předešlého grafu je patrné, že dotázaní pedagogové vyučují více žáků mužského pohlaví. Konkrétně tedy bylo 44 chlapců, což je 53,66 %. Dívěk poté bylo 38, což je 46,34 %. O rozdělení žáků dle základních škol hovoří následující tabulka.

Tabulka 3 Procentuální vyjádření počtu chlapců a dívek, zdroj vlastní zpracování.

| Škola | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Nezamyslice | | ZŠ Nezamyslice | |
|---------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | 1.B | 1.B | 1.A | 1.A | 1.B | 1.B | 1.A | 1.A |
| Třída | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost |
| Chlapci | 10 | 47,62 % | 12 | 57,14 % | 11 | 61,11 % | 11 | 50 % |
| Dívky | 11 | 52,38 % | 9 | 42,86 % | 7 | 38,89 % | 11 | 50 % |
| Celkem | 21 | 100,00% | 21 | 100,00% | 18 | 100,00% | 22 | 100,00% |

Na Základní škole Němčice nad Hanou bylo celkem 22 chlapců a 20 dívek. Na Základní škole Nezamyslice bylo celkem 22 chlapců a 18 dívek.

Cílem otázky druhé bylo zjistit, zda měli žáci odklad školní docházky či nikoliv.

Tabulka 4 Odklad školní docházky, zdroj vlastní zpracování.

| Škola | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Nezamyslice | | ZŠ Nezamyslice | |
|---------------|----------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A |
| Třída | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost | Absolutní četnost | Relativní četnost |
| Ano | 0 | 0,00% | 1 | 4,76% | 9 | 50,00% | 5 | 22,72% |
| Ne | 21 | 100,00% | 20 | 95,24% | 9 | 50,00% | 17 | 77,28% |
| Celkem | 21 | 100,00% | 21 | 100,00% | 18 | 100,00% | 22 | 100,00% |

Pomocí záznamového archu bylo zjištěno, že 67 žáků, respektive 81,70 % žáků nemělo odklad školní docházky. Ostatní žáci, tedy 15 žáků, odklad povinné školní docházky mělo. Jednalo se o 18,30 % všech žáků.

Dále bylo zjištěno, že v ZŠ Němčice nad Hanou byl jen jeden žák, který měl odklad školní docházky. Ostatních 41 žáků odklad školní docházky neměli. Naopak v ZŠ Nezamyslice bylo 14 žáků, kteří měli odklad povinné školní docházky a 26 žáků, kteří odklad neměli.

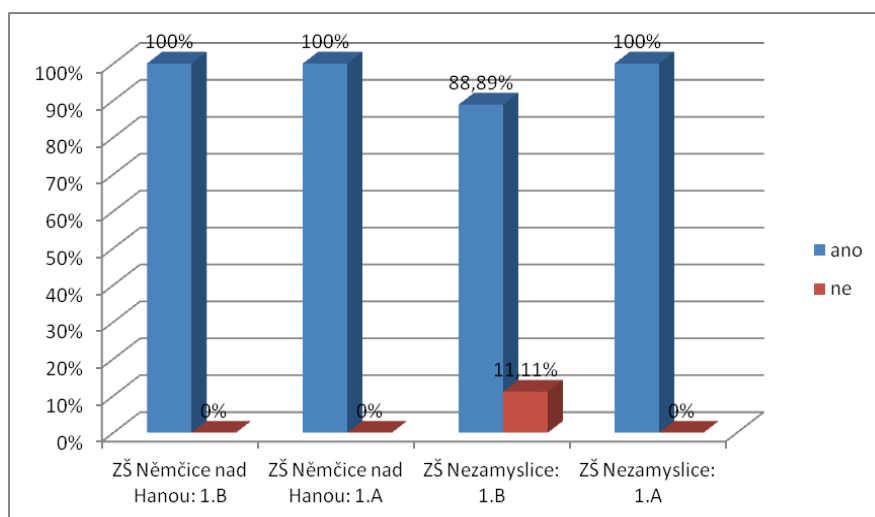
Třetí identifikační otázka se soustředila na to, zda žáci navštěvovali mateřskou školu či nikoliv.

Tabulka 5 Návštěvnost mateřské školy, zdroj vlastní zpracování.

| Škola | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Nezamyslice | | ZŠ Nezamyslice | |
|---------------|----------------------|----------|----------------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|
| | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A |
| Třída | Ano | Ne | Ano | Ne | Ano | Ne | Ano | Ne |
| Chlapci | 10 | 0 | 12 | 0 | 9 | 2 | 11 | 0 |
| Dívky | 11 | 0 | 9 | 0 | 7 | 0 | 11 | 0 |
| Celkem | 21 | 0 | 21 | 0 | 16 | 2 | 22 | 0 |

Pozitivním zjištěním bylo, že 58 žáků, což je celkem 96,67 % všech žáků, navštěvovalo mateřskou školu. Pouze 2 žáci mateřskou školu nenavštěvovali. Jedná se tak jen o 3,33 % žáků.

Graf 2 Návštěvnost mateřské školy, zdroj vlastní zpracování.



Při detailnějším pohledu na tuto otázku zjistíme, že všichni žáci na ZŠ Němčice nad Hanou navštěvovali mateřskou školu. Jediní dva chlapci, kteří mateřskou školu nenavštěvovali, jsou ze ZŠ Nezamyslice.

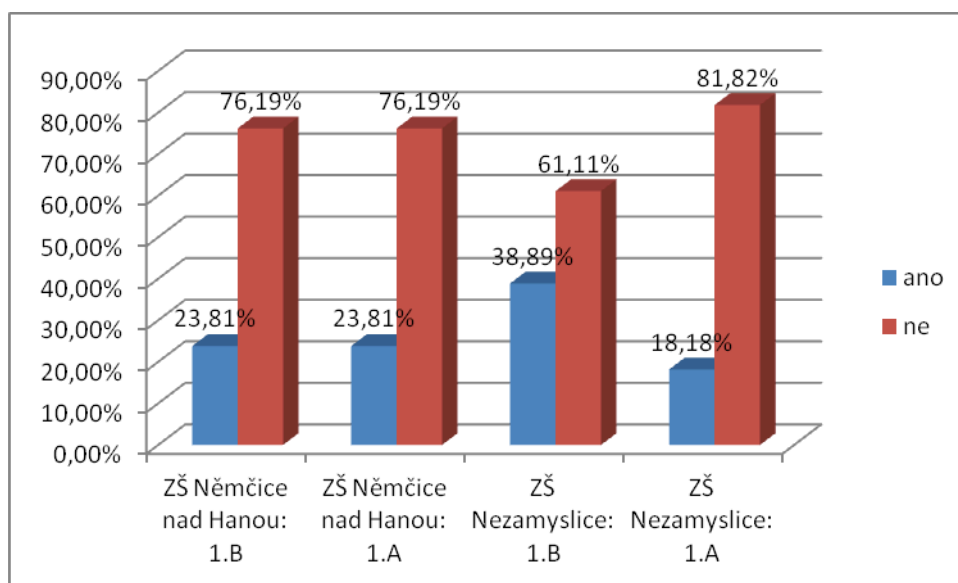
Poslední identifikační otázka zjišťovala informaci o tom, zda žáci navštěvují logopedii.

Tabulka 6 Návštěvnost logopedie, zdroj vlastní zpracování.

| Škola | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Němčice nad Hanou | | ZŠ Nezamyslice | | ZŠ Nezamyslice | |
|---------------|----------------------|-----------|----------------------|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|
| | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A | 1. B | 1. B | 1. A | 1. A |
| | Ano | Ne | Ano | Ne | Ano | Ne | Ano | Ne |
| Chlapci | 1 | 9 | 4 | 8 | 5 | 6 | 2 | 9 |
| Dívky | 4 | 7 | 1 | 8 | 2 | 5 | 2 | 9 |
| Celkem | 5 | 16 | 5 | 16 | 7 | 11 | 4 | 18 |

Jak je z tabulky možné vyvodit, větší část žáků logopedii nenavštěvuje. Dle dotázaných pedagogů tedy logopedii nenavštěvuje celkem 61 žáků, což je 74,40 % všech žáků. Jen 21 žáků, což představuje 25,61 %, logopedii navštěvuje.

Graf 3 Návštěvnost logopedie, zdroj vlastní zpracování.



Dále je patrné, že větší část žáků navštěvovala logopedii na ZŠ Nezamyslice. Zde celkem navštěvovalo logopedii 11 žáků a 29 žáků ji nenavštěvovalo. Na ZŠ Němčice nad Hanou byli žáci v obou třídách zastoupeni shodně. Tedy celkem 32 žáků logopedii nenavštěvuje a 10 žáků ji navštěvuje.

4.4 Analýza výsledků výzkumu

V další části tohoto textu jsou vyhodnocena získaná primární data, která se zaměřovala na diagnostiku žáků v oblasti řečových dovedností. Tato data jsou rozdělena na ZŠ Němčice nad Hanou a ZŠ Nezamyslice.

4.4.1 Základní škola Nezamyslice

Prvně jsou zde vyhodnoceny informace o žácích, kteří navštěvují ZŠ Nezamyslice. Informace o tom, jak děti zvládají řeč v oblasti pragmatické, tj. jak jsou schopny užít řeč v praxi a v sociálním kontextu, hovoří následující text. Pro lepší přehlednost jsou získané informace rozděleny do několika tabulek. Otázky do dotazníku byly převzaty z publikace Bednářové, Diagnostika dítěte předškolního věku.

Tabulka 7 Řečové dovednosti ZŠ Nezamyslice, zdroj vlastní zpracování.

| | Chlapci | | | Dívky | | |
|---|--------------|----------------------|-------------|--------------|----------------------|-------------|
| | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá |
| Řečový projev po obsahové stránce odpovídá kritériím běžné konverzace | 12 | 9 | 1 | 15 | 2 | 1 |
| Řečový projev po formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace | 11 | 8 | 3 | 14 | 3 | 1 |
| Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi | 20 | 2 | 0 | 16 | 1 | 1 |
| Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dospělými | 18 | 4 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Dodržuje pravidla konverzace | 15 | 6 | 1 | 15 | 3 | 0 |
| Dodržuje pravidla společenského kontaktu | 16 | 5 | 1 | 16 | 2 | 0 |
| Dokáže zformulovat otázku (samostatně a smysluplně) | 21 | 0 | 1 | 18 | 0 | 0 |
| Je schopen adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění | 18 | 4 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Smysluplně popíše situaci, událost | 16 | 6 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Smysluplně vyjádří svoje pocity, prožitky | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Řekne svoje jméno a příjmení | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Řekne jména rodičů | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Řekne jména sourozenců | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Průměr | 18,07 | 3,43 | 0,50 | 17,00 | 0,79 | 0,21 |
| Odchylka | 2,93 | 2,57 | 0,64 | 1,29 | 1,01 | 0,34 |

Tabulka 7 informuje o tom, jak žáci na základní škole ovládají řečové dovednosti. Bylo zjištěno, že velká část žáků zvládá řečové dovednosti bez problémů. V menší míře potřebují v některých oblastech pomoc a jen malé procento žáků určité řečové oblasti nezvládá.

Konkrétně tedy řečový projev po obsahové stránce odpovídá kritériím běžné konverzace u 55 % chlapců. To tedy znamená, že 55 % chlapců sděluje informace, které sdělit chtějí, projev je srozumitelný a výstižný. 41 % chlapců potřebuje v dané oblasti pomoc a 5 % chlapců oblast nezvládá. Dívky byly hodnoceny lépe. U 83 % dívek odpovídá dle třídní učitelky řečový projev po obsahové stránce kritériím běžné konverzace. Zbývá část tuto oblast zvládá s pomocí a jedna dívka oblast nezvládá. Děti, které tuto oblast nezvládají, pochází dle slov třídních učitelů ze sociálně znevýhodněného prostředí a jeden chlapec má špatnou výslovnost, tj. trpí dyslálií.

Druhou hodnocenou oblastí byl řečový projev po formální stránce. Zde tedy dle hodnocení třídních učitelů má 50 % chlapců dobrou výslovnost, hlasitost, zbarvení hlasu a plynulost. 36 % chlapců potřebuje pomoc a dokonce tři chlapci po formální stránce řečový projev nezvládají. Důvodem špatné situace je fakt, že se jedná o sociálně znevýhodněného romské chlapce. U 78 % dívek řečový projev po formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace. 17 % dívek zvládá tuto oblast s pomocí a jedna dívka oblast nezvládá. I zde se jedná o dívku romského původu, která pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

S ostatními dětmi 91 % chlapců aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt a 9 % chlapců má při navazování kontaktů s ostatními dětmi problém. Dále bylo zjištěno, že 89 % dívek aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi. 6 % dívek navazuje řečový projev s pomocí a jedna dívka je natolik bojácná, že není schopna navazovat řečový projev s ostatní dětmi.

S dospělými osobami mají chlapci větší problém navazovat kontakt, naopak žádná dívka nemá problém s navazováním kontaktů s dospělými. Konkrétně tedy aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dospělými 82 % chlapců a 18 % chlapců to zvládá s pomocí.

Oblast dodržování pravidel konverzace již byla hodnocena hůře. Jen 68 % chlapců dodržuje pravidla konverzace. Zbylá část chlapců pravidla konverzace dodržuje s pomocí, kromě jednoho chlapce. Tento chlapec také nezvládá oblast následující, tj. pravidla společenského kontaktu. Jak zde doplnila třídní učitelka, jedná se o individualistu, který je k tomu vychováván a veden ze strany rodičů. 83 % dívek zvládá dodržovat v řeči pravidla konverzace a 17 % dívek toho schopno samo není a potřebuje pomoc.

Dodržovat pravidla společenského kontaktu samostatně zvládá 72 % chlapců, 23 % chlapců to zvládne maximálně s dopomocí a jeden chlapec není schopen dodržovat tato pravidla vůbec, opět se jedná o chlapce romského původu, který má sociálně znevýhodněné prostředí. Dále 89 % dívek je schopno pravidla společenského kontaktu v rámci řečového projevu dodržovat a 11 % dívek je schopné to zvládat maximálně s dopomocí.

Drtivá většina chlapců i dívek je schopna samostatně a spontánně formulovat otázku. Jen jeden chlapec není schopen vůbec otázky formulovat.

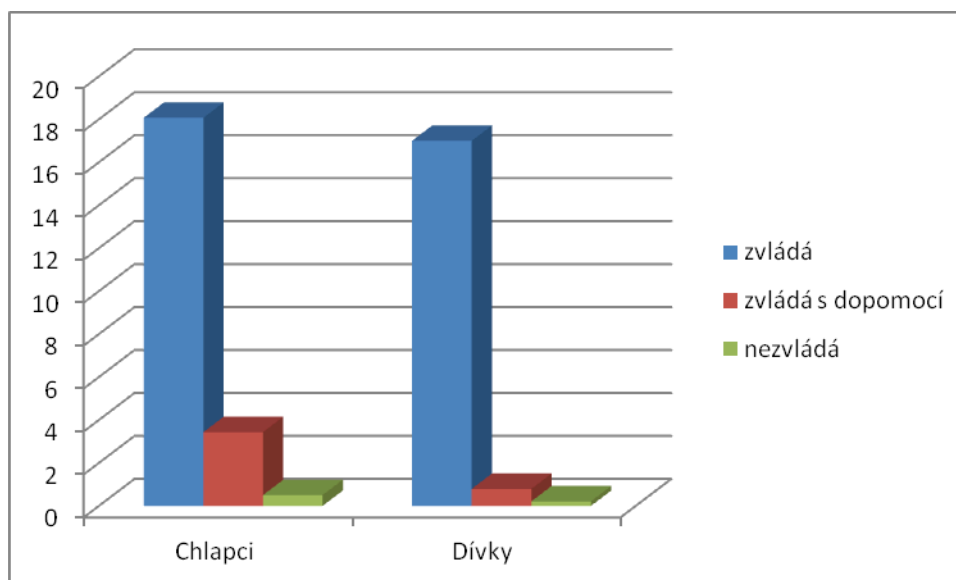
91 % chlapců je poté schopno adekvátně, smysluplně a samostatně odpovědět na položenou otázku a 9 % chlapců je schopno takto učinit s dopomocí. Naopak všechny dívky jsou schopny na otázku odpovědět samy a žádnou pomoc nepotřebují.

Smysluplně vyjádřit myšlenku, nápad, mínění jsou schopny přibližně tři čtvrtiny chlapců a všechny dívky. 18 % chlapců potřebuje při vyjadřování nápadů, myšlenek či mínění pomoc. Situaci či událost jsou schopny popsat všechny dívky a přibližně tři čtvrtiny chlapců. Zbylá část chlapců potřebuje v této oblasti dopomoc. Všechny děti jsou schopny samy vyjádřit své pocity, prožitky.

Taktéž jsou schopny všechny děti se představit, tj. sdělit své jméno a příjmení a říct jména svých rodičů. Také téměř všichni chlapci a všechny dívky jsou bez pomoci schopni sdělit jména svých sourozenců, přičemž dva chlapci nejsou schopni říci jména svých sourozenců sami.

Při letném pohledu na následující graf je patrné, že dívky byly v oblasti pragmatické hodnoceny lépe než chlapci. Kromě třech dívek ovládají řečové dovednosti samy či s dopomocí všechny dívky. Přičemž sedm chlapců neovládá řečové dovednosti sami či s dopomocí.

Graf 4 Průměrné zhodnocení chlapců a dívek v oblasti řečových dovedností, zdroj vlastní zpracování.



Tabulka 8 Komunikativní kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání v ZŠ Nezamyslice, zdroj vlastní zpracování.

| | Chlapci | | | Dívky | | |
|--|--------------|-------------------|-------------|--------------|-------------------|-------------|
| | Zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá |
| Ovládá řeč | 15 | 3 | 4 | 16 | 2 | 0 |
| Hovoří ve vhodně formulovaných větách | 14 | 6 | 2 | 13 | 5 | 0 |
| Samostatně vyjadřuje své myšlenky | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Sděluje otázky | 20 | 2 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Sděluje odpovědi | 20 | 2 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Rozumí slyšenému | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Slovně reaguje | 22 | 0 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Vede smysluplný dialog | 18 | 4 | 0 | 16 | 2 | 0 |
| Dokáže se vyjadřovat | 12 | 10 | 0 | 14 | 3 | 1 |
| Je schopen sdělovat své pocity a nálady různými prostředky např. výtvarnými | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Domlouvá se gesty i slovy | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Rozlišuje některé symboly | 20 | 2 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Rozumí významu i funkci symbolů | 18 | 4 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Domlouvá se gesty | 18 | 4 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Domlouvá se slovy | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi | 22 | 0 | 0 | 17 | 1 | 0 |
| Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dospělými | 20 | 2 | 0 | 17 | 0 | 1 |
| Chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní dítě je výhodou | 14 | 8 | 0 | 15 | 3 | 0 |
| Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní | 17 | 4 | 1 | 16 | 2 | 0 |
| Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu | 16 | 4 | 2 | 16 | 1 | 1 |
| Aktivně používá slovní zásobu k dokonalejší komunikaci s okolím | 20 | 2 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Dovede využít inovativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává | 18 | 4 | 0 | 16 | 2 | 0 |
| Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky | 19 | 3 | 0 | 16 | 2 | 0 |
| Ví, že je možné se učit i jinými jazyky | 22 | 0 | 0 | 18 | 0 | 0 |
| Má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku | 15 | 5 | 2 | 16 | 1 | 1 |
| Průměr | 18,56 | 3,00 | 0,44 | 16,64 | 1,20 | 0,16 |
| Odchylka | 2,33 | 1,84 | 0,70 | 0,99 | 0,91 | 0,27 |

Druhým krokem v rámci realizovaného průzkumu bylo zjistit, v jaké úrovni sledované děti dosáhly klíčových kompetencí v oblasti komunikační, které definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Bylo zjištěno, že všechny dívky samy či s dopomocí ovládají řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřují své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Ve jmenovaných oblastech byla u dívek hodnocena oblast hovoří ve vhodně formulovaných větách. Zde jen 72 % dívek zvládá hovořit ve vhodně formulovaných větách bez pomoci a 28 % dívek potřebuje pomoc. Poté byla také hůře hodnocena oblast ovládání řeči, kde bez pomoci ovládá řeč 89 % dívek. Stejně byla hodnocena oblast vedení smysluplného dialogu. Chlapci příliš neovládají řeč. Dle třídního učitele jen 68 % chlapců ovládá řeč, 14 % chlapců ovládá řeč maximálně s dopomocí a celých 18 % chlapců řeč neovládá. Jak blíže doplnila třídní učitelka, jedná se o chlapce, kteří jsou ze sociálně vyloučeného prostředí. Dále měli chlapci problémy hovořit ve vhodně formulovaných větách. Tuto oblast bez pomoci zvládá jen 64 % chlapců, s pomocí ji zvládá 27 % chlapců a dva chlapci ze sociálně vyloučeného prostředí oblast nezvládají. Ostatní oblasti komunikace chlapci zvládají bez pomoci či maximálně s pomocí.

Poté bylo zjištěno, že všechny dívky i chlapci se dokáží vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).

94 % dívek se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci a to bez pomoci, 6 % dívek tak činí maximálně s dopomocí. O něco méně, tedy 91 % chlapců se domlouvá gesty, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci a to bez pomoci. Zbylá část chlapců danou oblast zvládá s pomocí.

Všichni chlapci komunikují v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi, 94 % dívek tuto oblast zvládá bez pomoci a 6 % dívek potřebuje pomoci. Při komunikaci s dospělými mají chlapci větší problémy než při komunikaci s dětmi. Bez problému totiž komunikuje 90 % chlapců. Jedna dívka velmi špatně navazuje komunikaci s dospělými. Jak uvedla její třídní učitelka, jedná se o dívku, která je velmi ostýchavá. Dále děti příliš nechápu, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou. Zde jen 63 % chlapců a 83 % dívek to chápe bez větších problémů.

77 % chlapců a 89 % děvčat ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní a 18 % chlapců a 11 % dívek tuto oblast s pomocí zvládá. Jeden chlapec dovednosti předcházející čtení a psaní nezvládá.

90 % chlapců bez problému nebo s menší pomocí průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a 100 % chlapců i dívek ji aktivně používá k dokonalejší komunikaci s okolím. Dva chlapci a jedna dívka nejsou schopni průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu, a to díky tomu, že jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí.

82 % chlapců a 88 % dívek dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává, jako jsou např. knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp. bez jakýchkoliv problémů. 18 % chlapců a 12 % dívek danou oblast zvládá bez problémů.

Děti si jsou většinou vědomy toho, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit. V menší míře však mají vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. Zde totiž dva chlapci a jedna dívka ze sociálně vyloučeného prostředí nemají vytvořeny elementární předpoklady k učení.

4.4.2 Základní škola Němčice nad Hanou

Dále jsou v této diplomové práci vyhodnoceny informace o žácích, kteří navštěvují ZŠ Němčice nad Hanou. I zde jsou v první řadě uvedeny informace o tom, jak děti zvládají řeč v oblasti pragmatické, což nabízí následující tabulka.

Tabulka 9 Řečové dovednosti ZŠ Němčice nad Hanou, zdroj vlastní zpracování.

| | Chlapci | | | Dívky | | |
|---|---------|----------------------|----------|--------|----------------------|----------|
| | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá |
| Řečový projev po obsahové stránce odpovídá kritériím běžné konverzace | 13 | 8 | 1 | 16 | 3 | 1 |
| Řečový projev po formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace | 12 | 7 | 3 | 15 | 4 | 1 |
| Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi | 21 | 1 | 0 | 18 | 0 | 2 |
| Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dospělými | 14 | 7 | 1 | 16 | 4 | 0 |
| Dodržuje pravidla konverzace | 13 | 7 | 2 | 15 | 5 | 0 |

| | | | | | | |
|--|-------|------|------|-------|------|------|
| Dodržuje pravidla společenského kontaktu | 14 | 5 | 3 | 18 | 2 | 0 |
| Dokáže zformulovat otázku (samostatně a smysluplně) | 18 | 3 | 1 | 15 | 5 | 0 |
| Je schopen adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) | 17 | 5 | 0 | 16 | 4 | 0 |
| Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění | 17 | 5 | 0 | 19 | 1 | 0 |
| Smysluplně popíše situaci, událost | 17 | 5 | 0 | 18 | 2 | 0 |
| Smysluplně vyjádří svoje pocity, prožitky | 22 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 |
| Řekne svoje jméno a příjmení | 22 | 0 | 0 | 20 | 0 | 0 |
| Řekne jména rodičů | 20 | 1 | 1 | 20 | 0 | 0 |
| Řekne jména sourozenců | 20 | 1 | 1 | 20 | 0 | 0 |
| Průměr | 17,21 | 4,08 | 0,71 | 17,57 | 2,14 | 0,29 |
| Odchylka | 2,96 | 2,49 | 0,92 | 1,77 | 1,73 | 0,45 |

Z tabulky vyplývá, že řečový projev po obsahové a formální stránce děti příliš nezvládají. Po obsahové stránce jen 59 % chlapců a 80 % dívek zvládá řeč bez problémů a jejich projev splňuje kritéria běžné konverzace. 36 % chlapců a 15 % dívek potřebuje někdy pomoc a jeden chlapec a jedna dívka oblast nezvládají vůbec. Jedná se o děti, u kterých není český jazyk jejich mateřským jazykem. Po stránce formální zvládá řeč 54 % chlapců a 75 % dívek bez problémů a jejich projev odpovídá řečový projev po formální stránce kritériím běžné konverzace a pomoci. 32 % chlapců a 20 % dívek potřebuje pomoc a dokonce tři chlapci a jedna dívka řeč po formální stránce neovládají, jedná se opět o děti, kde není čeština jejich mateřským jazykem, a o chlapce, který má mentální postižení.

Všechny děti jsou s ostatními dětmi schopny aktivně a spontánně navázat řečový kontakt, jen jeden chlapec to zvládá s pomocí. Při komunikaci s dospělými mají děti větší problémy. Bylo totiž zjištěno, že jen 63 % chlapců a 80 % dívek je schopno bez pomoci a problému aktivně a spontánně navazovat řečový kontakt, zbylá část tuto oblast zvládá s pomocí. Jeden chlapec tuto oblast nezvládá, protože je příliš bázlivý.

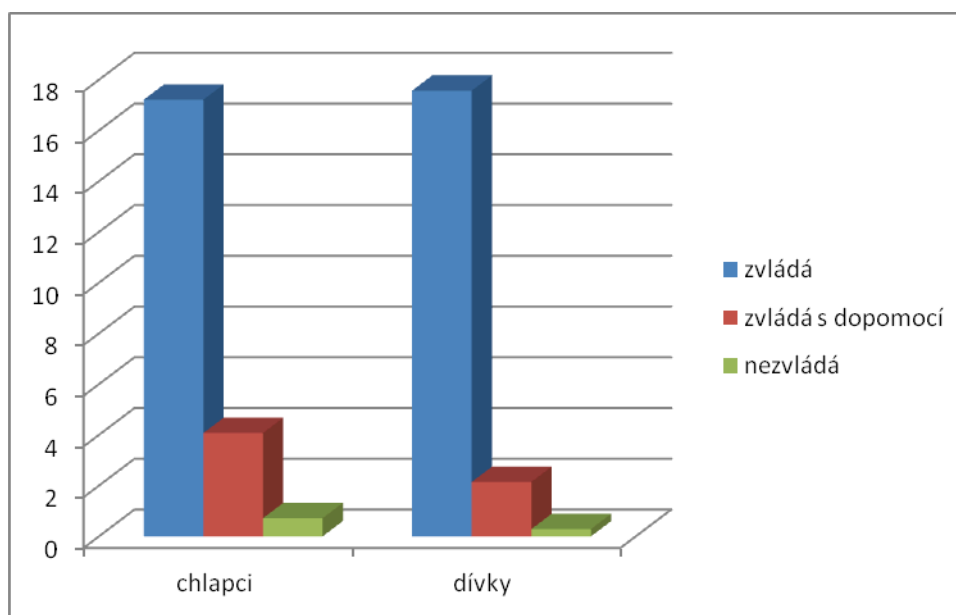
Pravidla konverzace a společenského kontaktu dodržuje malé množství chlapců. Jen cca 60 % chlapců oblast zvládá bez problému, dva chlapci nejsou schopni dodržovat pravidla konverzace vůbec a dokonce tři chlapci nedodržují pravidla společenského kontaktu. Dle třídních učitelek se jedná o chlapce, kteří jsou nevychovaní a rozmazlení. Dívky tuto oblast zvládají bez problémů či maximálně s dopomocí.

Samostatně a smysluplně je schopno zformulovat otázku 82 % chlapců a 75 % dívek. 14 % chlapců a 25 % dívek potřebuje pomoci a jeden chlapec není schopen vůbec zformulovat smysluplnou otázku. Adekvátně odpovídat na otázku jsou schopny přibližně tři čtvrtiny dívek a chlapců a zbylá část je schopna odpovídat smysluplně maximálně s pomocí.

Smysluplně vyjádřit myšlenku, mínění, nápad, situaci či událost jsou schopny také přibližně tři čtvrtiny žáků bez pomoci a zbylá část je schopna smysluplně vyjádřit nápady, situace s pomocí. Všechny děti jsou schopny smysluplně popsat své pocity a prožitky.

Na otázku jsou schopny téměř všechny děti říci své jméno a příjmení, jména svých rodičů a sourozenců. Jen jeden chlapec jména svých rodičů je schopen sdělit s pomocí a dva chlapci jsou schopni s pomocí říci jména svých sourozenců. I zde je patrné, že dívky jsou v oblasti řečových dovedností o něco málo šikovnější a připravenější než chlapci, jak vypovídá následující graf shrnující průměrné hodnocení chlapců a dívek.

Graf 5 Průměrné zhodnocení chlapců a dívek v oblasti řečových dovedností, zdroj vlastní zpracování.



V následující tabulce je patrné hodnocení žáků v klíčových dovednostech při ukončení mateřské školy.

Tabulka 10 Komunikativní kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání v ZŠ Němčice nad Hanou, zdroj vlastní zpracování.

| | Chlapci | | | Dívky | | |
|--|--------------|----------------------|-------------|-------------|----------------------|-------------|
| | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá | zvládá | zvládá s dopomocí | nezvládá |
| Ovládá řeč | 16 | 6 | 0 | 17 | 2 | 1 |
| Hovoří ve vhodně formulovaných větách | 14 | 7 | 1 | 13 | 6 | 1 |
| Samostatně vyjadřuje své myšlenky | 14 | 7 | 1 | 15 | 4 | 1 |
| Sděluje otázky | 13 | 7 | 2 | 15 | 3 | 2 |
| Sděluje odpovědi | 15 | 7 | 0 | 17 | 3 | 0 |
| Rozumí slyšenému | 16 | 5 | 1 | 17 | 1 | 2 |
| Slovně reaguje | 15 | 6 | 1 | 17 | 2 | 1 |
| Vede smysluplný dialog | 15 | 7 | 0 | 13 | 7 | 0 |
| Dokáže se vyjadřovat | 12 | 8 | 2 | 16 | 4 | 0 |
| Je schopen sdělovat své pocity a nálady různými prostředky např. výtvarnými | 12 | 9 | 1 | 15 | 5 | 0 |
| Domlouvá se gesty i slovy | 13 | 9 | 0 | 15 | 5 | 0 |
| Rozlišuje některé symboly | 15 | 7 | 0 | 14 | 5 | 1 |
| Rozumí významu i funkci symbolů | 15 | 7 | 0 | 14 | 6 | 0 |
| Domlouvá se gesty | 13 | 9 | 0 | 14 | 6 | 0 |
| Domlouvá se slovy | 15 | 7 | 0 | 15 | 5 | 0 |
| Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi | 12 | 9 | 1 | 14 | 6 | 0 |
| Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dospělými | 13 | 7 | 2 | 15 | 5 | 0 |
| Chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní dítě je výhodou | 12 | 8 | 2 | 12 | 8 | 0 |
| Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní | 13 | 6 | 3 | 16 | 4 | 0 |
| Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu | 9 | 11 | 2 | 17 | 2 | 1 |
| Aktivně používá slovní zásobu k dokonalejší komunikaci s okolím | 11 | 11 | 0 | 15 | 4 | 1 |
| Dovede využít inovativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává | 11 | 10 | 1 | 15 | 4 | 1 |
| Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky | 17 | 4 | 1 | 14 | 5 | 1 |
| Ví, že je možné se učit i jinými jazyky | 17 | 4 | 1 | 18 | 0 | 2 |
| Má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku | 15 | 4 | 3 | 17 | 1 | 2 |
| Průměr | 13,68 | 7,32 | 1 | 15,2 | 4,12 | 0,68 |
| Odchylka | 1,65 | 1,48 | 0,72 | 1,22 | 1,56 | 0,65 |

Všichni žáci bez problémů či maximálně s pomocí sdělují odpovědi a vedou smysluplný dialog. Jedna dívka neovládá dle názoru třídní učitelky řeč. Jeden chlapec a jedna dívka nehovoří ve vhodně formulovaných větách a samostatně nevyjadřují své myšlenky. Dva chlapci a dvě dívky nejsou schopni vhodně formulovat a pokládat otázky. Slyšenému nerozumí jeden chlapec a dvě dívky. V neposlední řadě slovně nereagují na podněty jeden chlapec a jedna dívka.

Jen 54 % chlapců a 75 % dívek se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod. 41 % chlapců a 25 % dívek je schopno sdělovat své pocity a nálady s drobnou pomocí a jeden chlapec není ani s pomocí schopen své pocity a nálady sdělovat.

59 % chlapců a 75 % dívek se domlouvá gesty i slovy bez problému, zbylá část tak činí s pomocí. 64 % chlapců a 70 % dívek rozlišuje některé symboly a rozumí jejich významu i funkci bez pomoci, zbylá část je schopna rozlišovat symboly a rozumět jejich významu s pomocí. Jedna dívka přitom nerozlišuje některé symboly.

Všechny dívky komunikují v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými. Přibližně 30 % dívek tak činí s pomocí. Chlapci byli hodnoceni v této oblasti hůře. S dětmi totiž není schopen komunikovat ani s pomocí jeden chlapec a s dospělými dokonce dva chlapci. Všechny dívky maximálně s pomocí chápou, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní dítě je výhodou. Dva chlapci ani s pomocí nechápou.

59 % chlapců a 80 % dívek ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní bez problémů, 27 % chlapců a 20 % dívek ovládá dovednosti s pomocí a tři chlapci nezvládají uvedené dovednosti vůbec.

Se slovní zásobou mají děti větší problémy. 41 % chlapců, 85 % dívek průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu bez problému a pomoci a 50 % chlapců, 75 % dívek ji aktivně používá k dokonalejší komunikaci s okolím bez problému a pomoci. Dva chlapci a jedna dívka není schopna průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně používat slovní zásobu nezvládá jedna dívka. Ostatní děti tyto oblasti zvládají s pomocí.

Všechny děti, až na jednoho chlapce a na jednu dívku, dovedou využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkávají, jako jsou knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp. bez problému nebo maximálně s pomocí.

77 % chlapců a 70 % dívek ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky, a 77 % chlapců a 90 % dívek ví, že je možno se jim učit. Přitom jeden chlapec a jedna dívka neví, že je možné se dorozumívat i jinými jazyky a že se jim dá učit, neví jeden chlapec a dvě dívky.

Pro učení cizího jazyku mají vytvořeny elementární předpoklady k učení bez problémů či s pomocí 86 % chlapců a 90 % dívek. Tři chlapci a dvě dívky vytvořeny nemají.

4.5 Vyhodnocení hypotéz a diskuse

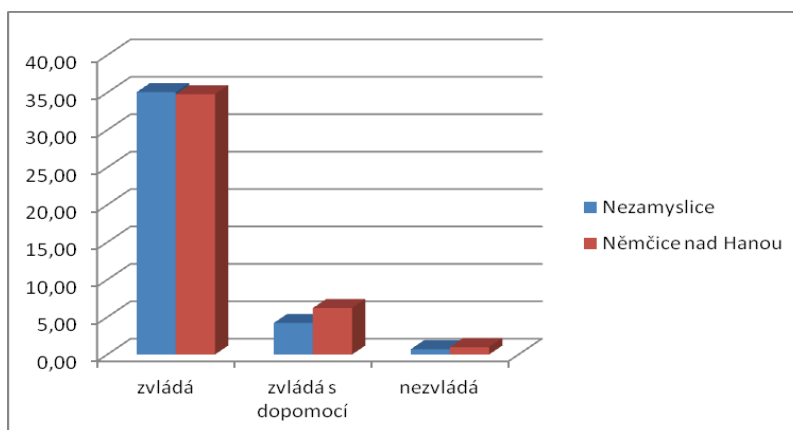
Cílem mého výzkumu bylo zjistit stav připravenosti žáků 1. třídy povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností.

Mého průzkumu se zúčastnily dvě základní školy. V prvních třídách těchto základních škol bylo větší množství žáků mužského pohlaví, tj. 53,66 %. Vyšší poměr žáků mužského pohlaví je patrný na obou základních školách.

Pomocí záznamového archu bylo zjištěno, že 67 žáků, respektive 81,70 % žáků nemělo odklad školní docházky. Ostatní žáci, tedy 15 žáků odklad povinné školní docházky mělo. Jednalo se o 18,30 % všech žáků. Zde však existoval diametrální rozdíl mezi zkoumanými základními školami. Na ZŠ Němčice nad Hanou byl jen jeden žák, který měl odklad školní docházky, ale v ZŠ Nezamyslice bylo 14 žáků, kteří měli odklad povinné školní docházky. Zde tedy zajisté vyvstává otázka, zda byla připravenost žáků v oblasti řečových dovedností nižší, či zda byla obdobná jako na ZŠ Němčice nad Hanou. Porovnáme-li současný stav dětí v oblasti řečových dovedností dle diagnostických okruhů, které ve své publikaci uvádí Bednářová, zjistíme, že průměrně sledovanou řečovou dovednost zvládá bez pomoci 35,07 % žáků na ZŠ Nezamyslice a na ZŠ Němčice nad Hanou zvládá jednotlivé řečové dovednosti 34,79 % žáků bez pomoci. Naopak s pomocí zvládá každou sledovanou řečovou dovednost 4,21 % žáků v Nezamyslicích a 6,21 % v Němčicích nad Hanou a průměrně nezvládá sledovanou řečovou dovednost 0,71 % žáků na Základní škole

Nezamyslice a jeden žák na Základní škole Němčice nad Hanou. Lze tedy shrnout, že na ZŠ Nezamyslice více dětí zvládá bez pomoci sledované ukazatele řečových dovedností, méně žáků zvládá řečové dovednosti s pomocí i méně žáků jednotlivé klíčové dovednosti nezvládají, jak vypovídá následující graf. Na druhou stranu kritéria uvedená v Rámcovém vzdělávacím programu byly lépe hodnoceny na ZŠ Nezamyslice.

Graf 6 Porovnání zvládnutí řečových dovedností na jednotlivých školách, zdroj vlastní zpracování.



Dále bylo zjištěno, že 96,67 % dětí navštěvovalo mateřskou školu. Dva žáci ji nenavštěvovali. Dále bylo zjištěno, že logopedii větší část žáků nenavštěvuje, tj. 74,40 %. Je však otázkou, zda žáci nemají žádné problémy, nebo zda jim nebyla logopedie doporučena, rodiče si tento problém nepřipouští atd. Pokud porovnáme děti, které navštěvují logopedii a děti, které mají problémy ve sledovaných řečových dovednostech, zjistíme, že skutečně žáci, kteří mají problémy s řečí, navštěvují logopedii. Lze tedy určit, že se daný problém řeší, rodiče si jej uvědomují, a proto také logopedii navštěvují.

Platí, že předškolní dítě by mělo dobře rozumět řeči, samozřejmě že ne jen v okruhu běžného hovoru, ale také by mělo chápat zadání her, úkolů, mělo by chápat výklad, pochopit děj pohádek a různých příběhů. Kromě toho by mělo mít k danému věku určitou slovní zásobu, mělo by mluvit nejen ve vhodně formulovaných větách, ale i v souvětích. V řeči dětí by se neměly postupně vyskytovat neobratnosti. Děti by měly být schopny úměrně věku vyjádřit svoje pocity, myšlenky, prožitky, popsat děj, událost, situaci, měly by vyslechnout krátký příběh, který by měly umět převyprávět. Měly by umět vést dialog a dodržovat základní pravidla konverzace, kterými je naslouchat, věnovat pozornost, počkat až druhý domluví, ptát se, odpovídat atd. Důležitá je i správná výslovnost. Všechna tato kritéria byla

shrnuta do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, která konkrétně poukazují na oblasti, které byly při odchodu z MŠ hodnoceny. Právě tato kritéria byla v realizovaném dotazníkovém šetření dále hodnocena.

Na Základní škole Nezamyslice neovládaly děti při odchodu z mateřské školy oblast ovládání řeči. Tuto oblast nezvládá 10 % žáků. Dále cca 3 % dětí nehovořilo plynule ve vhodně formulovaných větách či se nedokázalo vyjadřovat. Také cca 3 % dětí nekomunikují v běžných situacích bez zábran a ostychu s dospělými a cca 3 % dětí neovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. Následně cca 3 % dětí nedokáží průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a přibližně 8 % žáků nemá vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Na Základní škole Němčice nad Hanou nezvládají děti oblast ovládání řeči, kterou nezvládá 2 % dívek. Poté cca 4 % dětí neumí hovořit ve vhodně formulovaných větách a obdobné procento také samostatně nevyjadřuje své myšlenky. 10 % dětí není schopno sdělovat otázky. 7 % dětí nerozumí slyšenému, 4 % dětí slovně nejsou schopna reagovat, 4 % se nedokáží vyjadřovat, 2 % chlapců není schopno sdělovat své pocity a nálady různými prostředky např. výtvarnými. 2 % dívek nerozlišuje symboly. 2 % chlapců nekomunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi a 7 % nekomunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dospělými. Poté 4 % chlapců nechápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní dítě je výhodou. 7 % chlapců neovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. 7 % dětí také průběžně nerozšiřuje svou slovní zásobu. 2 % dětí aktivně nepoužívá slovní zásobu k dokonalejší komunikaci s okolím, 4 % nedovede využít inovativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává, 4 % neví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky, 7 % neví, že je možné se učit i jiným jazykům, 12 % nemá vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Právě u těchto žáků, které danou oblast řeči neovládají ani s pomocí, nelze předpokládat, že budou některé úkoly a situace, do kterých se dostanou ve studiu učení zvládat bez problému. To, že nemají kompetence v některých oblastech řeči, znamená, že se v dané oblasti přiměřeně neorientují. Výuka ve škole by neměla být odkládána až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti. Moderní psychologie učení totiž ukázala, že

získávání vědomostí se děje nejúčinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, nikoli pouhým nacvičováním nebo memorováním.

Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Měla by být věnována velká pozornost uvedeným komunikativním kompetencím. Děti se potřebují učit a rozvíjet komunikativní dovednosti, stejně jako se potřebují učit matematiku či češtinu. Učitelé by měli některé kompetence v žácích rozvíjet, a to cíleně a systematicky.

V následujícím textu jsou vyhodnoceny stanovené hypotézy.

- **Vyhodnocení hypotézy č. 1**

První hypotéza zněla: předpokládáme, že existuje rozdíl v oblasti řečové připravenosti na vstup na základní školu u chlapců a dívek.

Pomocí následujícího výpočtu zjistíme, zda je možné tuto hypotézu přijmout nebo odmítnout.

Pro výpočet χ^2 – testu je využita následující kontingenční tabulka. Tato tabulka shrnuje vzájemné vztahy získaných statistických znaků. Řádek v kontingenční tabulce představuje možné hodnoty prvního znaku, sloupce definují možné hodnoty druhého znaku.

Tabulka 11 Kontingenční tabulka – hypotéza č. 1, zdroj vlastní zpracování.

| | Zvládají | Zvládají s pomocí | Nezvládají |
|---------|----------|-------------------|------------|
| Chlapci | 807 | 257 | 36 |
| Dívky | 796 | 133 | 21 |

Hodnota χ^2 – testu byla vypočtena z výše uvedeného vzorce. Pro výpočet byla využita jak tabulka pozorovaných četností, tak i následující tabulka očekávaných hodnot.

Tabulka 12 Kontingenční tabulka: očekávané hodnoty – hypotéza č. 1, zdroj vlastní zpracování.

| | Zvládají | Zvládají s pomocí | Nezvládají |
|---------|----------|-------------------|------------|
| Chlapci | 860,1463 | 209,2683 | 30,5854 |
| Dívky | 742,8537 | 180,7317 | 26,4146 |

Hodnota χ^2 byla vypočtena na 7,086057. Tuto vypočtenou hodnotu testovaného kritéria porovnáme s příslušným kvantilem rozdělení χ^2 s (k-1), tedy se 2 stupni volnosti. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 0,01$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto tuto hypotézu lze odmítnout.

- **Vyhodnocení hypotézy č. 2**

Druhá hypotéza zněla: předpokládáme, že existuje rozdíl v oblasti řečových dovedností v jednotlivých základních školách.

Pro výpočet χ^2 – testu je využita následující kontingenční tabulka. Tato tabulka shrnuje vzájemné vztahy získaných statistických znaků. Řádek v kontingenční tabulce představuje možné hodnoty prvního znaku, sloupce definují možné hodnoty druhého znaku.

Tabulka 13 Kontingenční tabulka – hypotéza č. 2, zdroj vlastní zpracování.

| | Zvládají | Zvládají s pomocí | Nezvládají |
|----------------------|----------|-------------------|------------|
| ZŠ Němčice nad Hanou | 487 | 87 | 14 |
| ZŠ Nezamyslice | 491 | 59 | 10 |

Hodnota χ^2 byla vypočtena na 0,7937. Tuto vypočtenou hodnotu testovaného kritéria porovnáme s příslušným kvantilem rozdělení χ^2 s (k-1), tedy se 2 stupni volnosti. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je $\chi^2_{0,05}(2) = 0,01$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto lze tuto hypotézu č. 2 odmítnout.

ZÁVĚR

Zpracování diplomové práce předcházelo podrobné studium odborné literatury. Jednalo se převážně o studium odborné literatury logopedické, psychologické, v rámci potřeb lingvistické, také školský zákon a Rámcový vzdělávací program. Díky této odborné literatuře byly získány důležité informace o problematice řečových dovedností dětí.

Bylo zjištěno, že jazykové schopnosti dětí jsou v posledních letech značně diskutované téma. Rodiče mají na své děti často velmi málo času, moderní technologie nutí děti využívat spíše pasivní komunikaci namísto aktivní komunikace a z tohoto důvodu se zhoršuje mluvní projev dětí. V teoretické části textu bylo tedy pojednáno o dětské řeči a řečových dovednostech. Protože se tato diplomová práce zaměřila na děti věku předškolního, byla zde zařazena i kapitola popisující školní připravenost a školní zralost. Poté byla pozornost zaměřena na rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí, ke kterému by mělo v mateřských školách docházet. Speciální kapitolu jsem také věnovala pedagogické diagnostice, spolu s kritérii hodnocení školní zralosti dle předškolního kurikula. V závěru teoretické části byly popsány vývojové poruchy řečové komunikace, kam je možné zařadit odchylky ve vývoji artikulace či byly uvedeny nejčastější syndromy poruch řečové komunikace.

V úvodu praktické části textu byl popsán výzkum na dvou vybraných základních školách a byly popsány děti, s nimiž bylo v rámci výzkumu pracováno. Pozornost byla zaměřena na samotný výzkum, jehož cílem bylo na základě výzkumného šetření zjistit úroveň školní zralosti v oblasti řečových dovedností. Bylo zjištěno, že děti v řečových dovednostech uvedených v kurikulárních dokumentech v řadě oblastí nezvládají stanovená kritéria. Proto by měli nejen učitelé uvedeným komunikativním kompetencím věnovat pozornost, rozvíjet dané oblasti, a to cíleně a systematicky.

SEZNAM LITERATURY

Bibliografické zdroje

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Praha: Edika, Albatros Media, 2017. 67 s. ISBN 978-80-266-0249-1.

BENÍŠKOVÁ, T. První třídou bez pláče. Praha: Grada Publishing, 2011. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

CIMRMANNOVÁ, T., a kol. Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu. Praha: Karolinum, 2013. 200 s. ISBN 978-80-246-2205-7.

DVOŘÁK, J. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANDOUREK, J. Slovník sociologických pojmů. Praha: Grada Publishing, 2012. 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Je naše dítě zralé na vstup do školy. Praha: Grada Publishing, 2014. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

HOFFMANNOVÁ, E., IN LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

HŘÍBKOVÁ, L., Nadání a předškolní věk. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-595-7.

HÁKOVÁ, E. Rétorika pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-1990-0.

KNOTOVÁ, D., a kol. Školní poradenství. Praha: Grada Publishing, 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. Ročník. Praha: Grada Publishing, 2009. 134 s. ISBN 978-80-247-2831-5.

KEJLÍČKOVÁ, I. Vady řeči u dětí: Návodů pro praxi. Praha: Grada Publishing, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, J., Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence. Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2.

KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let. Praha: Portal, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1. Třídy. 3. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MONATOVÁ, L. Předškolní výchova, Praha: SPN, 1985.

OPRAVILOVÁ, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Praha: Avicenum, 1986. 274 s. ISBN 08-084-86.

LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5.

LEŽALOVÁ, R. Řízení mateřské školy, kapitola Pedagogický proces a jeho řízení, podkapitola Pedagogický proces a dítě, článek Odklady povinné školní docházky. Praha: Raabe, 2004, 2500 s.

MATĚJČEK, Z. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MIKULAJOVÁ, M. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti.

PEŠOVÁ, I., ŠAMA, M. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada Publishing, 2006. 152 s. ISBN 978-80-247-1216-4.

PLEVOVÁ, I., SLOWIK, R. Komunikace s dětským pacientem. Praha: Grada Publishing, 2010. 256 s. ISBN 978-80-247-2968-8.

PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J. et al. Teorie a praxe poradenské psychologie. Praha: Grada Publishing, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3.

POSPÍŠILOVÁ, Z. Hrajeme si s básničkou. Praha: Grada Publishing, 2007. 148 s. ISBN 978-80-247-1709-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., et al. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. Andragogický slovník. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 320 s. ISBN 978-80-247-8993-4.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, M., et al. Psychodiagnostika dětí a dospělých. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, L., et al. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTEFANOVIČ J. Psychologie pro gymnázia a třídy gymnázia s pedagogickým zaměřením. Praha: SPN, 1976, 323 s. ISBN 14-077-76.

ŠULOVÁ, L. Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí. in: Šulová, L. (Ed.): Problémové dítě a hra, Praha, RAABE, 2006. ISBN 80-86307-15-8.

TESAŘÍKOVÁ, N., JANURA, P. Almanach k 90. výročí založení Základní školy Němčice nad Hanou 1925-2015. Vydavatelství Brázda, 2015. ISBN 978-80-87387-33-7.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. 523 s. ISBN 9787-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 978-80-246-0181-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika, integrace školní a sociální. 2. Vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

FRIEDMAN, Z. Úvod do pedagogické diagnostiky. [online] 2018 [cit. 2017-12-20]. Dostupné u URL: www.kubiatko.eu/studenti/friedmann_pedag_diagnostika.pdf, s. 2-3.

MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné u URL: www.msmt.cz/file/38919_1_1/

Masaryková základní škola a mateřská škola Nezamyslice, [online] 2016 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z URL: <https://zsnezamyslice.edupage.org/>.

School Readiness Definition [online] 2017 [cit. 2018-02-02]. Dostupné u URL: <https://education.ky.gov/curriculum/conpro/prim-pre/Pages/School-Readiness-Definition.aspx>.

School Readiness [online] 2013 [cit. 2018-02-02]. Dostupné u URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1724815> Vyhláška č., 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online] 2005 [cit.2017-12-17]. Dostupné u URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

Rethinking School Readiness [online] 2008 [cit. 2018-02-02]. Dostupné u URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/1724815>.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, [online] 2009 [cit. 2017-12-20]. Dostupné u URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, [online] 2004 [cit. 2017-12-17]. Dostupné u URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Rozdíly mezi školní zralostí a připraveností, zdroj vlastní zpracování. | 12 |
| Tabulka 2 Návratnost dotazníků, zdroj vlastní zpracování..... | 46 |
| Tabulka 3 Procentuální vyjádření počtu chlapců a dívek, zdroj vlastní zpracování..... | 48 |
| Tabulka 4 Odklad školní docházky, zdroj vlastní zpracování. | 49 |
| Tabulka 5 Návštěvnost mateřské školy, zdroj vlastní zpracování. | 49 |
| Tabulka 6 Návštěvnost logopedie, zdroj vlastní zpracování | 50 |
| Tabulka 7 Řečové dovednosti ZŠ Nezamyslice, zdroj vlastní zpracování. | 52 |
| Tabulka 8 Komunikativní kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání v ZŠ Nezamyslice, zdroj vlastní zpracování. | 55 |
| Tabulka 9 Řečové dovednosti ZŠ Němčice nad Hanou, zdroj vlastní zpracování. | 57 |
| Tabulka 10 Komunikativní kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání v ZŠ Němčice nad Hanou, zdroj vlastní zpracování. | 60 |
| Tabulka 11 Kontingenční tabulka – hypotéza č. 1, zdroj vlastní zpracování. | 65 |
| Tabulka 12 Kontingenční tabulka: očekávané hodnoty – hypotéza č. 1, zdroj vlastní zpracování..... | 66 |
| Tabulka 13 Kontingenční tabulka – hypotéza č. 2, zdroj vlastní zpracování. | 66 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1 Rozdělení žáků, zdroj vlastní zpracování. | 48 |
| Graf 2 Návštěvnost mateřské školy, zdroj vlastní zpracování. | 50 |
| Graf 3 Návštěvnost logopedie, zdroj vlastní zpracování. | 51 |
| Graf 4 Průměrné zhodnocení chlapců a dívek v oblasti řečových dovedností, zdroj vlastní zpracování. | 54 |
| Graf 5 Průměrné zhodnocení chlapců a dívek v oblasti řečových dovedností, zdroj vlastní zpracování. | 59 |
| Graf 6 Porovnání zvládnutí řečových dovedností na jednotlivých školách, zdroj vlastní zpracování. | 63 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci při výzkumném šetření

Příloha č. 2: Záznamový arch k diplomové práci

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci při výzkumném šetření

Dobrý den,

Jmenuji se Zuzana Vozihnojová a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dovolte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá připraveností dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností. Získané informace, které tímto získám, jsou anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu mé práce.

Děkuji Vám za spolupráci.

Kontakty

Zuzana Vozihnojová,

e-mail: zuza.vozihnojova@seznam.cz

Katedra primární a preprimární pedagogiky

vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

+420 58 563 5105

e-mail: eva.smelova@upol.cz

Příloha č. 2: Záznamový arch k diplomové práci

| Řečové dovednosti žáka 1. třídy | | | | |
|---|--|---|---|--------------------------|
| Identifikace školy | | | | |
| Název školy: | | Jméno učitele: | | Třída: |
| Identifikace žáka | | | | |
| Pohlaví žáka? a) dívka b) chlapec | Měl žák odklad školní docházky? a) ano b) ne | Navštěvoval žák mateřskou školu? a) ano b) ne | Navštěvuje žák logopedii? a) ano ne | |
| Diagnostika dítě předškolního věku | | | | |
| Položka | Zvládá | Zvládá s dopomocí | Nezvládá | Důvod proč dítě nezvládá |
| Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace | | | | |
| Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými | | | | |
| Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu | | | | |
| Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) | | | | |
| Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky atd. | | | | |
| Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů a sourozenců | | | | |
| Požadavky na dítě v řečové oblasti před vstupem na základní školu v ČR | | | | |
| Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog | | | | |
| Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky např. výtvarnými | | | | |
| Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci | | | | |
| Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou | | | | |
| Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní | | | | |
| Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| komunikaci s okolím | | | | |
| Dovede využít inovativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává | | | | |
| Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku | | | | |

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Zuzana Vozihnojová |
| Katedra: | primární a preprimární pedagogiky |
| Vedoucí práce: | prof. PhDr. Eva Šmelová Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|----------------------------|--|
| Název práce: | Připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností |
| Název v angličtině: | Preparedness of pupils to begin compulsory schooling in the field of language skills |
| Anotace práce: | <p>Tématem této práce je Připravenost žáků k zahájení povinné školní docházky v oblasti řečových dovedností. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů - školní zralost, školní připravenost, kurikulárními dokumenty. Poté se zaměřuje na řečové dovednosti, řeč a její vývoj a v neposlední řadě poruchami řeči.</p> <p>Praktická část v první řadě analyzuje řečové dovednosti žáků v oblasti pragmatické. Ve druhé části analyzuje řečové kompetence u žáků dle kurikulárního dokumentu a provádí komparaci jednotlivých řečových dovedností.</p> |
| Klíčová slova: | Řeč, řečové dovednosti, poruchy řeči, školní připravenost, školní zralost, Rámcový vzdělávací program |

| | |
|------------------------------------|--|
| Anotace v angličtině: | <p>The theme of this work is the Preparedness of pupils to begin compulsory schooling in the field of language skills. The theoretical part deals with the definition of basic terms - school maturity, school readiness, curricular documents. Then it focuses on speech skills, speech and its development, and last but not least, speech disorders.</p> <p>The practical part analyzes the pupils' language skills in the pragmatic area first of all. In the second part it analyzes the language competences of pupils according to the curriculum document and performs a comparison of individual language skills.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | Speech, Speech Skills, Speech Disorders, School Preparedness, School Maturity, Framework Educational Program |
| Přílohy vázané v práci: | Záznamový arch k výzkumnému šetření, žádost o spolupráci při výzkumném šetření |
| Rozsah práce: | 78 |
| Jazyk práce: | Čeština |