



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 schopnosti dětí a jejich rozvoj v soukromé a státní mateřské škole

Vypracovala: Eva Krumlová
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2018

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 fakultou 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 Českých Budějovicích, dne 6. 4. 2018

Krumlová Eva

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na fonologické schopnosti, které sleduje u dětí v předškolním věku. Ty se jeví významnými pro nácvik čtenářských dovedností.

Cílem práce bylo provést diagnostiku dětí, popsat průběh a výsledky vyšetření těchto schopností a nastavit možná opatření k jejich dalšímu rozvoji.

Teoretická část je věnována vývoji dítěte předškolního věku se zaměřením na jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí v souvislosti s vývojem fonologických schopností. Práce vymezuje rozdíl mezi školní zralostí a připraveností, způsobilostí. Dále se věnuje komunikační schopnosti, řeči a vymezuje fonetiku a fonologii. Na konec jsou zmíněny podmínky vzdělávání a způsob práce v soukromé a státní mateřské škole.

Praktická část vychází z šetření dětí předškolního věku. Výsledky jsou popsány a porovnány u dětí ze soukromé a státní mateřské školy. K práci jsou připojeny náměty činností napomáhajících dalšímu rozvoji zkoumaných schopností.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, vývoj, státní mateřská škola, soukromá mateřská škola, fonologické schopnosti

Abstract

This Bachelor thesis is focusing on the phonological abilities of preschool children. These phonological abilities are important for practicing on reading skills.

The main objective was to examine children and to describe the process and findings. Some possible measures for their further development are devised, too.

The theoretical part of the thesis covers the development of the preschool child. Its focus are the perceptually motoric and cognitive functions in connection with the development of phonological abilities. Additionally, it also describes the difference between school maturity vs. readiness and competence. Furthermore, it covers communication skills, speech and it defines phonetics and phonology. Finally, the boundary conditions of education and the methods of work in the private and public kindergarten are mentioned.

The practical part is based on the examination of preschool children. It describes the findings and attempts to compare children from private and public kindergartens. The thesis concludes with a few suggestions for activities in order to facilitate the further development of the abilities under research.

Keywords: preschool children, development, public kindergarten, private kindergarten, phonological abilities

Poděkování

Tímto bych zde ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. et Bc. Martině Lietavcové za její odborné vedení, poskytnutí cenných rad a připomínek a také za trpělivost, kterou mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat paním ředitelkám za umožnění provedení výzkumného šetření v jejich mateřských školách, paním učitelkám za ochotu a vstřícný přístup a v neposlední řadě děkuji rodičům zúčastněných dětí, bez jejichž souhlasu a spolupráce by praktická část práce nemohla vzniknout.

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vývoj dítěte předškolního věku	10
1.1 Tělesný vývoj.....	10
1.1.1 Motorika.....	10
1.2 Vývoj poznávacích procesů	12
1.2.1 Myšlení.....	12
1.2.2 Paměť.....	13
1.2.3 Představivost a fantazie	14
1.2.4 Čítí a vnímání.....	15
1.3 Socializace	16
2 Komunikační schopnosti a řeč	18
2.1 Jazykové roviny	20
3 Vymezení fonetiky a fonologie.....	21
3.1 Fonologické schopnosti.....	21
4 Školní zralost a školní připravenost	23
4.1 Rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností, způsobilostí.....	23
4.2 Sledované oblasti	24
4.3 Zkoušky školní zralosti.....	26
4.4 Intervence před vstupem do školy.....	26
5 Typy mateřských škol.....	27
5.1 Mateřské školy dle zřizovatele.....	28
5.2 Počty dětí v jednotlivých typech mateřských škol	30
PRAKTICKÁ ČÁST	31
6 Cíl práce, výzkumné otázky.....	32
7 Metodologie šetření.....	32

8	Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření	33
8.1	Státní mateřská škola	34
8.2	Soukromá mateřská škola	34
9	Realizace výzkumné studie	35
9.1	Sledované subtesty výzkumu	36
9.1.1	Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS) pro předškoláky	36
9.1.2	Test sluchové analýzy Moseley	40
9.1.3	Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček.....	43
9.1.4	Specifické asimilace a artikulační neobratnosti	46
9.1.5	Opakování čísel pro předškoláky	49
9.1.6	RAN barvy ZA 22.....	53
10	Shrnutí závěrů praktické části	57
11	Diskuze	58
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
	Seznam internetových zdrojů	64
	Seznam grafů a tabulek.....	65
	Seznam příloh.....	66

ÚVOD

Bakalářskou práci jsem se rozhodla zaměřit na fonologické schopnosti předškolních dětí, neboť se domnívám, že se jedná o velmi důležitou oblast, která by neměla být podceňována. Dle mého názoru totiž současný životní styl rodin příliš nenapomáhá předcházet vzniku problémů způsobených nízké úrovně právě těchto schopností. Předškolní věk je významným obdobím rozvoje dítěte. Zajímalo mě, jaké úrovně fonologických schopností děti v tomto věku dosahují, ale také co všechno může rozvoj těchto schopností podpořit nebo jej naopak narušit.

Cílem této bakalářské práce je provedení diagnostiky dětí. Práce popisuje nejen získané výsledky testování, ale i jeho samotný průběh. K práci jsou připojena některá možná opatření vhodná k dalšímu rozvoji zkoumaných schopností.

Pro získání širšího rozhledu o schopnostech jednotlivých dětí bylo provedeno šetření i dalších oblastí. Práce se však zaměřuje primárně na testy cílené na fonologické schopnosti, tedy na dovednosti týkající se foneticko-fonologické roviny. Pro další získání informací byl při testování využit dotazník pro rodiče i učitele.

Teoretická část je nejprve věnována vývoji předškolního dítěte, přičemž se zaměřuje na jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí v souvislosti s vývojem fonologických schopností. Zahrnuje i oblast samotných komunikačních schopností a řeči, vymezuje fonetiku a fonologii společně s fonologickými schopnostmi. Dále se zmiňuje o školní zralosti a připravenosti (způsobilosti) a vzhledem k tomu, že výzkum probíhal nejen ve státní, ale i v soukromé mateřské škole, zaměřila se práce také na podmínky vzdělávání a způsob práce v těchto typech mateřských škol.

Praktická část vychází z výsledků předem provedených testů. Testování se uskutečnilo u deseti dětí (pět dětí docházejících do státní mateřské školy a pět dětí docházejících do soukromé mateřské školy). V práci byly rozebrány samotné výsledky testů a popsán průběh testování. Nakonec byly připojeny i náměty činností podporujících rozvoj fonologických schopností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období se vymezuje mezi třetí a šestý až sedmý rok dítěte. Je tedy mimo věkovou hranici zakončeno i nástupem do školy, ten se však vzhledem k odkladu školní docházky může lišit.

U dítěte dochází v tomto období ke stabilizaci vlastní pozice ve světě a diferencuje se jeho vztah ke světu. Dítě chce něco zvládnout a vytvořit, čímž by svému okolí ukázalo a potvrdilo své kvality. Někdy proto bývá toho období také nazýváno obdobím iniciativy. Dalším charakteristickým znakem předškolního období je zkreslování informací fantazií a intuitivní uvažování. Chybí zde však ještě regulace logikou. Dítě má velkou představivost a přetrvává u něj egocentrismus. Rozvíjí se zde vztahy s vrstevníky, čímž se dítě připravuje na život ve společnosti, kde je potřeba umět se prosadit, rovněž musí ale chápat a hlavně i respektovat jistá pravidla. Důležité je tedy podporovat prosociální chování (Vágnerová, 2012).

1.1 Tělesný vývoj

Růst do délky a přibývání tělesné hmotnosti jsou bezpochyby nejnápadnější změny, které lze v tělesném vývoji zaznamenat. Stárnutím se všechny tělesné funkce (pulz, dýchání,...) zpomalují. Také ohebnost kostry postupně slábne v důsledku kostnatění (osifikace) (Zähme, 2005).

I tělesná vyspělost může mít vliv na školní úspěšnost. Pokud je dítě drobnější postavy, může se to odrazit do jeho schopnosti pracovat po určitý čas na zadaném úkolu – snáze se unaví. Dítě může být méně odolné vůči psychofyzické zátěži. Už komplikace v období prenatalním, perinatálním a postnatálním (např. nízká porodní hmotnost) mohou mít vliv na poruchu pozornosti a poruchu aktivity, následně případně i na poruchy učení (Bednářová, Šmardová, 2011). Tělesného vývoje si může dobře všímat, posuzovat a hodnotit i učitelka mateřské školy (Oprailová, 2016).

1.1.1 Motorika

Všechny děti jsou zvědavé, všechno chtějí vyzkoušet. V dnešním světě ale ubývá příležitostí k pohybovým aktivitám, zejména ve městech. Děje se tak s čím dál tím větším využíváním techniky s lákavou vyhlídkou na usnadnění práce a tím i času. Opačný extrém je pak sen rodičů o svých dětech jako o vrcholových sportovcích. I v tomto případě platí, že nároky vznášené na děti mají být přiměřené věku a dalším okolnostem.

Pokud se dětem nedostává dostatek pohybové aktivity, negativně se to podepíše na jejich vývoji. Dochází například k omezení vývoje řeči, schopnosti naučit se psát, zpomaluje se vývoj pravolevé orientace a z lékařského pohledu pak přijdou na řadu problémy s křivými zády, povolenými svaly, obezitou a odvíjejícími se nemocemi (Kutálková, 2010).

Hrubá motorika se týká pohybů velkých svalových skupin. Patří sem tedy aktivity jako lezení, běh i samotná chůze a další. Zdokonaluje se postupně s vývojem mozku. Důležitá je v předškolním věku obratnost, neboť tato schopnost společně s dalšími tělesnými aktivitami pomáhá zapojovat dítě do společných činností s jinými dětmi (od běhání a skákání po hry s míčem). Pokud se nějaká aktivita dítěti nedaří, je třeba ji záměrně rozvíjet či kompenzovat, jelikož dítě tuto činnost samo nebude vyhledávat a trénovat (Bednářová, Šmardová, 2015).

Při chůzi po schodech už by dítě od čtyř let mělo střídat nohy, mezi čtyřmi a pěti lety by mělo zvládnout přejít po čáře, stát na špičkách s otevřenými očima, poskakovat na jedné noze, chodit po mírně zvýšené ploše. V pěti letech už by mělo přejít přes kladinu a v šesti přeskocit snožmo nízkou překážku (Smolej, 2015).

Jemná motorika se vztahuje na obratnost rukou a mluvidel. Předškolní děti ji rády procvičují například při hře se stavebnicemi, mozaikami, nebo dalšími rukodělnými činnostmi. Menší dílky samozřejmě vyžadují větší obratnost ruky. Vývoj jemné motoriky souvisí i s vývojem smyslů. Děti se většinou rodí dalekozraké a nedokáží najednou zachytit věci z různých vzdáleností. Roli zde hraje také sluch. Děti se začnou cíleně otáčet ve směru zdroje zvuku a v momentě, kdy nabydou schopnost udržet rovnováhu, začínají rovněž stát bez pomoci. Svůj význam má též hmatové vnímání (Bednářová, Šmardová, 2010).

Střihání a otevírání dlaně postupně po jednom prstu by dítě mělo zvládnout už ve čtyřech letech. Ve věku pěti let by se mělo dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Sledovat se mohou i další činnosti (Smolej, 2015).

Grafomotoriku dítě rozvíjí spontánně kresbou. Mělo by se mu proto dostávat uspokojivé množství podnětů i prostoru. Snaze záměrně grafomotoriku rozvíjet by měla předcházet znalost laterality (pro čtení a psaní je významná zejména souhlasná laterality ruky a oka). V grafickém projevu je třeba přirozeně postupovat od nejsnazších prvků k náročnějším a nezapomenout dítěti poskytnout dostatek času na automatizaci pohybů. Tímto způsobem pak dítě může zažít pocit úspěchu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Do pěti let by dítě mělo zvládnout vvislou i vodorovnou čáru, kruh, spirálu, vlnovku a šikmou čáru. Grafomotorické prvky jako „zuby“, horní a spodní smyčku by mělo zvládnout do šesti let, nejpozději zvládne horní a spodní oblouk s vratným tahem (Smolej, 2015).

Bednářová a Šmardová (2010) se zmiňuje ještě o motorice mluvidel a motorice očních pohybů. S motorikou mluvidel souvisí jemná i hrubá motorika. Obratnosti mluvidel napomáhá zařazování tzv. gymnastiky mluvidel, důležitý je i nácvik dýchání. Procvičovat je třeba pohyblivost jazyka, rtů i čelisti. Pro čtení jsou nezbytné pravidelné oční pohyby žádoucím směrem. Je třeba zvládnout sledovat text odshora dolů a zleva doprava, posunovat oči po řádku (Smolej, 2015).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

„Kognitivním (poznávacím) rozvojem můžeme nazvat všechny duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu“ (Nádvorníková, 2011, s. 8).

Můžeme rozlišit ještě poznávací schopnosti a poznávací procesy, přičemž poznávací schopnosti jsou jen skrytou možností, která se může rozvinout, zatímco poznávací procesy jsou již vlastní psychickou činností, díky níž se poznávání uskutečňuje. Z toho vyplývá, že výsledek oné psychické činnosti není ovlivněn jen objektivním stavem skutečnosti, nýbrž i každým jedincem, jeho vlastní úrovní a schopnostmi.

K poznávacím procesům řadíme čítání a vnímání, představivost a fantazii, paměť, myšlení a řeč i jiné formy sdělování, tedy zpracování verbální i neverbální cestou. Některými autory je mezi ně řazena i pozornost (Nádvorníková, 2011).

1.2.1 Myšlení

Rozvoj myšlení probíhá v předškolním věku ruku v ruce s rozvojem řeči. Díky zdokonalené funkci druhé signální soustavy může dítě vytvářet základní myšlenkové operace, kterými je analýza, při níž se rozkládá celek na části, a syntéza, kdy je naopak skládáním částí celek utvářen. Dále sem spadá srovnávání (například barvy, velikosti, tvaru předmětu nebo intenzity zvuku) a zobecňování, přičemž si dítě má uvědomit, že jablko, hrušku a švestku pojí jeden nadřazený pojem ovoce (Nádvorníková, 2011).

Podle charakteristického způsobu uvažování předškolních dětí označil Piaget (1966) tuto fázi obdobím názorného, intuitivního myšlení. Přejít na tuto úroveň myšlení pozorujeme kolem čtyř let. Poznávání předškolního dítěte se zaměřuje na nejbližší okolí a na pochopení pravidel, která zde platí. Myšlení ale zatím nerespektuje zákony logiky, což se odráží do jeho nepřesnosti (Vágnerová, 2012).

V tomto stadiu dítě uvažuje už v celostních pojmech, jež si vytváří na základě podstatných podobností. Svoje úsudky ale stále váže na názor, přičemž záleží hodně na vizuálním tvaru. Nádvorníková zmiňuje, že „Co dítě nepozná svými smysly, neumí ani zobecnit“ (Nádvorníková, 2011, s. 81). Dokazuje to například Piaget svým pokusem s korálky a různě širokými skleničkami, pokusů bylo provedeno ale více. O dvou dimenzích najednou zvládne dítě uvažovat většinou až kolem šestého či sedmého roku.

Myšlení předškolních dětí označujeme jako prelogické, předoperační. Lze ho charakterizovat několika příznaky, a to egocentrické, antropomorfské (dodávání lidských vlastností), magické (fakta podléhají přáním) a artificialistické (vše se „dělá“) (Langmeier, 2006).

1.2.2 Paměť

Existuje několik druhů pamětí, přičemž úroveň i kvalita se u různých lidí liší. V předškolním věku hraje významnou roli paměť pocitová a pohybová. Může být ale třeba sluchová, zraková, chuťová,...

Pro vývoj paměťových schopností je velmi důležité zrání příslušných mozkových struktur a samozřejmě také závisí na možnostech rozvoje těchto předpokladů. Všechny kognitivní schopnosti s rozvojem paměti souvisí a vzájemně se ovlivňují (Vágnerová, 2012). Paměť se rozvíjí ve všech svých fázích, kterými jsou zapamatování, následné uchování v paměti a pozdější vybavování. Dítě dokáže samo sebe lépe regulovat na základě zlepšení činnosti nervové soustavy.

Díky změně způsobu zpracovávání a propojování informací dochází v předškolním věku ke zlepšení krátkodobé i dlouhodobé paměti. Převažuje však ta krátkodobá, typická rychlým vyhasínáním pamětních stop. Dítě si ale zvládne zapamatovat větší množství podnětů, paměť je stále plastická.

Mezi třetím až šestým rokem dochází k jejímu rychlému rozvoji. Většinou teprve ke konci předškolního věku je možno u dítěte sledovat paměť záměrnou. Do té doby se do jeho paměti dostane převážně jen to, co upoutalo jeho pozornost, a to zcela neúmyslně. Tento způsob zapamatování si je označován jako paměť mimovolní, neúmyslná. Více rozvinuta je i paměť mechanická, kdy je dítě schopno zapamatovat si například i delší báseň, a také se začíná projevovat i paměť logická.

Snadnějším zapamatování napomáhá i to, kolik toho o dané oblasti známe. V kapitole věnované myšlení již bylo zmíněno, že děti předškolního věku ještě nejsou schopny brát

v úvahu veškeré souvislosti. Z toho lze odvodit, proč si pamatují jen menší množství informací. Toto množství postupem času narůstá a dochází i k častějšímu propojování souvislostí. K tomu může dobře sloužit i vyprávění o vlastních zážitcích, nelze proto opomíjet rozvoj řeči. Vágnerová (2012) uvádí, že roste i rychlost zpracování informací přibližně o 15-20 % za rok.

Děti ještě nemají osvojeny strategie, jak informace lépe zpracovat a snadněji si je zapamatovat. Dokáží je sice pod vedením dospělého aplikovat, samotné by je to ale nenapadlo. Neznamená to však, že bychom o jednotlivých způsobech, kterými si informace ukládáme do paměti, neměli hovořit. Strategie nenásilně pojmenováváme a dítě se tak s nimi bezděčně seznamuje.

Za nepřesností vzpomínek stojí doplňování reálných situací vlastními výplody fantazie. Hlavní myšlenky se při jednoduchém ději dokáže držet až dítě ve věku pěti let (Vágnerová, 2012).

1.2.3 Představitivost a fantazie

Nádvorníková (2011) hovoří o předškolním věku jako o „zlatém věku fantazie“, neboť se představitivost v tomto období velmi rozvíjí. Množství podnětů působících na dítě totiž stále roste a také se zlepšuje jeho paměť. Vedle pamětních představ se rozvíjí rovněž představy fantazijní. Fantazie pomáhá tam, kde k poznávání světa chybí určité souvislosti či zkušenosti. Díky ní se dítě snáze vyrovná s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušeností. Podílí se tedy na citové a rozumové rovnováze. Vágnerová (2012) se zmiňuje o J. Piagetovi, který tento způsob přizpůsobování si skutečnosti označuje za asimilaci.

Pro dítě je obtížné rozlišit to, co se skutečně stalo, od toho, co vzniklo jen díky jeho fantazii. Na základě toho se utváří tzv. konfabulace, nepravé lži. Nepravými jsou označovány z důvodu přesvědčení dětí o jejich pravdivosti. Může za nimi stát nezralost, aktuální potřeby, ale třeba i citové ladění (Vágnerová, 2012).

Dítě má rádo pohádky, kde má fantazie zaručeně své místo. Rádo si hraje nejrůznější námětové hry, kdy se dostává do rolí, prostřednictvím nichž znovu prožívá situace, které mu byly příjemné, nebo byly naopak náročné a jejich zopakování usnadní vyrovnání se s nimi. Může si tak ale vyzkoušet i činnosti a role, které by sice rádo zažilo, jen zatím nemůže.

V předškolním věku by se určitě neměl rozvoj představitivosti potlačovat, naopak by se na něj mělo dbát, poskytovat dostatek prostoru i příležitostí (Nádvorníková, 2011).

1.2.4 Čítí a vnímání

Za nejvýznamnější zdroj poznání dítěte jsou považovány právě jeho smysly. Nelze proto rozvoj smyslů opomenout, protože jak je známo – co nebylo ve smyslech, není ani v paměti. Častěji je ve školách zapojováno zrakové a sluchové vnímání, neméně důležitou roli ale má i vnímání hmatové a chuťové. Etapa předškolního věku nabízí nesčetné možnosti, jak smyslové vnímání tříbit a zjemňovat. Využívá toho hojně například program Montessori.

Tato práce se věnuje fonematickým schopnostem, tudíž se nelze nevěnovat rozvoji sluchového vnímání. To je významné pro práci ve školách, neboť většina informací se zde podává slovní cestou. Pro dítě je tedy velmi důležitá schopnost sluchového rozlišování hlásek. Sluchové vnímání má jistě svou podstatnou roli i při osvojování řeči. Ta je zase důležitá pro rozvoj logického myšlení, neboť skrze řeč se dítě dozvídá souvislosti, jak už bylo krátce zmiňováno i v kapitole věnované paměti. Dále je také sluchové vnímání potřebné pro orientaci v prostoru, pomáhá naší bezpečnosti, když dokáže zaznamenat i podněty, které ještě zrakem nelze zachytit, ale třeba i ovlivňuje kvalitu života a jeho prožívání u vnímání hudby apod.

Na začátku předškolního věku dítě přesněji analyzuje různé zvukové podněty. Díky nabývajícím zkušenostem dokáže rozlišovat nejen běžné zvuky a lidskou řeč, ale i méně známé zvuky, jakými může být např. zpěv ptáků. Určí také jejich směr a intenzitu. Postupně lze zaznamenat patrné rozdíly v této schopnosti, některé děti poznají drobnější odlišnosti.

Jak již bylo řečeno, s kvalitou sluchu souvisí rovněž rozvoj řeči. Chyby ve výslovnosti začnou být méně časté, sluch má vliv i na intonaci a hlasitost. Případné nedostatky sluchu by měly být odhaleny co nejdříve, aby mohly být včas podchyceny a kompenzovány vhodnými pomůckami.

Prostřednictvím zraku je přijímáno až 90 % informací z okolního světa. Zrakové vnímání mimo jiné umožňuje užívat si krásu umění, zpříjemňuje život. Důležitá je ale např. schopnost zrakové analýzy, koordinace oko-ruka, které jsou potřebné při psaní písmen a číslic. Nádvořníková (2011, s. 24) uvádí, že *„Zrakové vnímání úzce souvisí s rozvojem pozornosti a koordinace pohybů ruky a prstů.“*

Co se týče rozvoje zrakového vnímání v předškolním věku, dítě nejprve rozeznává asi čtyři základní barvy, které však ještě nedokáže přesně nazvat. Na konci tohoto období již vnímá i pojmenuje i doplňkovou škálu barev, navíc umí rozlišit i jemnější rozdíly barevných odstínů. Vzdálenost, z níž dokáže identifikovat předměty, se postupně zvětšuje, až nakonec z větší vzdálenosti zvládá vnímat i figuru a pozadí. Pro čtení a psaní je předpokladem rozlišování tvarů

a jejich orientace v prostoru. I tato schopnost se postupně rozvíjí. Nejprve dítě rozliší nejjednodušší tvary (od kruhu, přes čtverec a trojúhelník) kolem šesti let už je to tvarů šest a více. Všechny je ale nedokáže pojmenovat.

Hmat představuje významný zdroj pro vytváření představ o okolním světě. Umožňuje lépe poznat vlastnosti předmětů i jejich vzájemné vztahy. Mimo to také může ovlivňovat nálady, neboť vzpomínky bývají často spojené s příjemným či nepříjemným zážitkem. Hmatové vnímání se tedy podílí na zkvalitňování prožívání.

„Poznávat hmatem je pro dítě zcela přirozenou potřebou. Proto je pro ně stresující, když mu dospělý ukazuje předměty, aniž mu dovolí si je ohmatat“ (Nádvorníková, 2011, s. 46). Hmatové vnímání je v předškolním věku už na docela dobré úrovni. Informace, které dítě o předmětu získá, mají specifitější charakter, neboť již dítě zvládá zaznamenat i drobnější rozdíly. Rozvoj lze zaznamenat i u vnímání doteků na vlastním těle, kdy si dítě uvědomuje místo doteku i vyvinutý tlak na kontaktní místo.

Podobně jako hmatové vnímání i vnímání chuťové a čichové vylepšuje utváření představ a zpřesňuje a obohacuje vjemy. Rovněž ovlivňuje nálady. I zde platí, že se emotivní vzpomínky pojí s představou určité chuti, vůně, nebo naopak zápachu. Čich může být navíc nápomocný v nebezpečných situacích. Upozornit může na přítomnost kouře nebo třeba zkažené potraviny.

U těchto vjemů se dítě v předškolním věku posouvá od rozeznávání dobrého a špatného k pojmenování základního spektra chutí (sladké, slané, kyselé a hořké). Později zvládá rozlišit i jemnější odchylky. Při rozvíjení čichu i chuti je třeba mít na paměti možnost výskytu různých alergií u dětí, a proto je zde na místě velká opatrnost (Nádvorníková, 2011).

1.3 Socializace

„Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost“ (Vágnerová, 2004, s. 273). V této publikaci dále Vágnerová uvádí, že při tomto procesu na sebe vzájemně působí jedinec a společnost. Společnost jednak jedinci mnohé poskytuje, vznáší však na něj rovněž jisté požadavky. Informace o nich lze získat prostřednictvím komunikace. Společnost je pro jedince velice důležitá, neboť ho obohacuje o zkušenosti, které by jiným způsobem nemohl získat. Sociální učení, skrze něž se socializace uskutečňuje, probíhá celý život. V dětství však tento proces probíhá nejintenzivněji a je proto významnější než v jiných životních etapách (Vágnerová, 2004). Prostřednictvím sociálního učení dochází již

v předškolním období také k rozvoji vyšších citů, k nimž se řadí city etické, estetické, sociální a intelektuální (Šimíčková, 2005).

Pojetí socializace bývá různě široké. Langmeier, Krejčířová (2006) ve své publikaci uvádějí předpoklad tří vývojových aspektů socializačního procesu. Jsou jimi vývoj sociální relativity, vývoj sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. Vágnerová (2004) pak popisuje vliv socializačního rozvoje na všechny složky osobnosti. Sociální zkušenost ovlivňuje citové prožitky (dítě by mělo umět své citové projevy potlačit ve chvílích, kdy by působily nevhodně), motivační tendence (dochází k rozvoji osobních hodnot a postojů), osvojení specifických kognitivních schémat (orientace ve svých poznacích, jejich interpretace a hodnocení), osvojení jazyka i způsobů neverbální komunikace. Dále se člověk učí návykům a normám (dítě si osvojuje vzorce chování, a to na základě nápodoby a identifikace s lidmi představujícími model chování) a rozvíjí se u něj schopnost sebekontroly a autoregulace vlastních projevů, tedy vůle. V neposlední řadě přispívá socializace k rozvoji vědomí já.

I v předškolním období zastává v oblasti socializace nejvýznamnější roli rodina. Rodina uvádí dítě do společenství lidí, jedná se tedy o primární socializaci dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Socializace v předškolním věku však probíhá i mimo prostředí nejbližších příbuzných a známých. Vázanost na rodinu postupně slábne a děti se řadí do jiných sociálních skupin, kterými jsou mimo rodinu, jež představuje zdroj jistoty a bezpečí, skupina vrstevníků a instituce mateřské školy, kde naopak dítěti chybí vymezený intimní prostor, jenž by mu patřil, veškerý prostor i hračky jsou určeny pro všechny (Vágnerová, 2012). Předškolní dítě nabývá nových rolí. V případě vymezení vztahů vůči dospělým se jedná o role podřízené, vůči vrstevníkům jsou to pak role souřadné. Typické a velmi důležité role pro předškoláka jsou role vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy.

Dítě postupně přestává preferovat vztahy k dospělým, zatímco začíná narůstat význam spíše vrstevnické skupiny. Bez nabytí zmiňovaného pocitu jistoty a bezpečí v dostatečné míře by ale dítě tyto vztahy nebylo schopné navazovat. Vztahy s vrstevníky přispívají rozvoji v oblasti emotivní i kognitivní - dítě se učí prosadit sebe samo, spolupráci na symbolické úrovni, vyrovnat se s pocity lítosti a zklamání, zvládat konflikty i poskytovat oporu a soucítit s ostatními.

Rozvoj verbální komunikace usnadňuje zprostředkovávání sociálních norem, které tak mohou být lépe vysvětleny a tedy i pochopeny. Od dospělých přejímají děti v předškolním období také hodnotový systém, kam ovšem stále řadí i svá aktuální přání. Spadají do něj i normy chování, které se dítě postupně učí dodržovat i bez kontroly dospělých a bez trestu za

jejich nedodržení. Dochází totiž k utváření svědomí – vnitřního kontrolního systému (Vágnerová, 2004).

Velmi důležitou činností pro socializaci v předškolním věku je hra, jež poukazuje na dosaženou vývojovou úroveň. Od hry paralelní přechází dítě ke hře kooperační a volí jak hry volné, tak i s pravidly, pohybové, konstrukční i námětové, do nichž promítá své představy. Ve hře si děti často zkusí role dospělých, s nimiž se tak snadno identifikují a mohou tedy lépe pochopit jistá pravidla, normy a způsoby chování. Projevují se zde i gender role a temperament jedinců. Ke konci předškolního období začne dítě od hry odlišovat práci, kterou touží provádět v reálných podmínkách. Formují se tak první pracovní návyky (Šimčíková, 2005).

Se socializací souvisí i rozvoj komunikačních kompetencí. Předškolní děti si osvojují a respektují již téměř všechna komunikační pravidla, do komunikace se však promítá jejich egocentrismus. Termín egocentrická komunikace značí případ, kdy dítě zapomíná nebo si neuvědomuje svého komunikačního partnera a místo rozhovoru pak probíhají spíše dva monology. Při kognitivním egocentrismu zase dítě zapomíná sdělovat všechny podstatné informace, jelikož se domnívá, že komunikační partner ví vše, co ono samo. Asi od čtyř let začínají děti zvládat rozlišovat způsob komunikace podle toho, jestli mluví s dospělým, či s vrstevníky. Problémy mají stále s udržením pozornosti a zpracováním informací, což je důležité pro pochopení podstaty řečeného. Jejich projev může mít také stále různé formální nedostatky. Často se objevují potíže s výslovností hlásek, což může pramenit z nezralosti v oblasti motoriky mluvidel, fonologické diferenciaci, nedostatku jazykové zkušenosti a korekce od dospělých. Tyto problémy nabývají i sociálního významu, protože kvůli nim může být na dítě nahlíženo jako na méně schopné (Vágnerová, 2012).

2 Komunikační schopnosti a řeč

Komunikace je pro člověka v dnešní době stěžejní schopností. Je klíčová pro uplatnění v oblasti společenské, partnerské, profesní aj. Za zásadní období rozvoje komunikačních kompetencí je považován právě předškolní věk a je tedy nezbytné v tomto věku předcházet vzniku deficitů komunikačního procesu a samozřejmě podporovat samotný rozvoj komunikačních kompetencí.

Jednoznačně definovat komunikaci se zdá být značně náročné. „*Jeden z významných teoretiků komunikace Stehen W. Littlejohn ve své publikaci Theories of Human Communication prezentuje existenci 126 definic komunikace*“ (Volek, 1998, in Bytešníková, 2012, s. 10).

Každá lidská komunikace má samozřejmě své funkce. K hlavním z nich se řadí funkce informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat/domluvit (se), pobavit, kontaktovat se a předvést se. Takto je charakterizuje Vybíral (2005, in Bytešníková, 2012).

Sovák ve své publikaci z roku 1980 také rozlišuje tři formy komunikace – komunikace intraindividuální (ve vnitřním prostředí), extraindividuální (v přírodním prostředí) a interindividuální (ve společenském prostředí). Interindividuální komunikace může dle něj probíhat formou verbální i nonverbální. Verbální komunikace pak může mít podobu mluvenou či psanou (Bytešníková, 2012).

Řeč je typickou vlastností člověka, která se utvářela s jeho vývojem a úzce se pojí na lidskou společnost. Společnost ji podmiňuje a ovlivňuje. Řečová produkce je tvořena třemi složkami. Těmi jsou respirační, fonační a artikulační systém (Skarnitzl, 2016). *„Řeč má dvě základní struktury, a to hlubokou a povrchovou. Hluboká struktura zahrnuje sémantický obsah řeči, povrchová struktura potom fonetické a fonologické realizace“* (Novák, 1997 in Bytešníková, 2012, s. 12). Dále má řeč svůj systém, na němž se podílí slovní zásoba a větná stavba. Slova jsou produkována prostřednictvím struktury hlásek ať už psanou nebo mluvenou formou. K porozumění mluvené řeči pomáhá prozodie (jedná se o přízvuk, intonaci, tempo řeči aj.), k porozumění psané řeči je zapotřebí schopnosti čtení.

Aby mohla být užívána řeč, je k tomu zapotřebí jazyk. Ten se u jednotlivých lidských společností liší. Platí pro ně odlišné fonologické, fonetické, sémantické a gramatické zákony. Každý s jazykovými znalostmi a dovednostmi se pak může podílet na komunikaci. Na jazykové dovednosti se hledí jako na základní způsobilost a předpoklad pro úspěchy ve škole i v zaměstnání (Bäcker-Braun, 2012). O narušení komunikační schopnosti hovoříme, *„pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů jednotlivce působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“* (Lechta, 1990, s. 19). Jazykovým rovinám se bude práce věnovat níže. Narušení se může týkat jazykových i nejazykových prostředků komunikace, projevit se může jak ve zvukové, tak i nezvukové dimenzi.

Rozvoj řeči

Vývoj dětské řeči zahrnuje dvě stadia – přípravné stadium neboli předřečové období a stadium vlastního vývoje řeči. Od základní reflexní činnosti (křiku) se přes zvukové projevy, prostřednictvím nichž dochází k uspokojování potřeb, stane řeč prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí i nástrojem myšlení. Řeč se rozvíjí nejrychleji v období do tří až čtyř let, přičemž zásadní je pro ni období do šesti až sedmi let. Její vývoj souvisí s motorikou, vnímáním a sociálním prostředím.

Již v prenatálním období se vyskytují polykací pohyby, vyšpulování rtů, škytání, cucání palce, které později souvisí s motorikou mluvních orgánů. Velmi podstatný je rozvoj hrubé i jemné motoriky. Všimnout si lze souvislosti rozvoje aktivní slovní zásoby kolem prvního roku, kdy dítě začíná chodit.

Rozvoji řeči napomáhá velkou měrou i zrak a sluch. Zrakem dítě odezírá pohyby mluvidel i neverbální komunikaci. Zrak a sluch se vzájemně podílejí při osvojování správné artikulace a při reedukaci řeči.

V raném věku hraje svoji roli v rozvoji řeči rodina. Negativně ji mohou ovlivnit nevhodné výchovné styly, špatný mluvný vzor, nedostatek nebo naopak příliš velké množství podnětů. To vše může způsobit pomalejší vyzrávání řeči (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.1 Jazykové roviny

Složitější strukturu řeči je možno rozčlenit na několik jazykových rovin. Ty se vyvíjejí současně, v ontogenezi řeči se vzájemně prolínají. Jedná se o rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Foneticko-fonologická rovina představuje rozlišování hlásek sluchovou cestou a jejich výslovnost, neboli fonematickou diferenciaci a artikulaci. Dítě začíná rozlišovat hlásky kolem šestého až osmého měsíce. Rozlišit všechny by mělo zvládnout po šestém roce, nejpozději však do osmi let. Sluchové rozlišování úzce souvisí s výslovností. Ta se rozvíjí od hlásek artikulace nejednoduchších (P, B, M, T, D, N) po nejsložitější (R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č).

Morfologicko-syntaktická rovina se týká zacházení se slovními druhy, tvaroslovím a větoslovím (čili morfologie, flexe, syntax). Nejdříve dítě užívá podstatná jména a postupně se na ně nabalují další slovní druhy. Ve věku čtyř let už by mělo užívat všechny. Mezi třetím a čtvrtým rokem zvládne také tvořit souvětí. Pokud se u dítěte do čtyř let objevují neobratnosti v tvarosloví či větosloví (tzv. dysgramatismy), stále se to považuje za fyziologické. Pokud však tento stav ve větším měřítku trvá i nadále, může značit opoždění v řečovém ale i intelektovém vývoji.

Lexikálně sémantická rovina zahrnuje pasivní i aktivní slovník. Jde zde o porozumění řeči, neboli perceptivní složku, a vyjadřování, expresivní složku. Porozumění řeči už lze zaznamenat okolo deseti měsíců, kdy dítě reaguje většinou pomocí motorické reakce. V roce až v roce a půl se pak začíná pomalu rozvíjet aktivní slovní zásoba. Dítě klade dospělým otázky nejprve typu „Kdo/Co to je?“ později „Proč?“ nebo „Kdy?“

Pragmatická rovina se týká užívání řeči v praxi. Patří sem dovednosti typu vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, událostí a třeba také usměrnění sociálních interakcí, konverzační schopnosti. Pro děti je velmi nezbytná neverbální komunikace. Když verbální sdělení není v souladu s řečí těla, je pro děti náročné informaci porozumět (Bednářová, Šmardová, 2015).

3 Vymezení fonetiky a fonologie

Název fonetika pochází z řeckého fóné, což překládáme jako hlas, nebo také zvuk lidské řeči. Jedná se o „*nauku o zvukové stránce lidské řeči a o její funkci při mluvení. Zabývá se tvořením hlásek, jejich vnímáním a užitím ve zvukové stavbě jazyka*“ (Klenková, 2006, s. 41).

Fonetika si všímá malých i velkých stavebních jednotek řeči. Těmi nejmenšími jsou fonémy (hlásky). Ty se dále spojují v morfémy, jež jsou nejmenšími jazykovými jednotkami nesoucími význam. Z morfémů pak dále vznikají slova, ta se spojují ve věty a z vět už skládáme nejrůznější promluvy.

Zvuky lidské řeči zkoumá fonetika ze tří hledisek. Věnuje se jejich tvoření, čili artikulaci, jejich akustickým vlastnostem a jejich realizaci v dorozumívacím procesu. Pokud budeme dále rozebírat zvukovou strukturu jazyka, už se zde začne fonetika setkávat s fonologií (Klenková, 2006).

„*Fonologie je jazykovědná disciplína zabývající se způsoby využívání zvukového materiálu v jazyce*“ (Junková, 1996, s. 43). Na rozdíl od fonetiky si fonologie všímá pouze zvuků majících distinktivní funkci, čili takových, které slouží rozlišování významu. Jedná se o poměrně mladou vědní disciplínu, jejímž zakladatelem je polský jazykovědec Jan Baudouine de Courtenay. Ten přikládal rozlišovací schopnosti hlásek velkou roli.

Fonologie se zaměřuje na soustavu zvukových prostředků jazyka a na jeho systém fonémů. Zajímá se o funkci hlásek, zkoumá jejich schopnost diferencovat slova svou přítomností nebo záměnou. Zajímají ji tedy zvuky, které mají distinktivní funkci (slouží k rozlišování významu). Hlásky, které rozhodují o významu slova, označujeme jako fonémy. Distinktivní rysy lze členit do několika skupin. Patří mezi ně znělost-neznělost, nosovost-nenosovost, kontinuálnost-nekontinuálnost, kompaktnost-difuznost (Klenková, 2006).

3.1 Fonologické schopnosti

Současní autoři smýšlejí o vývoji těchto schopností v předškolním věku jako o nepřetržitěm vývoji fonologického povědomí. Goswami chápe fonologické povědomí jako

„schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek (např. slabik, préture, fonémů atp.)“ (Goswami, 2010 in Smolík, Málková, 2014, s. 101). Od intuitivního chápání strukturálního charakteru jazyka se dítě posouvá k vědomému zacházení s jazykovými jednotkami slov. Někteří američtí autoři neuvádějí pojem fonologické povědomí, nýbrž fonologická citlivost. Častěji než o povědomí fonologickém se však pojednává o povědomí fonematickém, které je dle Smolíka a Málkové (2014, s. 102) obvykle definované jako „dovednost vědomě analyzovat a manipulovat se slovy či zvuky mluveného jazyka na úrovni fonémů“. Uvádějí, že takto se o něm zmiňuje např. Caravolas (2004) či Málková (2008).

V českém jazyce najdeme fonémy, jejichž záměnou dojde ke změně smyslu celého slova. Jako konkrétní příklad lze uvést slova husa-pusa. Při vývoji řeči se musí děti naučit vybírat zvuky i jejich kombinace s fonologickou platností. Rozvíjí tedy svůj fonematický sluch. Zvuky od sebe dítě zvládne rozlišit dříve, teprve později dokáže foném správně realizovat (Klenková, 2006).

Rozlišování jednotlivých hlásek je ztíženo ještě tím, že jednotlivé hlásky neartikulujeme odděleně, ale koartikulujeme jejich spojení. Pak nastávají různě velké změny jejich artikulace. Nejčastěji dochází ke spodobě hlásek (neboli k asimilaci), jindy dojde naopak k oddálení od správné artikulace, pak se jedná o disimilaci (rozlišení). Dojít může také k jejich prohození (metatezi). V případě dospělých je pak tento jev označován za tzv. brepty. Souhláskové skupiny mohou být dále zjednodušovány. Souvislá řeč je také ovlivňována modulačními (neboli prozodickými, suprasegmentálními) faktory. K těm se řadí přízvuk, melodie řeči, tempo řeči a pauzy a barva hlasu (Klenková, 2006).

Psycholingvisté vymezili tzv. profil sonornosti a hustotu fonologické blízkosti, jimiž vysvětlují důvod obtížnějších operací s některými slovy. Profil sonornosti se týká typů zvuků objevujících se ve slovech konkrétního jazyka, hustota fonologické blízkosti pak počtu vzájemně si podobných slov (i těch, které se rýmují). Pro rozvoj fonologického povědomí je podstatná i stavba slabiky daného jazyka. Volín (2010, in Smolík, Málková, 2014) zmiňuje, že provedené experimenty ukázaly lepší srozumitelnost u slov vyslovených po slabikách, než u slov hláskovaných, a zároveň je pro děti jednodušší rozpoznat ve slově slabiku, než izolovat samotnou hlásku.

Pro snazší porozumění fonologických schopností od sebe lze oddělit tzv. explicitní a implicitní dovednosti fonologického zpracování. Liší se hlavně mírou významnosti pro rozvoj čtenářských dovedností, přičemž větší vliv na rozvoj gramotnosti mají dle dlouhodobých

výzkumů dovednosti explicitní. K implicitním dovednostem se řadí takové, které dítě zvládá téměř automaticky samo. Zaměřují se na ně testy krátkodobé slovní paměti a zkoušky rychlého jmenování tzv. RAN (z anglického rapid automatized naming). Explicitní dovednosti bývají někdy označovány přímo fonologickým povědomím. Zde už je třeba zamyšlení nad zvukovou stavbou slova a další manipulace s těmito zvuky. Tyto se ověřují např. pomocí testů na posuzování podobnosti zvuků ve slovech, rozpoznání počáteční hlásky slova, prohazování či vynechávání fonémů i jiných částí slova.

4 Školní zralost a školní připravenost

Předškolní období vrcholí nástupem do školy. Ten je pro dítě i rodinu mimořádnou událostí, která zapříčiní mnoho změn. Dítěti přibudou povinnosti, nemůže už dělat jen to, co si samo zvolí. Režim školních dní se liší od toho dosavadního, čímž se výrazně omezí možnost pohybových aktivit, když dítě většinu času ve škole musí vydržet sedět v lavici.

Dle novely školského zákona z roku 2016 je zákonný zástupce povinen zapsat do první třídy takové dítě, které dosáhlo před začátkem nového školního roku šesti let. Zákonný zástupce může nově požádat také o přijetí dítěte, které šesti let dosáhne až do konce června příslušného školního roku. V takovém případě musí být dítě přiměřeně tělesně i duševně vyspělé, což zákonný zástupce dokládá příložením doporučujícího vyjádření školského poradenského zařízení, navíc, pokud dítě dosáhne šesti let až v období mezi lednem a koncem června, je potřeba i vyjádření odborného lékaře. Naopak pokud se jeví nástup do základní školy jako přílišná zátěž, žádá písemně zákonný zástupce o odklad školní docházky ředitele školy. Povinnou školní docházku má dítě zahájit nejpozději v roce, v němž dosáhne osmi let (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Ze zmiňovaného vyplývá, že mezi dětmi navštěvující jednu třídu tím může vzniknout nezanedbatelný věkový rozdíl větší i než dva a půl roku. V tomto věku je totiž zcela určitě znát každý měsíc, o který je dítě starší. Vyspělejší dítě lépe zvládne učivo, je fyzicky zdatnější a déle udrží pozornost, což je pro školní práci důležitá schopnost. Posouzení školní zralosti je proto jistě přínosné. Existují k tomu testy školní zralosti sledující vývoj dětí, zkoumající jejich schopnosti, dovednosti i znalosti.

4.1 Rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností, způsobilostí

Pojmy školní zralost a školní připravenost mají některé společné znaky, jinými se ale odlišují. Proto je třeba od sebe tyto pojmy odlišovat. V obou případech se jedná o stav, za kterého by dítě mělo dosahovat takové kvality vývoje, aby bylo schopné obstát požadavkům

vzdělávání v základní škole. Tento stav může být ovlivněn kvalitou poskytované péče a prostředím, v němž dítě žije, také je však ovlivněn vnitřními dispozicemi – zralostí CNS a zralostí kognitivních procesů. Sleduje se oblast fyzická, psychická, dovednostní a sociální.

Pro školní zralost je určující zralost fyzická a psychická, týká se maturace mozku. Do fyzické zralosti spadá výška, váha a započatí růstu dlouhých kostí, čímž se mění tělesná proporcionalita. Zde stojí za zmínku filipínská míra, což je zkouška, podle níž je dítě zralé pro školu tehdy, až si dosáhne rukou na ucho přes vzpřímenou hlavu. Dále se sleduje stav dentice (počátky výměny zubů) a somatická stigmatizace, kvalita zdraví. Detailněji ji lze charakterizovat asi takto: *„Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním“* (Koťátková, 2014, s. 139). Posuzují ji zejména pediatři a psychologové. Podpořena může být zdravým životním stylem, kde nechybí pohyb a dítěti se dostane přiměřeného množství kvalitních podnětů.

Školní připravenost oproti tomu Koťátková definuje jako *„způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat“* (Koťátková, 2014, s. 139). Týká se tedy edukace, rozvíjí ji sociální zkušenosti. Posuzuje ji pedagog ať už z pedagogicko-psychologické poradny či mateřské nebo základní školy. Bednářová a Šmardová (2011) sem řadí kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Spadá sem míra samostatnosti, srozumitelné vyjadřování a schopnost porozumět ostatním, z dovedností a návyků je pak významné zvládání sebeobsluhy, grafomotorické dovednosti, zacházení s tužkou, schopnost spolupráce a vyrovnání se svými emocemi (např. zklamání, když se něco nepovede) a především také schopnost akceptovat společná pravidla, řád. Pozitivně ji může ovlivnit rovněž podnětné prostředí, jenž dítěti dopřeje dostatečný prostor pro komunikaci s dospělými i vrstevníky, vlastní vyprávění a možnosti vyzkoušet a prožít si věci na vlastní kůži.

4.2 Sledované oblasti

Bednářová a Šmardová (2011) rozdělují čtyři oblasti, které jsou při posuzování školní zralosti a připravenosti významné. Jsou jimi tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práceschopnosti a úroveň zralosti osobnosti. Tato podkapitola se jim bude blíže věnovat. O úrovních, kterých v těchto oblastech dítě předškolního věku dosahuje, se již zmiňovala kapitola první.

Tělesný vývoj a zdravotní stav posuzuje lékař, přičemž někdy je potřeba spolupráce více odborníků. Biologický věk dětí na počátku školní docházky není vždy stejný. Chlapci dospívají pomaleji než dívky, úrovně šestého biologického roku mohou dosáhnout třeba i o půl roku později. Přihlédnout je třeba k samotné tělesné vyspělosti, která, jak již bylo zmiňováno, může způsobit menší odolnost vůči psychofyzické zátěži, snadnější unavitelnost nebo třeba zkrátit čas, kdy dítě zvládne koncentrovat pozornost. Na psychickém stavu a vývoji dítěte se mohou podepsat též smyslové a tělesné vady nebo chronická onemocnění. Pokud je dítě často nemocné, může tím být narušen proces adaptace, dítě bude obtížněji navazovat nové vztahy a absence ve škole ho připraví o možnost procvičování látky spolu s ostatními.

Poznávací funkce jsou klíčové pro zvládnutí trivia (tj. čtení, psaní, počítání). Je třeba rozlišit, zda dítě odpovídá vrstevníkům, mírně za nimi zaostává nebo je ve vývoji opožděné nebo v jaké míře je nezralé v některé z dílčích oblastí. Jednotlivé oblasti je nutné posoudit i v případě, kdy se jedná o dítě nadané a uvažuje se o předčasném nástupu do školy. Dětem majícím problémy s výkony při zrakové i sluchové diferenciaci bývají později diagnostikovány specifické poruchy učení.

Úroveň práceschopnosti podléhá zralosti centrální nervové soustavy, podepisuje se na ní však i výchovné vedení. Sleduje se míra soustředění na danou činnost, schopnost odolávat rušivým vlivům, doba, po kterou dítě udrží pozornost, dále také s jakým zaujetím dítě práci vykonává, jeho zvědavost, schopnost dokončit práci, přestože není hned snadné se výsledku dobrat, schopnost pracovat samostatně. Nezbytné je, aby dítě vydrželo potřebnou dobu sedět v lavici, věnovalo svoji pozornost učiteli a respektovalo ho jako autoritu, aby přijímalo a plnilo jeho požadavky. Nedostatečná úroveň práceschopnosti může být příčinou toho, že výkony dítěte nebudou odpovídat jeho intelektovým předpokladům.

Úroveň zralosti osobnosti ovlivňuje mnoho faktorů od různých sociokulturních a ekonomických podmínek, ve kterých děti žijí. Podílí se na něm i zdravotní anamnéza dítěte, jeho osobnostní charakteristiky a úroveň mentálního vývoje, komunikační schopnosti nevyjímaje. To zapříčiňuje značné rozdíly této úrovně, kvůli nimž zde vyvstává nutnost citlivého individuálního přístupu.

Když dítě zahájí školní docházku, musí vydržet nějaký čas od rodičů, musí se učit orientovat v novém prostředí, zařadit se do nového kolektivu, učit se spolupráci, v činnostech musí být samostatnější, musí přijmout novou autoritu a respektovat nová pravidla, zvládnout vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu. Další emocionální problémy působí na tyto poměrně velké nároky na sociální a adaptační dovednosti nepříznivě. Dítě například není

schopno plně využít svoji mentální kapacitu, nebo se mohou vyskytnout i psychosomatické potíže.

V oblasti sebeobsluhy by dítě mělo zvládnout běžné dovednosti týkající se hygieny, oblékání a stolování, na jejichž rozvoji by se měla významně podílet rodina. Naučit se těmto činnostem zabere dětem různě dlouhou dobu, usnadní jim to například osobní charakteristiky, sebevědomí a vnitřní i vnější motivace. Jejich nezvládnutí vede opět k pocitům bezradnosti, strachu, úzkosti, méněcennosti...

4.3 Zkoušky školní zralosti

O problematiku školní zralosti se lidé zajímali už v šedesátých letech. Zkoumal ji například Langmeier a Matějček. Oba ve svých výsledcích došli k podobným závěrům. Langmeier pozoroval zjevný rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi i čtyři roky od zahájení školní docházky. Ani jeden nepřikládal takový význam samotnému neprospěchu dětí, ale spíše až následným pocitům méněcennosti, sníženému sebevědomí, negativnímu vztahu ke vzdělání apod.

Asi nejpoužívanější u nás je Jiráskův test školní zralosti, který je založen na zákonitosti percepčně-motorického vypsívání. Vznikl v roce 1964 úpravou testu Artura Kerna. Později byl rozšířen ještě o test duševního obzoru a informovanosti s ohledem na jednostranný přístup k dětské psychice a zanedbání verbálních projevů v původním testu. Jedná se o časově nenáročný test s orientačním a depistážním významem. Test obsahuje tři úkoly. Nejprve dítě kreslí postavu pána, následně má za úkol přepsat nesmyslnou větu a nakonec má přenést množinu bodů uspořádaných do jednoduchého obrazce. Zjišťuje tedy úroveň grafomotoriky (Zelinková, 2001).

K dalším testům orientovaným na školní zralost a připravenost se řadí Therman-Merillova zkouška, Ravenovy testy, Wechsler test (ten je vhodnější ponechat až na školní věk), zjišťuje se lateralita, Edfeld test, obrázková slovníková zkouška, zkouška základních znalostí a konečně sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza.

4.4 Intervence před vstupem do školy

Poradenská praxe se zaměřuje i na zjišťování typů nedostatečné připravenosti pro školu. Kolláriková a Pupala (2001) jmenují jejich některé varianty. Jsou jimi děti výrazně retardované (toto označení se dnes již nepoužívá), děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, děti „klasicky“ nezralé a děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických

funkcí. Determinanty mohou působit jak z vnitřního, tak i vnějšího prostředí. Nedostatečná úroveň potřebných dovedností může ohrozit školní úspěšnost, proto je rozvoj jednotlivých oblastí stimulován cvičeními i intervenčními programy. Pro intervenci v období předškolního a mladšího školního věku zatím nejsou praktické zkušenosti zpracovány do všeobecně platných postupů. Intervence může zahrnovat individualizovaně pojatou výchovu, ale i konkrétní pedagogické a psychologické postupy.

Děti, které nejsou dostatečně připraveni zahájit školní docházku, bývají zařazeni do mateřských škol, kde se s nimi může pracovat podle individuálního programu, mohou být ale také zařazeni do speciálních mateřských škol či přípravných ročníků. Základní školy a pedagogicko-psychologické poradny také organizují skupinová setkání pro děti z nedostatečně podnětného prostředí nebo jiných etnických skupin. V těchto výše zmíněných případech se jedná o institucionální pedagogická opatření.

Nejčastěji jim však bývá udělen odklad školní docházky (blíže se mu věnuje Školský zákon v § 37). Toto opatření stačí samo o sobě jen u skupiny dětí „klasicky“ nezralých. O odklad školní docházky žádá písemně zákonný zástupce v době zápisu k povinné školní docházce. Ten nyní probíhá v měsíci dubnu. Odklad školní docházky může být udělen maximálně do zahájení školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let. Mimo to může být také odklad udělen ředitelem školy dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku, a to se souhlasem zákonného zástupce (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Další možnost intervence představují různé stimulační programy, které se zaměřují na problematické oblasti vývoje. Působit mohou preventivně i intervenčně. Zařazeny mohou být do práce mateřských škol, poradenských institucí, ale zapojit se mohou i rodiče. Ideálního výsledku se dosáhne spoluprací rodičů s psychologem a učitelkou. Příklad takového programu představuje program Metoda dobrého startu, je jich ovšem více (Kolláriková, Pupala, 2001).

5 Typy mateřských škol

S rozhodnutím, že rodiče zapíší své dítě do mateřské školy, přichází i přemýšlení o vhodném typu mateřské školy. Rodiče by do úvahy měli vzít všechny aspekty - dítě je potřeba každý den do školky dopravit, neméně důležitý je ale způsob, jakým se zde pracuje, jestli jsou zde třídy věkově smíšené či jak velká je kapacita tříd. To všechno se dozví ve školním vzdělávacím programu, který musí být vždy přístupný k nahlédnutí.

Děti se speciálními potřebami mají dnes možnost být začleněny do běžných tříd. V takovém případě je nutná spolupráce mezi rodiči a školou. Další možností jsou speciální třídy

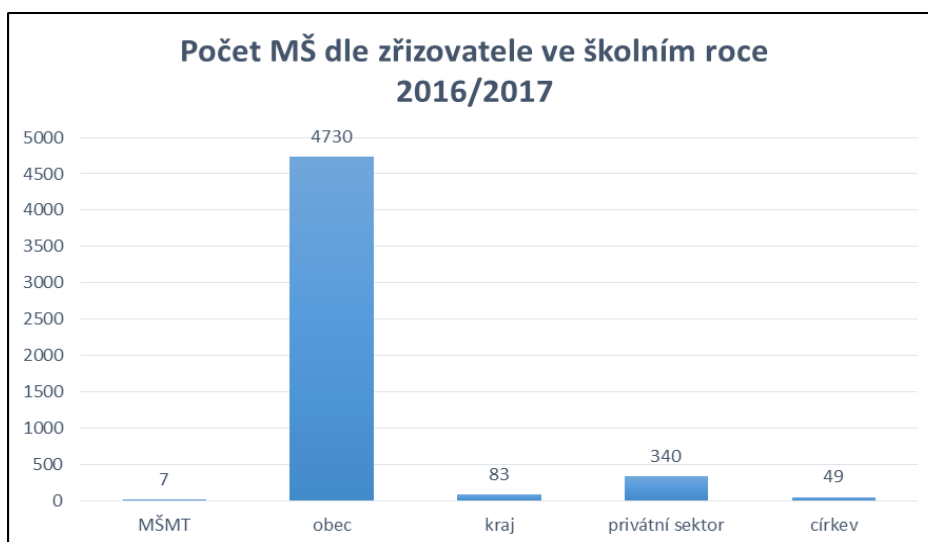
v běžných mateřských školách. Zde mají učitelé speciálně-pedagogické vzdělání a přijímá se menší počet dětí (Koťátková, 2014). Stále také fungují speciální mateřské školy pod současným označením „školy zřízené podle § 16, odst. 9“. Zde jsou plně uzpůsobeny podmínky pro speciální práci s dětmi s pohybovým, smyslovým, mentálním postižením nebo s dětmi s různými dalšími poruchami ve vývoji (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Mateřská škola je druhem školy (dalším druhem je např. škola základní, střední). Typy škol stanoví prováděcím právním předpisem Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) podle jejich zaměření. § 8 školského zákona potom rozebírá možné zřizovatele škol a školských zařízení. Patří k nim kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, Ministerstva a ostatní organizační složky státu, registrované církve a náboženské společnosti a další právnické i fyzické osoby (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Aby mohla škola nebo školské zařízení vykonávat svou činnost, musí být zapsána do školského rejstříku. (Koťátková, 2014)

5.1 Mateřské školy dle zřizovatele

Zatímco mateřské školy zřízené MŠMT, obcemi a kraji od roku 2006 v České republice příliš nepřibývají (u MŠMT je zaznamenán dokonce pokles), počet mateřských škol zřízených církví se více než zdvojnásobil a v privátním sektoru se počet dokonce výrazně více než zčtyřnásobil. Nejčetněji se zde přesto vyskytují mateřské školy zřizované obcemi. Následující graf zobrazuje rozvrstvení mateřských škol dle zřizovatele ve školním roce 2016/2017 (Český statistický úřad, 2017).

Graf č. 1 – Počet mateřských škol dle zřizovatele ve školním roce 2016/2017



Na výběr mají rodiče tedy dostatečně různorodou škálu, mateřské školy mají různé programy. Jak již bylo řečeno, nejpočetnější jsou tzv. **veřejné mateřské školy**, na něž se vztahuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tvoří si vlastní školní vzdělávací program, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a je uzpůsoben konkrétním podmínkám a možnostem každé mateřské školy. Na jejich tvorbě se mohou podílet i rodiče. Jejich financování upravuje v případě zřízení státem § 160 a v případě zřízení krajem nebo obcí § 161, zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Výdaje, které přímo nesouvisí se vzděláváním, hradí jejich zřizovatelé. Výdaje hrazené MŠMT jsou přidělovány skrze rozpočty krajů na základě počtu žáků a stanovených jednotkových výdajů tzv. normativů. Obce mohou dále od rodičů vybírat příspěvek na částečnou úhradu v podobě měsíční úplaty stanovené ředitelem na období školního roku. Nesmí to být však více než 50 % skutečných průměrných měsíčních neinvestičních nákladů vynaložených na jedno dítě. Od tohoto poplatku může být osvobozen zákonný zástupce dítěte v případě, kdy doloží, že pobírá sociální příspěvek či dávky péčovské péče. Poslední rok před zahájením povinné školní docházky je vzdělávání taktéž bezplatné. Příspěvek je rodiči poskytován na stravování.

Soukromé mateřské školy, jako další typ, by měly rovněž plnit obecně závazné cíle pro vzdělávání předškolních dětí. I soukromé mateřské školy, které jsou zapsány v rejstříku mateřských škol MŠMT ČR, vychází z RVP PV a jsou také kontrolovány Českou školní inspekcí. Hygienické požadavky v nich platí jako pro školky veřejné. Financování těchto škol upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., § 162, ve znění pozdějších předpisů a podrobněji se mu věnuje zákon č. 306/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Pak existují ještě tzv. ryze soukromé školy, jež už nejsou těmito požadavky vázány, měly by mít ale detailněji propracovaný svůj program a v jejich zájmu poskytovat rodičům dostatečné informace.

Dalším typem mateřských škol jsou **církevní mateřské školy**. Ty jsou zřizovány příslušnou církví. Zpravidla bývají zapsány do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR a platí tedy pro ně stejná pravidla – vytváří svůj školní vzdělávací program. Typické je pro ně zařazení cílů zaměřených na základy tradic dané víry a základy náboženské výchovy (Kořátková, 2014).

Od roku 1990 začaly v České republice vznikat také tzv. **alternativní školy**, které se od běžných škol liší svou pedagogickou a didaktickou specifičností. Mají své ustálené programy a na stejné bázi fungují i v zahraničí. Rozlišují se ještě na tzv. klasické alternativy (fungují už přibližně po dobu sto let), k nimž se řadí např. Waldorfská mateřská škola, Mateřská škola Marie Montessori, Daltonská mateřská škola a Freinetovská mateřská škola, a moderní

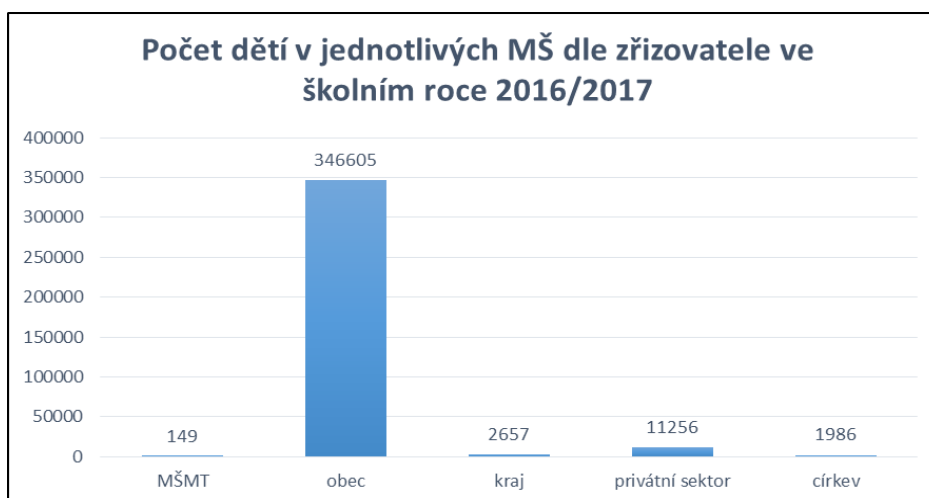
alternativy, mezi něž patří např. Mateřská škola s programem Začít spolu a Mateřská škola s programem podpory zdraví, která vznikla v ČR (Kořátková, 2014). Od září 2016 je Lesní mateřská škola také typem mateřské školy a stát na ni poskytuje finanční prostředky (vyhláška č. 14/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

5.2 Počty dětí v jednotlivých typech mateřských škol

Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku v oblasti citové, tělesné a rozumové, podílí se též na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání pomáhá vyrovnávat rozdíly ve vývoji dětí před nástupem do základního vzdělávání. Z dat získaných na webových stránkách Českého statistického úřadu lze stanovit, že mateřskou školu navštěvovalo v uplynulém školním roce (tedy ve školním roce 2016/2017) lehce přes 70 % dětí starších tří let, přičemž výraznou převahu měly děti ve věku čtyř a pěti let. Dosud nebyla zveřejněna data ze školního roku 2017/2018, nicméně lze očekávat, že se zavedením povinného předškolního vzdělávání od 1. září 2017 pro děti starší pěti let, tento počet vzroste. Mělo by se tak předejít dramatickému nástupu do základní školy, kde by se na dítě najednou naválila spousta požadavků a povinností, se kterými se dosud nemělo možnost setkat.

S rostoucím počtem škol zřízených v privátním sektoru a církvemi přibývá i množství dětí, které tyto typy mateřských škol navštěvují. Nicméně počtu dětí navštěvujících mateřské školy zřízené obcemi se stále nevyrovnají. (Český statistický úřad, 2017)

Graf č. 2 - Počet dětí v jednotlivých mateřských školách dle zřizovatele ve školním roce 2016/2017



PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl práce, výzkumné otázky

Tato práce se zaměřuje na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Hlavním cílem práce je provedení diagnostického šetření dětí, a to u dětí navštěvujících státní mateřskou školu a zároveň u dětí navštěvujících soukromou mateřskou školu. Práce má popsat průběh i získané výsledky vyšetření těchto schopností. Na základě zjištěných poznatků by pak měla být stanovena možná opatření podporující jejich další rozvoj.

Zajímalo mě, jaké testy budou dětem dělat největší problém, zda a jak dlouho se při testování vydrží soustředit a konečně i to, zda zaznamenám mezi dívkami a chlapci a rovněž i mezi mateřskými školami nějaký výrazný rozdíl, přestože jsem si dobře vědoma, že z mého výzkumného vzorku nemohu vyvozovat žádné obecně platné závěry. Předpokládala jsem, že by na tom mohly být o něco lépe děti ze soukromé mateřské školy, neboť mají menší kapacitu dětí, z čehož usuzuji, že se zde dětem dostane více pozornosti.

7 Metodologie šetření

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní metodu a následně jsem analyzovala získané výsledky jednotlivých diagnostických testů.

„Kvalitativně orientované výzkumy vychází zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit“ (Chráska, 2007, s. 32).

Rodiče a paní učitelky vyplnily dotazníky, které jsou již využívány v praxi. Sloužily k hledání souvislostí mezi zjištěnými výsledky. Gavora (2000, s. 99) vymezuje dotazník jako *„způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“*. Informace ovšem nevypovídají o tom, jací respondenti, v tomto případě vyšetřované děti, doopravdy jsou, ale vychází z nich subjektivní náhled na sebe samotné, nebo dokonce jejich vytoužený obraz. Odpovědi byly zaznamenávány pomocí škálových položek, které se řadí k položkám výběrovým. Znamená to, že odpovědi jsou vždy předem připravené.

Pozorování definuje Dvořák (2001, s. 133) jako metodu založenou na *„sledování chování a projevů jiných; zahrnuje sledování somatického stavu, motorických projevů, způsobu chování, řeči, emocionálního ladění, emočních projevů, postojů, sebehodnocení aj.“*. Jedná se o nejstarší a nejvyužívanější metodu získání dat o pedagogické realitě. Někdy bývá metoda pozorování považována dokonce za tu nejdůležitější. V práci bylo využito dlouhodobé, vlastní, neboli přímé, a nestandardizované pozorování se zaměřením na projevy dětí během testování.

Hlavní metodou této práce byly testy. Některé z nich byly standardizované, což znamená, že byly důkladně prověřeny na větším množství probandů. Jejich součástí bývá testová příručka, kde jsou popsány vlastnosti testu a návod pro správné použití. Je známa také norma pro porovnání výkonů. Pomocí testů schopností se zjišťují předpoklady, schopnosti nebo také dispozice k řešení různých typů úkolů a situací (Chrásková, 2007). V práci jsou výsledky jednotlivých testů blíže rozebrány.

8 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Výzkum byl prováděn v jedné státní a jedné soukromé mateřské škole, přičemž obě tyto školy se nacházejí na Domažlicku. Šetření se zúčastnil stejný počet dětí z obou mateřských škol, nicméně tento počet byl přizpůsoben menšímu množství předškolních dětí v soukromé mateřské škole. Z výše uvedeného grafu číslo dva je patrná souvislost se zastoupením dětí v populaci.

Výsledky testů byly nakonec zkoumány pouze u deseti předškolních dětí místo původně plánovaných dvanácti, jelikož záměrem bylo provést šetření u stejného počtu dětí v obou typech mateřských škol. V soukromé mateřské škole se nacházelo šest předškoláků, ale jeden zákonný zástupce dítěte nakonec projevil nesouhlas se zpracováváním citlivých informací získávaných prostřednictvím dotazníků pro rodiče. Bylo tedy nutné toto dítě z výzkumu vyřadit, a tudíž ubylo i jedno dítě ze státní mateřské školy. Ze zmiňovaného vyplývá, že byla zapotřebí, kromě dětí, také spolupráce rodičů.

Ve vybraném vzorku se nachází pět dívek a pět chlapců ve věkovém rozmezí od pěti let a jednoho měsíce do šesti let a dvou měsíců. Tomuto nejstaršímu hochovi byl udělen odklad školní docházky. Do výzkumného vzorku byl zařazen záměrně z důvodu rozšíření pozorovaného spektra. Paní učitelka ho ale posuzuje jako poměrně šikovného chlapce, který však nemá moc podnětné a příznivé zázemí. U dvou dětí byla zaznamenána výraznější logopedická vada, kterou již řeší s odborným lékařem.

Následující tabulka přehledně znázorní výzkumný vzorek z hlediska typu navštěvované mateřské školy, dosaženého věku v době testování a pohlaví.

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku

Dítě	Typ mateřské školy	Věk	Pohlaví
Dítě 1	státní	5 let, 2 měsíce	chlapec
Dítě 2	státní	5 let, 8 měsíců	dívka
Dítě 3	státní	5 let, 11 měsíců	dívka
Dítě 4	státní	6 let, 0 měsíců	chlapec
Dítě 5	státní	6 let, 2 měsíce	chlapec
Dítě 6	soukromá	5 let, 1 měsíc	chlapec
Dítě 7	soukromá	5 let, 4 měsíce	dívka
Dítě 8	soukromá	5 let, 7 měsíců	dívka
Dítě 9	soukromá	5 let, 11 měsíců	chlapec
Dítě 10	soukromá	5 let, 11 měsíců	dívka

8.1 Státní mateřská škola

Státní, běžná mateřská škola je rozdělena na čtyři třídy o celkové kapacitě 95 dětí. Třídy jsou rozlišeny barevně a každá se zaměřuje na odlišné aktivity – výtvarné, pohybové, hudební a dramatické. Po předchozí domluvě s paní ředitelkou bylo šetření realizováno s dětmi ze třídy zaměřené na hudební činnosti, neboť tuto třídu navštěvují převážně předškoláci, tedy potřebná cílová skupina.

Školní vzdělávací program této školky nese název „Rok je dlouhý copánek“. Provoz je zde celodenní, konkrétně v době od 6:30 do 16:00. Samozřejmě zde mají nastavený organizační režim dne, který se pak uzpůsobuje aktuálním podmínkám a možnostem. Školka se snaží o pestrý program, na svých webových stránkách zveřejňuje měsíční plán akcí, jichž se účastní někdy celé třídy, nebo v některých případech jen skuteční zájemci. Mateřská škola je součástí školy základní, jež je vybavena dvěma tělocvičnami, a náleží k ní také prostorná zahrada s dětským hřištěm, kde mohou děti navazovat kontakty s kamarády z ostatních tříd.

Výzkum probíhal buď ve volné třídě, pokud byla zrovna k dispozici, nebo v ložnici. Vždy se tedy jednalo o příjemné, klidné, nerušené a dětem dobře známé místo, aby byly co nejvíce eliminovány rušivé podněty.

8.2 Soukromá mateřská škola

Soukromá mateřská škola se nachází od zvolené státní mateřské školy ve vzdálenosti čtyř kilometrů. Od roku 2013 je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení. Školka je moderně zařízena, sídlí v nově rekonstruovaných prostorách. Tvoří ji pouze jedna věkově smíšená třída o maximální kapacitě 20 dětí, přičemž ke vzdělávání mohou být přijaty i děti již od dvou let, pokud splňují školním řádem stanovené podmínky (jedná se hlavně o míru samostatnosti). Je

zde integrován chlapec s Downovým syndromem. Mateřská škola se orientuje převážně na zdravý životní styl, snaží se rozvíjet vztah k přírodě, estetice, ale i cizímu jazyku.

Tato mateřská škola pojmenovala svůj školní vzdělávací program „S Benjámínkem poznáváme svět“ na nějž navazují uzpůsobené třídní tematické plány. Své služby školka poskytuje v době od 6:00 do 18:00. Nabízí i možnost víkendového a nočního hlídání, organizuje kroužky pro děti i dospělé. Průběh běžného dne se v této školce příliš neliší od toho ve školce státní. Děti se ale ve třídě scházejí hodně individuálně, některé přicházejí až téměř před svačinou. Jak takový den vypadá, popisují na svých webových stránkách.

I během týdne se ve školce pravidelně konají různé hodiny s kvalifikovanými lektory, například cvičení jógy nebo hudební činnosti, kterých se ne všechny děti musí účastnit. Třída se může v polovině přepažit, a tak vznikne prostor pro dvě oddělené skupiny. Tato mateřská škola nemá k dispozici bezpečnou zahradu s dětským hřištěm, ale jelikož se nejedná o městskou školku, nabízí se zde spousta možností na procházky i využití obecního hřiště.

V této mateřské škole probíhal výzkum rovněž mimo kolektiv dětí, první část se uskutečnila v malé útulné předsínce, další dny už bylo šetření prováděno v prostorách dětské šatny, kam byl umístěn veselý barevný stolek a židličky. Opět se mělo předejít případným rušivým elementům.

9 Realizace výzkumné studie

Ještě před samotným zadáním bakalářské práce bylo nutno zjistit, zda mi vůbec bude v některé soukromé mateřské škole umožněno provádět výzkum. A to z důvodu, jelikož soukromých mateřských škol není tak široká síť. Už v lednu 2017 jsem proto kontaktovala vybranou mateřskou školu, která mi za sebe spolupráci umožnila, tudíž pak zbývalo ještě zjistit, zda s výzkumem budou souhlasit i rodiče tamních dětí. Proběhl tedy předběžný průzkum, ve kterém rodiče souhlasili se zapojením svých dětí do testování.

Krátce po zadání bakalářské práce, na konci dubna 2017, jsem byla zaškolená paní magistrou Lietavcovou k použití testové baterie, jež obsahovala 13 různých testů (ne všechny z nich byly standardizované). Součástí byl rovněž dotazník pro učitele podle Cloningerova temperamentového modelu, dále CBCL/Achenbach (Child Behavior Checklist) dotazník pro rodiče či pěstouny a vychovatele, dotazník Škála rodinného prostředí a anamnestický dotazník. Vytvořila jsem také informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí, kde se rodiče mohli vyjádřit i k možnosti poskytnutí zjištěných výsledků paním učitelkám. Spolu se zmiňovanými dotazníky byl potom předán rodičům v zalepovacích obálkách, aby měli zaručeno, že se citlivě

informace z dotazníků nedostanou do jiných než mých rukou. Navraceli je totiž u učitelek. Někteří rodiče si nakonec přesto poskytnutí takových informací rozmysleli, dodali třeba jen polovinu údajů, zbytek vyplnit nechtěli. Proto, jak již bylo zmíněno, finální vzorek představuje pouze deset dětí.

Samotné testování začalo probíhat ke konci září 2017, kdy se po prázdninách vrátily mateřské školy k běžnému provozu. Do škol jsem docházela vždy v termínech domluvených s učitelkami, abych co nejméně narušovala chod tříd. Děti byly testovány vždy v dopoledních hodinách, kdy měli ještě dostatek energie a mohly se tedy na úkoly lépe soustředit. Místa, kde byl výzkum realizován, již byla popsána výše. Děti byly vždy jednotlivě odváděny do těchto místností, kde plnily úkoly. Ty jim byly podávány vždy ve stejném pořadí, ale jejich míra koncentrace byla posuzována individuálně, a tak byla některým dětem testová baterie rozdělena na více částí. Před každým testem bylo každé dítě seznámeno s tím, co se od něj v daném úkolu požaduje. Vyzkoušelo si to prostřednictvím přesně stanovených tzv. zácviků. Ve vlastním testu potom byla dětem podávána „falešná“ zpětná vazba, aby se zbytečně neznepokojovaly svými chybami.

Výzkum se finálně zaměřil na testy týkající se sluchové analýzy a syntézy, sluchové diference, specifických asimilací, sluchové paměti a RAN test. Provéřeny tedy byly explicitní i implicitní dovednosti fonologického zpracování. Tyto testy mohou upozornit na problémy v souvislosti se školní připraveností, s rozvojem čtenářských dovedností (rizika dyslexie), a včas jim předejít.

9.1 Sledované subtesty výzkumu

Následující podkapitola se bude věnovat jednotlivým testům obsažených ve výzkumném šetření. Výsledky dětí budou pro lepší přehlednost zpracovány do tabulek.

9.1.1 Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS) pro předškoláky

Výsledek této zkoušky má vypovídat o schopnosti dítěte rozpoznat, z jakých hlásek se dané slovo skládá, a toto slovo na ně rozložit (provádět analýzu) a naopak z jednotlivých hlásek zase slovo složit zpět (provádět syntézu). Důležité je vždy dbát na správnou artikulaci, všechna slova a všechny hlásky zřetelně předříkávat. Jako první se zkouší sluchová analýza. Dítě má říci, jaké hlásky v zadaném slově slyšelo, a to ve správném pořadí. Někdy se zdá vhodnější, aby dítě nejprve zadané slovo samo zopakovalo a teprve potom po něm požadovat jeho rozložení a také použít termín „písmenka“ nikoli „hlásky“. Po zácviku, v němž byla použita slova „má“ a „pes“, se přechází k vlastní zkoušce. Rozlišuje se, zda je dítě úspěšné hned napoprvé či až na

druhý pokus, a podle toho jsou mu uděleny buďto dva body, nebo v druhém případě jeden bod. Více možností na opravu dítě nedostává. Po analytické části se přechází ke zkoušce sluchové syntézy, kdy jsou dětem v sekundových intervalech odříkávány jednotlivé hlásky a ony mají poznat, jaké tvoří slovo. Jako zácvková opět posloužila slova „m-á“ a „p-e-s“. Obě části mají též shodný systém bodování. V každém případě děti prošly až do čtyřpísmenkové úrovně. Pokud zde nedokáží rozložit, nebo pak složit, ani jedno slovo, dále už se nepokračuje. Každá část této zkoušky se dělí na čtyři úrovně (dvou-, tří-, čtyř-, a pětispísmenková slova), přičemž každá úroveň se skládá ze tří slov. Znamená to, že maximální počet bodů, kterého mohlo dítě v tomto úkolu dosáhnout, činí 24 bodů v každé části.

Výsledky

Druhá tabulka zaznamenává dosažené výsledky zkoušky sluchové analýzy a syntézy dětí ze státní mateřské školy. Přehledně rozepisuje získané body v jednotlivých částech i pokusech, udává také zvlášť celkový počet bodů ze sluchové analýzy a syntézy.

Tabulka 2 – Výsledky zkoušky sluchové analýzy a syntézy ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola						
Dítě	analýza		syntéza		Analýza celkem	Syntéza celkem
	1. pokus	2. pokus	1. pokus	2. pokus		
Dítě 1	10	0	8	0	10	8
Dítě 2	20	0	22	0	20	22
Dítě 3	22	1	14	2	23	16
Dítě 4	0	0	0	0	0	0
Dítě 5	2	1	0	0	3	0

V tomto úkolu nezískal ani jeden bod chlapec (dítě 4). Nejprve v části analýzy opakoval celá slova, při sluchové syntéze v nižších úrovních opakoval hláskovaná slova a poté už odpovídal, že neví. Oproti jiným dětem, které v případě neúspěchu jevíly nespokojenost se svým výkonem, tento hoch neprojevoval žádné rozladění. Nebyl ani motoricky neklidný. I přes neustálou podporu nezačal projevovat touhu po úspěchu. Zřejmě ho tento typ úkolu nezaujal. Chlapec má logopedické obtíže (dyslalii).

Druhého nejnižšího skóru – tří bodů v části sluchové analýzy a nula bodů v části sluchové syntézy dosáhl chlapec (dítě 5), který je po odkladu školní docházky. Při sluchové analýze uspěl pouze v dvoupísmenkové úrovni. V dalších slovech dokázal rozpoznat počáteční hlásku, někdy i hlásku koncovou. V části sluchové syntézy se také nedokázal odpoutat od hláskované podoby slov. Paní učitelka i rodiče hodnotí chlapce jako poměrně neklidného, jenž

má občas problémy se soustředěním. Tohoto si nešlo nevšimnout i během testování, chlapec zabíhal v myšlenkách, měl touhu vyprávět o svých zážitcích. Proto také sice vyslechl zadání, ale nesnažil se moc přemýšlet, nedával si záležet na výsledku, raději chtěl mít test rychle za sebou, aby už zase mohl něco vyprávět. Během zkoušky houpal nohama pod stolem.

Třetí, nejmladší, chlapec ze vzorku státní mateřské školy (dítě 1) už získal body v obou částech zkoušky. Jevil se jako vesele laděný hoch, na úkol se těšil, zajímal se o něj a očividně ho bavil. Během zkoušky nebyl vůbec nervózní. Předříkávaným slovům velmi pozorně naslouchal, měl při tom skloněnou hlavu do země. Pak ji vždy hbitě zdvihl a odpověděl. V části sluchové analýzy došel až do pětispísmenkové úrovně, přesto v ní získal pouze deset bodů. Jednou chyboval pouze v délce hlásky („t-y“ při druhém pokusu rozložil na „t-ý“), ve čtyřech případech některou hlásku zaměnil (např. místo „d-o-p-i-s“ slovo rozložil na „d-o-p-s-i“), ve dvou případech rozpoznal pouze počáteční a koncovou hlásku a rozklad slova banán nedokončil, povedlo se mu pouze „b-a-n“.

Obě dívky podaly poměrně vyrovnané výkony. Mladší z dívek (dítě 2) dosáhla o něco málo horšího výsledku ve sluchové analýze - 20 bodů, ale zase lepšího výsledku ve sluchové syntéze – 22 bodů. Na úkol se snažila plně soustředit. Pokud úkol nezvládla na první pokus, nedokázala se ani následně opravit. V části sluchové analýzy se více rozmýšlí, trvá jí déle, než odpoví, a odpovídá pomalu. Je znát, že je pro ni úkol docela náročný. V části sluchové syntézy pak pozorně naslouchá. Tentokrát sleduje ústa examínátorky a pak svoji odpověď rychle vyhrkne. Projevuje radost z úspěchu. Pokud si nebyla úplně jistá, začínala sebou šít.

Starší dívka (dítě 3) získala z části sluchové analýzy 23 bodů, z části sluchové syntézy 16 bodů. Opravdu se hodně snažila dosáhnout co nejlepšího výsledku. Pokud nevěděla, byla na ní vidět nespokojenost a snažila se alespoň odpověď tipnout. Její tipy vycházely ze shody počáteční hlásky („b-o-t-a“ složila v „bláto“). Pokud si nebyla úplně jistá, znejišťovalo ji to, mnula si dlaně nebo si hrála se svými vlasy a nervózně se rozhlížela kolem. Tato dívka je drobnější postavy, působí pozitivně laděna, paní učitelka ji považuje za velmi šikovnou a dle jejího názoru má skvělé rodinné zázemí.

Třetí tabulka se týká rovněž zkoušky sluchové analýzy a syntézy, ale zaznamenává výsledky dětí ze soukromé mateřské školy.

Tabulka 3 – Výsledky zkoušky sluchové analýzy a syntézy v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola						
Dítě	analýza		syntéza		Analýza celkem	Syntéza celkem
	1. pokus	2. pokus	1. pokus	2. pokus		
Dítě 6	0	0	2	6	0	8
Dítě 7	0	0	4	0	0	4
Dítě 8	4	1	6	2	5	8
Dítě 9	0	0	0	1	0	1
Dítě 10	2	3	4	0	5	4

V soukromé mateřské škole dopadl nejhůře chlapec (dítě 9). Pokud při sluchové analýze vůbec reagoval, dokázal opakovat pouze celá slova, v části syntézy se mu na druhý pokus povedlo identifikovat slovo dvojpísmenkové úrovně „on“. V části sluchové syntézy si tiše sám pro sebe opakoval jednotlivé hlásky a teprve potom zkoušel odpovídat. Seděl s hlavou sklopenou dolů, při odpovědích upřeně hleděl do jednoho místa a jemně si svíral paži. Problém mu dělá artikulace poměrně velkého množství hlásek, což se odrazilo do výsledků dalších testů. Při snaze co nejlépe artikulovat musel vynakládat velké úsilí, což mu ubíralo na pozornosti. Chlapec dochází na logopedii.

Druhý nejslabší výkon podala dívka (dítě 7), která získala rovněž body pouze v části sluchové syntézy. Dokázala na první pokus složit jedno slovo dvojpísmenkové úrovně a jedno z třípísmenkové úrovně. Při analýze dokázala vyčlenit první, v některých případech i poslední hlásku. Nevypadala, že by jí práce s cizí osobou vyloženě vadila, přestože ji paní učitelky popisují jako bázlivější. Její výraz v obličeji vypovídal o pozorném naslouchání předříkávaným slovům. Když se jí nedaří a musí přiznat, že neví, mne si prsty, patrně je i zrychlené dýchání. Úspěchy v druhé části ji potom motivovaly a ona si začala více věřit, napřímila se na židli.

Ani další chlapec (dítě 6) neskóroval v části sluchové analýzy. Dokázal rovněž izolovat maximálně první hlásku a někdy se mu povedlo slovo rozložit na slabiky, obtížnější slova opakoval celá. V části syntézy se mu jednou povedlo poznat slovo hned na první pokus, úspěšnější byl častěji ale až při pokusu druhém, v němž získal šest bodů, a celkově tedy dosáhl osmi bodů. Hoch během celé zkoušky působil nejistě i přes veškeré snahy podpory a povzbuzování. Temperamentem hodně připomínal chlapce zde označovaného jako dítě 4, avšak tomuto chlapci asi záleželo na svých výsledcích více. Neúspěchy prvních pokusů ho rozhodily pro úkoly následující, postupně u něj opadá nadšení, má skleslá ramena a posmutnělý výraz v obličeji.

Nejstarší dítě ze vzorku soukromé mateřské školy dosáhlo druhého nejlepšího zde naměřeného výsledku. Jedná se o děvče (dítě 10), které dokázalo v části analýzy jedno slovo dvojpísmenkové úrovně rozložit na první pokus a jedno slovo z dvojpísmenkové a dvě slova z třípísmenkové úrovně rozložila na druhý pokus. V čtyřpísmenkové úrovni slyšela ve slově žába hlásky Ž a B, ve slově voda hlásky D a A a ze slova máma určila hlásku počáteční. V části syntézy složila jedno slovo dvojpísmenkové a jedno slovo třípísmenkové úrovně na první pokus, pokud slovo nepoznala hned, už se podruhé neopravila. Slova rozkládala různým tempem. U první hlásky přemýšlela déle a až do poslední hlásky tempo postupně zvyšovala. Poslední hlásku jmenovala nejvíce nahlas a přikývla si vždy hlavou. Seděla v klidu, při práci se slovem hleděla upřeně před sebe. Tato dívka pochází z bilingvní rodiny, dříve dokonce bydleli v zahraničí. Český jazyk ale ovládá dobře. Paní učitelky hodnotí tuto dívku jako šikovnou.

Nejlepšího výsledku zde dosáhla dívka (dítě 8), která i tak v lepší části (sluchové syntézy) dosáhla třetiny z maximálního možného počtu bodů. V analýze dokázala dvě slova dvojpísmenkové úrovně rozložit hned napoprvé, jedno slovo dvojpísmenkové úrovně rozložila na druhý pokus (v prvním pokusu určila jeho počáteční a koncovou hlásku). Ve zbylých slovech izolovala první, případně i koncovou hlásku, což je opět dostačující úroveň pro předškoláka. Při syntéze poznala slova on, míč a ahoj na první pokus, na druhý pokus poznala slovo svetr a jméno Honza. Slova, která nevěděla alespoň tipovala - orientovala se podle počáteční hlásky, na počtu písmen jí nezáleželo, a tak z „c-o“ složila slovo citrón. Pokud hádala, odpovídala intonačně jako by pokládala otázku a vyžadovala potvrzení, zda odpověděla správně. Když neznala správnou odpověď, zavírala oči, vydávala přemýšlivý zvuk a vrtěla se na židli. Naopak správné odpovědi jí dodávaly pocit, že může uspět i v následujícím úkolu, vždy se zaradovala. Paní učitelky hodnotí tuto dívku též jako šikovnou.

9.1.2 Test sluchové analýzy Moseley

Úkolem dětí v tomto testu bylo určit, zda slyší dané písmeno v určitém slově. Ověřuje se tedy schopnost dětí rozkládat slova na hlásky. Aby dítě odpovědělo správně, musí mít dobře rozvinutý fonemický sluch. Samotnému testu předcházely čtyři zácvikové úkoly. Pro příklad – dítěti je položena otázka, zda slyší Ó ve slově gól. Hlásky musí být čteny jednoduše, tak, jak jsou vyslovovány. Čili je nutné se ptát, zda dítě slyší „D“, „L“, „M“,..., nikoli „DÉ“, „EL“, „EM“,... Zkouška se skládá celkem z 15 jednoslabičných slov a za každou správnou odpověď dítě získává po jednom bodu. Dotazované písmeno se může nacházet na začátku, na konci i uprostřed slova. Maximální možný počet získaných bodů je tedy 15.

Výsledky

Tabulka čtyři obsahuje výsledky dětí navštěvujících státní mateřskou školu v testu sluchové analýzy.

Tabulka 4 – Výsledky testu sluchové analýzy Moseley ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola	
Dítě	Body
Dítě 1	9
Dítě 2	14
Dítě 3	15
Dítě 4	5
Dítě 5	11

Chlapec (dítě 4) správně zodpověděl třetinu úkolů. V nadpolovičně případech poznal, pokud slovo neobsahovalo hlásku vůbec, nikdy nepoznal hlásku uprostřed slova ani hlásku koncovou. Jeho pozornost u plnění tohoto úkolu kolísala, byl zařazen na konec jednoho sezení. Z počátku odpovídal slovně, ale postupně ubíral na intenzitě hlasu, ke konci už pouze kýval, nebo kroutil hlavou. Také se občas rozhlédl po třídě.

Devíti bodů dosáhlo nejmladší dítě ze vzorku státní mateřské školy (dítě 1). Chlapci dělaly potíže jen hlásky nacházející se uprostřed slova. Ke konci už jeho pozornost výrazně klesala, poslední čtyři úkoly v řadě určil chybně. Začínal si pohrávat s prsty na rukou a pod stolem šoupat nohama.

S počtem 11 bodů si chlapec po odkladu školní docházky (dítě 5) vyměnil pozici s dítětem 1 ze zkoušky sluchové analýzy a syntézy. Tento hoch poznal všechny hlásky uprostřed slova. Chyboval dvakrát v případě hlásky koncové a dvakrát v případě úplné absence hlásky. Jeho koncentrace byla v tomto úkolu stále na dobré úrovni, vypovídá o tom i rozmístění chyb, které v žádné části zkoušky nepřevažuje. Na záznamovém archu viděl, že zkouška není tak dlouhá a zřejmě kvůli tomu tak nechváta, dokonce se snažil pozorně naslouchat, seděl v mírném předklonu.

Mladší dívka (dítě 2) získala v testu 14 bodů, chybovala pouze jednou u hlásky nacházející se uprostřed slova. Dokázala se plně soustředit až do konce zkoušky, na plnění úkolu se těšila. Zadání poslouchala se zavřenýma očima, mračila se, jak se ze všech sil snažila jednotlivé hlásky ve slovech zachytit.

Dívka (dítě 3) byla v této zkoušce velmi úspěšná, získala v ní maximální možný počet bodů – 15. Ani u této dívky pozornost neklesla, úkol ji rovněž bavil, odpovídala s jistotou, bez

váhání, jasně a zřetelně. Aby odpovědi dodala větší důraz, ještě výrazně přikyvovala, nebo kroutila hlavou. Uspokojovalo ji, když se po každém úkolu dozvěděla, zda odpověděla správně, vždy se usmála.

Tabulka pět zaznamenává výsledky naměřené v testu sluchové analýzy u dětí navštěvujících soukromou mateřskou školu

Tabulka 5 – Výsledky testu sluchové analýzy Moseley v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola	
Dítě	Body
Dítě 6	6
Dítě 7	12
Dítě 8	6
Dítě 9	7
Dítě 10	12

Šest bodů získaly dvě děti (dítě 6 a 8). Chlapec (dítě 6) nezískal ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy, kdy měl sám operovat se slovem a skutečně ho rozložit na jednotlivé hlásky, žádný bod. Tento úkol – hlásku pouze slyšet mu tedy zřejmě vyhovoval více. Povedlo se mu až na jednu výjimku rozpoznat pouze hlásky, které se ve slově vůbec nevyskytovaly. Působil nejistě, ruce měl položené v klíně a pohrával si s prsty, rty sunul nespokojeně k jedné straně.

V druhém případě bylo šest bodů přiděleno za svůj výkon dívce (dítě 8). Ta ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy získala v části analýzy pět bodů, přičemž s tímto výsledkem patřila k nejlepšímu výsledku dosaženého v této školce. Zde dokázala rozpoznat počáteční hlásky a většinu hlásek (5/7), které se ve slově vůbec nevyskytovaly. Koncovou hlásku nepoznala ani jednou, ale ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy prokázala, že i to zvládne. Přisuzuji to tedy úrovni pozornosti, která už při plnění tohoto úkolu začínala klesat. Úkolům naslouchala pečlivě s přimhouřenýma očima, mírně se u toho předkláněla. Jasně a zřetelně odpovědi předcházela chvíle odmlky. Vypadala přesvědčená o správnosti svých odpovědí.

Chlapec (dítě 9), který dochází na logopedii, dokázal v tomto testu mile překvapit. Podařilo se mu rozpoznat některé počáteční, koncové hlásky i hlásky nacházející se uprostřed slova a hlásky chybějící. Potíže mu dělaly hlásky D, G, K, M, N. Hoch se díval před sebe s pevně stisknutými rty. O odpovědi nepřemýšlel dlouho, několikrát ji vyslovil zbrkle, a než byla zapsána do záznamového archu, ještě rychle změnil názor.

Počtu 12 bodů se těšily také dvě děti (dítě 7 a 10). V obou případech jsou to děvčata. Dítě 7 chybovalo v jednom případě u hlásky koncové a ve dvou případech úplné absence

hlásky. Oproti zkoušce sluchové analýzy a syntézy se tato dívka hodně zlepšila, možná to bylo i tím, že úkol už byl zařazen na konci sezení a ona se vnitřně vyrovnala s tím, že o nic nejde. Naslouchala pozorně s hlavou nakloněnou na stranu. U slov, která požadovanou hlásku vůbec neobsahovala, jí odpověď trvala déle. Vypadala, jako by si v duchu několikrát opakovala dané slovo. U některých slov má stažené obočí.

Druhá dívka s 12 body (dítě 10) chybovala pouze ve třech ze sedmi případů absence hlásky. Jedná se o nejstarší dítě vzorku soukromé mateřské školy, čemuž odpovídala i schopnost déle udržet pozornost. Působila vyrovnaně, seděla vzpřímeně, v rukou pevně svírala pastelku. Jednotlivým slovům naslouchala se zavřenýma očima a svráštělým obočím.

9.1.3 Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

U tohoto testu všechny děti zaujala představa hry, ve které se mluví cizí řečí a jejich úkolem je poznat, zda jmenovaná cizí slova znějí stejně nebo ne. Znamená to tedy, že zkouška je zaměřena na schopnost diferencovat sluchem zvuky mluvené řeči. Je nutné, aby dítě nemohlo odlišnosti odezírat ze rtů. V tomto případě k tomu byl využit záznamový arch, který ústa dobře zastínil a přitom nijak nenarušoval zřetelnost vyslovovaných slov. Vyslovovat vše jasně a zřetelně je samozřejmou podmínkou, ale důležité je zase nijak zvlášť rozdíly nezdůrazňovat. Dítě vyhodnocuje shodné dvojice ihned po jejich vyslovení. Vlastnímu testu opět předchází zácvikové úkoly (čtyři dvojice slov – např. truf – traf), kdy je ještě možné opravit dítěti chybu a dvojici slov zopakovat, aby se pokusilo hlásku znovu identifikovat. Test byl zařazen na začátek druhého sezení, neboť se zdál být jedním z náročnějších na pozornost. Skládá se z 25 dvojic slov a za každou správnou odpověď získává dítě jeden bod, za špatnou žádný. Maximální možný počet bodů k zisku je tedy v tomto testu 25.

Výsledky

Tabulka šest zaznamenává získané body z testu sluchového rozlišování (Wepman, Matějček) u dětí ze státní mateřské školy.

Tabulka 6 – Výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola	
Dítě	Body
Dítě 1	23
Dítě 2	18
Dítě 3	22
Dítě 4	18
Dítě 5	19

Nejnižší zde naměřený výsledek má hodnotu 18 bodů. Dosáhly ho současně dvě děti (dítě 2 a 4). Dívka (dítě 2) chybovala ve dvojicích zban-span, fraš-flaš, kvěš-kveš, tirp-tyrp, tmes-dmes, voši-voči, ždý-ždí. Nelze ale říci, že by měla obecně problém s měkčením, neboť v dalších pěti případech tyto odlišnosti rozpoznala dobře, stejně tak správně označila i další znělé/neznělé souhlásky. Chybovala častěji v první části zkoušky. Přestože se na úkoly těšila, odcházela k testování během ranních her, a tak jí možná déle trvalo, než začala věnovat zkoušce dostatek pozornosti, než se od her odpoutala ve svých myšlenkách. Při úkolu působila roztěkaně, jako by chtěla mít úkol co nejdříve za sebou, oproti ostatním úkolům si tentokrát nedávala tolik záležit, pohrávala si s prsty na rukou a na židli si sedla na paty.

Počtu 18 bodů dosáhl také chlapec (dítě 4). Zdálo by se, že ve svých odpovědích pouze tipoval, jelikož neslyšel shodné dvojice. Chyboval ale také ve dvou případech měkčení. U zkoušky působil zakřiknutě, jako by se bál, že udělá chybu. O některých dvojicích přemýšlel delší dobu se skloněnou hlavou do země, některé označil bez váhání. Odpovídal pouze tichým hlasem, mnul si prsty na rukou a občas se rozhlížel po třídě.

O bod více, tedy 19 bodů, získal chlapec po odkladu školní docházky (dítě 5). Tomu dělal problém větší shluk hlásek. Chyboval ve dvojicích pstref-stref, šplest-plešt. Špatně odpověděl také u dvou dvojic se záměnou í/ý, ve dvojici zban-span a voši-voči. Rozestupy v chybných odpovědích byly poměrně rovnoměrné z hlediska jejich lokalizace na začátku či na konci zkoušky. Chlapec pracoval se zájmem. U naslouchání zadání si ťuká prstem do stolku.

Dívka (dítě 3) získala v tomto testu 22 bodů. Působila sebejistě, odpovídala bez váhání, zřetelně a hlasitě. Stejně jako u předchozí zkoušky ke slovní odpovědi ještě přikyvovala, nebo kroutila hlavou. Zadání naslouchala pečlivě, po celou dobu zkoušky se dívala před sebe, seděla v mírném předklonu. Všechny chyby udělala ve spodní třetině úloh a všechny se týkaly měkčení. Jedná se o dvojice slov nýšt-níšt, ždý-ždí, štěl-štel.

Nejlepšího výsledku – 23 bodů dosáhl nejmladší chlapec tohoto vzorku. Úkol ho očividně bavil, těšil se na něj a během celého sezení měl dobrou náladu. Stejně jako u testu sluchové analýzy a syntézy naslouchal slovům se skloněnou hlavou a než odpověděl, rychle ji zdvihl, odpovídal s úsměvem na tváři. Špatně odpověděl u dvojice slov ověřující měkčení (tirp-tyrp) a ve dvojici voši-voči. V každé polovině chyboval jednou.

Tabulka sedm zachycuje získané body z testu sluchového rozlišování (Wepman, Matějček) u dětí ze soukromé mateřské školy.

Tabulka 7 – Výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola	
Dítě	Body
Dítě 6	19
Dítě 7	20
Dítě 8	13
Dítě 9	12
Dítě 10	20

S 12 body zakončil tuto zkoušku chlapec (dítě 9). Chyby se vyskytují průběžně v celém testu, největší neúspěch je zaznamenán v měkčení, kdy správně označil pouze jednu dvojici z osmi rozdílných. Chyby udělal dále ve dvojicích fraš-flaš, pstref-stref, žláf-šláf, tmes-dmes, jeluj-lejúj, voši-voči. V porovnání s předchozí zkouškou sluchové analýzy Moseley se zde též vyskytla problémová hláska „D“. Při zadávání dvojic slov se hoch díval před sebe a sem tam se ošil.

13 bodů získala dívka (dítě 8). Ani u ní nepřevažují chyby jen v některé polovině testu. Problémem je rovněž měkčení, správně rozpoznala pouze dvě dvojice z osmi rozdílných. Dále chybovala ve dvojicích fraš-flaš, pstref-stref, fakrt-fakt, žláf-šláf, jeluj-lejúj, kjam-kjan. V této zkoušce působila trochu nejistě. Možná potřebovala zase nabýt pocit, že se nic neděje, když neodpoví vždy správně. Poslouchala ale pozorně, seděla v klidu s rukama složenýma v klíně. Při delším přemýšlení se kousala do rtu.

O něco více bodů získal chlapec (dítě 6), nejmladší dítě tohoto vzorku. Pravděpodobně v testu převážně tipoval. Až na jednu dvojici nerozpoznal žádnou shodnou a z odlišných dvojic správně označil pouze pstref-stref. Hoch rovněž působil bázlivě, odpovídal velmi tiše, grimasoval a byly patné záškuby celého těla, zrychlený dech a ke konci se začínal rozhlížet kolem.

Dvě děti získaly z testu 20 bodů (dítě 7 a 10). V obou případech jsou to dívky. Dívka 7 se ve všech slovech snažila hledat odlišnosti. Jen jeden případ (nyvl-nyvl) označila za shodný. V testu odpovídá bez váhání a většího rozmyslu, oproti jiným zkouškám. Na začátku se zavrtěla, pohodlně se usadila na židli, nabrala velmi rychlé tempo a odpovídala rázně.

Dívka 10 udělala tři chyby v první polovině zkoušky, ve druhé polovině udělala chyby dvě. Také nepoznala ve dvou dvojicích shodné znění (tost-tost, kloč-kloč). Tyto dvě se nacházely právě ve druhé polovině testu. Dále označila špatně dvojice pstref-stref, žláf-šláf a

kvěš-kveš. Po celou dobu testu byla dobře naladěna, pečlivě poslouchala jednotlivým slovům, některá si zkusila sama zopakovat. Zvládla dobře koncentrovat pozornost, seděla v klidu.

9.1.4 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

„Řeknu ti teď slovo a ty ho po mně zopakuj.“ – tak by měla znít instrukce podávaná dítěti u tohoto testu. Jak už sám název říká, test se zaměřuje na specifické asimilace a artikulační neobratnosti. Skládá se ze dvou částí. První z nich (cílená na specifické asimilace) tvoří 11 slov plných hlásek C, S, Z, Č, Š, Ž. Druhou část (orientovanou na artikulační neobratnosti) tvoří deset dlouhých krkolomných slov. Hodnocení zde bylo shodné pro obě části testu a spektrum udělovaných bodů bylo pestřejší. V případě správné odpovědi hned na poprvé získalo dítě dva body, pokud se samo spontánně opravilo, byl mu udělen jeden bod, pokud se opravilo až po vyzvání, získalo jen půl bodu, a když selhalo i ve druhém pokuse, nezískalo bod žádný. V první části mohlo tedy dítě získat maximálně 22 bodů, ve druhé části to bylo 20 bodů.

Výsledky

Tabulka osm přehledně zobrazuje dosažené výsledky dětí ze státní mateřské školy v testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“. Udává výsledky dosažené v jednotlivých částech testu a tyto hodnoty pak sčítá pro získání výsledného skóre celého testu.

Tabulka 8 – Výsledky testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola			
Dítě	Body		
	1. část	2. část	celkem
Dítě 1	22	18	40
Dítě 2	18	16	34
Dítě 3	20,5	18	38,5
Dítě 4	10	15	25
Dítě 5	12	10	22

V části specifických asimilací získal 12 bodů chlapec (dítě 5) po odkladu školní docházky. Své chyby si uvědomoval, sám se jim smál. K opravám musel být vyzván, ale opravit je stejně nedokázal. Chyboval v pěti slovech, a sice vyslovil „šyčí, svestky, šušený, Šušice a češáči“. Ve druhé části získal o dva body méně, tedy deset bodů. Zde mu dělala problém hláska „R“. Špatně vyslovil „doblodružství, paloplavba, podklukovník a autospávkárna“. Slovo „nejnebezpečnější“ mu z pusy nešlo vůbec. U náročnějších slov grimasoval, mačkal se a škrábal na paži.

Bázlivější hoch (dítě 4) nasbíral v první části deset bodů. Čtyři slova zvládl hned na poprvé, dvě si sám spontánně opravil. Při tomto úkolu se soustředil dobře, měl složené ruce v klíně a ani zde neprojevoval moc emocí. Špatně vyslovil „svestky, neštěstí, susený, Susice, česáci“ a opravil se ve slovech „cvrčci a šest“, v nichž mu původně také chyběl háček. Ve druhé části byl lepší, zde získal bodů 15. Dával si záležet, slova opakoval pomalu. Nepodařilo se mu spojení „tři čtvrtě“, kdy vynechal první T a řekl pouze „tři čtvrtě“, slovo „nejnebezpečnější“ zkomolil na „nejnebečnejší“ a slovo „podplukovník“ si sám opravil z původního „poplukovník“. Když se mu slovo nepodařilo říct napoprvé, při opravování se mračil a slovo jakoby vyrážel.

Na dívce (dítě 2) bylo vidět, že ji úkol bavil. V první části chybovala ve slovech „žízeň a česáci“. Vyslovila „zízeň a sešáci“. I ona se svým chybám smála. V části artikulačních neobratností vyslovila místo „podplukovník“ „podkukovník“ a slovo „nejnebezpečnější“ se jí stejně jako dítěti 5 nepodařilo vůbec dostat z pusy. Zkoušela nejprve „nejbe-, nejne-“, a pak boj vzdala. Během zkoušky pozorovala pohyb examinátorčiných rtů, potom zřetelně odpovídala. Mezi vzorem a svou odpovědí nechává malou mezeru. Délka odmlčení se zvyšuje, má-li přijít slovo, o kterém ví, že jí bude dělat problém. To se pak začínala vrtět na židli, nebo prudce kopala nohama, až na židli nadsakovala, a toto slovo vyslovovala za doprovodu smíchu.

Velmi pěkně zkoušku zvládlo také děvče (dítě 3). Ta se na zkoušku opravdu plně soustředila a slova opakovala velmi zřetelně. Ve specifických asimilacích chybovala až v posledním slově „česáci“, povedlo se jí říct pouze „češáci“, ale ve druhém pokusu se dokázala opravit. Získala proto 20,5 bodu. V druhé části ještě trochu zpomalila. Dávala si záležet, jak vyslovuje, a tak se jí jazyk zamotal zase jen v posledním, nejdelším slově „nejnebezpečnější“ místo něž řekla „nejbebezpečnější“. Po celou dobu seděla s rukama složenýma na kolenou a dlaně svírala v pěst.

Překvapivě dobře zvládl zkoušku nejmladší chlapec výzkumného vzorku ze státní mateřské školy (dítě 1). Tomu se v první části podařilo získat plný počet bodů a v druhé části nezvládl stejně jako ostatní slovo „nejnebezpečnější“, při kterém se mu jazyk úplně zamotal. Chlapci vydržela během celého sezení dobrá nálada. Předříkávaným slovům pozorně naslouchal a poté je s úsměvem na rtu pečlivě vyslovoval. Dával si záležet natolik, že u toho zatínal dlaně v pěstičky.

Tabulka devět se též týká testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“, ale tentokrát popisuje výsledky naměřené v soukromé mateřské škole. Pracuje se stejnými kategoriemi i hodnotami jako tabulka předchozí.

Tabulka 9 – Výsledky testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola			
Dítě	Body		
	1. část	2. část	celkem
Dítě 6	6	4	10
Dítě 7	10	6	16
Dítě 8	14	12	26
Dítě 9	0	0	0
Dítě 10	15	13	28

V tomto testu se nedařilo chlapci (dítě 9) majícím problém s artikulací celé řady hlásek, což už řeší na logopedii. Hoch je celkově motoricky méně obratný, což bylo možné sledovat i ve zbytku dne, u her, cvičení,... Ani nešlo pořádně zaznamenat, jak některá slova zkomolil. Hlásku „K“ někdy nahradil jako „T“, někdy jako „H“, „L“ substituoval hláskou „U“. Pro příklad jsou uvedena některá zkomolená slova: „švešhy, šešt, či čvtě, dodvodusví, heuitoptéa apod.“ Některá ani nelze přesně zaznamenat. Na úkol se sice soustředil s vypětím všech sil, slova se ze sebe snažil tlačit, takže tomu odpovídala i intenzita hlasu. Začátek slova vždy vyrážel s výrazným přikývnutím hlavy.

Jen o něco málo lépe zvládl úkol nesmělý chlapec (dítě 6). Ten zvládl v první části dobře zopakovat tři slova, zbylá vyslovil takto: „žížeň, šveštky, ze želeža, neštestý, šest, Šušice a šesáči“. Ve druhé části se mu povedlo správně říct jen „lokomotiva a holohlavý“, zbytek vyslovil „či čvrtě, dodrodružství, paloplavba, nošorožeč, poklukovník, helipoktéra a autospraskarna“ a „nejnebezpečnější“ se mu také nepodařilo říct vůbec. Celkově získal deset bodů. U tohoto úkolu, kdy nemusel sám nic tvořit, mluvil hlasitěji, seděl klidně a naslouchal s pohledem upřeným na vyšetřovatelku.

Dívka (dítě 7) si v úkolech také dobře lámala svůj jazyk. Někdy doplnila háčky hláskám všem (což byl častější případ), jindy je naopak všechny vynechala, a tak její slova dopadla jako „žížeň, šicí, čvrčci, že želeža, šušený a sest“. V artikulačních neobratnostech pak zkomolila kromě slov „dobrodružství, lokomotiva a holohlavý“ všechna slova na „tři štvrte, paoplavba, nosorožeč, podklukovník, helipoptéra, autospravkarna“ a „nejnebezpečnější“ zkrátila na „nejnepečnější“. U většiny slov zadržávala, odpovídala tichým hlasem. Krátká slova opakovala hned a pomalým tempem, po dlouhých slovech se vždy odmlčela, potom teprve začala slova pomalu opakovat. Měla ale problém s nasazením. Až se jí povedlo přes toto zaseknutí přenést, slovo už dopověděla plynule. Během zkoušky svírala ruce v pěst.

Dívka 8 chybovala ve slovech „cvrci, švesky, že zezeza, a sečáči“, v druhé části potom ve slovech „palopavba, helikoktéra, autospávkárka“. Slovo „nejnebezpečnější“ bylo i pro ni záludné natolik, že boj o jeho správné vyslovení nakonec vzdala. Dosáhla zde tak druhého nejlepšího naměřeného výsledku. Krátká slova opakovala rovnou a v celku, složitější slova si dělila spíše na slabiky, u nichž si dávala záležet. V rytmu slabik si i přikyvovala.

Starší dívka 10 chybovala v části specifických asimilací ve slovech „žízeň, špačky, že železa a neštěští“. Slova „žízeň a zažezeza“ zvládla na druhý pokus už dobře. V části artikulačních neobratností vyslovila „tři švrtě, paroplaba, podpuklovník a lokomokyva“. Slova „paroplavba a lokomotiva“ opravila po vyzvání. Pokud jí některé slovo nešlo vyslovit, posadila se více do předklonu a zkoušela ho říct znovu a pomaleji. Když se jí to ani tak nepovedlo, uspokojilo ji uznání, že se jednalo o opravdu náročné slovo. Chyby ji tedy neznejšřovaly.

Test přinesl všem mnoho pobavení nad nejrůznějšími zkomoleninami, které během něj zaznívaly. Málokteré dítě se ale zvládlo opravit na druhý pokus, většinou špatná výslovnost stagnovala.

9.1.5 Opakování čísel pro předškoláky

Test se skládá ze dvou částí. V první části mají děti za úkol opakovat čísla ve stejném pořadí, v jakém je slyšely. Druhá, náročnější, část zkouší, zda děti zvládnou řadu čísel opakovat pozpátku. Ověřuje se zde krátkodobá sluchová paměť. Jednotlivá čísla jsou jmenována přibližně v sekundových intervalech a po vyzvání má dítě čísla zopakovat. Zácviková řada je v obou částech dvojčíselná a nabízí dva úkoly. Pokud dítě v prvním selže, vysvětlí se mu správné řešení a dostává druhou zácvikovou řadu, v níž se pokusí pochopit úkol ještě jednou. Pokud znovu selže, znovu se mu dostane vysvětlení, jak měla správná odpověď vypadat. Poté už se přechází k vlastnímu testu, kde už chyby opravovány nejsou. Na tři úkoly dvojčíselné řady navazují tři úkoly trojčíselné řady. Když dítě nezvládne zopakovat ani jednu trojici čísel, přejde se k druhé části testu – opakování pozpátku. Pokud však uspěje alespoň v jednom úkolu trojčíselné řady, postupuje k řadě čtyřčíselné a potom případně i pěti- a šestičíselné řadě (vždy pod podmínkou správného řešení alespoň jednoho úkolu předchozí řady). Čas se při této zkoušce neměří. Za každou správně zopakovanou řadu dostává dítě jeden bod a za špatnou odpověď body nezískává ani neztrácí. V případě, že by dítě správně zopakovalo všechny řady v každé úrovni, mohlo by získat 15 bodů z každé části. To znamená, že celkově může v tomto testu nasbírat 30 bodů.

Výsledky

Tabulka deset shrnuje výsledky naměřené v testu „Opakování čísel pro předškoláky“ dětí ze státní mateřské školy. Jsou v ní rozepsány body získané v jednotlivých částech testu (v kolonkách označených jako „úspěšné úkoly“), dále je zde zaznamenáno i jaké nejvyšší úrovně dítě v dané části testu dosáhlo. Nakonec je udán i celkový počet získaných bodů v tomto testu.

Tabulka 10 - Výsledky testu „Opakování čísel pro předškoláky“ ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola					
Dítě	dopředu		pozpátku		body celkem
	úspěšné úkoly	číselná řada	úspěšné úkoly	číselná řada	
Dítě 1	9	5	5	3	14
Dítě 2	11	5	3	2	14
Dítě 3	10	5	4	3	14
Dítě 4	7	4	0	0	7
Dítě 5	7	4	4	3	11

Chlapec (dítě 4) zahájil úkol velmi statečně, splnil všech sedm úkolů v řadě za sebou, pak už selhával, a tak byl test opakování čísel dopředu ukončen a postoupilo se k druhé části – opakování pozpátku. Tady vyzkoušel oba cvičné úkoly, ale ani v jednom neuspěl. Vlastní test pak dopadl stejně, neúspěchem. Hoch měl tendenci neustále čísla opakovat ve stejném pořadí, v jakém je dostal zadané. Oproti jiným zkouškám zde však působil uvolněněji. Intenzita hlasu jeho odpovědí s přibývajícím náročností klesala.

Hoch po odkladu školní docházky (dítě 5) se hned po zadání chlubil, že už takový podobný úkol jednou zkusil. Možná i proto z něj měl dobrý pocit a celou dobu se usmíval. K pochopení úkolu mu stačil pouze jeden zácvik v obou částech a při předříkávání číselných řad pozorně poslouchal. Při opakování dopředu uspěl v celé dvojčíselné řadě, ve dvou úkolech trojčíselné řady (v prvním a ve třetím) a ve dvou úkolech čtyřčíselné řady (poslední nezvládl). Při opakování pozpátku uspěl ve všech třech úkolech dvojčíselné řady a už jen v jednom úkole trojčíselné řady (až v posledním). Během zkoušky byl spokojený, seděl klidně s rukama položenýma na stolečku.

Ostatní děti získaly všechny 14 bodů ovšem v různých poměrech. Chlapec (dítě 1) se u opakování dopředu dostal dokonce do pětičíselné úrovně. Stačil mu pouze jeden zácvikový úkol, aby pochopil, co má dělat. Uspěl ve všech třech úkolech dvojčíselné i trojčíselné řady, ve dvou (prvním a třetím) úkolech čtyřčíselné řady a v posledním z úkolů pětičíselné řady. U opakování pozpátku vyzkoušel už zácviky oba dva. Uspěl potom ve všech třech úkolech

dvojcíselné řady a ve dvou posledních úkolech trojcíselné řady, potom už pro něj řady byly moc obtížné. Během zkoušky zvládl dobře koncentrovat pozornost, své chyby si uvědomoval, a pokud se spletl, nebo vůbec nevěděl, absolutně ho to nerozhodilo, dokonce se sobě i zasmál. Sám poznamenal, kdy už pro něj úkoly byly náročné, přesný postup zadání byl ale dodržen.

Dívka (dítě 2) podala úctyhodný výkon v první části, v níž správně zopakovala všechny úkoly z dvoj-, tří- i čtyřcíselné řady. U pěticíselné řady uspěla ve dvou posledních úkolech a tak to vypadalo, že by mohla zvládnout i některý úkol z řady šesticíselné. Ta už na ní potom ale byla moc dlouhá, což sama prohlásila. Pozpátku se zvládla vypořádat jen s dvojcíselnou řadou, trojcíselná už byla zase příliš náročná. Ke zkoušce přistupovala vyrovnaně bez náznaku jakýchkoli potíží. Úkol ji bavil, očividně pro ni byl tou správnou výzvou. Jednotlivým řadám pečlivě naslouchala, dívala se u toho mimo examinátorku a opět se mračila.

Dívka (dítě 3) se na zadání velmi pozorně soustředila. Když si uvědomila, že řadu třeba neřekla úplně dobře, hned se chtěla opravit, vyžadovala delší čas na přemýšlení. Číslo za sebe skládala ve velmi pomalém tempu. Nakonec uspěla ve všech třech úkolech dvoj-, tří- i čtyřcíselné řady a v jednom posledním úkolu řady pěticíselné. Šesticíselné řady už též nepochytala. Pozpátku se jí podařilo dobře zopakovat všechny tři úkoly dvojcíselné řady a první úkol řady trojcíselné.

Tabulka jedenáct shrnuje výsledky naměřené v testu „Opakování čísel pro předškoláky“ dětí ze soukromé mateřské školy. Jsou v ní též rozepsány body získané v jednotlivých částech testu (v kolonkách označených jako „úspěšné úkoly“) a také je zde zaznamenáno jaké nejvyšší úroveň dítě v dané části testu dosáhlo. Konečně jsou též sečteny body obou částí, aby udávaly celkový počet získaných bodů v tomto testu

Tabulka 11 – Výsledky testu „Opakování čísel pro předškoláky“ v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola					
Dítě	dopředu		pozpátku		body celkem
	úspěšné úkoly	číselná řada	úspěšné úkoly	číselná řada	
Dítě 6	5	3	0	0	5
Dítě 7	7	4	0	0	7
Dítě 8	9	5	0	0	9
Dítě 9	6	3	0	0	6
Dítě 10	11	5	1	2	11

Nejmladšímu chlapci (dítě 6) výzkumného vzorku ze soukromé mateřské školy stačil pro pochopení úkolu opakování čísel dopředu pouze jeden zácvik. Číslům pozorně naslouchal,

ale jeho nejistota byla zřejmá i při plnění této zkoušky, chybí mu dostatek sebedůvěry. Podařilo se mu správně zopakovat všechny úkoly dvojčíselné řady a z trojčíselné řady zvládl už jen dva první. Dále už řady nezvládal. Přešlo se tedy na část opakování čísel pozpátku, v níž hoch potřeboval oba zácvikové úkoly a v obou selhal. Pokračoval v opakování čísel dopředu. Neuspěl proto ani v jednom z úkolů druhé části testu. Při odpovídání už pak ani nezvedal hlavu od stolečku, odpovídal tichým hlasem a nevýrazným tónem. Nevěřil, že by mohl uspět.

Hoch s označením dítě 9 dopadl velmi podobně. Vyrovnal se zde i ostatním dětem této mateřské školy, když přestaly hlásky hrát hlavní roli. Pro opakování čísel dopředu mu stačil také jen jeden zácvikový úkol, přičemž pak zvládl správně zopakovat všechny úkoly z dvojčíselné i trojčíselné řady a v prvním úkolu řady čtyřčíselné pouze prohodil dvě čísla (tento úkol už samozřejmě nebyl bodován). Ve druhé části úkol pochopil při druhém pokusu zácvikového úkolu, tento zopakoval správně. Poté už se mu ale nedařilo v žádné z řad vlastního testu. Během zkoušky se soustředil dobře, seděl klidně, vyrovnaně a při předřikávání pozoroval examinátorčiny rty.

Dívka (dítě 7) také pochopila zadání úkolu v první části hned napoprvé. Správně zopakovala všechny tři úkoly dvojčíselné řady, na začátku trojčíselné řady zaškobrtla, ale ve zbylých dvou úkolech této řady také uspěla. Zvládla ještě další dva úkoly řady čtyřčíselné, poté už na ní řady byly příliš dlouhé. Druhou část nezvládla vůbec, v dvojčíselné řadě pokračovala v opakování dopředu a potom v řadě trojčíselné si čísla spíše vymýšlela. Ve výsledku získala sedm bodů. V první části, kdy se jí dařilo, seděla vzpřímeně a rukama položenými na stole. Byla v klidu, u jednotlivých čísel si přikyvovala. Neúspěchy ji ale rozhodily, ruce přesunula do klína, hrála si s prsty a u odpovědí uhýbala pohledem, klopila hlavu k zemi.

Druhá dívka (dítě 8) se dostala až do řady pětičíselné. Bez chyby se dostala přes řadu dvojčíselnou, stejného úspěchu se těšila i v řadě trojčíselné. V čtyřčíselné řadě správně zopakovala první a poslední úkol a hned na to navázala jediným úspěšným úkolem z řady pětičíselné. Opakování pozpátku jí nešlo, rovněž se nemohla zbavit návyku opakovat čísla ve stejném pořadí, jak je slyšela. Když se soustředila, pevně k sobě tiskla rty. Jinak seděla v klidu, občas svrašťela obočí. Trvalo jí, než spustila první číslo, pak v řadě postupně zrychlovala a poslední číslo vždy vyslovila s výrazným přikývnutím celým hrudníkem.

Třetí, nejstarší dívka (dítě 10) byla velmi úspěšná v první části zkoušky. Bez jakéhokoli náznaku problému prošla řadou dvoj- , troj- i čtyřčíselnou. Plynule na to navázala ještě dalšími dvěma úlohami v řadě pětičíselné, v posledním úkolu už zaváhala a nepamatovala si dvě poslední čísla. Druhou část pochopila až na druhý pokus. Uspěla ve druhém úkolu dvojčíselné

řady, což byl jediný úkol, který v části opakování pozpátku zvládla. Zajímavý byl ještě druhý úkol řady trojčíselné, kdy zadání neslo čísla 2, 5, 9, tudíž měla zopakovat čísla v pořadí 9, 5, 2 a ona je seřadila v pořadí 5, 2, 9. Bylo tedy zřejmé, že se soustředila na otočení první dvojice čísel, což si držela v hlavě a pak už k tomu jenom přilepila poslední slyšené číslo. Při jmenování čísel si jemně přikyvovala hlavou a ťukala si do stehna, poslední číslici vždy vyrazila o něco hlasitěji a pohledem se ujišťovala, že úkol zvládla.

9.1.6 RAN barvy ZA 22

K provedení tohoto testu rychlého jmenování jsou zapotřebí stopky, předloha s barevnými puntíky a pro každé dítě záznamový arch. Na samém začátku je nutné se přesvědčit, že dítě zná použité barvy a umí je správně pojmenovat. K tomu slouží sedm větších puntíků v horní části barevné předlohy. Barvy, které dítě nezná, nebo je označí špatným názvem, je třeba dítě doučit, opravit jej. Poté se již přechází k vlastnímu testu. Dítě dostává instrukce, aby pojmenovalo barvy všech puntíků, jak nejrychleji umí a pokud možno správně. Dále dostane pokyn, aby postupovalo jako při čtení, že má začít první řádkou a má postupovat zleva doprava, až přejde na druhou řádku a tak pořád dál až do konce. (Pokyny jsou současně ukazovány na předloze.) Při tomto úkolu se měří celkový čas potřebný k přečtení všech barev. Začíná se měřit ve chvíli, kdy dítě pojmenuje první barvu. V testu se potom hodnotí právě naměřený čas, celkový počet chyb a celkový počet vynechávek.

Výsledky

Tabulka dvanáct zachycuje zjištěné výsledky z testu „RAN barvy“ u dětí navštěvujících státní mateřskou školu. U všech dětí je zaznamenán počet chyb ale i počet přeskočených barev a také čas (udaný v minutách), který potřebovaly k provedení zkoušky od začátku až do konce.

Tabulka 12 – Výsledky testu „RAN barvy“ ve státní mateřské škole

Státní mateřská škola			
Dítě	Čas (min.)	Počet chyb	Vynechávky
Dítě 1	0:47	0	0
Dítě 2	0:57	0	0
Dítě 3	1:03	0	0
Dítě 4	1:28	1	2
Dítě 5	0:42	0	0

Hoch (dítě 4) pracoval oproti ostatním dětem poměrně pomalu. V zácvikové řadě barevných puntíků špatně pojmenoval barvu šedou, kterou označil jako hnědou. Směr čtení pochopil dobře hned, avšak u prvních pár puntíku musel být vybízen, aby ve jmenování

pokračoval plynule. Test se skládá z pěti řádků a chlapec chyboval v řádku prvním, čtvrtém a pátém. V testu se dvakrát vyskytl šedý puntík - první z nich se nacházel na druhém řádku, to si ještě název barvy vybavil, i když mu to trochu trvalo, druhý byl potom až v posledním řádku, zde už puntík přeskočil. V prvním řádku také jeden puntík přeskočil, a sice žlutý, a ve čtvrtém řádku zaměnil modrou za červenou. Červený puntík se nacházel hned za tím modrým, a tak je možné, že už přemýšlel dopředu. Úkol splnil v čase minuta a 28 sekund. Oproti ostatním dětem mu tolik nezáleží na co nejlepším výsledku, ovšem ve srovnání s ostatními testy ho tento zaujal asi nejvíce, což by mohlo být přisouzeno jeho barevnosti a umístění listu přímo před ním.

Dívka (dítě 3) neměla potíže s žádnou z barev, úkol hned pochopila a precizně projížděla jeden řádek za druhým, na každý puntík si ukázala prstem. Jelikož si v testu zřejmě věřila a nezáleželo jí na čase, ve kterém ho dokončí, pracovala vyrovnaně, v klidu a tudíž plynule. Neudělala žádnou chybu a ani žádnou barvu nevynechala. Protože si dávala opravdu záležet, byla o něco pomalejší než ostatní zkoušené děti a zkoušku dokončila v čase minuta a tři sekundy.

Druhá dívka (dítě 2) také znala všechny barvy dobře, zadání jí rovněž nedělalo žádný problém. Stejně jako dítě 3 neudělala žádnou chybu, ani žádnou z barev nepřeskočila. Číslo z ní ale trochu více ležérnosti, když viděla, že se zde měří čas, snažila se hlavně o to být co nejrychlejší, nemyslela na to, že by mohla chybovat, a tak zkoušku projela rychleji. Hodně přemýšlela i o barvách dopředu, tudíž se při jmenování v tak rychlém tempu zadržovala. To jí trochu znepokojovalo, výrazně houpala nohama pod stolem. Test dokončila v čase 57 sekund.

Nejmladší chlapec (dítě 1) se s úkolem též popasoval velmi dobře. Když viděl tento test připravený na stole, hned ho zaujal a měl chuť ho zkusit. Znal všechny barvy a jako u ostatních testů, i k tomuto přistupoval s hravostí, bral to jako zábavu. Všechny barvy puntíků stihl pojmenovat za 47 sekund. Při jmenování postupně zvyšoval tempo, a když skončil, vítězoslavně se usmál. Hned se zajímal o výsledek, chtěl také vědět, jak dopadli jeho kamarádi.

Nejrychlejší zde byl nejstarší chlapec (dítě 5). Pro připomínku – jedná se o hochu po odkladu školní docházky. I on zadání pochopil bez problémů, na úkol se velmi soustředil, a přesto byl schopen ho vykonávat plynule v pěkném tempu. Prstem projížděl řádek po řádku, a když ho nějaký puntík zbrzdil, poposedl na židli, přemýšlení mu ale netrvalo dlouho a pokračoval v klidu dál. Hodně ho motivovalo měření času. Nakonec se ještě zajímal, jak rychlý byl. V testu neudělal žádnou chybu a žádný barevný puntík nevynechal.

Tabulka třináct zachycuje výsledky z testu „RAN barvy“ naměřené u dětí navštěvujících soukromou mateřskou školu. U všech dětí je zaznamenán počet chyb, počet vynechávek a čas (udáný v minutách) potřebný k dokončení celého testu.

Tabulka 13 – Výsledky testu „RAN barvy“ v soukromé mateřské škole

Soukromá mateřská škola			
Dítě	Čas (min.)	Počet chyb	Vynechávky
Dítě 6	2:16	7	0
Dítě 7	4:06	4	1
Dítě 8	0:44	0	0
Dítě 9	1:57	0	0
Dítě 10	1:02	0	0

Nejdéle na úkolu pracovala dívka (dítě 7). Ta k jeho dokončení potřebovala čtyři minuty a šest sekund. Pomalu jmenovala i barvy v ověřovací řadě barevných koleček. Nakonec pojmenovala špatně jen šedou barvu, označila ji jako „světlejší“. Správný název barvy potom při doučení dvakrát zopakovala správně, ale do vlastního testu už ho vypustila z hlavy. Hned v prvním řádku dokonce jako „světlejší“ označila černý puntík. Ve druhé řadě žlutý puntík pojmenovala jako „sluníčko“ a šedý puntík jejím termínem „světlejší“. Ve třetím řádku přeskočila modrý puntík a v posledním řádku opět místo šedé použila název „světlejší“. U prvních puntíků musela být vyzívána k plynulému „čtení“. Na jednotlivé puntíky si ukazovala prstem. Když došla k puntíku, u kterého si nebyla jistá, poťukávala si na něj, vrtěla se na židli, a čím déle jí trvalo vzpomenout si na název, tím více neklid expandoval. Zároveň se mezi všemi pojmenováními prudce nadechovala, snažila se pracovat rychle, ale o to více ji to zpomalovalo.

Téměř o polovinu méně času, konkrétně dvě minuty a 16 sekund, potřeboval nejmladší hoch tohoto vzorku soukromé mateřské školy (dítě 6). Ve zkoušce si spletl červenou barvu se zelenou a šedou barvu nazval hnědou, jako již dítě 4 ze vzorku státní mateřské školy. Ve vlastním testu žádný barevný puntík nevynechal, ale sedm z nich pojmenoval špatně. V prvním řádku jako v závěru zaměnil červenou za zelenou, stejně tak tomu bylo i v řádku druhém, kde ještě šedou (také jako v závěru) označil za hnědou. Ve třetím řádku se vyskytla zase problémová zelená a naopak červenou označil jako zelenou. V dalším řádku chyboval opět v zeleném puntíku, opět se záměnou na červenou, a v posledním řádku šedou narval jako stříbrnou. Zelený puntík spletl tedy čtyřikrát ze sedmi možných a červený puntík jen jednou ze sedmi možných. Chlapce hodně zpomalovaly zmíněné chyby, protože už ze závěru věděl, že měl se záměnou barev problém. Ačkoliv byl povzbuzován, že je vše v pořádku, nedokázal se

zbavit pocitu, že je pod tlakem. Hodně u těchto puntíků přemýšlel, byly patrné záškuby celého těla, rty zklamaně sunul k jedné straně.

Necelé dvě minuty, a to minutu a 57 sekund, potřeboval ke splnění testu chlapec (dítě 9). Při čtení barevných puntíků si pokaždé nejprve ukázal prstem a pak se tiše zamyslel, svraštěl obočí. Nejprve ve čtvrtém řádku přeskočil černý puntík, hned se ale vrátil a svoji chybu napravil. Názvy barev znal dobře, ale při delším přemýšlení se začínal vrtět.

Nejstarší dívka výzkumného vzorku ze soukromé mateřské školy (dítě 10) zvládla pojmenovat všechny barvy za minutu a dvě sekundy. Zнала všechny barvy a k testu přistupovala jako k zábavné hře. Nespletla se ani jednou a žádný z puntíků ani nevynechala. Úkol zvládla bez problémů, vždy si ukázala na počáteční puntík každé řady, jinak je jmenovala bez opory. Stejně jako u jiných testů, i zde si neustále přikyvovala hlavou.

Třetí dívce (dítě 8) se tento test také velice líbil. Ani u ní se nevyskytly žádné potíže se jmenováním barev. Zkoušku zvládla bez chyb a vynechávek v čase 44 sekund. U jednotlivých barev si přikyvovala celým trupem, držela se pod kolena, neukazovala si ani na počáteční puntíky řad a přesto se nezadrhávala. Po dokončení úkolu radostně vzhlédla.

10 Shrnutí závěrů praktické části

Bakalářská práce se věnovala fonologickým schopnostem a jejich rozvoji předškolních dětí ze státní a soukromé mateřské školy. Byla provedena diagnostika těchto dětí a v práci byly následně popsány výsledky a zmíněn i průběh vyšetření zkoumaných schopností. Pro práci byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu.

K subtestům, jež práce zahrnuje, patřila Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky, Test sluchové analýzy Moseley, Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček, Specifické asimilace a artikulační neobratnosti, Opakování čísel pro předškoláky a RAN barvy.

Během testování jsem pozorovala zvyšující se motorický neklid při poklesu schopnosti koncentrovat pozornost. Hojně bylo zaznamenáno pohrávání si s prsty nebo houpání nohama pod stolem. Na míru úspěšnosti měl ale vliv i temperament dětí. Významný se zdál především pocit sebedůvěry. Pokud se děti snažily plně soustředit, úkoly plnily většinou se staženým obočím, pohledem upřeným do jednoho místa a ruce svíraly v pěst. Se zkouškami si lépe poradily častěji dívky a svoji roli zde měl jistě i dosažený věk dětí. Nejnáročnější byl pro děti test sluchové analýzy a syntézy. Lépe v tomto šetření dopadla státní mateřská škola. Ze zjištěných výsledků ovšem nelze vyvozovat obecně platné závěry, neboť k tomu by musel být výzkumný vzorek značně početnější.

11 Diskuze

Výběrový soubor tvořilo dohromady deset dětí (pět dívek a pět chlapců) zvolených na základě dostupného výběru. V soukromé mateřské škole, která se otevřela provedení výzkumu, se nacházelo šest dětí předškolního věku, přičemž později jeden zákonný zástupce odřekl účast. Ze státní mateřské školy pak byly vybrány děti tak, aby se věkově co nejvíce přiblížili právě dětem ze soukromé mateřské školy. Veškeré závěry tedy platí pouze pro tento konkrétní soubor, nelze je zevšeobecnit.

Všechny děti testy plnily v klidných oddělených prostorách, v nichž se během testování nacházela pouze zkoušející a jediný proband. Takto bylo učiněno za účelem eliminace rušivých elementů.

Největší problém byl zaznamenán u zkoušky sluchové analýzy a syntézy. Podle Zelinkové (2003) je o něco náročnější sluchová syntéza. Usuzuje tak dle již proběhlých výzkumů. Je zajímavé, že děti ze soukromé mateřské školy uspěly mnohem lépe právě v části sluchové syntézy. V části analýzy ale většinou dokázaly rozpoznat alespoň počáteční nebo koncovou hlásku a některé děti rozložily slovo na slabiky, což je pro tento věk více než dostačující úroveň. Bednářová (2015) stanovuje hranici pro určení počáteční hlásky slova na pět let, u určení poslední souhlásky na pět a půl až šest let a v případě poslední samohlásky pak dokonce šest až sedm let. Slovo na slabiky už by měly roztleskat ve věku čtyř let. Děti ze státní mateřské školy podaly v obou částích vyrovnanější výkony, mírně ve prospěch sluchové analýzy. Zelinková (2003) dává obtíže ve sluchové analýze, syntéze ale i diferenciaci do souvislosti s nedostatečně rozvinutou sluchovou pamětí. Tomu by získané výsledky odpovídaly, neboť i zde děti ze soukromé mateřské školy výrazněji zaostaly za dětmi ze státní mateřské školy. Dále se Zelinková zmiňuje o důležitosti zrakové podpory. S tímto názorem naprosto souhlasím, neboť významnost propojení jednotlivých modalit jsem si mohla ověřit na praxích již během studia.

Testování probíhalo vždy v dopoledních hodinách, aby byly děti co nejméně unavené. V teoretické části byl zmiňován postupný nárůst schopnosti zapojovat záměrnou pozornost místo dosavadní převažující bezděčné pozornosti. Z pozorování nelze jednoznačně říct, že by se déle dokázaly soustředit starší děti. Především těm mladším však pomáhalo zaujetí daným úkolem. Z důvodu krátkých časových úseků, po které jsou děti schopny udržet pozornost, jsem testovou baterii rozdělila na několik částí, které jsem potom ještě přizpůsobovala schopnostem jednotlivců. Pozornost byla značně ovlivněna i momentálním rozpoložením dítěte. Pokud dítě nebylo naladěno k plnění úkolu, nepomohla zde ani motivace v podobě pochvaly. Většina dětí

ale na pochvalu reagovala dobře, toužily být oceněny a pochvala je povzbudila k dalším výkonům. Někteří dokonce vyžadovaly sdělení svých výsledků, které chtěly srovnávat se svými kamarády.

Většinou v testech dopadly lépe dívky než chlapci, což by bylo rovněž v souladu s častým tvrzením, že dívky mají oproti chlapcům náskok ve vývoji. Málkové a Smolíkovi (2014) se však mezipohlavní rozdíly, vzhledem k úrovni jazykového vývoje, v jejich výzkumné studii nepotvrdily. Zastávám názor, že je tato úroveň do značné míry ovlivněna podnětností prostředí. Lze říci, že z tohoto testování vyšly lépe děti, jejichž rodiče jeví o výsledky svých dětí zájem (ovšem nemusí to být pravidlem).

Ze zúčastněných mateřských škol dopadla lépe mateřská škola státní. V každé třídě se s dětmi pracuje jiným způsobem. Zatímco v soukromé mateřské škole organizují hudebně-dramatické dopoledne každou středu s odbornými externími lektory, ve státní mateřské škole je třída zaměřena přímo na hudební činnosti a paní učitelka k pianu usedá každý den, byť jen na malou chvíli třeba při hře. Co se týče foneticko-fonologické jazykové roviny, Bytešníková říká, že *„Adekvátní pozornost je třeba věnovat modulačním faktorům řeči (tempo, rytmus, dynamika, melodie), dechovým a fonačním cvičením i cvičením sluchové diference.“* (Bytešníková, 2012, s. 75). Četnost zařazování hudebních aktivit tedy mohla výsledky ovlivnit.

Přestože jsem při testování upřednostňovala a kladla důraz na popisované testy, nemusela jsem už zařazovat další testy z poskytnuté testové baterie. Získala jsem tak sice větší přehled například o úrovni motoriky a mohla jsem si tak propojovat informace u testu artikulačních neobratností, další zařazené testy ale dítě zase více vyčerpávaly. I to zapříčinilo nárůst počtu sezení.

Zajímavé by jistě bylo sledovat tyto děti ještě po delší dobu, udělat retest nejen na konci tohoto školního roku před možným nástupem do základní školy, ale sledovat i pozdější rozdíly při osvojování dovedností čtení a psaní. Myslím si, že věnovat pozornost této oblasti má svoji cenu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla věnována fonologickým schopnostem a jejich rozvoji se zaměřením na děti předškolního věku. Tyto schopnosti se jeví významnými pro správný řečový vývoj a hrají též velkou roli při nábízení čtenářských dovedností a psaní. Jako u všech ostatních potíží, i zde platí, že je vždy lepší provádět kvalitní prevenci, než potom čelit a napravovat již existující nedostatky. Snahou tedy bylo i další připomenutí důležitosti této problematiky, rozšíření do povědomí paní učitelky i rodičů. To se jistě neminulo účelem. Po zjištění úrovně, jaké děti dosáhly, začaly paní učitelky hned přemýšlet, jak lépe by rozvoj těchto schopností mohly ještě podpořit, zajímaly se o souvislosti.

Prvních pět kapitol práce spadá do teoretické části. Ta byla vytvořena s ohledem na část praktickou a vycházela z odborné literatury. Kapitoly pojednávají nejprve o vývoji dítěte předškolního věku, poté o školní zralosti, připravenosti, způsobilosti, dále o komunikační schopnosti a řeči, samozřejmě byla vymezena fonetika a fonologie a vzhledem k výběru dvou typů mateřských škol pro provádění výzkumu, zacílila poslední kapitola právě na typy mateřských škol.

Výzkumné šetření praktické části bylo provedeno kvalitativní metodou. Výsledky testů byly následně analyzovány. Hlavním cílem práce bylo provedení diagnostiky dětí a následné popsání průběhu a výsledků vyšetření. Na základě toho pak měla být navržena možná opatření k dalšímu rozvoji zkoumaných schopností. Výzkum proběhl v jedné státní a jedné soukromé mateřské škole nacházejících se na Domažlicku, přičemž z každé školy byly zpracovány výsledky od pěti dětí.

Ze zjištěných výsledků nelze vyvozovat žádné obecné závěry, neboť výzkumný vzorek neobsahoval dostatečné množství probandů. V práci šlo především o vyzkoušení testů a popis pozorovaných projevů a zvláštností. Největší problém byl zaznamenán u testu sluchové analýzy a syntézy. Ve státní mateřské škole nebyl zaznamenán až takový rozdíl mezi sluchovou analýzou a sluchovou syntézou, ale u dětí ze soukromé mateřské školy dopadla viditelně hůře část sluchové analýzy. Děti ale zadání pochopily správně, dokázaly izolovat spíše jen počáteční a někdy i koncové hlásky, což je v tomto věku zcela dostačující. Horších výsledků v úkolech dosáhli chlapci, a to ve všech testech s výjimkou testu Sluchového rozlišování Wepman, Matějček, kde bylo finální skóre hodně vyrovnané, a v testu Specifické asimilace a artikulační neobratnosti velmi mile překvapil nejmladší hoch ze vzorku státní mateřské školy, který zde dívku překonal jediným bodem. Na úkoly se děti zvládly soustředit poměrně dobře, zvláště se zaujetím jednotlivými úkoly délka pozornosti rostla. Pozornost viditelně ovlivňovaly i vlastnosti

děti jako například cílevědomost, svědomitost, pečlivost, vytrvalost atd., ale i pocit sebedůvěry. Pokud děti nabyly jistotu, že se nic nestane, když udělají chybu, podávaly také lepší výkony. Ze zúčastněné dvojice mateřských škol výrazně lépe skórovaly děti ze státní mateřské školy.

K práci jsou připojeny některé nápady pro rozvoj zkoumaných schopností. Činností a jejich obměn je jistě víc než dost, takže si každý může vybrat právě to, co mu bude vyhovovat. Když budou děti zvolené aktivity bavit, bude jistě snazší častěji je zařadit do programu, čímž usnadníme dětem jejich další učení, a tedy zpříjemníme jejich školní docházku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BACUS, Anne. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.
- BÄCKER-BRAUN, Katharina. Ganzheitliche Intelligenz-Entwicklung mit Kindern von 3 bis 6. München: Don Bosco Medien GmbH, 2012. ISBN 978-3-7698-1915-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Školní zralost: co by dítě mělo umět před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEZDĚKOVÁ, Jana. Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DITTRICH, Pavel. Pedagogicko-psychologická diagnostika. 2. uprav. vyd. Jihočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. Pedagogicko-psychologická diagnostika II. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. ISBN 80-7040-282-2.
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUNKOVÁ, Bohumila. Vybrané kapitoly z fonetiky a fonologie českého jazyka. 2. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1996. ISBN 80-7040-166-4.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2., aktual. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

MÁLKOVÁ, Gabriela, SMOLÍ, Filip. Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

SKARNITZL, Radek, ŠTURM, Pavel a Jan VOLÍN. Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.

SMOLEJ, Miroslav. Metodika pro diagnostiku a práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2015. Registrační číslo CZ.1.07/1.2.29/01.0015

SMOLÍK, Filip, MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

ZÄHME, Volker. Co by děti měly znát. Čestlice: Rebo, 2005. ISBN 80-7234-420-X.

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam internetových zdrojů

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení - za školní rok 2016/2017 [online]. 31.08.2017 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421703.pdf/0fd1cf56-155d-4ce3-9878-1d36cd161517?version=1.0>

Vyhláška č. 14/2005 SB., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: Sběrka zákonů. 29. 9. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sběrka zákonů. 24. 9. 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1 – Počet mateřských škol dle zřizovatele ve školním roce 2016/2017	28
Graf č. 2 - Počet dětí v jednotlivých mateřských školách dle zřizovatele ve školním roce 2016/2017	30

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku.....	34
Tabulka 2 – Výsledky zkoušky sluchové analýzy a syntézy ve státní mateřské škole	37
Tabulka 3 – Výsledky zkoušky sluchové analýzy a syntézy v soukromé mateřské škole	39
Tabulka 4 – Výsledky testu sluchové analýzy Moseley ve státní mateřské škole	41
Tabulka 5 – Výsledky testu sluchové analýzy Moseley v soukromé mateřské škole	42
Tabulka 6 – Výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček ve státní mateřské škole	43
Tabulka 7 – Výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček v soukromé mateřské škole	45
Tabulka 8 – Výsledky testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ ve státní mateřské škole	46
Tabulka 9 – Výsledky testu „Specifické asimilace a artikulační neobratnosti“ v soukromé mateřské škole	48
Tabulka 10 - Výsledky testu „Opakování čísel pro předškoláky“ ve státní mateřské škole	50
Tabulka 11 – Výsledky testu „Opakování čísel pro předškoláky“ v soukromé mateřské škole ..	51
Tabulka 12 – Výsledky testu „RAN barvy“ ve státní mateřské škole	53
Tabulka 13 – Výsledky testu „RAN barvy“ v soukromé mateřské škole	55

Seznam příloh

Příloha 1 – Náměty činností pro rozvoj fonologických schopností

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Příklad obrázků využitelných pro sluchovou analýzu a syntézu

Obrázek 2 – Názorná ukázka obrázků pro nácvik sluchové analýzy a syntézy

Obrázek 3 – Příklady obrázků řazených podle počáteční hlásky

Obrázek 4 – Pracovní list pro vyhledávání počáteční hlásky „B“ (dvě slova také na hlásku „B“ končí a tři slova končí hláskou „N“)

Obrázek 5 – Příklad tvoření rozrůstajících se vět s překrytím šátkem

Obrázek 6 – Zde jsem s dětmi četla pohádku o veverce, která zahálela při sbírání zásob na zimu a nakonec musela prosit o pomoc ostatní veverky. Jak už to v pohádkách bývá, nakonec vše dobře dopadlo.

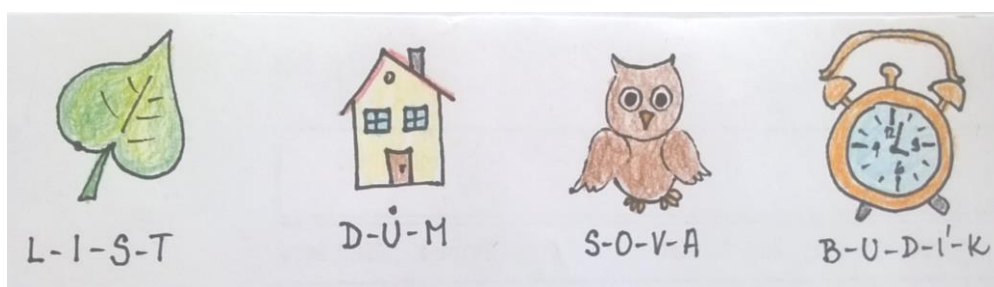
Obrázek 7 – Příklad chrastících ruliček naplněných různými materiály

Obrázek 8 – Příklad obrázků pro tvoření rýmů

Náměty činností pro rozvoj fonologických schopností

Sluchová analýza a syntéza

- Asi tradiční činností pro nácvik sluchové analýzy a syntézy je rozklad slov na slabiky za doprovodu vytleskávání. Aby aktivita nebyla neustále stereotypní, můžeme místo vytleskávání využít například i hudební nástroje – dřívka, bubínek, ale i další. Pokud budeme mít k dispozici pracovní listy s obrázky, můžeme k nim přiřazovat takový počet puntíků, jako má dané slovo slabik. Na obrázek můžeme přichycovat i příslušný počet kolíčků. Můžeme označovat také jen konkrétní slabiku či hlásku. Podpoříme tak sluch ještě zrakem.
- Slabikovaná či hláskovaná slova můžeme rovněž podpořit obrázky, ze kterých dítě vybírá, které ze slov bylo vyřčeno.



Obrázek 1 – Příklad obrázků využitelných pro sluchovou analýzu a syntézu

- Lépe by děti mohly pochopit skládání a rozkládání v případě, že by slovo skutečně skládaly či rozkládaly. K tomu mohou dost dobře posloužit rozstříhané obrázky na tolik částí, kolik má slovo slabik, nebo později i hlásek.



Obrázek 2 – Názorná ukázka obrázků pro nácvik sluchové analýzy a syntézy

- Zábavná je také hra, kdy děti vymýšlejí co nejvíce slov začínajících na danou hlásku. Pokud ale ještě první hlásku nezvládnou izolovat, mohla by pro ně být hra spíše frustrující. Slova, předměty začínající na některou z hlásek můžeme hledat a jmenovat ve třídě, na zahradě i na procházce.
- Další, co můžeme s dětmi dělat, je připravit si množství obrázků, přičemž tato skupina obsahuje i takové, které se rýmují. Všechny obrázky je třeba si nejprve pojmenovat. Úkolem dětí je pak hledat právě takové, které se rýmují.
- Náročnější je úkol, kdy už dítě musí zachytit hlásku a mělo by i rozpoznat, ve které slabice ji slyší. K tomu můžeme také využít pracovní list, na němž označí příslušný puntík (představující slabiky).

Počáteční hláska a koncová hláska

- Dříve, než bych s dětmi začala řešit samotný rozklad slov, cvičila bych s nimi pouze rozpoznávání jednoduchých zvuků, aby uchopily pojmy na začátku, uprostřed a na konci. Například zahrát na pianě v řadě vysoký a poté hluboký tón. Ptala bych se, jaký tón slyšelo dítě jako první - zda ten jemný, jako krůčky malého broučka, nebo ten hluboký, jako dupání velkého medvěda. Postupně bych přidávala tóny do řady, aby byla delší.
- Děti mohou vybírat ze skupiny obrázků či reálných předmětů takové, které začínají na stanovenou hlásku. Začínat můžeme třeba tím, že před děti rozložíme řadu obrázků začínajících na stejnou hlásku a děti vyzveme, aby zkusily uhádnout, co mají všechny obrázky společného.
- Zajímavá je i činnost, kdy jsou dětem představeny některé zástupné obrázky, na kterých je něco s charakteristickým zvukem požadované hlásky. Může to být klidně obrázek jen jeden, ale děti také mohou rozeznávat i více zvuků. Pro příklad uvedu vlak, který si budeme připomínat pod zvukem "ššš-š-šš-š". Děti pak budou k obrázku přiřazovat právě takové, které na tento zvuk začínají. Můžeme s nimi rovnou procvičit i systematickosti práce, kdy po nich budeme požadovat, aby obrázky přikládaly vedle toho hlavního do řady zleva doprava a až bude první řádek plný, tak pokračovat pod prvním a tak dále.



Obrázek 3 – Příklady obrázků řazených podle počáteční hlásky

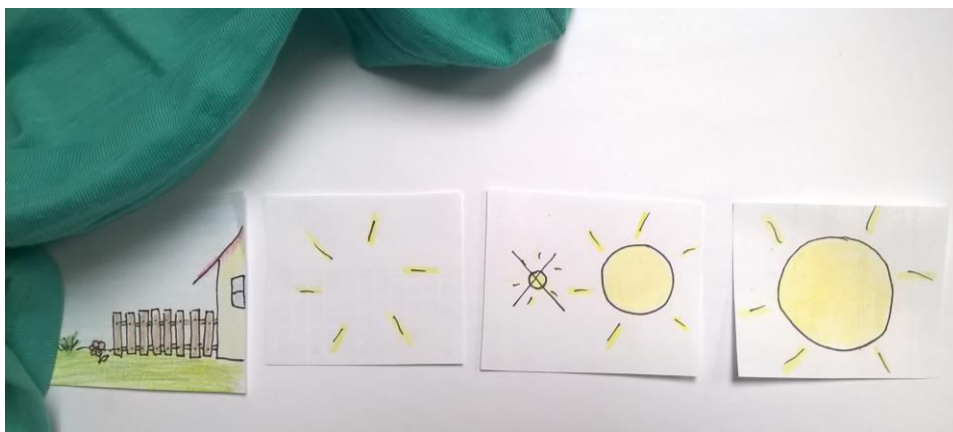
- Můžeme to cvičit i prostřednictvím předřikávání slov, kdy se ptáme, jakou hlásku dítě slyšelo na začátku.
- I zde můžeme využít také pracovní listy, na kterých děti budou vybarvovat takové obrázky, které začínají, končí, nebo třeba jen obsahují vybranou hlásku. Záleží na paní učitelce, jaké zadání zvolí.



Obrázek 4 – Pracovní list pro vyhledávání počáteční hlásky „B“ (dvě slova také na hlásku „B“ končí a tři slova končí hláskou „N“)

Sluchová paměť

- Připravit si můžeme několik stejných krabiček (využít můžeme i roličky od toaletního papíru, které obalíme barevným papírem). Ty naplníme různým materiálem (rýží, hrachem, fazolí, pískem,...). Dvě krabičky budou mít vždy stejnou náplň. Jednu sadu krabiček bude mít učitelka a druhou dítě. Paní učitelka zachrastí jednou krabičkou a dítě pak ve svých krabičkách hledá stejnou do páru. Samozřejmě musíme začínat s malým množstvím krabiček.
- I u hudebních činností paměť můžeme zapojit, ať už u opakování tleskání či dupání v různém rytmu. Děti si mohou dávat úkoly i vzájemně a poznávat, jestli kamarád zopakoval všechno tak, jak měl. Při této aktivitě rovněž podporujeme sluch i zrakem.
- Pro nácvik sluchové paměti dobře poslouží nejrůznější "nabalující hry", které mohou být vždy motivované pro aktuální téma, a tak už děti budou znát pravidla, ale hra se pro ně bude tvářit pokaždé jinak. Můžeme nakupovat věci v obchodě, můžeme si balit věci na dovolenou, můžeme obcházet výběhy v zoologické zahradě, můžeme sportovat, jíst zdravě nebo naopak mlsat a variant je jistě nespočet. Zopakujeme si tak probírané téma a připojíme i další hodnotu.
- Děti mohou také řadit obrázky dle toho, v jakém pořadí byly jmenovány.
- S dětmi si můžeme hrát na ozvěnu. Nejprve můžeme opakovat jen jedno slovo, potom můžeme přejít na rozrůstající se větu. Začneme zcela jednoduchou větou. (Např. Svítí slunce.) Po každém zopakování se jedno slovo přidává. (Např. Venku svítí slunce. Venku svítí velké slunce. Atd.) I zde můžeme využít obrázky, které budeme řadit třeba na koberec. Řadu ale přikryjeme šátkem, aby dítě pouze „nečetlo“. Obrázky mu budou sloužit k následné kontrole.



Obrázek 5 – Příklad tvoření rozrůstajících se vět s překrytím šátkem

- Paměť procvičíme také u poslechu s porozuměním. Po pohádce, ale klidně i kratším textu se děti budeme ptát na jednoduché otázky, nebo je můžeme požádat, aby samy převyprávěly děj. Děti mohou také řadit obrázky, jak šel příběh za sebou a podobně.



Obrázek 6 – Zde jsem s dětmi četla pohádku o veverce, která zahálela při sbírání zásob na zimu a nakonec musela prosit o pomoc ostatní veverky. Jak už to v pohádkách bývá, nakonec vše dobře dopadlo.

- Dále můžeme říci nějaké slovo, hned po tom se dítěte zeptáme na něco jiného, anebo můžeme po dítěti chtít vykonat nějakou nesouvisející činnost (dřep, navléknout korálek na nit, sáhnout si na nos...). Poté se dítěte zeptáme, jaké slovo jsme si říkali na úplném začátku.

Sluchové rozlišování

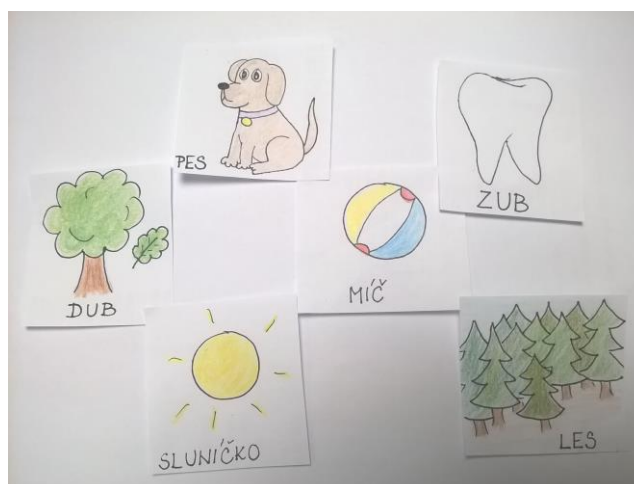
- Zde můžeme zvolit hru s vyhledáváním shodných párů (např. matka hledá své mládě). S dětmi si nejprve zopakujeme názvy zvířat a zvuky, které vydávají. Potom každé dítě dostane přidělené jedno zvíře – samici nebo její mládě (to si mohou vylosovat pomocí obrázků, alespoň jim obrázek zůstane jako opora). Děti pak chodí po třídě a napodobují zvuk jejich zvířete. Musí mezi ostatními rozeznat svoji dvojici.
- V další hře je úkolem dětí rozlišovat zvuky hudebních nástrojů. Děti mohou například jmenovat, nebo ukazovat nástroj, který hrál, na obrázku. Mohou také reagovat na určitý zvuk daným úkonem (např. Pokud slyší rolničky, mají poskakovat, pokud tamburínu, mají skákat snožmo. U toho si též procvičí paměť.

- U hudebních nástrojů můžeme rovněž rozlišovat intenzitu zvuků.
- Chrastící krabičky poslouží i u rozlišování. Dítě má k dispozici tentokrát všechny krabičky a postupně může zkusit jednu za druhou, aby našlo stejně znějící pár.



Obrázek 7 – Příklad chrastících ruliček naplněných různými materiály

- Děti mohou též rozpoznávat směr přicházejícího zvuku. Motivovat to můžeme klasickým pípáním kuřátka, ale i pro jiná témata. Pro dopravu může troubit auto, o Vánocích zvoní rolnička a na Mikuláše blekotá čert. Nápadům se meze nekladou.
- Tvořit můžeme i řady a z nich vybírat slova, která do ní nepatří. Pro příklad uvádím slova zub, dub, léto.
- Doplnovat můžeme rýmy s pomocí obrázků.



Obrázek 8 – Příklad obrázků pro tvoření rýmů

- Když se vrátíme k hláskám, děti mohou označovat ty, které slyší. Ať už na pracovním listě vybarvují obrázek, který danou hlásku (zvuk) představuje, nebo může za tímto obrázkem běhat po třídě.
- Při vyprávění příběhu můžeme požadovat, aby dítě zareagovalo domluveným signálem (např. tlesknutí), když uslyší stanovenou hlásku.

Artikulační neobratnosti

- Procvičit je můžeme pomocí oromotorických cvičení, do her zapojovat různé hry se rty a jazykem, můžeme napodobovat zvuky přírody (onomatopoeia). Přehled typů cviků je dostupný v mnoha publikacích (například v knize Diagnostika předškoláka od autorek Klenkové a Kolbábkové), stačí jim přizpůsobit motivaci na požadované téma.
- K ohýbání jazýčku použijeme i říkanky