



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Fonologické a morfologické schopnosti dětí
předškolního věku

Phonological and morphological skills of preschool
children

Vypracovala: Kateřina Svobodová
Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2016

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na vývoj předškolního dítěte, především na fonologické a morfologické schopnosti dětí v tomto věku.

Cílem práce je zmapovat rizika pro další vývoj čtenářských dovedností a naznačit možnosti snížení těchto rizik systematickou prací s dětmi v podmínkách běžné mateřské školy.

V teoretické části je definován fyzický, psychický a sociální vývoj dítěte, dále školní zralost a připravenost, odklad školní docházky, řeč a také čtyři jazykové roviny, především fonologická a morfologická rovina.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní šetření dětí předškolního věku, v jehož rámci jsou u dětí sledovány vybrané proměnné, především fonologické a morfologické schopnosti, postup, získané výsledky a jsou doporučena cvičení k rozvoji těchto schopností.

Klíčová slova:

Dítě předškolního věku, mateřská škola, školní zralost, školní připravenost, řeč, odklad školní docházky, jazykové roviny, fonologické a morfologické schopnosti.

Abstract

This bachelor's thesis is focusing on the development of preschool children, primarily on their phonological and morphological abilities.

The main objective of this thesis is to examine further risks of reading abilities, indicating possibilities of reducing all these risks by the methodical work with children of preschool age.

In the theoretical definition the physical, psychological and social development of children is defined, as well as their maturity and readiness for school in regards to speech as well as their phonological and morphological abilities.

The practical part is focused on quantitative research of preschool children, with a focus specifically on the observation of variables, mostly in phonological and morphological abilities, techniques, practices. Based on obtained results are recommended exercises for the development of these abilities.

Key words:

Preschool children, preschool, readiness for school, speech, postponement of school attendance, language levels, phonological and morphological abilities

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Praze, 24. 3. 2016

Svobodová Kateřina

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Martině Lietavcové, za vedení při psaní bakalářské práce, za její cenné odborné rady a trpělivost. Děkuji za čas, který věnovala konzultacím této práce. Také děkuji paní ředitelce, kolegyním a rovněž všem rodičům dětí, kteří vždy ochotně spolupracovali. Dále děkuji celé své rodině za pomoc a velkou podporu.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Obecná charakteristika vývoje předškolního dítěte.....	9
1.1 Činitelé ovlivňující vývoj.....	9
1.2 Předškolní období.....	10
1.2.1 Fyzický vývoj.....	12
1.2.2 Psychický vývoj.....	14
1.2.3 Sociální vývoj.....	18
2 Školní zralost a připravenost.....	19
2.1 Školní zralost.....	20
2.1.1 Zralost fyzická.....	20
2.1.2 Zralost kognitivní (psychická).....	21
2.1.3 Zralost sociálně emoční.....	21
2.1.4 Zralost pracovně volní.....	21
2.2 Školní připravenost.....	21
2.3 Diagnostické testy.....	22
2.4 Odklad školní docházky.....	23
3 Řeč.....	23
3.1 Předřečové období.....	24
3.2 Úrovně řečového vývoje.....	25
3.3 Jazykové roviny.....	25
3.3.1 Lexikálně sémantická jazyková rovina.....	25
3.3.2 Pragmatická jazyková rovina.....	27
3.3.3 Foneticko-fonologická jazyková rovina.....	27
3.3.4 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 Cíl práce a výzkumné otázky.....	31
5 Metody užití při výzkumném šetření.....	31

5.1 Smíšený výzkum	31
5.2 Použité metody.....	32
5.2.1 Pozorování.....	32
5.2.2 Rozhovor	32
5.2.3 Analýza	32
5.2.4 Diagnostické testy	33
6 Charakteristika vzorku výzkumného šetření	33
7 Vlastní popis realizace výzkumné studie.....	34
7.1 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky	35
7.2 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti	39
7.3 Test sluchové analýzy Moseley.....	42
7.4 Test sluchového rozlišování Wepman	45
7.5 Předškolní MORF 5.5 zkrácený (z 18. listopadu 2014).....	48
8 Shrnutí praktické části	51
9 Diskuze	52
Závěr	54
Použitá literatura:	55
Použité zdroje:	58
Příloha 1	59
Návrh činností:	59

ÚVOD

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. První má pro svou vlastní potřebu, druhé pro bližní, proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější.“

Jan Amos Komenský

Práci zaměřenou na téma Fonologické a morfologické schopnosti dětí předškolního věku jsem si zvolila proto, že při činnostech s dětmi v mateřské škole již delší dobu sleduji, že jejich cit pro český jazyk je různorodý. Zajímalo mne, z jakého důvodu jsou na tom některé děti lépe a jiné hůře a jak tato skutečnost může ovlivňovat jejich další vývoj v oblasti budoucích čtenářských a písarských dovedností.

Cílem bakalářské práce bude zmapovat momentální předpoklady testovaných dětí pro budoucí vývoj čtenářských dovedností a také zjistit, jaké činnosti mohou děti ovlivnit v rozvoji jazykových schopností.

Vlastní testování bude komplexní (dotazník pro rodiče, učitele a dvanáct testů), jelikož práce je součástí širšího projektu, který probíhá na Jihočeské Univerzitě pod názvem: *„Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti“*. Ve své práci se zaměřím na testové baterie zjišťující dovednosti jedinců u foneticko-fonologické jazykové roviny a morfologicko-syntaktické roviny.

V teoretické části se nejprve budu zabývat obecnou charakteristikou vývoje předškolního dítěte, dále školní zralostí a připraveností a celou první část práce uzavře kapitola o řeči.

Celé mé práci předcházelo testování vybrané skupiny 28 dětí. Na základě výsledků tohoto šetření následně vypracuji teoretickou část své bakalářské práce. Nejprve popíši metody, které jsem při svém zjišťování použila, a poté bude následovat rozbor jednotlivých testů. Do přílohy zařadím činnosti podporující předcházení rizik.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Fylogeneze je vědecká disciplína, která se zabývá původem a vývojem člověka, zaměřuje se na srovnávání psychických projevů chování a učení jedince na rozdílném stupni vývojové (evoluční) řady. Ontogeneze se zabývá psychickým vývojem člověka od jeho početí až do smrti (Šimčíková-Čížková, 2010).

Vágnerová ve své knize rozděluje lidský život na období prenatální, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní věk, školní věk, pubescence, adolescence, dospělost a stáří. (Vágnerová, 2000)

Tato bakalářská práce se zaměřuje na dítě předškolního věku, podrobněji se proto dále bude věnovat vývoji dítěte v tomto období.

1.1 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ

Člověk jako bytost je souborem tří složek, které jsou v neustálé interakci. Jedná se o složku biologickou (lidské tělo), psychickou (duše) a sociální (zespolečenštění). Vývojová psychologie se zabývá zejména: a) psychickým vývojem jedince, jeho plynulostí a etapami, které na sebe navazují a také jak popisuje Helus „b) činiteli ovlivňujícími vývoj; např. vzájemným vztahem činitelů biologického zrání a sociálního či výchovného ovlivňování, nebo otázkami různých strádání (deprivací) a jejich vlivem na charakteristiky psychického vývoje.“ (Helus, 2003, str. 24)

Člověk je charakteristický svou schopností rozumovou a komunikativní. Na vývoj lidského jedince pohlížíme z hlediska fyzického, psychického a sociálního. Vývoj je komplexní dynamický proces, kdy dochází k zákonitým postupným změnám od jednoduššího k složitějšímu. Dana Kutálková se ve své knize zmiňuje: „Žádnou etapu v rozvoji dítěte nelze urychlit nebo přeskočit.“ (Kutálková, 2005, str. 94.)

S tímto postojem se ztotožňuje více autorů. U každého jedince je vývoj individuální. Tělesný, duševní i morální vývoj jedince bývá ovlivňován mnoha faktory. Neměnný podíl na tom, co dostane každý jedinec do vínku, mají jeho biologičtí rodiče a předci. Tímto tématem - dědičností - se zabývá obor, který se nazývá genetika. Dědičnost je to, co dítě získá v prenatálním období, při početí, jak uvádí například

Matějček (2005), když spermie otce přidá 23 chromozomů k 23 chromozomům mateřského vajíčka. Na tomto vkladu mají oba rodiče stejný podíl. Dalším ovlivňujícím činitelem jsou vlivy prostředí, které ovlivňují vrozené dispozice jedince a bezesporu vlivy sociální, životní styl, životní prostředí a kvalita životní péče. Vývoj dítěte ovlivňuje rodina, výchova, škola, společnost, ale také nečekané události a typy temperamentu každého jedince. Vágnerová uvádí, že těmito vlivy je ovlivňováno zrání a učení každého jedince. (Vágnerová, 2004)

Každé dítě se ve svém životě setkává s jinými podmínkami, dostává jinou příležitost. Říčan uvádí, že v prenatálním stádiu působí na embryo všechny vlivy okolního prostředí. Nazýváme je teratogeny a jedná se například o alkohol, či nikotin, které dostává matka do svého těla a tak se usazují v tkáních matky i plodu. Další faktory jsou ozáření, nepohoda matky, stres, virové a bakteriální onemocnění. Velice závažné je, když se těhotná žena nakazí zarděnkami. Díky těmto škodlivým vlivům, které ovlivňují jedince již v prenatálním období, získává tělo jedince vrozené dispozice, které mohou ovlivňovat celkový vývoj. (Říčan, 2014)

Rodina jako prvočinitel ovlivňuje vývoj jedince. Matka zajišťuje dítěti získání důvěry, lásky a pocitu bezpečí. V rodině také získává vtisky, určité styly chování, řešení situací, možnosti vzdělání. Toto prostředí také ovlivní, zda vyrůstá dítě v podnětném prostředí, či je přetížené nebo naopak zanedbané.

1.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

V psychologii můžeme chápat tento čas různě. Zde budeme pohlížet na předškolní období ze dvou úhlů pohledu. Toto období můžeme v širším pojetí popisovat od 3-6 případně sedmi let dítěte a také užší pojetí, kdy hovoříme o roce před nástupem do základní školy, konkrétně první třídy, se nazývá předškolní. Dítě kolem třetího roku věku nastupuje do vzdělávací instituce, mateřské školy. Zde dochází k adaptačnímu období a většinou k prvnímu zásadnímu odloučení od matky, případně blízké osoby. V současné době často navštěvují mateřskou školu i děti mladší. Na konci tohoto období se posuzuje celková zralost „předškoláka“, tedy zda je jedinec schopen nástupu k povinné školní docházce.

„Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především.“ (Mertin, Gillernová, 2010, str. 13)

Erikson ve svém **psychosociálním vývoji**, který dělí do osmi věků, nazývá tuto dobu jako věk *iniciativy oproti vině*. (Erikson, 2002) Dítě označuje jako aktivní a spontánní, má-li příznivé podmínky. Dochází k přechodu od regulace chování zvenčí k autoregulaci. Dítě si tedy osvojuje, co je správné dle norem a toto chování si vnitřně osvojí a přijme za vlastní. Je-li však prostředí nepříznivé, dítě necítí vřelost od dospělého člověka, je řízeno autoritativně, či jako nedostačivé, špatné, poté dítě své aktivity a iniciativy utlumí a tento jedinec pociťuje díky svému chování vinu. Proto je velice žádané brát ve výchově zřetel na individualitu každého dítěte, na respektování a na jeho celkovém vývoji za pomoci všech smyslů. V předškolním období je nejdůležitější hra, převažují hry pohybové, konstruktivní, napodobovací a námětové, také děti velice baví hraní rolí. (Vágnerová, 1991. Čáp, Mareš, 2001. Helus, 2003)

„Aktivita předškolního dítěte už mívá nějaký cíl, je méně roztržštěná a méně závislá na aktuální situaci, než byla aktivita batolete. Volba určité činnosti je stále ovládána emocemi a aktuálními potřebami, ale rozvíjí se i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. V předškolním období nabývají na významu nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli. Dítě už není ovládáno jen aktuálními podněty. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.“ (Vágnerová, 2000, str. 120)

S ohledem na biopsychosociální specifika dětí v předškolním věku a také na respektování individuálního přístupu ke každému jedinci jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání pěkně formulovány základní principy předškolního vzdělávání. Tak, aby:

- *„akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- *umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*

- *zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*
- *definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hledisek cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet*
- *zajišťoval přijatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*
- *vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- *umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- *poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.“ (Smolíková, 2004, str. 2)*

1.2.1 FYZICKÝ VÝVOJ

Tělesný (somatický) **vývoj** v předškolním období již lehce zpomalí oproti velkým změnám, ke kterým dochází ve vývoji růstu v prvních letech života. Jedinec v tomto období roste přibližně 5-6 centimetrů za rok. Hlava a trup je velká v poměru s končetinami. Před nástupem do základní školy se tělesné proporce dítěte mění, končetiny se protahují, tělo se ze soudkovitého tvaru proměňuje, zeštíhluje. Dítě dorůstá do takzvané filipínské míry. Filipínská míra byla jedním z testů školní zralosti, kdy si dítě dosáhne rukou přes temeno hlavy na ušní lalůček. Znamená to tedy, že končetiny se prodloužily. Během prvních čtyř let života se jedinci až ztrojnásobí váha mozku. V předškolním období mozek stále dozrává, dochází k opouzďení nervových vláken, vedení vzruchu je rychlejší. U dětí jsou veškeré tělesné funkce rychlejší než u dospělých, například dech nebo tep. Děti mají také ohebnější kostru, jelikož jsou kosti spojeny chrupavkami. (Záhme, 2005, Říčan, 2014)

Hrubou motoriku dítě postupně zdokonaluje díky dozrávání, které souvisí i s vývojem mozku, kdy dochází k vůli řízenému ovládnutí tělesných funkcí. Zdokonaluje se hrubá motorika, kdy dítě postupně lépe chodí, ovládá chůzi do schodů a ze schodů, kdy střídá nohy, běh po rovině i v nerovném terénu, dokáže se přesouvat do kopce a z kopce, umí jít pozpátku, skáče a zdokonaluje postupně i rovnováhu, tančí, ale také

se učí na trojkolce, kole, lyžích, bruslích, skateboardu, skáče přes švihadlo, může dělat i kotrmelce. Jeho pohyby začínají být elegantní. (Bacus, 2004) Postupně dochází také ke zdokonalování sebeobsluhy, kdy se dítě samo obléká a vysvléká, osamostatňuje se při výkonu hygienických návyků. Dokáže se samo obsloužit a rádo pomáhá při různých domácích pracích, díky čemuž si připadá důležité.

Jemná motorika se vyvíjí rovněž postupně. Vrcholí osifikací zápěstních kůstek, kdy dochází ke zdokonalování jemných pohybů prstů. Při rozvoji napomáhají různé tvořivé a rukodělné činnosti (polytechnické činnosti), ale také sebeobsluha, manipulační hry a každodenní činnosti. Dítě se zdokonaluje tím, že postupně přechází od větších předmětů k menším. Děti v tomto období velmi rády kreslí, malují, staví kostky, puzzle, stavebnice, provlékají tkaničky, skládají mozaiky, navlíkají korále větší, postupně menší, hrají si s pískem, hlínou, přírodninami, trénují hmatem, stříhají a modelují, ale také si čistí zuby, zapínají knoflíky, vzájemně se češou, masírují. Jak uvádí Šmardová a Bednářová, u těchto činností se nerozvíjí pouze jemná motorika, ale také zrakové vnímání, prostorová orientace, vizuomotorická koordinace, dítě koncentruje svoji pozornost, učí se také estetickému a morálnímu vnímání. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Není-li diferenciovaná **lateralita**, dítě dlouho nepreferuje jednu z rukou, „svědčí to o **pomalejším vyžívání mozkových hemisfér**. To nemá nic společného s mírou inteligence, ta je dítěti dána od přírody. Pomalé vyžívání může znamenat jen to, že dítě je biologicky trochu mladší, než odpovídá datu v rodném listu. Zrání nervové soustavy je individuální záležitostí a porovnání s vrstevníky připadá v úvahu nejdříve ve druhé polovině druhé třídy. Situace se definitivně stabilizuje přibližně kolem 12 let.“ (Kutálková, 2005, str. 132-133)

Pohyby potřebné pro psaní se jmenují **grafomotorika**. (Kutálková, 2005) Pojem grafomotorika označuje Průcha jako: „*Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 85.) V mateřské škole se pedagog mimo jiné zaměřuje na úchop psacího náčiní každého jedince, který

se rovněž postupně zdokonaluje. Zpočátku není vyhraněna laterální orientace. Dítě nemusí mít vyhraněnou pravo – levou orientaci. Každému jedinci dáme prostor, aby se ruka vyhranila. S grafomotorikou úzce souvisí **kresba**, kdy se dítě dokáže vyjádřit lépe než slovy. Dochází k uvolnění, projevu radosti, fantazie. Vývoj kresby přechází z čáranice k záměrnosti. Dítě kreslí zpočátku čáry, kruhy, slunce, postavu, kterou nazýváme hlavonožec. Postupně se obraz postavy zlepšuje, dostává znatelnějších obrysů, kresba má více detailů. V dalším stádiu dítě kreslí to, co ví a zná, ne to, co vidí. Jedná se o **intelektuální naivizmus**. Dítě si věří a začíná kreslit i jiné konkrétní věci. Až kolem šestého roku je postava úplná. Důležité je pro dítě připravit příjemné a vhodné prostředí, nabídnout mu dostatek času, prostoru a také materiálu. Velice podstatné jsou také pracovní návyky jako: držení těla, držení tužky, poloha ruky, uvolnění ruky, vedení a plynulost čar, ale také věcné podmínky a klima třídy. Grafomotorické cvičení nabízíme dítěti až později, případně má-li o ně samo zájem. Má-li dítě problémy s hrubou motorikou, zaměříme se zpočátku na ni, až poté na rozvoj koordinace ruky. Pokud má dítě špatný úchop tužky, je zapotřebí mu pomoci, jelikož se tento špatný úchop fixuje a přetrvává a především později špatně odnaučuje. Osvědčenou metodou je rozcvičení od kloubního ramene až k prstům ruky. Správný úchop tužky se nazývá špetkový. Děti mají velmi rády cviky doprovázené básní. Více autorek uvádí různé pomůcky pro správný úchop psacího náčiní například autorka Bednářová, Lietavcová.

1.2.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ

V předškolním věku se u dítěte zdokonalují a intenzivně vyvíjejí psychické procesy. Piaget vysvětluje **kognitivní vývoj** jako sled etap kvalitativně odlišných. Piaget periodizuje toto předškolní období na etapu symbolického a předpojmového myšlení, které trvá do čtyř let věku dítěte a etapu názorného myšlení, které navazuje a trvá do sedmi až osmi let věku dítěte. Tyto etapy se překrývají a vzájemně prolínají.

Čáp a Mareš ve své knize konstatují, že rozumový vývoj předškoláka Piaget charakterizuje názorným myšlením. *„Dítě již slovem vyjadřuje pojmy, ty však jsou elementární, omezené na ty vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat. Dítě je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, zvláště zrakovém.“* (Čáp, Mareš, 2001, str. 226)

Freudova koncepce **duševního vývoje** se v předškolním období nazývá falické stádium nebo rané genitální stadium. Probíhá okolo 3-5 roku věku dítěte, kdy u chlapců nastává oidipovský a u dívek Elektřin komplex, kdy je chlapec závislý na matce a dcera na otci. Dle Freuda již jedinec pomýšlí o své potenci. Dítě se osamostatňuje, zabývá se fantaziemi o vlastních schopnostech, síle a vlivu. Dále v tomto období dochází u dítěte k fabulacím, kdy si jedinec něco vymyslí a věří tomu. Čtvrté období se nazývá latence. V tomto období, od šesti let až po pubertu dochází dle Freuda ke skrytí pudů, tudíž k období klidu. Psychoanalýza dělí ID (ono) jako nevědomí, kontakt s realitou, myšlení a vnímání jako EGO (já), díky morálním postojům se dále vytváří třetí vrstva osobnosti SUPEREGO (nad-já), zde je obsaženo vědomí. Také EGO-IDEÁL, kdy se dostaví pocit hrdosti a odměny. (J. a M. Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 102)

„Vnímání je poznáváním přítomnosti, je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty. Lze je chápat i jako základní způsob komunikace s okolím.“ (Vágnerová, 2010, str. 51). Dítě získává podněty svými smyslovými orgány, nejvíce informací ze svého okolí však přijímá zrakem. **Zrakem** je dítě schopno postupně rozlišovat barvy, tvary, a také polohy předmětů. Dítě postupně barvy pozná a pojmenuje, dále se učí rozpoznávat jednotlivé odstíny barev. Dokáže se orientovat na obrázku a vyhledat určitý předmět. V řadě předmětů umí odlišit předmět či obrázek, který se od ostatních liší. Děti dokážou poskládat obrázek z více částí, tato schopnost se s věkem postupně zlepšuje. Bednářová uvádí, že **zrakové rozlišování** úzce souvisí s konstantností vnímání, se schopností třídění, uvědomováním si části a celku, aby dítě mohlo zrakově porovnat dva prvky, musí si uvědomit, které části jsou shodné a které nikoliv. (Bednářová, Šmardová, 2011). Velmi důležité je také **hmatové vnímání** (také haptické či dotekové), kdy si jedinec za pomoci dalšího smyslu utužuje prožitek či potvrzuje například zrakový vjem. **Sluchové vnímání** se u dítěte v předškolním věku postupně zdokonaluje, dítě dokáže stále lépe rozpoznávat zvukové podněty. Na začátku předškolního období dítě ukáže směr, odkud přichází zvuk. Postupně se sluchové vnímání rozvíjí, dítě rozeznává rýmy, rozlišuje slabiky ve slově a po pátém roce u dítěte dozrává fonemický sluch, kdy je dítě schopno rozlišit hlásky ve slově. **O řeči** více v samostatné kapitole.

Pozornost u dítěte předškolního věku je krátkodobá a nestálá a stále s postupujícím věkem se vyvíjí a zdokonaluje. Na počátku není dítě schopné pozornost přenášet a rozdělovat, svou pozornost je schopné koncentrovat na zajímavou činnost.

Plevová, ale také Vágnerová, Valentová (1994) uvádějí, že základním rysem **paměti** předškolního dítěte převažuje konkrétnost a mimovolnost. Teprve až koncem předškolního věku se projevují první projevy úmyslné paměti. Převládá paměť mechanická, ale také se už začíná rozvíjet paměť slovně logická. Dítě již dokáže reprodukovat známé a často se opakující události na základě logického sledu a souvislostí. (Šimčíková a kol., 2010) **Mechanická paměť** se u dítěte rozvíjí za pomoci zraku a sluchu, například barvy, tvaru, zvukové podoby a rytmu. Logická paměť u dítěte předpokládá, že dokáže postihnout a pochopit vnitřní vztahy. Již v tomto období si dítě dokáže zapamatovat silné a převážně emoční podněty, které se ho týkají a které prožívá. Může se to týkat jak radostných tak smutných událostí.

Předškolní věk je obdobím, kdy u dítěte dochází k velmi intenzivnímu rozvoji **myšlení**. Toto je také důsledkem dozrávání CNS. *„Myšlení lze definovat, jako mentální manipulaci s různými informacemi (tj. s kognitivními prvky, vesměs prezentovanými v symbolické podobě: s vjemy, představami, symboly nebo znaky), která slouží k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů, na jejichž základě odvozuje určité závěry.“* (Vágnerová, 2010, str. 94) Langmeier uvádí, že myšlení dostává výrazné kvalitativní změny. Okolo čtvrtého roku se vývoj myšlení dostává z úrovně předpojmové, symbolické na vyšší úroveň názorného, intuitivního myšlení. V předpojmovém stádiu dítě užívalo slova nebo jiné symboly, jako předpojmy, které byly vázány na individuální předměty, napůl směřující k obecnosti. Dítě již uvažuje v celostních pojmech vznikajících na základě podstatných podobností. Pokrok v myšlení dítěte je nesporný, ale jsou zde i jistá omezení, která nedovolují dítěti myslet skutečně logicky po krocích. Dítě již dokáže vyvozovat závěry, například usuzovat čeho je víc či méně, ale tyto závěry jsou závislé na jeho názoru, na tom, co již dítě vnímalo, co si představovalo. (Langmeier, 1998, str. 73-74) S rozvojem **pojmového myšlení** začíná dítě používat myšlenkové operace jako srovnávání, analýzu a syntézu. V psychologii je často uváděn experiment, který provedl Piaget ve spolupráci s A. Szemiňskou (1966), kdy dítěti nabídl dvě skleničky stejného tvaru naplněné

stejným počtem korálků a poté dítě samo přesypalo korále do sklenice jiného tvaru a zrakově rozhodlo, že korálů je náhle více či méně podle výšky nové sklenice, ačkoliv vidělo, že žádný z korálků nebyl přidán ani odebrán. Převládlo tudíž zrakové vnímání nad logikou. Myšlení je tedy stále egocentrické. **Egocentrické myšlení** je jedním z rysů myšlení předškolního dítěte a znamená, že má dítě svůj názor a nedokáže přijímat postoje ostatních jedinců. Dítě je jakoby zahleděno do sebe. Od svého okolí vyžaduje, aby bylo středem pozornosti a veškerého dění. Jedinec se zajímá především o uspokojování vlastních potřeb a přání. Dítě si tedy pro svůj pocit jistoty přetransferuje informaci, kterou nechápe, či je pro něj nevyhovující. Díky tomuto dětskému pohledu na svět dochází u jedince k nepřesnostem v poznávání. Příklad: Dítě se ptá na procházce babičky: „*Ta pouť k nám přijela, abych měl radost, vid’.*“ Dítě má představu o podobě světa a není schopné ustoupit od této představy, vše je takové, jak vypadá. Například nepřijme zprávu, že velryba není ryba. V tomto případě se jedná o **fenomenismus**. Mluvíme-li o aktuální podobě světa, jde o **presentismus**. Dalším rysem je **absolutismus**, kdy dochází k přesvědčení, že daná skutečnost je definitivní a platná. Příklad: dítě uvěří jedné, první verzi a pak je velice těžké mu toto vyvrátit (nový výrobek v reklamě). Dítě si realitu upravuje tak, aby pro něj byla srozumitelná, jak uvádí Vágnerová, dítě používá nepravých lží, tak zvaných konfabulací. Jedná se o **představivost** dítěte ovlivněnou jeho fantazií. Díky ní získává jedinec rovnováhu jak citovou, tak rozumovou. „*Dětská fantazie se projevuje i animismem, event. antropomorfismem, a arteficialismem. Tato tendence je dalším z projevů poznávacího egocentrismu předškolních dětí.*“ (Vágnerová, 2000, str. 106) Dalším rysem tohoto období je **magičnost**. Dítě má velmi bujnou fantazii a představivost, díky které zkresluje své poznání. (Vágnerová, 2000) Díky zkreslení skutečnosti si dítě uchovává obraz sebe sama a vše co je pro něj nedosažitelné může díky **fantazii** ve svých představách získat. Dítě si přizpůsobuje skutečnost podle svého přání, myslí si, že se podílí na spoustě jevů. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz>, 7/2/2016)

Na rozdíl od Vágnerové popisuje Plevová a Petrová **editismus**, který je spojen s představivostí. Dítě má problém rozlišovat subjektivní představy s objektivním světem. Živé a jasné představy a přání, které dítě má považují za skutečná a tak si dospělý může myslet, že si dítě vymýšlí a lže. (Šimčíková, 2010)

Příhoda definuje **synkretismus** jako celkové, intuitivní a neanalytické pojmání jevů a předmětů. K rozlišování dochází postupně, z počátku je vše velice silně emočně ovlivněné. Příklad: dítě vypráví, že paní učitelka je usměvavá, hodná, hezká, mladá, (paní učitelka jde za rok do důchodu). (Příhoda 1974 in Šimčíková a kol., 2010)

Konkretismus znamená, že myšlení je konkrétní. Kolem 9-12 roku dítěte se vyvíjí kritičnost, kdy se rozvíjí schopnost abstraktního myšlení.

1.2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Dítě se nástupem do mateřské školy začíná postupně osamostatňovat a odpoutávat od nejbližší osoby. K tomuto je vhodné adaptační období. Doposud trávilo dítě prakticky veškerý čas mezi svými lidmi. Z počátku dítě vyhledává hru paralelní a až postupně začíná kooperovat. Spolupráci se svými vrstevníky vyhledává nejprve ve dvojici. Jelikož je člověk tvor společenský i dítě vyhledává kontakt s okolím. Je zapotřebí, aby měl jedinec pocit bezpečí a jistoty, aby se zkrátka nebál. Jedinec přijímá stále více rolí a plynule přechází z jedné do druhé. A tak ve skupině postupně dochází ke společnému tvoření, domlouvání, děti se podílejí na tvorbě pravidel, učí se slušnému chování a také mravům.

Plevová uvádí, že hlavní proces **socializace** probíhá u dětí hrou. Dítě se tak seznamuje se svým okolím, zkoumá a experimentuje. (Šimčíková, 2010)

Vágnerová uvádí, že v předškolním období vznikají významné nové **regulační kompetence**, které usměrňují dětskou iniciativu k dosažení určitého cíle. Tyto kompetence jsou spojeny s vývojem socializace a poznávacích procesů. Je-li aktivita dítěte pozitivně hodnocena, dochází k potřebě seberealizace a dítě se může prosadit. Pro děti jsou velmi důležité názory a ocenění dospělé osoby. Jednou z velmi důležitých sociálních rolí je **gender role**, kdy dochází k ztotožnění s ženskou či mužskou rolí. Rozdíly mezi mužem a ženou nejsou dány jen biologicky, ale mají i své sociální vymezení. Společnost má jisté požadavky na ženy a jisté na muže, ať už se to týká oblečení, úloh, projevování citů, verbálního vyjadřování či chování. Tato identifikace s mužskou či ženskou rolí je tedy výsledkem sociálního učení. **Morální uvažování** v předškolním období je dáno sociokulturně, děti přejímají vzory od uznávané autority. Piaget tuto fázi vývoje nazývá heteronomní. Dítě přijímá vzory a názory od dospělých, jelikož zatím

nemá vlastní názor. **Morálním vývojem** se také zabýval Kohlberg. (Vágnerová, 2000) Kohlberg byl ovlivněn při tvorbě své koncepce morálního vývoje Piagetovou koncepcí kognitivního vývoje. Rozlišuje zde tři fáze vývoje, přičemž předškolního období se týká prekonvenční morálka, kterou dále dělí na první stupeň charakteristický poslušností a vyhnutí se trestu a na druhý stupeň orientovaný na odměnu, takže se pravidla dodržují pouze, když z toho jedinec bude něco mít. ([http://rudolfkohoutek.blog.cz, 7/2/2016](http://rudolfkohoutek.blog.cz,7/2/2016))

Za pomoci **verbální komunikace** dochází k diferenciaci a rozvoji sociálních interakcí, kdy vznikají sociální normy. Upevňují se normy chování, které dokáže dítě akceptovat, i když není ve společnosti dospělé osoby a takto se postupně vytváří svědomí. Dítě si již uvědomuje, co je dobré nebo špatné. Vznikají krátká přátelství, děti spolu komunikují, vyhledávají se, soutěží i spolupracují, zažívají první zklamání, která jsou velmi důležitá pro tvoření dalších vztahů. (Vágnerová, 2010)

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Každé dítě, které k 31/8 dovrší věku šesti let, je ze zákona povinné nastoupit školní docházku. Jedná se o velmi důležitý vývojový mezník v životě dítěte a celkově ovlivněna je i rodina, ve které jedinec žije. U dítěte dochází ke změně režimu dne, dále se mění přístup dospělých k dítěti. Také na dítě je kladeno mnoho požadavků, dítě nemá pohybovou volnost, musí vydržet sedět v lavici a tím dochází k velké zátěži dítěte. Jelikož velká většina dětí v současné době navštěvuje školu mateřskou, není již nástup do povinné školní docházky tak dramatický jako před padesáti lety. K nástupu do základní školy se posuzuje věk dítěte a jeho vývojová úroveň. Není-li dítě motoricky, kognitivně či sociálně zralé řešíme odklad školní docházky, kdy dítě navštěvuje dále mateřskou školu, případně nastoupí do přípravné třídy, také nazývané jako nultý ročník. O odkladu školní docházky rozhoduje pedagogický psycholog, logoped, pediatr, ale také rodič či pedagog.

2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST

Otázkou školní zralosti se zabývá mnoho autorů. Již Jan Amos Komenský řešil tuto otázku ve svém díle Velká didaktika. Posuzujeme ji tedy z hlediska biologického, kdy dochází k celkovému zrání organismu, psychických funkcí, zrání CNS. U dítěte se mění celkový sociální vývoj, dítě je odolnější, dokáže se déle soustředit, rozvíjí se senzomotorické funkce, vyhraňuje se lateralita, dozrává zraková a sluchová percepce. Myšlení přechází ke konkrétním logickým operacím. Dítě je odolné vůči zátěži. (Vágnerová, 2000) Podle Woolfsona je pro předškolní dítě velmi důležitá motivace chtít se dozvídat spoustu nových informací, proto je dobrá stimulace a povzbuzení dítěte, díky němuž si jedinec věří a je si jistý sebou samotným. Dále dokáže naslouchat, kamarádit se s ostatními vrstevníky, důležitá je zde i spolupráce a emoční stabilita, předcházení konfliktům, případné zvládnutí řešit tyto konfliktní situace. Výhodná pro emoce a socializaci je samostatnost (nezávislost) jedince, kdy se dokáže obsloužit. (Woolfson, 2004) Jirásek rozuměl školní zralostí „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ (Jirásek, Tichá, 1968, str. 11) Velice pěknou definici interpretovala paní doktorka Dvořáková na přednášce JČU: „*Školní zralost je taková fyzická a psychická připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučování bez ohrožení fyzického a duševního zdraví dítěte při školní zátěži.*“ Lze usuzovat, že školní zralost můžeme dělit na fyzickou, rozumovou, psychickou, emoční a sociální. Školní zralost posuzujeme dle věku matrikového, mentálního a vývojového.

2.1.1 ZRALOST FYZICKÁ

Ke konci předškolního období dochází k výměně chrupu, dítě dorůstá do tzv. filipínské míry, úroveň pohybů je přiměřena věku, dítě má dostatečně vyvinutou hrubou a jemnou motoriku, dochází k osifikaci kostí, dítě zvládá přesněji pracovat s prsty, což je velkým předpokladem k výuce psaní, dítě není často nemocné. Důležitá je také mikromotorika očních pohybů a motorika artikulačních orgánů. Oční pohyby dělí Jošt na konjugované a diskonjugované. Pohybují-li se oči ve stejném směru vzhledem k objektu, jedná se o oční pohyby konjugované. U očních pohybů diskonjugovaných se oči pohybují v opačném směru. Abychom viděli kvalitně, je nutná součinnost těchto dvou druhů očních pohybů. Oko je v neustálém pohybu, i když jej

fixujeme na jeden bod a jsme v klidu. (Jošt, 2011) „Jsou popsány tři druhy fixačních očních pohybů: tremor, drift a mikrosakády. (Ciuffreda, Tannen, 1995; Leigh, Zee, 1987 in Jošt, 2011) Zelinková uvádí, že: „Při čtení a psaní vykonávají oči pohyby zleva doprava. Tento pohyb je jedním z ukazatelů školní zralosti. U dětí s dyslexií jsou oční pohyby neplynulé, oko nefixuje text, nýbrž přeskakuje v řádce i mimo ni.“ Autorka dále uvádí, že: „Motorika artikulačních orgánů ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní.“ (Zelinková, 2001, str. 53)

2.1.2 ZRALOST KOGNITIVNÍ (PSYCHICKÁ)

Rozumová zralost, jako všechny oblasti, úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy. Dítě má přiměřeně věku rozvinutou percepčně motorickou zralost - vnímání a grafomotoriku, dokáže sluchově a zrakově rozlišovat, orientuje se v čase a prostoru, ovládá základní matematické představy a také řeč, komunikační schopnosti, má rozvinutou slovní zásobu, správnou a srozumitelnou výslovnost, dokáže se vyjádřit jak formálně, tak obsahově správně, soustředí se na danou činnost a je schopno ji dokončit, myslí v konkrétních logických operacích, kdy se nenechá ovlivnit egocentristem, fantazií a stávajícím pocitem či potřebou. (Vágnerová, 2000)

2.1.3 ZRALOST SOCIÁLNĚ EMOČNÍ

Dítě je schopné se spřátelit a navázat vztahy se svými vrstevníky, komunikuje s nimi, ale také s dospělými, respektuje normy chování a pravidla, je schopné spolupracovat s ostatními. Dítě se těší na vstup do základní školy.

2.1.4 ZRALOST PRACOVNĚ VOLNÍ

Dítě se také dokáže rozhodovat. Přechází od bezděčné činnosti k soustředěnosti a záměrnosti. Zajímá se o učení a má chuť poznávat nové věci. Je zodpovědné, pozorné a přiměřeně samostatné. Díky vůli a již zmíněné soustředěnosti dokončí úkol, vydrží u činnosti až do ukončení a to i u té, která ho moc nezaujala nebo mu nejde.

2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Je-li dítě připravené na školu, znamená to, že je kompetentní a způsobilé. Jedná se o úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. Jako dispozice dítěte můžeme chápat dědictví, s kterým každý jedinec přichází na svět. Tyto schopnosti rozvíjíme a pěstujeme a takto vzniká školní připravenost. S vývojem, tedy

zráním je úzce spjato učení. Dítě má zvnitřněné jisté pracovní návyky, dokáže reagovat na požadavek, splní úkol, je soustředěné, chápe hodnoty a význam školního vzdělávání, je přiměřeně motivované a má podporu okolí, především rodiny (svých nejbližších), ovládá hygienické návyky. (Bednářová, 2010) Důležitá je také vytrvalost a cílevědomost. Podle Golemana je jednou z nejzákladnějších znalostí pro připravenost do školy znalost se učit a ta velkou měrou dle emoční inteligence závisí na sedmi faktorech, kterými má dítě disponovat. Jsou to: sebevědomí, zvědavost, jednat s určitým cílem, schopnost pracovat s ostatními, sebeovládání, komunikativní schopnost a schopnost spolupráce. (Goleman, 1997)

I přes důslednou předškolní přípravu se mohou u dítěte objevit určité deficity v jedné nebo více oblastech, kterými jsou řeč, sluchové a zrakové vnímání, krátkodobá a pracovní paměť, sekvenční analýza, rychlost průběhu psychických procesů. Deficity v některých těchto oblastech mohou být známkou rizika specifických poruch učení, které by se projevily na počátku školní docházky při nábízení školních dovedností. Nejčastěji vyskytující se specifickou poruchou učení je dyslexie, což je porucha schopnosti naučit se číst běžnými metodami. V takovém případě je vhodné zvolit odklad školní docházky a zaměřit se na rozvoj těchto oslabených oblastí. Jošt ve své knize Čtení a dyslexie uvádí, že podle fonologické teorie je dyslexie *jazyková porucha a deficit fonologických schopností je téměř v příčinném vztahu ke čtení.*“ (Jošt, 2011, str. 55)

2.3 DIAGNOSTICKÉ TESTY

Psycholog či logoped testuje jedince různě zaměřenými testy na školní zralost jako například Jiráskův test, kdy Jirásek změnil Kernův test z šesti bodů na tři. Dítě zde kreslí postavu, přepisuje nesmyslnou větu (například: viz hu pe, se pa li) a dále přepisuje deset teček, zde se zjišťuje úroveň grafomotoriky dítěte. Jirásek také vytvořil verbální test, který je doplňující předešlému testu. Zde se posuzuje verbální složka osobnosti dítěte. (Jirásek, 1992) Kognitivní schopnosti se dále posuzují za pomoci zkoušky znalostí předškolního dítěte od Matějčka, Vágnerové-Strnadové (1992). Další testy jsou například dětská forma Ravenova testu barevných matic, která posuzuje vrozené dispozice v oblasti inteligence, jedná se o neverbální zkoušku, kdy výkon není

významněji ovlivněn prostředím (Raven, 1991), test sluchové analýzy Mosley (například: slyšíš „i“ ve slově „med“?), SAS – zkouška sluchové analýzy a syntézy, kdy dítě rozkládá slovo na hlásky a skládá hlásky do slova, testy specifické asimilace a artikulační neobratnosti, od Matějčka Wepman – zkouška sluchové diferenciaci (rozlišování ští-štý), Edfeldtův reversní test, který posuzuje připravenost jedince k nácviku čtení, kdy se zjišťuje úroveň zřetelové diferenciaci a úroveň reverzních tendencí (zaměňování zrcadlových tvarů) (Edfeldt (1992), IQ testy. A především Morf, kde se posuzuje cit pro jmenné a slovesné kategorie, slovotvorbu a cizí jazyk. Tento test je součástí výzkumné studie na pedagogické fakultě JČU. (Šmelová, Petrová, Plevová)

2.4 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Každý rodič je ze zákona povinen přihlásit svého potomka k zápisu k základnímu vzdělávání, tyto zápisy probíhají vždy v období od 15. ledna do 15. února. Je nutné se k zápisu dostavit s dítětem, které tohoto roku dosáhne 6 ti let k 31. srpnu. Pokud existují důvody pro odklad školní docházky, rodič je také ze zákona povinen přihlásit dítě ke školní docházce v daném termínu. Ředitel základní školy uděluje odklad školní docházky na základě doporučení pedagogicko - psychologické poradny, pediatra nebo logopeda. O odkladu školní docházky tedy rozhoduje pedagogický psycholog, logoped, pediatr, ve spolupráci rodiče či zákonného zástupce a pedagoga.

3 ŘEČ

„Řeč má složku receptivní (porozumění řeči) a expresivní (vyjadřování, mluvení). Při omezeném porozumění dítě sice řeč vnímá, ale nerozumí zcela přesně obsahu. Poslouchá pokyn, ale trvá mu delší dobu, než si uvědomí, co má udělat. Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov (rychlého jmenování předmětů) a ovládnutím gramatických kategorií (jazykový cit). Opožděný vývoj jednotlivých oblastí se odráží v rychlosti čtení, porozumění čtenému textu i v písemném projevu.“ (Zelinková, 2008, str. 51) Komunikace je od pradávna důležitou pomůckou při dorozumívání. Nejdříve se jednalo spíše o gesta a posunky, postupně se začala zdokonalovat řeč. Již dítě v prenatálním období se dorozumívá

se svou matkou. Komunikace se obecně rozděluje na verbální, kde využíváme slovního vyjádření, a nonverbální, u které se jedná o posunky, gesta a řeč těla. Argyle in Sheddon popisuje mimoslovní komunikaci jako neverbální, kdy se komunikace „ubírá několika kanály.“ Jedná se o gestikulaci rukou, obličej, oční kontakt, postoj těla, dotyk, prostorové vyjádření, pach, tělesný vzhled a mimoslovní hlasové projevy. (Argyle 1996 in Shedon 2005, str. 12.) Oba druhy komunikace se často prolínají. Rozlišujeme také vnitřní komunikaci, při níž si jedinec rozpráví potichu se svým „já“. Kohoutek to nazývá jako: „*Intrapersonální komunikace*“ (Kohoutek, 2001, str. 11)

3.1 PŘEDŘEČOVÉ OBDOBÍ

Již v prenatálním období komunikuje určitým způsobem nenarozené dítě s matkou. Okolo šestého měsíce reaguje plod na zvukové podněty, jako například na hlas matky a hudbu. Existuje hypotéza, že: „*osvojování jazyka dítětem má vývojový charakter počínající již v prenatálním období.*“ (Průcha, 2011, str. 36)

„Ontogeneze řeči probíhá v určitých stádiích, která mohou mít různou délku trvání. U dítěte může docházet k obdobím akcelerace či retardace ve vývoji řeči, žádné stadium vývoje řeči však nemůže být vynecháno. Ve vývoji dětské řeči lze rozlišit tzv. neverbální období, jež probíhá přibližně do prvního roku života, a vlastní vývoj řeči. Vlastní vývoj řeči nastupuje u intaktního dítěte kolem prvního roku života.“ (Bytešníková, 2012, str. 16) Mezi první komunikační projevy novorozence patří křik v podobě pláče, později broukání. Tímto projevem novorozenec vyjadřuje známky libosti, či nelibosti. Dalšími komunikačními projevy se postupně stává úsměv a oční kontakt s osobou blízkou. Kolem šestého měsíce nastává stádium pudového žvatlání, na které plynule navazuje období napodobivého žvatlání. V této fázi se děti, které neslyší, přestávají zvukově projevovat. Zdravé děti postupně začínají napodobovat hlásky mateřského jazyka, melodii a rytmus. Toto opakování se nazývá fyziologická echolálie. (Bytešníková, 2012) Okolo desátého měsíce věku dítěte dochází díky opakování a láskyplné péči k velkému nárůstu pasivní slovní zásoby a rovněž k značnému rozvoji logického myšlení. Kolem jednoho roku končí předřečové období a dítě se začíná aktivně zapojovat do dění kolem sebe. Řečový vývoj probíhá v úzké interakci s vývojem psychomotorickým. Bednářová a Šmardová uvádí ve svých

publikacích, že s řečovým vývojem úzce souvisí nejen motorika, ale také vnímání a sociální prostředí. (Bednářová, Šmardová, 2011) „*Někdy se rodičům těžko vysvětluje, že má-li dítě dobře mluvit, musí se hýbat, musí aktivně vnímat materiální svět i smysluplné situace a že méně (ale důkladněji) bývá více.*“ (Kutálková, 2005)

3.2 ÚROVNĚ ŘEČOVÉHO VÝVOJE

1. období pragmatizace (asi do 1. roku života)
2. období sémantizace (1.-2. rok života)
3. období lexemizace (2.-3. rok života)
4. období gramatizace (3.-4. rok života)
5. období intelektualizace (po 5. roce života) (Lechta, 2002, str. 35)

3.3 JAZYKOVÉ ROVINY

„V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.“ (Klenková, 2006, str. 37) Řeč má složitější strukturu. Lze ji dělit do čtyř jazykových rovin. Více autorů dělí tyto roviny podobně. Podle Lechty dělíme tyto roviny následovně:

- lexikálně-sémantická (porozumění, vyjadřování, slovní zásoba)
- pragmatická (sociální interakce)
- foneticko-fonologická (sluchové rozlišení hlásek a jejich výslovnost)
- morfologicko-syntaktická (slovní druhy, tvarosloví, větosloví) (Lechta, 2002)

3.3.1 LEXIKÁLNĚ SÉMANTICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

„Jedná se o pasivní a aktivní slovník, tj. o **porozumění řeči** (perceptivní složku) a **vyjadřování** (expresivní složku). **Kolem deseti měsíců hovoříme o tzv. porozumění řeči. Aktivní slovní zásoba se obvykle začíná rozvíjet zhruba v roce až v roce a půl.**“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 29) Přibližně v jednom roce začíná dítě používat první slova. Nárůst aktivní slovní zásoby je 3-15 slov. Zpočátku se jedná o citoslovce. Těmito výrazy již dítě pojmenuje konkrétní věc, osobu nebo stav. Dále děti začínají používat slova, která nazýváme jako jednoslovné věty. Ve dvou letech již jedinec používá aktivně 150 až 200 slov. Dítě začíná aktivně používat otázky „co to je“ a později „proč“? Díky těmto otázkám na sebe dítě upozorňuje a vlastně si říká o pozornost a komunikaci. Řeč

se zkvalitňuje jak formálně, tak obsahově. Dítě mluví ve větách. K tomu napomáhá podnětné prostředí, básničky, písně, říkadla a povídaní. (Bezděková, 2014) Kolem tří let již dítě používá asi 900 slov pasivně a okolo 500 slov aktivně, hlásky se postupně zpřesňují a dítěti se zdravým vývojem je ve třech letech poměrně dobře rozumět. Pokud si dítě po třetím roce „šlape“ tak zvaně na jazyk, či mu není vůbec rozumět, je možné začít pomýšlet na logopedii. Depistáž je vyhledávání jedinců s poruchami ve vývoji řeči, kdy je lépe včas reedukovat (odstraňovat) například špatné návyky. Také v řeči musíme pomýšlet na individualitu každého jedince. *„Pokud dítě do 3 let nemluví nebo jen málo, jde o **období prodloužené fyziologické nemluvnosti** – tedy nezvyklou, ale v zásadě normální situaci, kdy dítě nemluví tak, jak je obvyklé v jeho věkové skupině.“* (Kutálková, 2011, str. 143) Mezi třetím a čtvrtým rokem se zpřesňuje výslovnost a jedinec má obvykle nesrozumitelné L, R a Ř. V tomto věku dělají dětem často obtíže sykavky. Nadále se zpřesňuje obratnost mluvidel i vnímání. Slovní zásoba stále roste. Dítě používá asi 1200 slov pasivně ku 800 slovům aktivní slovní zásoby. Koncem čtvrtého roku již dítě rozumí asi 1500-2000 slov a používá aktivně kolem 800-1500 slov. Mezi čtvrtým a pátým rokem dochází k intelektualizaci řeči. Předškolák používá ke komunikaci kolem 3000 slov. (Bezděková, 2014) Velice podobně popisuje vývoj slovní zásoby i Zelinková. (Zelinková, 2008)

Vývoj aktivní slovní zásoby dle Lechty:

- období 1 roku - první slova, tzv. jednoslovné věty.
- období 1-1,5 roku - zná přibližně 70-80 slov, stále převažuje jednoslovnost.
- období 1,5-2 let - první věk otázek, co, kdo je to? Začíná tvořit dvojslovné věty.
- období 2-2,5 let - dítě používá 200-400 slov.
- období 2,5-3 let - druhý věk otázek, proč a kdy?
- období 3-3,5 let - dítě ovládá již více než 1000 slov.
- období 3,5-4 let - přibližuje se gramatické normě, tvoří i podřadící souvětí.
- období 4-5 let - ovládá asi 1500 – 2000 slov.
- období 5-6 let – ovládá asi 2500 - 3000 slov. (Lechta, 2002, str. 45-50)

Vývoj aktivní slovní zásoby dle Klenkové:

- období 1 rok – 5-7 slov
- období 1,5 roku – 70 slov
- období 2 let – 270-300 slov
- období 2,5 let – 350-450 slov
- období 3 let – 1000 slov
- období 3,5 let – 1200 slov
- období 4 roku – 1500 slov
- období 5 let – 2000 slov
- období 6 let – 2500 – 3000 slov (Klenková, 2000)

Dítě by před nástupem do základní školy mělo dostatečně rozumět řeči, používat všechny slovní druhy, disponovat dostatečnou slovní zásobou, správně slovně dokázat reagovat na různé dotazy. Dále dovede pojmenovat, co vidí na obrázku, dokáže zobecňovat, tvořit synonyma nebo antonyma. Zvládne rozeznat, o čem se mluví, když není použit konkrétní výraz.

3.3.2 PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

V logopedickém slovníku je pragmatická rovina definována jako „*schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry – požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, schopnost vést dialog, spontánně vyprávět.*“ (Dvořák, 2001, str. 169) Jedná se o sociální komunikační kontakt, kdy si jedinec dokáže vyřídit slovně své záležitosti, požadavky, přání. Užívá tedy řeč jako prostředek k dorozumívání se svým okolím, řeší konflikty, ale také se domlouvá, vyjadřuje své pocity, názory, postoje v daném společenství. Zvládá svoji sociální roli nejen díky řeči, ale také díky používání neverbální komunikace: oční kontakt, mimika a gestikulace. Především pro děti je velmi důležitá souhra verbální

a neverbální komunikace, jinak je zmatené. (Bednářová, Šmardová, 2011)

3.3.3 FONETICKO-FONOLOGICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

Dvořák tuto rovinu popisuje takto: „*základními jednotkami této roviny jsou hlásky, fonémy (příp. alofony)*“ (Dvořák, 2001, str. 169) Podle Lechty se v této rovině jedná o sluchové rozlišení hlásek a jejich výslovnost. Jako důležitou chvíli považuje

přechod pudového žvatlání k žvatlání napodobujícímu, ke kterému dochází u dítěte mezi 6-9 měsícem. Od tohoto stádia můžeme produkci dítěte označovat jako tvoření hlásek mateřského jazyka. Dítě tvoří z počátku hlásky pro něj fyziologicky nejméně náročné a postupně náročnější. „Podle tohoto pravidla tvoří dítě nejprve samohlásky, potom retné souhlásky a postupně se dostává až k hláskám hrdelním. Ohnesorg (1974) a Pačesová (1987) uvádějí pořadí fixačního procesu souhlásek ve vývoji řeči dítěte:

- *závěrové: p, b, m, t, d, n, ť, d', ň, k, g*
- *úžinové jednoduché: f, v, j, h, ch, s, z, š, ž*
- *polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: c, č, l, r, ř (Ohnesorg a Pačesová in Klenková, 2000, str. 15)*

Příčiny ovlivňující vývoj výslovnosti jsou úroveň intelektu, obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu a také faktory, které dítěti poskytuje prostředí. Jedná se o mluvní vzor, počet podnětů řečových i psychických. (Klenková, 2006) Dítě pro správný vývoj řeči potřebuje rozlišovat hlásky a rozdíl jejich správného a nesprávného znění. Přibližně kolem šestého roku by mělo dítě zvládnout rozlišit všechny hlásky včetně „r“ a „ř“. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou a od pátého do sedmého roku za fyziologickou prodlouženou s nutností nápravných opatření, kdy přebírá starost nad řečí dítěte logoped. Čím dříve se jedinec dostane do péče logopeda, tím je náprava jednodušší. (Bednářová, Šmardová, 2010) Některé děti mohou mít potíže s výslovností sykavek, zvláště tehdy, vyskytuje – li se jich ve slově více. Měkčení slov je také pro některé jedince složitý úkon. Odklad školní docházky není důvodem pro fakt, že dítě neumí vyslovit před nástupem do základní školy některé hlásky. Tento důvod však nastává v případě, když dítě nedokáže hlásky správně vyslovit a zároveň sluchově vnímat. Pokud je tedy narušeno sluchové vnímání, je nutno toto procvičovat. Má-li dítě problémy se sluchovým vnímáním, je dobré mu zpočátku pomoci zrakovými vjemy. Sluchové vnímání hlásek je úzce spjato se sluchovou diferenciací. U dítěte i v tomto případě začínáme od jednoduššího k složitějšímu. To znamená, nejprve začínáme s dětmi rytmizací slov, slabik a až poté přecházíme k sluchové syntéze, kdy dítě rozkládá slovo na jednotlivé hlásky a dále k sluchové analýze, při které se děje opak. Dítě u analýzy odpovídá, zda slyší hlásku ve slově, při složitější části spojuje hlásky do slova. Také

u syntézy a analýzy tedy postupujeme po krocích, kdy nejprve diferencujeme první a poslední hlásku, dále slabiky a poté celé slovo. Další možností je například sluchové rozlišení při hodnocení dvojic, kdy dítě odpovídá, zda jsou dvě slova stejná či nikoli (příklad: „stref x pstref“). Dále můžeme u dětí hodnotit specifické asimilace a artikulační neobratnosti, kdy dítě opakuje slova s výskytem kritických sykavek „C, S, Z, Č, Š, Ž, L, R též Ř“ (příklad: „nejnebezpečnější“).

Český a anglický jazyk má odlišnou strukturu. Český jazyk patří k ortografii transparentní, anglický k netransparentní. Fonologické dekodování je v proto v českém jazyce jednodušší. V anglickém jazyce se vyskytují homofonní slova, která se píšou stejně, ale výslovnost je různá. V českém jazyce se tyto varianty vyskytují také, ale ne v takovém rozsahu (například vyslovujeme dup x píšeme dub; svadba x svatba a podobně). (Jošt, 2011)

3.3.4 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

„Jednotkami této roviny jsou morfémy a slova; zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramatická správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu aj.“ (Dvořák, 2001, str. 169) Morfologicko-syntaktickou jinak také gramatickou rovinu řeči je možno zkoumat kolem jednoho roku, protože v této době je započat vlastní vývoj řeči. V tomto období nastává tvoření jednoslovných vět. V různých jazycích si jsou tato slova podobná, protože se skládají z opakování slabik, například ma-ma, ta-ta, ba-ba a podobně. První slova tedy nejsou ohebná, nedají se skloňovat ani časovat. Tyto jednoslovné věty používá dítě přibližně do 1,5-2 let. (Klenková, 2006) Poté se vývoj řeči pomalu přesouvá do tak zvaných dvouslovných vět, například: tata ham, což může znamenat, že táta jí nebo také dítě může žádat otce o jídlo. Z hlediska gramatiky dítě používá jako první podstatná jména, dále slovesa a citoslovce. Citoslovce nazýváme jako tzv. onomatopoické neboli malebné, příklad: pi-pi, bé, bác. Okolo 2-3 roku dítě začíná stále častěji používat přídavná jména a dále také osobní zájmena. Jako poslední si dítě osvojuje číslovky, předložky a spojky. Všemi slovními druhy dítě hovoří většinou po čtvrtém roce života. V době 2-3 roku dítě začíná skloňovat a v jednotném i množném čísle hovoří po třetím roce. Stupňování přídavných jmen je pro dítě poměrně dlouho obtížné (například malý x větší). Slovo, které má pro dítě citový význam, klade ve slovosledu na první místo. Souvětí dítě

začíná tvořit mezi 3. -4. rokem. Z počátku jde o souvětí slučovací. Přenosem neboli transferem se dítě učí používat gramatické tvary. Analogicky tvoří spojení dle vzorů, které slyší (příklad: červený - červenější; dítě poté tvoří dobrý – dobřejší). Tento jev je do čtyř let věku dítěte přirozený a mluvíme o fyziologickém dysgramatismu. Pokud toto přetrvává déle, může se jednat o opožděný vývoj řeči. Dle Lechty je nutné sledovat mimo tyto dysgramatismy také celkovou strukturu dětského projevu. (Klenková, 2000) Jedná se tedy o jazykový cit, kdy dítě dokáže v předškolním věku správně skloňovat ohebná slova či časovat slovesa, dokáže utvářet gramaticky správné věty a souvětí, popisující nějakou skutečnost a také je schopno podle obrázků popsat smysluplný příběh, o kterém umí vyprávět. (Klenková, 2006)

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je řeč jednou z cílů oblasti „dítě a psychika“ a výstupní kompetencí je tedy komunikativnost.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem výzkumné studie bylo analyzovat a popsat úroveň foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí předškolního věku, které byly zařazeny do výzkumného šetření. Práce by měla zmapovat momentální předpoklady 28 testovaných dětí pro budoucí vývoj čtenářských dovedností. Výzkumné šetření bylo prováděno v běžné mateřské škole v Praze 9 a ve vesnické mateřské škole v okrese Opava (2 děti). V mé studii mne zajímalo, zda a jak zvládnou děti celkově všechny diagnostické testy, zda se dokážou na činnosti soustředit a kolik času budou potřebovat k plnění jednotlivých testů. Otázkou pro mne byla realizace činností pro rozvíjení fonologické a především morfologické jazykové roviny v běžné mateřské škole. Předpokládala jsem určité problémy u mladších dětí při zvládnání diagnostiky, a také to, že nejnáročnější bude pro děti v předškolním věku test zaměřený na jazykový cit pro tvorbu slov v cizím jazyce.

5 METODY UŽITÉ PŘI VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

5.1 SMÍŠENÝ VÝZKUM

K realizaci výzkumné studie byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. „Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřeba při jejím používání dodržet – validitu a reliabilitu.“ (Gavora, 2000, s. 110). „Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita je nejdůležitější vlastností výzkumného nástroje.“ (Gavora, 2000, s. 71). „Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Reliabilita je druhou velmi důležitou vlastností výzkumného nástroje.“ (Gavora, 2000, s. 73). Vágnerová uvádí, že z hlediska zachycení proměny psychických procesů a vlastností, je významný ukazatel časový aspekt. (Vágnerová, 2000) V mé práci využiji průřezové studie, která se používá při sledování jistého vývojově podmíněného jevu dvou skupin. U skupin různého věku budu zjišťovat hodnoty sledované proměnné, fonologické a především morfologické schopnosti. Předpokládám, že u mladší skupiny budou případné rozdíly vývojově podmíněny.

5.2 POUŽITÉ METODY

Z klinických metod jsem využila metodu pozorování, rozhovor a analýzu výsledků činnosti a z testových metod jsem použila výkonové testy.

5.2.1 POZOROVÁNÍ

„Pozorování lidského chování v přirozených podmínkách, v běžných situacích umožňuje zachytit standardní projevy chování, které jsou vrozené a vývojově podmíněné.“ (Vágnerová, 2000, str. 27) Dvořáková dělí pozorování na přirozené, navozené, řízené, orientační a systematické. Dále na pozorování individuální a skupinové. (Dvořáková, 1995) Ve své práci jsem nejvíce využila pozorování individuálního.

5.2.2 ROZHOVOR

Rozhovor je metoda, zjišťující subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory a zkušenosti vybraných lidí. Může být strukturovaný, kdy jsou předem určeny otázky nebo volný, kdy je dáno téma a tazatel může otázky měnit. (Vágnerová, 2000) Rozhovor dělíme na volný a řízený. Řízený rozhovor má dále formu standardizovaného a částečně standardizovaného. Ve své studii jsem využila rozhovoru řízeného, standardizovaného, kdy mne však zajímaly veškeré reakce a poznatky dětí.

5.2.3 ANALÝZA

„V psychodiagnostice je tato metoda důležitým zdrojem diagnostických informací. Hledání a analýza chyb, sledování četnosti jejich výskytu, nalézání jejich příčin a zdrojů – to je každodenní součást diagnostických činností učitelů i jiných pedagogických pracovníků. Chybné (ale také nadprůměrné) výkony je třeba analyzovat ve všech formách jazykových projevů. Na základě zjištění jejich příčin je pak třeba provádět potřebnou korekci, ať už individuální či skupinovou.“ (Dvořáková, 1995, str. 40, 41) Z výsledků, ke kterým jsem ve své práci došla, vyplynuly následné činnosti, k podpoře rozvoje fonologických a morfologických schopností u zkoumaných dětí v běžné mateřské škole.

5.2.4 DIAGNOSTICKÉ TESTY

Testy dělíme podle Dvořákové na výkonové testy a testy osobnosti. Ve své studii jsem využila standardizovaných testů výkonových, které se zaměřují na speciální schopnosti a jednotlivé psychické funkce. Konkrétně na zkoumání parciálních a kombinovaných schopností. Zkoumala jsem foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické jazykové roviny na základě komplexní diagnostické baterie.

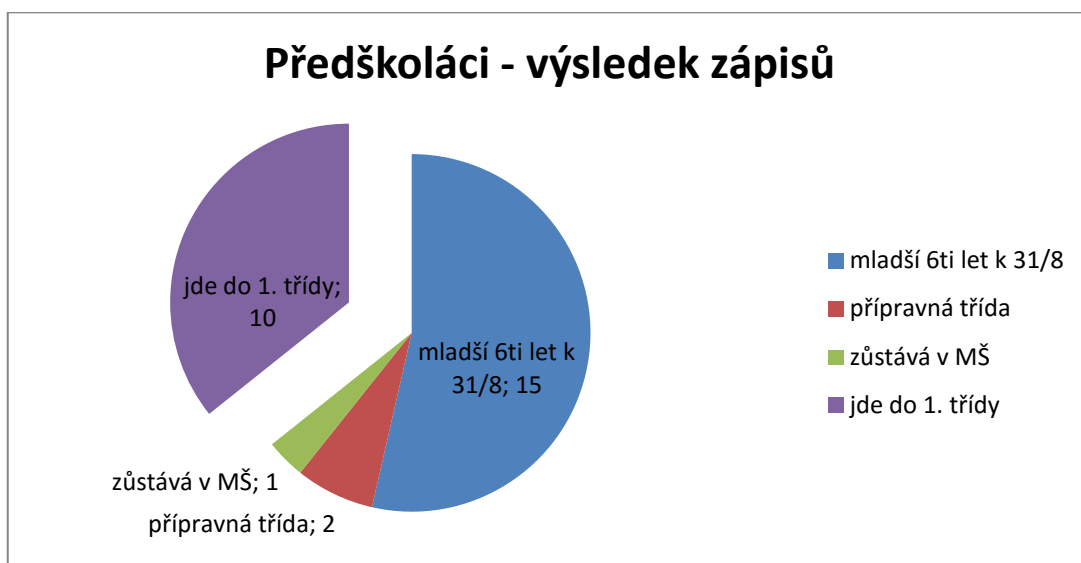
6 CHARAKTERISTIKA VZORKU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Celkově se výzkumného kvantitativního šetření účastnilo dvacet osm dětí. Spolupracovala jsem tedy jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Ve vybraném vzorku je v zastoupení sedmnáct dívek a jedenáct chlapců, věkové rozpětí dětí je od 5;0 do 6;9 let. Z celého vzorku nastoupilo deset dětí do první třídy základní školy, ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou byly uděleny tři odklady dvěma chlapcům a jedné dívce, 13 dětí zůstalo v naší mateřské škole z důvodu podzimního a zimního data narození. Zbylé dvě děti nastoupily do přípravných tříd v místě svého bydliště. Z celého vzorku navštěvují logopedickou ambulanci čtyři děti, tři chlapci a jedna dívka. Dva chlapci mají viditelný motorický neklid, jeden oslaben i v sociálních vztazích s lehce agresivním chováním. Jedna dívka trpí na lehké epileptické zkraty. Tabulka číslo jedna znázorňuje počet testovaných dětí, jejich matrikový věk, pohlaví a instituci, ve které bude dítě pokračovat od 1/9/2015.

Dítě č. 1	5:0 let	dívka	MŠ
Dítě č. 2	5:6 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 3	5:6 let	dívka	MŠ
Dítě č. 4	5:6 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 5	5:7 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 6	5:7 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 7	5:7 let	dívka	MŠ
Dítě č. 8	5:8 let	dívka	MŠ
Dítě č. 9	5:9 let	dívka	MŠ
Dítě č. 10	5:9 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 11	9:9 let	dívka	MŠ
Dítě č. 12	5:9 let	dívka	MŠ
Dítě č. 13	5:10 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 14	5:10 let	dívka	MŠ
Dítě č. 15	5:10 let	chlapec	MŠ
Dítě č. 16	5:11 let	chlapec	Přípravka
Dítě č. 17	5:11 let	dívka	ZŠ
Dítě č. 18	5:11 let	dívka	Odklad

Dítě č 19	6;0 let	dívka	ZŠ
Dítě č.20	6;0 let	dívka	ZŠ
Dítě č. 21	6;1 let	dívka	ZŠ
Dítě č 22	6;1 let	chlapec	ZŠ
Dítě č. 23	6;2 let	dívka	ZŠ
Dítě č. 24	6;2 let	dívka	ZŠ
Dítě č 25	6;2 let	chlapec	Přípravka
Dítě č 26	6;6 let	dívka	ZŠ
Dítě č 27	6;7 let	dívka	ZŠ
Dítě č. 28	6;9 let	chlapec	ZŠ

Tabulka číslo 1. - přehled výzkumného vzorku



Obrázek číslo 1. Rozdělení skupiny.

7 VLASTNÍ POPIS REALIZACE VÝZKUMNÉ STUDIE

V březnu 2015 mne zaškolila paní Mgr. Lietavcová do testování, které bylo komplexní (dotazník pro rodiče, učitele a dvanáct testů), jelikož práce je součástí projektu, který probíhá na Jihočeské Univerzitě s názvem: „*Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.*“ Paní magistře jsem slíbila a svým podpisem potvrdila mlčenlivost. V dubnu 2015 jsem započala předběžný průzkum, zda rodiče budou souhlasit s komplexním testováním jejich dětí. Všichni mne velmi mile překvapili a po vysvětlení, které jsem jim sdělila osobně, jsem získala souhlasy od všech oslovených rodičů, jelikož jsem testovala ve třídě, kde učím. Naše třída je homogenní, tudíž s dětmi pracujeme tři roky. Anamnestické dotazníky měly

stoprocentní návratnost. Testování probíhalo v rozmezí od konce května do poloviny července 2015, dvě nejstarší děti jsem testovala v srpnu toho roku. Ve své práci jsem se soustředila na testové baterie zaměřené na foneticko-fonologickou jazykovou rovinu a morfologicko- syntaktickou rovinu, konkrétně:

- Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky
- Specifické asimilace a artikulační neobratnosti
- Test sluchové analýzy Moseley
- Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček
- Záznamový arch: předškolní MORF 5.5 zkrácený (z 18. Listopadu 2014)

Testy jsem prováděla samostatně, po zaškolení paní Mgr. Martinou Lietavcovou. S dětmi jsem pracovala individuálně a o samotě, aby nedošlo k ovlivnění ostatních jedinců. Vždy jsem dítě s testem seznámila, tzv. zácvikem a používala jsem „falešnou zpětnou vazbu“. Nejlepší čas pro testování byl v dopoledních hodinách, ale děti se tak moc těšily, že se mi někdy stalo, že jsme testovaly po obědě, namísto klidových aktivit. Jelikož jsem v kontaktu jak s dětmi, tak s rodiči, ptají se mne, kdy je budu znovu testovat. Toto mám v plánu po roce.

7.1 ZKOUŠKA SLUCHOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY SAS PRO PŘEDŠKOLÁKY

Tato zkouška měla za úkol zjistit schopnosti jedince rozkládat (analyzovat) slova v hlásky a naopak z určitých hlásek slova skládat (syntetizovat). Dítěti jsem slova zřetelně předříkávala a chtěla jsem, aby mi vždy řeklo, jaké hlásky v daném slově slyšelo a jak šly za sebou. Někdy bývá možná lepší než hlásky chtít po dítěti říci písmenka. Vlastní zácvik: „Já ti řeknu slovo a ty mi řekneš, jaké slyšíš písmenka.“ Například slovo „*má*“ a dítě by mělo odpovědět „*m-á*“, další slovo na zácvik bylo „*pes*“. Dbala jsem na správné pořadí hlásek. Odpovědělo-li dítě například p-s-e nebo s-e-p bylo to špatně a dítě jsem opravila. Když jsem se přesvědčila, že dítě chápe, co má dělat, mohla jsem přistoupit k vlastní zkoušce. Dítě mělo dva pokusy, jestliže u analýzy a poté i u syntézy rozložilo či složilo slovo napoprvé, získalo za tuto odpověď dva body. Nezvládlo-li dítě pokus napoprvé, zopakovala jsem slovo ještě jednou. Odpovědělo-li dítě poté správně, získalo jeden bod. Více pokusů se nedělá, v případě, že je dítě neúspěšné v prvním i druhém pokuse nezískává žádný bod. Bylo nutné dbát

na správnou artikulaci. Abych se ujistila, že dítě správně rozumí, mohlo po mě slovo zopakovat a potom jsem je požádala, aby slovo rozložilo. U analýzy bylo celkem dvanáct slov, po třech slovech složených ze dvou, dále ze tří, čtyř a pěti písmenek. S každým dítětem jsem prováděla test až do čtyř hláskových slov, u analýzy od „já“, až po „máma“ včetně. To znamená celkem devět slov. V případě, že se nepodařilo ani jedno slovo rozložit, přestala jsem testovat. To samé u syntézy od „c-o“, až po slovo „b-o-t-a“ včetně. Zkoušku jsem ukončila dříve v případě, že dítě nedokázalo rozložit či složit ani jedno z uvedených slov. U zkoušky sluchové syntézy jsem říkala dítěti naopak v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádala jsem je, aby mi řeklo, co je to za slovo. Vlastní zácvik jsem opět dělala na slovech „m-á“ a „p-e-s“. Bodování bylo stejné jako u analýzy.

Testová baterie sluchové analýzy (vždy 3 slova):

- dvě hlásky - má
- tři hlásky - pes
- čtyři hlásky - táta
- pět hlásek - tráva

Testová baterie sluchové syntézy: (také u každé kategorie tři slova):

- dvě hlásky - m-á
- tři hlásky - p-e-s
- čtyři hlásky - a-h-o-j
- pět hlásek – s-v-e-t-r

V testu sluchové analýzy mohl jedinec získat maximálního počtu 24 bodů a stejný počet 24 bodů v testu sluchové syntézy. Zaměřila jsem se na porovnání skupiny jedinců, kteří nedovrší k 31. srpnu šesti let věku (patnáct jedinců) a též jsem do této skupiny zahrнула tři jedince s odkladem. Celkem se tedy jednalo o osmnáct dětí z celého vzorku. Dále jen skupina zůstávající v mateřské škole (nezralá k nástupu do základní školy). Druhou skupinou bylo deset dětí, které nastoupí řádně do základní školy. Dále jen skupina nastupující do 1. třídy. Následuje popis, co se dětem dařilo a co nikoliv.

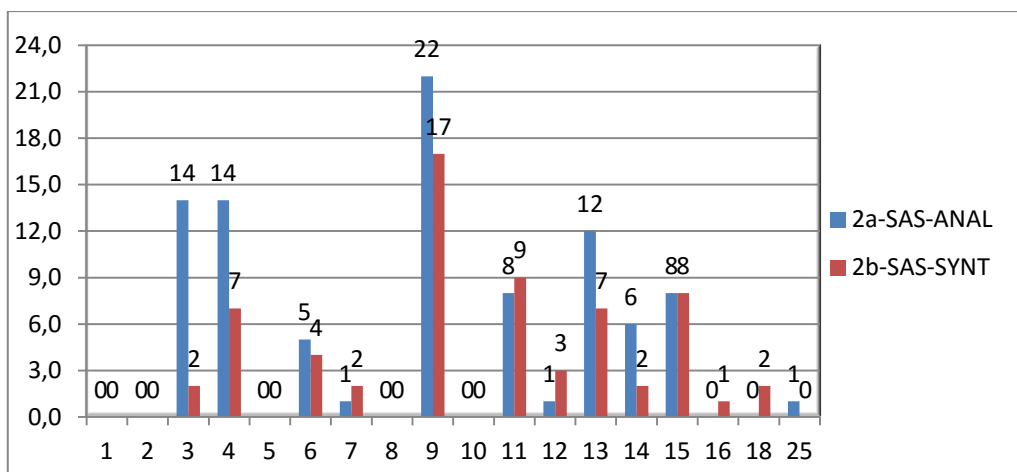
Skupina zůstávající v mateřské škole

- 5 jedinců skórovalo v testu analýzy a syntézy s maximálním možným počtem 48 bodů 0 body. V tomto případě jedinci opakovaly slova, případně hlásky, případně slabiky a také první hlásku a u tří hláskových slov první a poslední hlásku. V tomto posledním případě velmi šikovný chlapec 5;0 let dokonce nebyl spokojen se svým výkonem natolik, že mi začal v polovině testu říkat, že neví, vrtěl se a byl netrpělivý (dítě číslo 1, 2, 5, 8, 10).
- 5 jedinců získalo 1 - 4 body, z toho dva chlapci mají odklad školní docházky. V jednom případě celková nezralost a neklid ne jen motorický, v druhém případě vícejazyčnost v rodině. Jedno z dětí bylo schopné v syntéze získat dva body. Další dítě spíše slabikovalo, dívka získala 1 bod v analýze za slovo já na druhý pokus. U sluchové analýzy 2 body, kdy složila slovo on. Tato dívka dochází na logopedickou prevenci, má dyslálii a ismus (jazyk strká ven z úst, mezi zuby). 1 dívka získala 1 bod u analýzy a 2 +1 bod u syntézy. V analýze rozlišovala první hlásky, dále první a poslední a rovněž slabikovala. I přes mé povzbuzování vypadala nejistě, jakoby se bála, že udělá chybu (dítě číslo 25, 16, 18, 7, 12).
- 2 jedinci získaly celkem 8 a 9 bodů, kdy 1 dívka získala 6 bodů za analýzu a 2 body v syntéze a 1 jedinec získal 5 bodů v analýze a 4 body v syntéze. Zajímavé je, že na slovo m-í-č odpověděl čert a na druhý pokus červ. Tento chlapec má jisté nadprůměrné odchylky od normy, také ADH (dítě číslo 14 a 6).
- 1 jedinec skóroval v analýze 8 body a v syntéze 8 body (dítě číslo 15).
- 1 dívka získala 14 bodů v analýze a v syntéze 2 body (dívka číslo tři, 5;6 let).
- 1 dívka získala 8 bodů v analýze a v syntéze 8 plus 1 bod (dívka číslo 11, 5;9 let).
- 1 jedinec získal v analýze 10 bodů a dále v syntéze 7 bodů.
- 2 jedinci získali více než 20 bodů, kdy jeden jedinec získal 12 plus 2 body v analýze a v syntéze 6 plus 1 bod. Tento chlapec je velmi chytrý, dochází na logopedii. Nejlépe skórovala dívka v analýze s 22 body a v syntéze získala 17 bodů (dítě číslo 4 a 9).

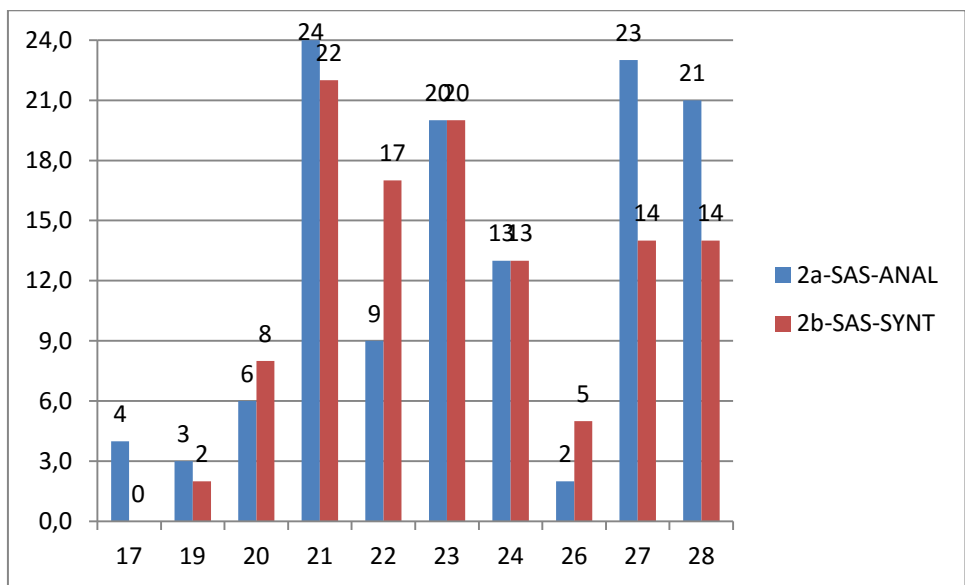
Skupina nastupující do 1. třídy

- 4 jedinci získali 4 až 11 bodů za oba testy. 1 dívka získala 4 body v analýze (dítě číslo 17, 5;11 let). Druhá z dívek na tom byla podobně, získala 3 body v analýze, v syntéze získala 2 body. U slova „co“ byla již druhá, která mi odpověděla citron.(dítě číslo 19,6let). 1 dívka skórovala v analýze 2 body a v syntéze celkem 5ti body. Co mi přišlo zajímavé, tato dívenka je o cca půl roku starší než dvě předešlé. (dítě číslo 26, 6;6 let) Další z dívek získala 6 bodů v analýze a 8 bodů v syntéze, tato dívka je inteligentní, rodiče jsou cizinci (dítě číslo 20, 6;0 let).
- 1 jedinec získal 9 bodů v analýze. V testu sluchové syntézy získal celkem 17 plus bodů. Zde mohu potvrdit špatný fonologický sluch. Tento hoch dochází na logopedii (dítě číslo 22, 6;1 let).
- 1 dívka získala 13 bodů v analýze. V syntéze získala stejný počet 13bodů, kdy my složila na druhý pokus vázu jako vodu, a od boty níže se jí nedařilo (dítě číslo 24,6;2 let).
- 1 jedinec získal 21 bodů v analýze a 14 bodů v syntéze. Slovo váza složil na první pokus jako „závora“ a na druhý jako „záva“. Na slovo kabát odpověděl „balvan“, u Honzy mu vypadla prostřední hláska „n“ (dítě číslo 28, 6;9 let).
- 1 dívka získala v analýze 23 bodů, slovo kráva řekla na druhý pokus a v syntéze 14 bodů, kdy se nezdařilo složit slovo ze dvou hlásek, jedno slovo ze tří hlásek a dvě z pěti hlásek (dítě číslo 27, 6;7 let).
- 1 dívka získala 20 bodů v analýze, kdy 4 slova rozložila na druhý pokus a v syntéze získala 20 bodů. Zde složila na druhý pokus slova bota a Honza a slovo svetr složila jako „svara“ (dítě číslo 23, 6;2 let).
- 1 dívenka skórovala celkem 46 bodů, kdy se jí nepodařilo složit slovo Honza. Tato dívenka se v počátcích mého testování rozplakala, protože už chtěla být na řadě (dítě číslo 21, 6;1 let).

Z práce lze předpokládat, že mladší děti okolo 5-5;6 věku spíše nezvládají rozkládání a skládání slov. I přes to si dovoluji poznamenat, že si myslím, že podpora této percepce probíhá téměř v každé mateřské školce, kdy pedagog začleňuje činnosti podporující řečové schopnosti a tak to má být. Činnosti k podpoře jsem zařadila do příloh.



Obrázek č. 2 – skupina zůstávající v Mš - výsledky dosažené v testu SAS – sluchová analýza a syntéza (čísla od 1-25 jsou čísla dětí dle tabulky číslo 1.)Maxim bodů je 24 v analýze, 24 v syntéze



Obrázek č. 3 – skupina nastupující do první třídy – výsledky dosažené v testu SAS – sluchová analýza a syntéza (čísla 17- 28 jsou čísla dětí dle tab. č. 1)Maxim bodů 24/24

7.2 SPECIFICKÉ ASIMILACE A ARTIKULAČNÍ NEOBRATNOSTI

Tento test zkoumal specifické asimilace a artikulační neobratnosti. Nejprve jsem dala dítěti instrukce: „já Ti řeknu slovo a ty ho po mě zopakuješ.“ Připravila jsem klidné, nerušené místo, dbala jsem na to, aby dítě bylo v pohodě. Hodnotila jsem tak, že za správnou odpověď získal jedinec 2 body, odpověděl-li správně na první pokus

a jeden bod, jestliže si dítě spontánně opravilo svoji chybu. Půl bodu získalo v případě, že správně odpovědělo na druhý pokus, kdy jsem jej vyzvala. Nebodovala jsem v případě, že dítě selhalo i v druhém pokuse. V prvním testu na asimilaci je celkem jedenáct slov, kdy maximální bodové skóre je 22. Test je zaměřen na hlásky: „C,S,Z a Č,Š,Ž“. Příklad: „neštěstí“.

Druhý test na artikulační neobratnosti jsem hodnotila stejně. Tento test se skládal z deseti slov, maximální dosažené skóre bylo 20 bodů. Zaměřen byl především na dlouhá slova, R a Ř. Příklad: „tři čtvrtě, nejnebezpečnější“. Postup vyhodnocení jsem provedla stejně jako v prvním testu sluchové analýzy a syntézy.

Skupina zůstávající v mateřské škole

- 5 jedinců skórovalo u testu asimilace v rozmezí od 4,5 do 10,5 bodu a v artikulační neobratnosti od 2 do 10,5 bodů. Jedna dívka získala v asimilaci 4,5 bodu a v artikulační neobratnosti 2 body. Tato dívka dochází na logopedii. Trpí na lehkou epilepsii. Další dívka získala 8 bodů v asimilaci a 2 body v artikulační neobratnosti. Rovněž dochází od 3;5 let na logopedii. Třetí dívka získala 8 bodů a 10,5 bodu v artikulační neobratnosti. Této dívce bylo v době testování 5;1 let. Chlapec získal 9,5 bodu v asimilaci a 10,5 bodu v artikulační neobratnosti. Jelikož byl velmi neklidný, test jsem opakovala v odpoledních hodinách, kdy skóroval v asimilaci 14,5 body a v artikulační neobratnosti 9 body. Tento hoch získal OŠD a v roce 2015-2016 nastoupil v září do přípravné třídy. V březnu roku 2016 jsem hovořila s otcem dítěte. Údajně docházel na logopedickou prevenci a již se vše srovnalo. Chlapec v době testu nezvládal r, ř a také zaměňoval háčky. Další ve skupině je dívka, která získala v asimilaci 10,5 bodu a v artikulační neobratnosti 4 body (dítě číslo 8, 7, 1, 25, 11).
- 8 jedinců skórovalo v testu na asimilaci v rozmezí od 14 do 19,5 bodů a v testu artikulační neobratnosti v rozmezí od 6 do 16 bodů. Jeden chlapec navštěvující také logopedickou poradnu získal v asimilaci 14 bodů, kdy zaměňoval č za š a dále ostré a tupé hlásky „s“ za „š“ a naopak. V testu artikulační neobratnosti získal 6 bodů. Další chlapec získal 14 bodů v asimilaci a 10,5 bodu v artikulační neobratnosti. Tři další jedinci získali stejný počet 16,5 bodu v asimilaci

a 12,5 bodu, 13 bodů, a 14,5 bodu Poslední z jedinců je již zmiňovaný hoch z vícejazyčné rodiny). Jeden jedinec dále získal 17 bodů v testu asimilace a 15 bodů v artikulační neobratnosti. Další dva probandi získali 19 a 19,5 bodu v asimilaci a 16 a 14,5 bodu v artikulační neobratnosti (dítě číslo 4, 5, 2, 3, 16, 10, 12, 15).

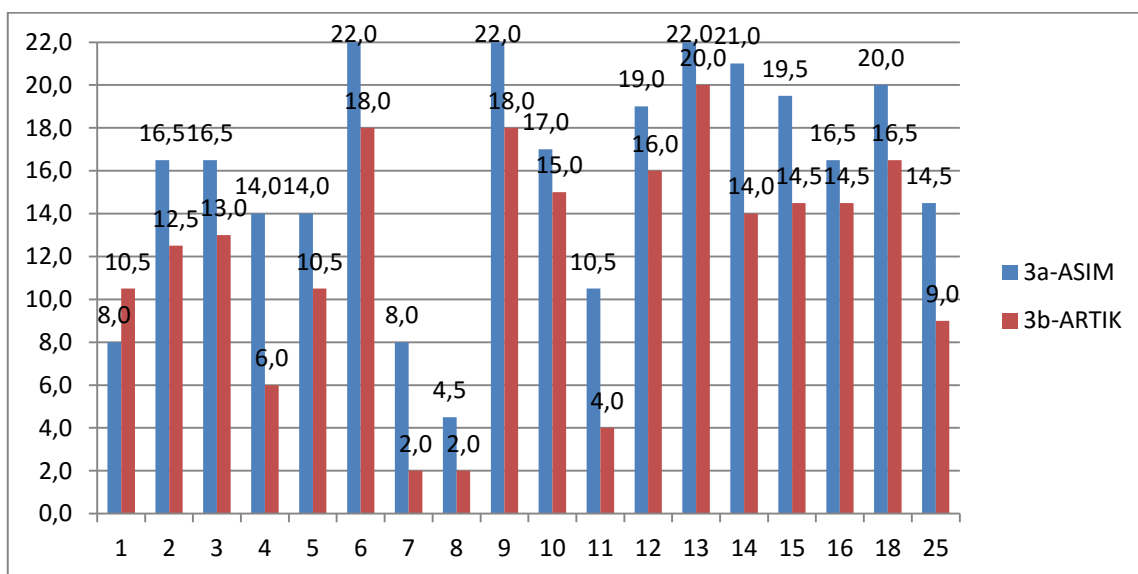
- 5 jedinců zvládlo testy velice pěkně a to v asimilaci po 20 a 21 bodech a tři z nich získali plný počet bodů. Rovněž v testu artikulační neobratnosti se jim poměrně dařilo v rozmezí 16,5 bodu, 14 bodů, dva jedinci získali po 18. bodech a jeden plný počet 20 bodů (dítě číslo 18, 14, 9, 6, 13).

Slova, která dělala dětem problémy, jsou například švestky, cvrčci, tři čtvrtě a nejnebezpečnější.

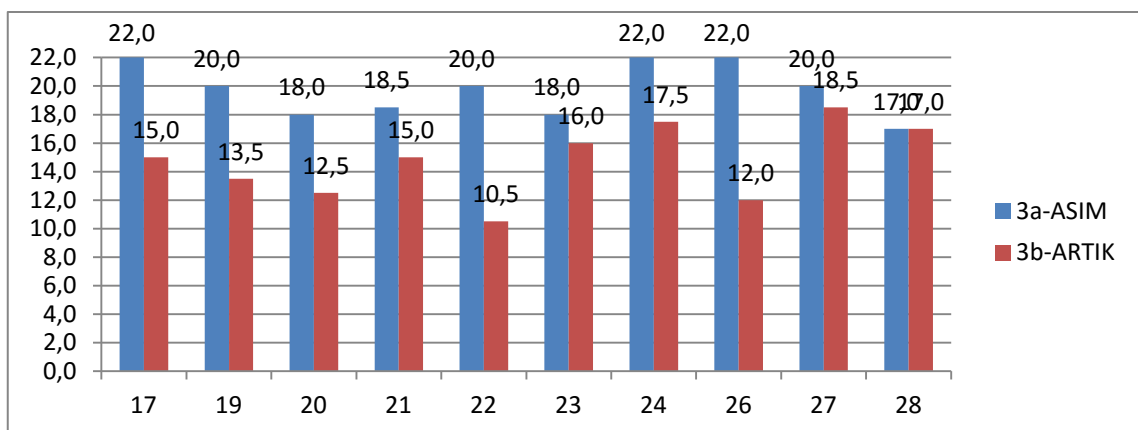
Skupina nastupující do 1. třídy

- 4 jedinci získali v testu asimilace 17 až 18,5 bodu a v testu artikulační neobratnosti 17, 12;5, 16 a 15 bodů. V artikulační neobratnosti získala nejnižší skóre 12,5 bodu dívka, která má rodiče cizince. Všem dětem v této skupině dělalo obtíže slovo nejnebezpečnější (dítě číslo 28, 20, 23 a 21).
- 1 jedinec získal 20 bodů v asimilaci a pouhých 10,5 bodu v artikulační neobratnosti, kdy nezvládl hlásku R ve čtyřech z deseti slov. Chlapec dochází na logopedii (dítě číslo 22).
- 2 jedinci získali v asimilaci 20 bodů – problém dělalo spojení ze železa a česáči, v obou případech chyběl háček. V artikulační neobratnosti získaly dívky 13,5 a 18,5 bodu (dítě číslo 19 a 27).
- 3 jedinci získali v testu asimilace plný počet bodů a v testu artikulační neobratnosti 17;5, 12 a 15 bodů. Opět nezvládli slova tři čtvrtě a nejnebezpečnější.

V testu asimilace se dětem dařilo o trochu lépe než v artikulační neobratnosti.



Obrázek číslo 4. Skupina zůstávající v mš – test asimilace (22bodů) a artikulační neobrtnosti (20b.)



Obrázek číslo 5. - skupina nastupující do zš - test asimilace (22 bodů) a artikulační neobrtnosti (20b.)

7.3 TEST SLUCHOVÉ ANALÝZY MOSELEY

Tento test zkoumá u dětí fonematický sluch, kdy je nutné, aby si dítě rozložilo slovo a jednotlivé hlásky a mohlo tak správně odpovědět. Opět je nutné připravit nerušené prostředí a ověřit si, zda dítě testování chápe. U tohoto testu jsem dělala s každým jedincem zácvik, kdy jsem se zeptala: „slyšíš Ó ve slově gól? Slyšíš N (nesmím říci en!) ve slově kos? Slyšíš N ve slově nos? Slyšíš S ve slově kos?“ Správnou odpověď jsem

hodnotila jedním bodem, nesprávnou jsem nebodoval. Test má celkem 15 slov, tudíž je možno dosáhnout maximální skóre 15 bodů. Dále popíši vyhodnocení testu.

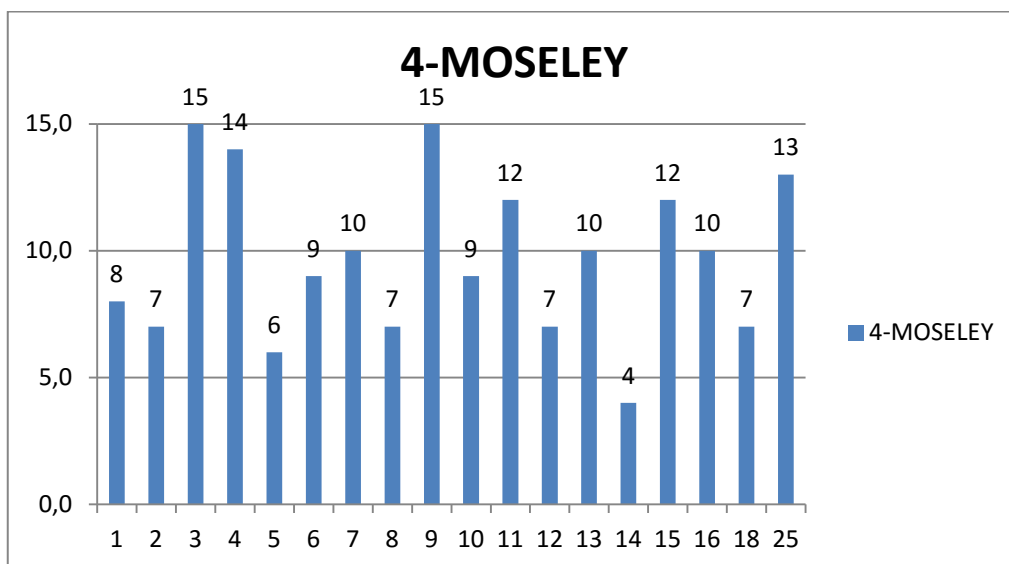
Skupina zůstávající v mateřské škole

- 6 jedinců získalo v testu sluchové analýzy Moseley od 4 do 7 bodů. Jedna z dívek odpověděla ve čtyřech případech správně. Získala proto 4 body. Od slova host myslím lehce znejistila a i přes mé povzbuzování nadále odpovídala pouze nevím nebo ne. Další jedinec získal 7 bodů. Jeho věk v době testování byl 5;7 let. 4 jedinci získali 7 bodů. Dítě číslo 8 (potvrzená epilepsie) na vše odpovídalo ne, neslyším, u celého testování dítě kroutilo hlavou. (dítě číslo 14, 2, 8, 12, 18, 5, věk jedinců v rozmezí od 5;6 do 5;11 let)
- 6 jedinců získalo od 8 do 10 bodů. Pětiletá dívka získala osm bodů, pro změnu na vše odpověděla ano. Dvě děti získaly 9 bodů, kdy první z nich měl problém s rozlišením hlásky na konci a uprostřed slova, druhý naopak tvrdil, že ve slově slyší hlásku, která tam nebyla. U p ve slově hop konstatoval, že si myslí, že ji asi neslyší. Zbylé tři děti získaly 10 bodů. Rovněž u těchto tří jedinců dělali nejvíce problém hlásky na konci slov a uprostřed. (dítě číslo 1, 6, 10, 13, 16, věk jedné dívky 5;0 a dále v rozmezí od 5;7 až 5;11 let)
- 6 jedinců získalo 12 až 15 bodů. Dvě z dětí získalo 12 bodů, jeden jedinec dosáhl 13. bodů. Jedinec docházející na logopedii a v poměrně mladším věku 5;6 let mne mile překvapil svým výsledkem, kdy získal 14 bodů. Dvě dívky (5;6 a 5;9 let) dosáhly plného počtu bodů, tedy 15 bodů. (dítě číslo 11, 15, 25, 4, 3, 9, věk jedinců v rozmezí od 5;6 do 6;1 let)

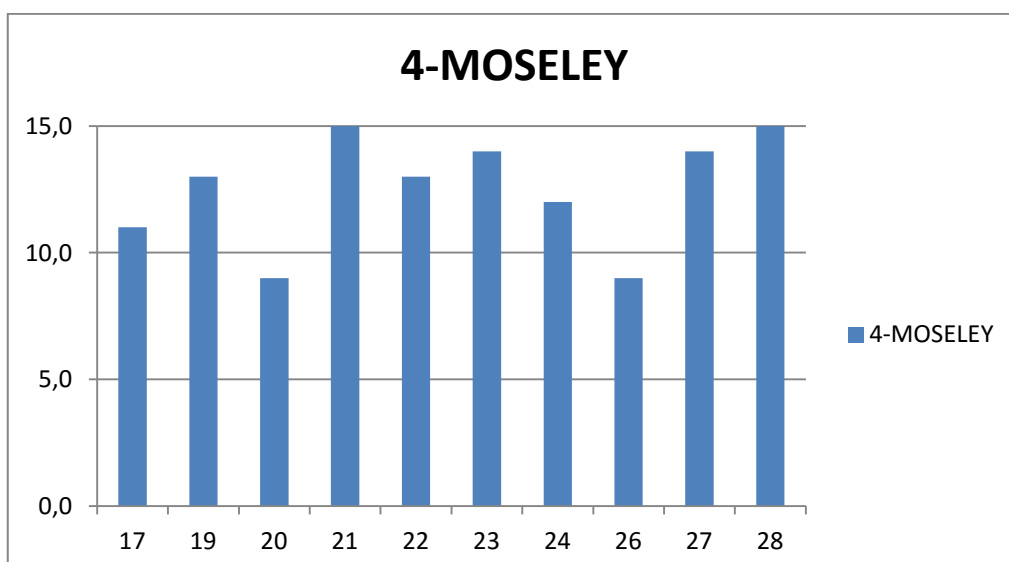
Skupina nastupující do 1. třídy

- Dvě dívky získaly 9 bodů. Jedna ve věku 5;11 let (rodiče cizinci). Dívce dělalo problém rozlišit hlásky na konci a uprostřed slova. Druhá ve věku 6;6 let. Této dívce se nevedlo rozlišit poslední hlásku a také odpovídala, že je ve slově hláska, aniž tomu tak bylo (dítě číslo 20 a 26, věk 5;11 až 6;6).
- 8 jedinců skórovalo v testu Moseley 11 - 15 body. Jedna dívka získala 11 bodů. Druhá získala 12 bodů. Dvě děti rozlišily 13 hlásek ve slově a získaly tak 13 bodů. Další dva jedinci získali 14 bodů a plný počet 15. bodů dosáhly v tomto

testu dvě z dětí (dítě číslo 17, 24, 19, 22, 23, 27, 21, 28, věkové rozmezí od 5;11 do 6;9 let).



Obrázek číslo 6. – Test sluchové analýzy MOSELEY – skupina zůstávající v Mš (max. 15 bodů)



Obrázek číslo 7. – Test sluchové analýzy MOSELEY – skupina nastupující do Zš (max. 15 bodů)

V testu sluchové analýzy MOSELEY se nejvíce dětem dařilo v rozlišení první hlásky, kdy se v první skupině sice objevilo jedenáct nerozpoznání, zatímco v druhé skupině se již toto nikomu nepříhodilo. Tudíž skupina nastupující do první třídy rozlišení první hlásky zvládla bezchybně. První skupině se dále nejvíce dařilo v rozlišení koncové hlásky, kdy v počtu osmnácti testovaných dětí se všem nezdařilo rozlišit koncovou hlásku ve 23 případech na rozdíl od desetičlenné druhé skupiny, kde v rozlišení koncové hlásky chybovali v 6 případech. Dále první skupina (mladších jedinců) chybovala ve 28 případech u rozlišení hlásky uprostřed slova (příklad olo), na rozdíl od desetičlenné druhé skupiny - starších dětí, kdy chybovaly v odpovědi v devíti případech. Největší úskalí měly jedinci ve skupinách s jinou hláskou, kdy první skupina špatně odpověděla ve 33 případech a druhá skupina v deseti.

7.4 TEST SLUCHOVÉHO ROZLIŠOVÁNÍ WEPMAN

Tento test od Zdeňka Matějčka je zaměřen na rozpoznávání mluveného slova pomocí sluchového rozlišování u dětí v předškolním věku. Cílem je zjistit úroveň diferenciaci slov. Jedince motivuji tím, že si chvilku povídáme o tom, že jelikož máme kamarády z Vesmíru (třída, se kterou se naše děti spojují v odpoledních hodinách), budeme si hrát na „marťanskou řeč“. Tento test se skládá celkem z dvaceti pěti dvojic nic neříkajících slov, kdy jsou dvojice stejné, případně měkčené nebo také hláska je zaměněna za jinou. Provedu zácvik a dbám na své dostatečně výrazné a hlasité vyslovování. Dětem říkám například truf – traf. Moje otázka zní, zda jsou slova stejná. Dále se jedná o dvojice slov: klaš – klaš, slem – slem, mlok – mlok. Ujasním si, že děti pochopily úkol a poté můžeme přejít k testové baterii. Správnou odpověď boduji jedním bodem. Maximální možnost dosažených bodů je 25.

Skupina zůstávající v mateřské škole

- 5 jedinců skórovalo v testu sluchového rozlišování v rozmezí 14 - 19 bodů. Dívka s epilepsií získala v testu 14 bodů. Nerozlišila záměny hlásek ať už na začátku, uprostřed ani na konci slova. Dělal jí celkově problémy jak tupé souhlásky, tak záměna ý za í a rovněž měkčení. Příklad: ždý – ždí, štěl – štel. Další dva jedinci získali shodně 17 bodů (u těchto tří dětí se věk pohybuje od 5;7 do 5;8 let). Dívka (5;0 let) skórovala v testu s 19. body a stejného počtu bodů dosáhla.

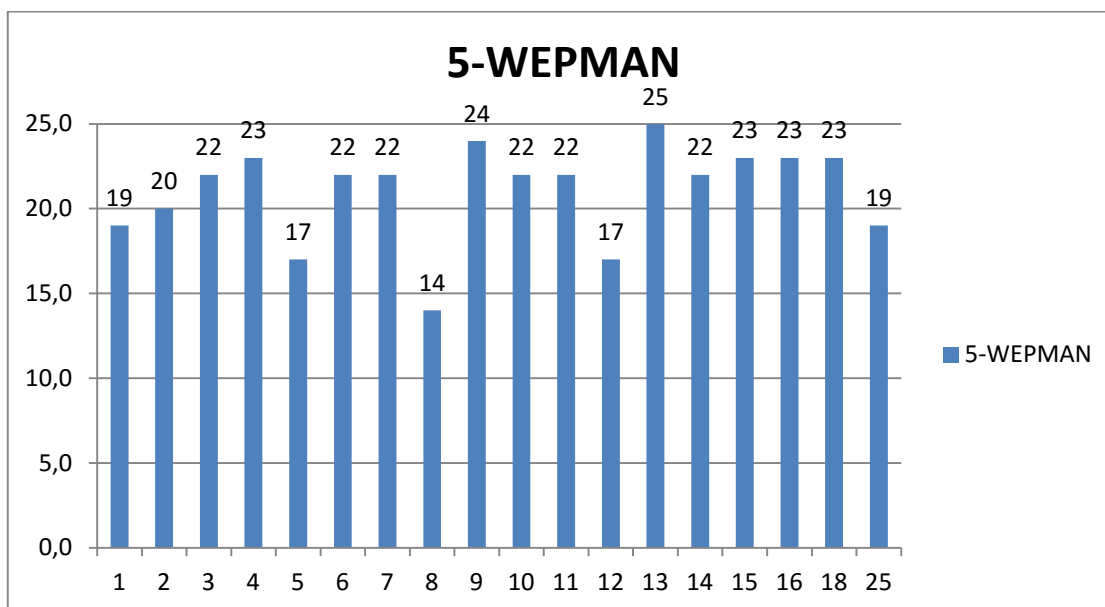
- i chlapec (6;1 let) s odkladem školní docházky. Shodně nerozlišili spojení pstref – stref, nýšt – níšt a kjam – kjan (děti číslo 8, 5, 12, 1, 25).
- 7 jedinců získalo v testu 20 – 22 bodů. Jeden chlapec (5;7 let) získal 20 bodů. Nerozlišil slova pstref – stref, jelij – lejuj, afkrt – akrft, kjam a šný. Zbýlých šest jedinců získalo stejný počet 22 bodů. Pouze jedna dívka (logopedická terapie), dokázala rozlišit dvojici slov nýšt – níšt. Ostatním se toto nepovedlo. Naopak jako jediná nerozlišila dvojici fraš – flaš a také tost - tost. Ve slovech jeluj –lejuj dokázali tři jedinci rozlišit a tři toto nezvládli. Dvě z dětí uvedlo, že mnět – mnět není stejné. Jinak si myslím, že výsledek dětí je pěkný, jejich věk je v rozmezí od 5;6 do 5;10 let (dítě číslo 2, 3, 6, 7, 10, 11, 14).
- 6 jedinců v testu sluchového rozlišení získalo 23 – 25 bodů. 4 děti dosáhly 23 bodů. Jedna dívka získala v testu 24 bodů a jeden chlapec (5;10 let) dosáhl plného počtu bodů. V této skupince dělalo všem dětem spojení nýšt – níšt. Věkové rozmezí 5;6 – 5;11 let (dítě číslo 4, 15, 16, 18, 9, 13).

Skupina nastupující do 1. třídy

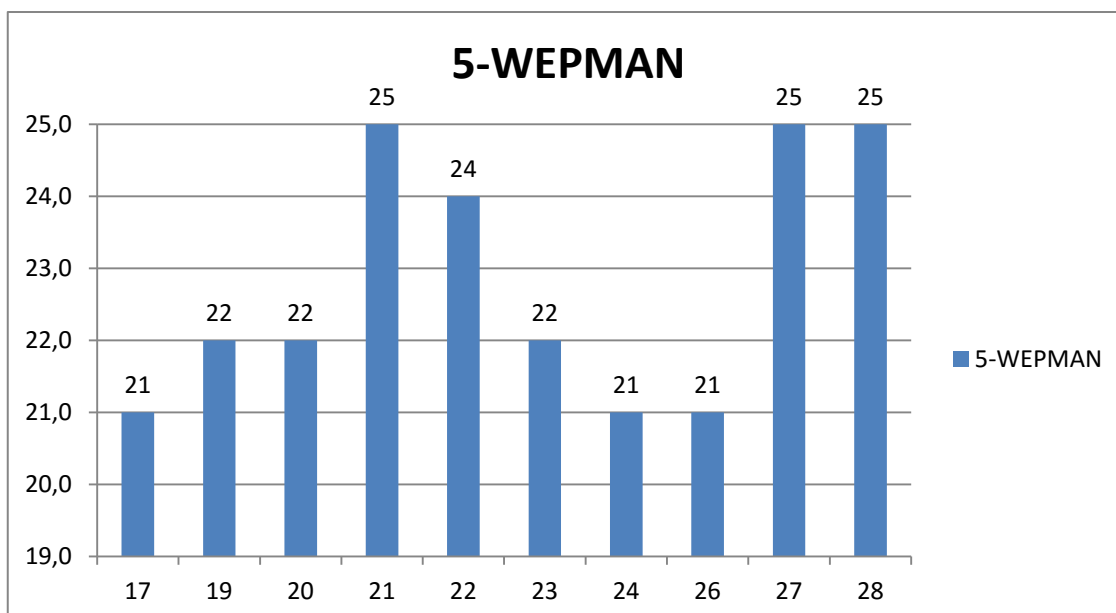
- 3 jedinci získali v testu sluchového rozlišování 21 bodů. Věkové rozmezí je zde zajímavé a to: 5;11, 6;1 a 6;6 let. Všechny dívky nerozlišily spojení pstref – stref, dvě chybovaly v šný – šní a jedna v štý – ští (dítě číslo 17, 24, 26).
- 3 dívky dosáhly skóre 22 bodů. Věkové rozmezí 5;11 – 6;1 let. V této skupince je i dívka, jejíž rodiče jsou cizinci s vysokoškolským vzděláním, žijící dlouhodobě v české republice. Dvě z dívek nerozlišily spojení nýšt – níšt. Jinak nedošlo k další shodě v nerozlišení dvojic. Nerozeznaly spojení například pstref – stref, kjam – kjan, ždý – ždí (dítě číslo 19, 20, 23).
- Jeden z chlapců (6;1 let), docházející na logopedii, dosáhl v tomto testu 24 bodů. Nezvládl rozlišit spojení pstref – stref (dítě číslo 22).
- 3 jedinci získali v testu sluchového rozlišování plného počtu 25 bodů (dítě číslo 21, 27, 28).

Ve skupině, která zůstává v mateřské škole, děti nejčastěji chybovaly ve spojení pstref – stref, nýšt – níšt, kdy tomu bylo podobně i v druhé skupině. Dále se u první skupiny (zůstávající v Mš) nejčastěji opakovaly chyby ve spojení šný – šní, jeluj – lejuj a pět dětí

z osmnácti nezvládlo rozlišit kjam – kjan. Skupina nastupující do základní školy nezvládla rozlišit čtyři dvojice ve třech případech, tři dvojice ve třech případech a jednu dvojici v jednom případě. V tomto testu se jedincům relativně dařilo.



Obrázek číslo 8. – test sluchového rozlišování WEPMAN(max. 25 bodů) – skupina zůstávající v Mš



**Obrázek číslo 9. – test sluchového rozlišování WEPMAN (max. 25 bodů)
– skupina nastupující do 1. třídy**

7.5 PŘEDŠKOLNÍ MORF 5.5 ZKRÁCENÝ (Z 18. LISTOPADU 2014)

Srovnáme-li český jazyk s anglickým je český jazyk složitější v morfologické jazykové rovině. Morfologické dovednosti ovlivňují vývoj čtení více, než fonologické dovednosti. Test předškolní MORF je zaměřen na cit pro český jazyk. Testováním jsem zjišťovala schopnost jedinců tvořit zájmena, množné čísla, přídavná jména, skloňování, tvorbu věty – časování, tvoření rozkazu, odvození slov mužský x ženský rod a naopak, složení dvou slov v jedno a naopak. Skloňování v cizím jazyce.

Test je tedy rozdělen do čtyř kategorií:

- Jmenné kategorie
- Slovesné kategorie
- Slovo tvorba
- Cizí jazyk

U testu vždy před započítáním každé kategorie bylo nutné provést s jedincem zácvik. Jelikož byl tento test poměrně dlouhý, ze své zkušenosti doporučuji testování případně rozdělit do dvou časových úseků. U některých jedinců je toto přímo nutné. Zohledňuji zde soustředěnost, pozornost a celkovou koncentraci. Připouštím, že většina dětí testování zvládla, avšak bylo to pro ně náročné. Výsledky se bodují dle instrukcí v rozmezí 0 – 0,5 – 1 – 1,5 – 2 – 3 body. V testu je možno získat maximálního počtu 72 bodů. Ve své práci jsem popsala, jak jedinci zvládali testy ve dvou skupinách a poté uvedu celkové resumé.

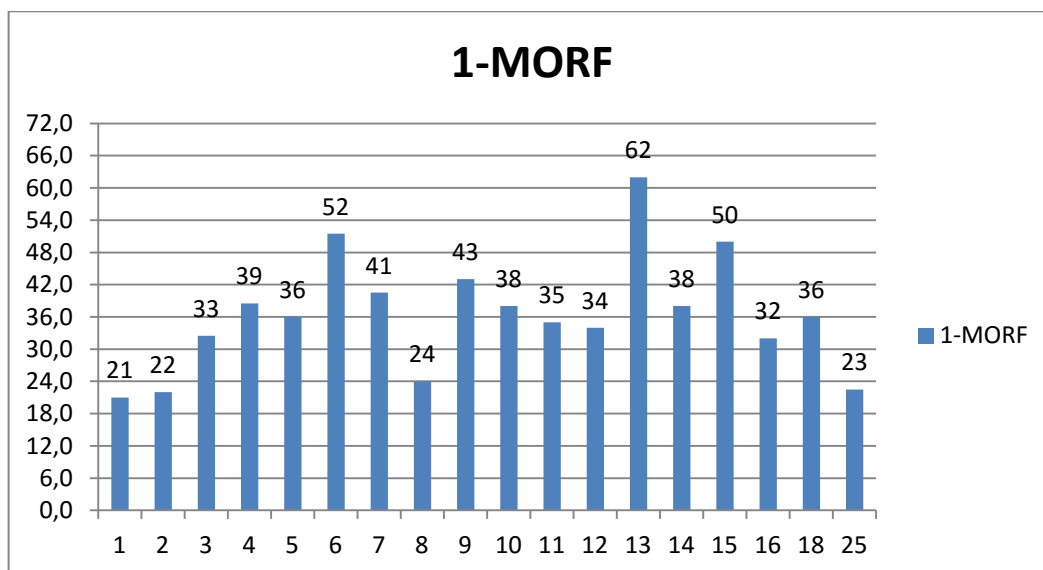
Skupina zůstávající v mateřské škole

- 4 jedinci zvládli test v rozsahu 21 – 24 bodů z celkového možného počtu 72 bodů. Zde se jednalo o jedince 5;1 let až 6;2 let (dítě číslo 1, 25, 2, 8).
- 6 jedinců získalo v testu od 32 do 36 bodů. Věkové rozmezí bylo od 5;6-5;11 let (dítě číslo 12, 16, 3, 11, 5).
- 3 jedinci získali 38 -38,5 bodů. Nejmladšímu z chlapců bylo 5;6 let. Ostatním 5;9 a 5;10 let (dítě číslo 10, 14, 4).
- 5 jedinců získalo 40,5 – 62 bodů. Věk těchto dětí se pohyboval od 5;7 – 5;10 let. Tři děti z této skupiny získaly 6-7 bodů za cizí jazyk (dítě číslo 7, 9, 15, 6, 13).

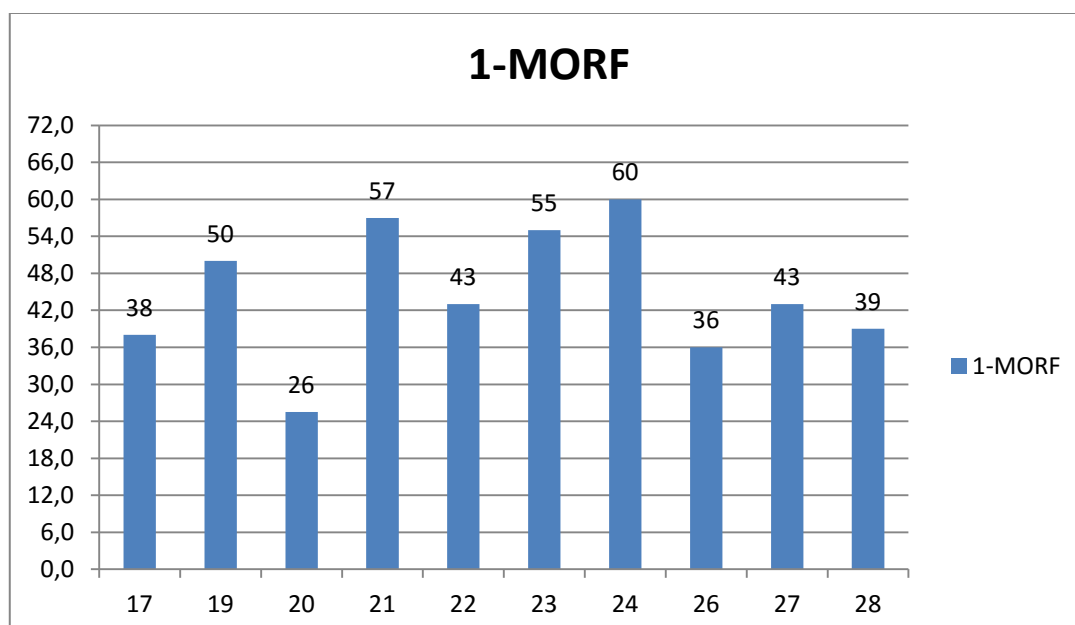
Skupina nastupující do 1. třídy

- 1 dívka získala 25,5 bodů. Toto je s ohledem na vstup do Základní školy poměrně slabé skóre, avšak s přihlédnutím, že je dívenka z vícejazyčného prostředí, věřím, že s individuálním přístupem zaměřeným více na český jazyk vše zvládne (dítě číslo 20).
- 3 jedinci získali v testu Morf 36 -39 bodů. Dívka ve věku 6;6 – získala 36 bodů, dívka ve věku 5;11 získala 38 bodů a dívka ve věku 6;9 let získala 39 bodů ze 72 možných (dítě číslo 26, 17, 28).
- 2 jedinci získali 43 bodů. Chlapec ve věku 6;1 let, docházející na logopedii a dívka ve věku 6;7 let. Tento chlapec doposud získal nejvíce bodů za slovtvorbu, kdy získal 23 bodů z možných 35 bodů. Dívka získala mimo jiné pěkných 5 bodů v kategorii tvorby cizího jazyka (dítě číslo 22, 27).
- 4 jedinci získali 50 -60 bodů. Věk této skupiny je 6;0 – 6;2 let (dítě číslo 19, 23, 21, 24).

Ve skupině zůstávající v mateřské škole se dětem nejvíce dařilo ve jmenné kategorii. Slovesnou kategorii zvládaly v průměru cca 50 %. Při slovtvorbě získali jedinci od 11 – 22 bodů z možných 35. Cizí jazyk zvládli mezi 0 – 7 body z možných deseti bodů, kdy 6 a 7 bodů získaly tři děti a to číslo 13, 15 a 9. Ve skupině nastupující do základní školy získaly děti od 7 – 11 bodů z možných 12 ve jmenné kategorii. Ve slovesné kategorii získali 6 – 18 bodů z možných 19. U slovtvorby to bylo 7 – 33 bodů z možných 35 bodů. Zde 7 a 10 bodů získaly 2 děti. Jedna dívka z vícejazyčné rodiny a dále dívka ve věku 5;11. V cizím jazyce děti získaly od 2 – 8 bodů z možných deseti.



Obrázek číslo 10. – předškolní MORF 5.5 zkrácený – skupina zůstávající v MŠ (max. 72 bodů)



Obrázek číslo 11. – MORF 5.5 zkrácený – skupina nastupující do 1. třídy (max. 72 bodů)

8 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Ve své bakalářské práci jsem zmapovala momentální předpoklady skupiny testovaných dětí pro budoucí vývoj jejich čtenářských dovedností.

Testování bylo komplexní, vzhledem k tomu, že je součástí výzkumné studie, která probíhá na Jihočeské Univerzitě pod názvem „*Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti*“. Ve své práci jsem se zaměřila na foneticko – fonologickou a morfologicko – syntaktickou rovinu.

Při testování jsem se přesvědčila, že dětem s motorickým neklidem a nezralostí trvá delší dobu vyhodnocovat zadané testy a jejich výsledky jsou horší. Tyto děti se méně soustředily a delší testy jim bylo potřeba rozložit na dvě části. Dále, že je nutné brát v úvahu i další aspekty, jako je například individuální dozrávání centrální nervové soustavy, ale také například vícejazyčné zázemí testovaných jedinců, epilepsie, logopedická péče. Je důležité se na tyto jedince více zaměřit při individuální práci a také případně doporučit rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či klinického logopeda.

9 DISKUZE

Téma mé bakalářské práce mne zaujalo natolik, že budu v testování dětí pokračovat a sledovat jejich vývoj. Byla bych ráda, kdyby výsledky mého testování pomohly v hledání ještě lepších způsobů pomoci dětem v jejich jazykovém rozvoji.

V teoretické části jsem stručně naznačila závěry více autorů, kdy například Dvořáková, Klenková, Kutálková, Bednářová a Šmardová, Lechta, Vágnerová, Zelinková a další popisují faktory ovlivňující rozvoj jazykových schopností, fyziologické zrání a individualitu každého jedince. Poznatky těchto odborníků se shodují s mými výsledky testování skupiny dětí ve věkovém rozmezí od 5;0 – 6;9 let.

Nyní popíši, co jsem zjistila u vybraných jedinců, co se mi potvrdilo a také co mne naopak překvapilo. V testech zaměřených na fonologicko – syntaktickou rovinu jsem si ověřila, že je nutné, aby dítě dokázalo nejprve slabikovat, rýmovat a poté, že se rozvíjí fonologická diferenciaci. Tato diferenciaci má svoji posloupnost, kdy dítě nejprve začne rozlišovat hlásky na začátku slova, dále na konci slova a až poté dokáže určit hlásky uprostřed slov. Není-li u dítěte rozvinuto toto rozlišování hlásek, není možné po něm chtít hrát například slovní fotbal. V tom případě by mohlo docházet u dítěte k jisté frustraci. Z práce lze předpokládat, že mladší děti okolo 5 - 5;6 věku spíše nezvládají rozkládání a skládání slov.

V testu zjišťujícím gramatickou rovinu jsem u testujících dětí ve skupině byla překvapena, jelikož můj předpoklad byl, že mladší děti nebudou zvládat jazykové schopnosti v cizím jazyce. Nepředpokládala jsem, že některé děti z první skupiny budou mít výsledky srovnatelné s dětmi ze skupiny nastupující do základní školy.

Myslím si, že je velmi přínosné se zaměřit na podporu a rozvoj jazykových schopností předškolních dětí, s ohledem na všechny jazykové roviny, které spolu úzce souvisejí a to především zábavnou formou, která děti zaujme. Vhodnou metodou je zapojení multisenzoriálního vnímání. Také si uvědomuji, že vzhledem k tomu, že jsem otestovala jen 28 dětí, nemohu vyvozovat obecné závěry ze zjištěných informací, jelikož k tomu je zapotřebí pracovat s větším počtem testovaných jedinců.

Díky této práci jsem si rozšířila obzor, pochopila některé souvislosti a získala jsem do dalších činností s dětmi mnoho podnětů. Věřím, že jim budu schopná lépe porozumět a pomoci v jejich jazykovém rozvoji. Psaní tohoto textu bylo pro mne velkým přínosem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce mi pomohla uvědomit si, že je podpora jazykových schopností jednou z velmi důležitých činností v mateřské škole, pro přípravu dětí k budoucímu čtení. Je zde proto nasnadě připomenout, že všechny čtyři jazykové roviny spolu úzce souvisí. Jelikož pracuji s dětmi velmi ráda, avšak poměrně krátce, těším se na další tvořivé aktivity, kterými chci pomáhat děti předškolního věku rozvíjet ve všech oblastech. Své portfolio činností budu proto nadále rozšiřovat, protože s dětmi, s jejich pomocí, je možné vymýšlet stále nové a různorodé aktivity.

Díky stále trvající spolupráci s rodiči a jejich dětmi se chystám v období od května do července 2016 provést retest, z důvodu sledování, zda a jak se celá skupina posunula v jednotlivých oblastech. Tato skutečnost upřímně zajímá ne jenom mne, ale také rodiče testovaných dětí.

Děti nechť jsou i pro nás tím, za jaké je považoval Jan Amos Komenský: *„nejdražšími klenoty, nejcennějším darem, nejnadanějším příslibem a hlavně největším bohatstvím, které lidské společenství má“*

POUŽITÁ LITERATURA:

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8862-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit. 2., upr. a dopl. vyd.* Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

DOHERTY-SNEEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7043-7.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902-5362-8.

EDFELDT, A. W. *Reverzný test - příručka: Psychodiagnostika*. 1992. Bratislava.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-720-3380-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. Vyd. 3. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-716-8876-2.

JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 106 s.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Psychodiagnostika: Orientační test školní zralosti - příručka*. 1992. Bratislava.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3188-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-720-4200-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8572-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa - základní duševní potřeby dítěte - dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ-STRNADOVÁ. *Psychodiagnostika: Zkouška znalostí předškolních dětí*. 1992. Bratislava.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

- RAVEN, John C. *Psychodiagnostika: Ravenove progresivné matice farebné - príručka*. Bratislava, 1991.
- RICHTROVÁ, Barbora. *VYKUK: terapeutický materiál pro rehabilitaci narušené komunikační schopnosti*. 2014-2015. České Budějovice: KOPP, 2015. ISBN 978-80-7232-466-8.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-7216-212-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6384-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VALACHOVÁ, Daniela, Zlata MURÁRIKOVÁ, Martina LIETAVCOVÁ a Renata ŠPAČKOVÁ. *Pohádková grafomotorika: užitečné informace, vzdělávací aktivity a pracovní listy pro mateřské školy*. Vydání první. Stařeč: Infra, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-86666-54-9.
- WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě*. České vyd. 1. Překlad Jana Pacnerová. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-736-0002-1.
- ZÄHME, Volker a Felicitas ZIERK. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. 1. vyd. Čestlice: Rebo, 2005. Příručka moderního člověka. ISBN 80-723-4420-X.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8544-X.

POUŽITÉ ZDROJE:

[Http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/vyvojove-psychologicke-teorie](http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/vyvojove-psychologicke-teorie) [online]. [cit. 2016-01-14].

[Http://ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/smelovapetrovapelevova.pdf](http://ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/smelovapetrovapelevova.pdf)[online]. [cit. 2016-02-04].

NÁVRH ČINNOSTÍ:

"Předpokladem pro zdárné vyvození správné výslovnosti je dobrý fonematický sluch, v tomto případě zejména schopnost diferencovat rozdíly mezi správným a nesprávným zněním hlásky." (Štěpán, Petráš, 1995, str. 11)

Všechny čtyři jazykové roviny spolu úzce souvisejí a jsou takřikajíc provázány. Proto si myslím, že při procvičování dechu, intonace, tempa řeči, ale také mimických a artikulačních aktivitách více posilovat a rozvíjet jazykové dovednosti hravou formou.

Oblast percepce řeči, lokalizace zvuků

- Velice oblíbená je hra na slepou bábu. Jedno z dětí má zavázané oči a ostatní jej přivolávají a zároveň utíkají. Toto je velmi zábavné, protože téměř všechny děti chtějí být bábou. Z počátku je nutné s dětmi hru zkoušet, jelikož „skáčou“ bábě do náruče.
- Když chci třídu ztišit, jako báječná pomůcka je „káča“. Děti vytvoří kruh a společně posloucháme její hukot po roztočení. Děti se poté domlouvají a střídají se v točení.
- Při odpočinku posloucháme zvuky z okolí. Například, že paní kuchařka něco dělá ve vzdálené kuchyňce. Dále posloucháme ptáky, a také různé zvuky zvenčí.
- Hra s trianglem. Domluví se s dětmi například na úkolu, kdy si dřepnou, až neuslyší žádný zvuk.
- Hra na berušky spočívá v tom, že děti létají jako berušky, a když zvolám „berušky spí“, děti se stočí na zem a dělají, že spí. Pravidlo je mít zavřené oči. Já přikryji jednu, dvě nebo tři berušky. (zvyšuji obtížnost) Tato hra má více variant. Děti zjišťují zrakově, kdo mezi nimi není nebo schovaná beruška promluví.

Oblast auditivní percepce a paměti

- Vnímání a napodobování zvuků a hlasů – ukazujeme si obrázky zvířat a věcí a ptáme se "jak dělají"? Děti předvádějí patřičné zvuky a hlasy... Př. traktor dělá: tttttt pes štěká: haf, haf, had syčí: sssss, mašinka se šine: šššššš.
- Řetězení slovíček - řekneme slovo, děti vymýšlejí další, podobně znějící příklad: Rak - drak, mrak, vlak.
- Vymýšlíme rýmy a je to vždy velká legrace.
- Jsou stejná? Pojmenuji dětem dvojice slov a děti určují, jestli slova znějí stejně nebo rozdílně. Odpovídají buď slovně (stejná - různá) nebo zvedají karty s nápisy. U menších dětí je možné pracovat s piktogramy - stejné obrázky (pexeso), rozdílné obrázky př. koza - kosa, koza - koza, rak - rok, noc - moc, rak - lak, meč - leč, pes - pes, nitka - bitka, rok - rok, kopa - kope, věta - Běta, ruka - ruka.
- Co je to? Ukazují dětem obrázky slov, která se významově liší rozdílností jediného fonémů př. koza – kosa
- Změn význam slova - Předříkávám slova, děti mají za úkol změnit význam tohoto slova na základě změny hlásky př. rok - rak, noc - moc.
- Při návštěvě sauny hrajeme hru na paměť. Jsme zvířátka, první dítě řekne například: „já jsem ovečka“, druhé dítě zopakuje: „ty jsi ovečka, já jsem klokan“ a další děti pokračují. (tzv. nabalovací hra)
- Při poslechu písně si na dané slovo určíme pohyb.

Oblast auditivní analýzy a syntézy

- Vyhledáváme předměty, které nás obklopují a začínají na danou hlásku, případně použijeme obrázky.
- Hrajeme na obchod a kupujeme vše, co začíná na „m“. Obměňujeme hlásky.
- Po spaní rádi děláme na protažení hru, kdy já řeknu „t“, děti tleskají, jestliže řeknu „l“ tak děti dělají letadlo, řeknu „d“ a děti dupou, řeknu „s“, a děti dělají hada, řeknu „k“ a děti dělají dalekohled a koukají po místnosti a podobně, postupně říkám slova na určitou hlásku a děti podle dané první hlásky předvádějí pohyb či zvuk.

- Vymýšlíme slova na danou hlásku. Začínáme u jmen, ty jsou dětem nejbližší.
- Hra na pravdu - učitelka je řečník. Všechny děti jsou kolem ní a je domluveno, že na pravdu zůstávají (Č)a na LEŽ /jiné počáteční písmenko/utíkají pryč. "Jsem Č - Čert a jím Č - Čokoládu, zůstávají... Jsem č - čert a jím k - kokos – utíkají.
- Z časopisů děti vystřihují obrázky, které začínají na stejnou hlásku.
- Hrajeme si na robota, nebo také na mimozemšťany. Nejprve formou hry slabikujeme slova, já preferuji krátké dvojslabičné slova, protože děti bývají trošku překvapené, když u jednoslabičného slova tleskneme jen jednou (nyní mi došlo, že překvapení u dětí vyvolávám já, aby si toto uvědomily). Postupně zařazujeme složitější. Toto je dobré vkládat nenásilně v průběhu dne. Samozřejmě například při hudební výchově, ale i při volné hře, když na něco čekáme. Děti zbožňují, když na ně mluvím před odpočinkem mimozemšťansky, to znamená, že hláskuji slova. Například: „k-d-o ch-c-e n-a-k-l-e-p-a-t p-e-ř-i-n-k-u-? Nebo při hře, kdy přijdu a začnu na všechny: a-h-o-j, j-a-k- s-e m-á-t-e m-i-l-é d-ě-t-i?
- Určujeme s dětmi přítomnost hlásky - ve slově, na začátku, na konci, ve středu jednoslabičných - odpovídat mohou slovně, ale lze zapojit zvednutí ruky, domluvené další signály - pohyb těla, tlesknutí.
Zařazuji různé říkanky na artikulační obratnosti a také asimilaci. Rovněž je dobré učit děti říkanky lidové.

Oblast výslovnosti

L – Letadlo letí, loďka pluje, motýl nad hlavou poletuje.

AU, OU – Alenko, stůj, auto houká, na něm v pytli bílá mouka. Auto mouku rozváží z dalekého nádraží.

Inspiraci jsem čerpala v říkankách od Jitky Tučkové. Příklady:

H – Hupy, hupy hup, máme mnoho hub. Půjdeme také na jahody, doma budou potom hody.

CH – Uch, uch, uch, je tu hodně much. Možná připojit protažení paží (od ramene) před kreslením.

K, H – Kuba vede hafíka, hafík hafá, utíká.

G, K – Gumáky tu máme, na nožky je navlékáme.

G – Gumové medvídky máme, Gustovi a Gábi je dáme.

Ď, Ť – Jako děda Běďa v Náchodě, i my máme labutěnky na vodě. Labutě tu plavou, pokyvují hlavou. Matěj ťuká kladivem, ťuky, ťuky, ťuk, děti loď dělají, na výletě se vyfotí.

Ň, Ť, VĚ, PĚ – Jablůňka větve naklání, voňavá jablíčka dává. Péťa je pěkně ukládá, jabloň mu větví mává.

BĚ, PĚ, VĚ – Koně pěkně běhají, hopy, hopy dělají. Péťa běhá jako oni, koně ale nedohoní.

Č, Š, Ž - Hodná paní učitelka, učí děti počítat. Počítadlo děti mají, malé koule počítají. Luboš a Eliáš mají chuť na guláš. Víš, kdo umí dělat guláš? Šikovný muž, Lajoš Baláš. Žába v žitě nežije, žába žije v louži. V louži pěkný život má, žabák po ní touží. Žába kváká: „kvaky kvak!“ žabák kváká taky tak.

Žába skáče po blátě, koupíme jí na gatě. Na jaký, na jaký, na červený, strakatý.

Myšičko, myš, pojď ke mně blíž. Nepůjdu kocourku nebo mě sníš.

C, S, Z – Bác, bác, bác, do balónku Jenda plác. Plác, plác, plác, udělal pak bác. (také možno použít při uvědomování poslední hlásky) Cecilka je pomocnicí, má maminku v nemocnici. Micce mléko nalila a polici umyla. Hodně masa máme, na mísu je dáme. Najíme se, to se máme, na mase si pochutnáme. Do vesnice vede cesta, stejná cesta jak do města. Ve městě jsou silnice, na vesnici slepice. Koza leze do zelí, je ho plné pole. Zelí koze zachutnalo, a pole je holé. Léto končí, listí padá, podzim začíná. Listí šustí, bude zima, dlouhá, studená. A když skončí zima, kvetou sněženky. Mamince je z lásky dáme, k nim sladoučké pusinky.

R – Rak leze z díry, vystrkuje kníry, bába se ho lekla, na kolena klekla. Nic se bábo nelekej, na kolena neklekej. Já jsem přece hodný rak, já mám všechny lidi rád. Nebo: rak leze z díry, vystrkuje kníry. Za ním leze račice, má červené střevíce.

Trávo, trávo, jak jsi sladká, pro kůzlátka, pro housátka a co šťávy pro včeličky, přichystaly jeteličky. Kdo je mladý, ten si zpívá a těm starším, copak zbývá? Přidat se k těm mladším taky, zahnat všelijaké mraky. (Hrubín)

Ř – Řeřicha, ředkev, řepa, tuřín. Držte mě, držte, já hrozně zuřím.

V Sušici se sešlo šest česáčů. Jednoho dopravila helikoptéra, druhý přijel lokomotivou, třetí si užil cestou dobrodružství, lákala ho totiž paroplavba, ale jelikož měl velkou žízeň, loď mu odplula. Pan Cvrček měl už naštěstí opravené auto v blízké autosprávkárně a tak mohl ostatní česáče dopravit do Sušice. V sadu špačci zobali do sušených švestek.

Morfologicko – syntaktická rovina

Podpora mluveného projevu, slovní druhy:

- Velice přínosná činnost je filozofování s dětmi. S dětmi je dobré zkoumat otázku do hloubky a především zjišťovat, co si o tom myslí oni samotní, co o daném tématu vlastně již vědí.
- Děti v kruhu spontánně popisují, co prožily o víkendu, popisují děj pohádky, čteme podle obrázkových knih.
- Také velmi rádi vypravují děti pohádku před odpočinkem. Střídají se.
- Čtu pohádku nebo básně a děti doplňují slova.
- Za pomoci obrázků vytvářejí děti děj, příběh, kdy je zapojeno vnímání představitost, fantazie, spolupráce, řečový projev.
- Vyprávím dětem divadlo a vtahuji je do hovoru. Ptám se, co vidí na obrázku, co je dole, nahoře, vpravo, vlevo, uprostřed (prostorová orientace), jak to bude pokračovat. Jak vypadají děti na obrázku.
- Hrajeme si na role, kdy jsme zahradníci, obchodníci, rodina, stavitelé apod.
- Hrajeme hry na tvoření přídavných jmen. Tyto hry jsou dobré začleňovat nenásilně. Při hovoru zjišťuji a ptám se dětí: „A jaké to je? Čí to je?“ Jakou barvu má? Jakou chuť to má? Jaký byl Honza? Liška Bystrouška?
- Jaký je lístek? Návrh možností k obrázku: podlouhlý – špičatý – kulatý? Děti mají možnost výběru.
- Popletené věty. Příklad:
- Popletené pohádky, zde je nutné, aby děti pohádku znaly.

- Cestou do solné jeskyně procvičujeme zájmena, podívej, je to „to“_metro, „ten“ most, „ta“ silnice. Dětem vysvětlím, o co mi jde a poté si procvičujeme formou hry a přiřazujeme ukazovací zájmena. Příklad jak řekneš okno, tráva, sloup a děti odpovídají. To okno, ta tráva. V přirozené situaci, kdy se děti zabaví a moc se snaží. Stejným způsobem je dobré procvičovat s dětmi všechny slovní druhy. Děti to baví a postupně se zapojují i mladší děti, jelikož mají podporu k pochopení a uvědomění si úkolu díky svým kamarádům.
- Procvičujeme tvoření sloves. Já, ty, on, ona, my vy, oni malují, říkají, myslí apod.
- Ptám se dětí, jak řeknou ve větě růžová bunda. Budu chodit v (jaké bundě?).

Jednotné a množné číslo

- Pojmenováváme předměty. Jedno – dvě – tři – čtyři – pět. Příklad jedno auto, dvě auta, tři auta, čtyři auta, pět aut. Možná na libovolná slova.
- Hrajeme si s kaštanami nebo víčky. Hra spočívá v tom, že dětem nakreslím číselnou řadu. K ní počet teček jako na kostce a děti poté přiřazují určitý počet k číslům, tečkám a pojmenovávají počty. Zde se rovněž rozvíjí předmatematické představy, zrakové vnímání a řečové schopnosti. Děti popisují, co dělají. Je možná dělat ráno, při nižším počtu nebo u klidových aktivit při odpočinku. Respektujeme děti, které potřebují spánek i ty, které již tuto potřebu nemají.

Tvoříme věty v minulém, přítomném a budoucím čase

- Rozebíráme, co jsme dělali? Co jsme viděli na procházce, v divadle, na zahradě?
- Bavíme se o tom co se nám právě děje, co děláme, co vidíme, co prožíváme právě teď.
- Kam pojedeme o víkendu, na prázdniny, co budeme dělat, až přijdeme domů.
- Ptám se dětí, zda je správně věta, ve které použiji nesmyslně budoucí a minulý čas. Pobízím děti, zda vědí, jak to správně říkáme.

Správné tvoření vět a slov

- Říkám dětem nesprávné věty. Příklad: Holčička má modrá sukýnka. Kůň má čtyři nohu. Martin volala na Matěje. Maminka šla na kino. Děti opravují, případně říkají, zda je věta správně nebo ne, větu vytvoří správně.

- Hrajeme si na paní rozkazovačku. Jak komu přikáží, aby něco udělal? Děti tvoří rozkazy.
- Zaměňujeme mužský a ženský rod. Já řeknu kominík a ty mi řekneš, jak se jmenuje paní. (kominice) Užíváme všech možných příkladů, zaměňujeme ženy za muže, příklad paní je cukrářka a pán je cukrář.
- Dále určíme čím to je? Příklad: mašle od Alenky je Alenčina mašle, babičky šátek je babiččin šátek, kabát od dědy je dědův kabát.
- Určujeme čím je, jaká je, mlynář má čepici, je to tedy mlynářská čepice.
- Vytváříme jedno slovo ze dvou a naopak dvě slova z jednoho. Příklad holka modrooká – co myslíte, můžeme říci slovo modrooká jinak? Například z tohoto slova vytvořit slova dvě? Při činnostech dětem vysvětlím, že slovo se skládá z „modrá“ a „oko“, aby chápaly, o co mi jde. Takto vymýšlíme další jiná složená slova a rozkládáme. Naopak tvoříme jedno slovo například: když je něco bez bolesti, můžeme říci, že je to bezbolestné.
- Na profese. Ten kdo prodává je? Ten, kdo kreslí je? Ten, kdo sáňkuje je?

Cizí jazyk

- Hrajeme si na cizince, vysvětlím dětem, že když jim řeknu apple, znamená to jedno jablko, když řeknu apples, jsou to dvě jablka. Předříkávám dětem slova a chci po nich tvořit množné číslo. Jde mi o uvědomění poslední hlásky a rovněž o tvoření se slovy, které většinou neznají.