

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky a logopedie

Úroveň komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku

bakalářská práce

Autor: Markéta Valentová
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R052 Speciální pedagogika - intervence
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Markéta Valentová
Studium:	P16P0213
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - intervence
Název bakalářské práce:	Úroveň komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku
Název bakalářské práce A):	The level of communication skills in preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. V úvodních kapitolách bakalářské práce budou popsány specifické dovednosti dětí předškolního věku, následně pak charakterizována úroveň jazykových kompetencí odpovídající věku vybrané skupiny dětí a blíže popsán vývoj řeči předškolního dítěte v jednotlivých jazykových rovinách. V prakticky orientované části bakalářské práce bude sledována aktuální úroveň komunikačních dovedností u vybrané skupiny dětí předškolního věku a definována doporučení pro rozvoj komunikačních dovedností u dané cílové skupiny, a to na základě výsledků realizované diagnostiky. Z metodologického hlediska bude využito testové metody.

- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0. - KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9. - ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6. - DLOUHÁ, Olga. Poruchy vývoje řeči. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2. - PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	5.1.2018

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

podpis autora

Děkuji paní PhDr. Petře Bendové, PhD. za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady, které mi poskytla při zpracovávání bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině a partnerovi za podporu při studiu.

Anotace

VALENTOVÁ, Markéta. *Úroveň komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 64 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. V teoretické části bakalářské práce jsou popsány specifické dovednosti dětí předškolního věku, následně je charakterizována úroveň jazykových kompetencí odpovídající věku vybrané skupiny dětí a blíže popsán vývoj řeči předškolního dítěte v jednotlivých jazykových rovinách. Jsou zde charakterizovány vady řeči nejčastěji se objevující v období předškolního věku. V další kapitole jsou nastíněny možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního věku z hlediska resortů jednotlivých ministerstev, následuje podrobnější popis možností rozvoje komunikačních dovedností v oblasti rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání a je zde přiblížen přehled možností diagnostiky jazykového vývoje u dětí v předškolním věku.

V prakticky orientované části bakalářské práce je sledována aktuální úroveň komunikačních dovedností u vybrané skupiny dětí předškolního věku pomocí diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností a na základě výsledků realizované diagnostiky jsou definována doporučení pro rozvoj komunikačních dovedností u dané cílové skupiny.

Klíčová slova: předškolní věk, komunikační dovednosti, diagnostika, mateřská škola, vývoj řeči.

Annotation

VALENTOVÁ, Markéta. *The level of communication skills in preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 64 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the issue of communication skills in preschool children. The theoretical part describes the specific skills of preschool children, the level of language competences corresponding to the age of the selected group of children and the development of the preschool child's speech in individual language levels, the last being described in more detail. The thesis also focuses on speech defects most often occurring in pre-school age. The next chapter outlines the possibilities of supporting the development of communication skills in pre-school children as perceived by relevant authorities, such as ministry of education and others, and describes the possibilities of developing communication skills in the framework of the pre-school education plan and provides an overview of the possibilities of diagnosing language development in pre-school children.

The practical part of the thesis analyzes the current level of communication skills in a selected group of preschool children using a set of tests to assess the development of language skills and, stemming from the results of the implemented diagnostics, makes recommendations for the development of communication skills for a given target group are defined.

Keywords: preschool age, communication skills, diagnostics, kindergarten, ontogeny of speech.

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
UVEDENÍ DO TEORETICKÉ ČÁSTI	12
Komunikace	12
Řeč.....	12
Jazyk	13
Komunikační kompetence.....	13
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 Hrubá a jemná motorika	14
Kresba	14
Lateralita.....	15
1.2 Kognitivní procesy	17
Vnímání	17
Početní představy	19
Paměť	20
Fantazie	20
Hra	21
Myšlení	22
Identita	22
Sociální dovednosti.....	23
Sebeobsluha	25
2 ONTOGENEZE DĚTSKÉ ŘEČI	27
3 VADY ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	32
4 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	39
5 UVEDENÍ DO PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	45
5.1 Cíl praktické části bakalářské práce	45

5.2 Charakteristika místa výzkumného šetření	45
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku	47
5.4 Specifikace časového průběhu realizace výzkumného šetření	47
6 METODOLOGIE.....	48
6.1 Specifikace jednotlivých subtestů Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku	48
7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	51
Rozpoznávání slabik	52
Skládání slabik	53
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	54
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	55
Opakování pseudoslov	57
Slovník	58
Morfologie	59
Porozumění gramatice	61
Posuzování gramatičnosti	62
Opravování vět	63
7.1 Zhodnocení úrovně KD s využitím Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku	64
8 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE.....	66
8.1 Zhodnocení úrovně komunikačních dovedností dětí předškolního věku učitelkami MŠ	70
8.2 Diskuse na úrovni shody s literaturou	72
ZÁVĚR	73

SEZNAM LITERATURY.....	75
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	78
SEZNAM GRAFICKÝCH SCHÉMAT.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	80

Úvod

Komunikace je jednou z nejdůležitějších schopností člověka. Každý člověk se rodí s dispozicí pro řeč, jejímž prostřednictvím se pak může dorozumívat se svým okolím. Pro zdárný rozvoj komunikace však musí být tyto dispozice dostatečně rozvíjeny a stimulovány. V prvních letech života dochází k největšímu rozvoji komunikačních dovedností, které slouží kromě navazování kontaktu s ostatními lidmi a naplňování potřeb a přání také k získávání informací, dovedností a vědomostí a jsou tedy klíčové pro vzdělávání.

Rozvoj komunikačních dovedností však může být nedostatečný, případně může dojít k jeho narušení v důsledku působení nejrůznějších vlivů, což se negativně projevuje v socializaci, vzdělávání a naplňování potřeb jedince. V případě narušení komunikační schopnosti je důležitá včasná diagnostika a nastavení odpovídající terapie. V souvislosti s rozvojem komunikačních dovedností je poslední dobou v praxi hojně diskutovaná úroveň komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Z absolvovaných logopedických praxí jsem si téměř vždy od pedagožek odnášela mimo jiné i informace o tom, jak se děti v komunikačních schopnostech stále zhoršují a že rok od roku musí snižovat svoje nároky na jejich výkony. Ve svém okolí nemám dostatečný počet dětí v předškolním věku na to, abych si na tuto oblast mohla utvořit názor, proto jsem se rozhodla prozkoumat tuto problematiku v rámci bakalářské práce. Zajímalo mě jaká je tedy úroveň komunikace u předškolních dětí a co může být příčinou jejich případné snížené úrovně. Tématem práce se tak stala úroveň komunikačních dovedností dětí v mateřské škole.

Úvodní kapitoly teoretické části práce se zabývají jednotlivými oblastmi vývoje v období předškolního věku, využívající poznatky z logopedie, vývojové psychologie a pedagogiky. V pedagogické i logopedické praxi je nutné znát správný vývoj řečové komunikace a další kapitoly se tak věnují charakteristice vývoje řeči u dítěte v předškolním věku a nejčastějším typům jeho narušení v případě, že řečový vývoj neprobíhá optimálně. Čtvrtá kapitola předkládá pro případ, že dojde k narušení komunikačních schopností, přehled možností podpory rozvoje komunikačních dovedností a způsoby diagnostiky v rámci mateřských škol, které mají na rozvoj komunikace dítěte v předškolním věku nemalý vliv, jelikož v předškolních zařízeních děti tráví většinu dne.

Cílem prakticky orientované části práce je zhodnotit úroveň komunikačních kompetencí u vybrané skupiny dětí v předškolním věku s využitím diagnostické baterie

Diagnostika jazykového vývoje od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka, která ověřuje povědomí dětí o zvukové stavbě slov, slovní zásobu a znalost gramatických pravidel. Praktická část zahrnuje zhodnocení výsledků diagnostiky úrovně komunikačních schopností u dětí vybrané skupiny. Součástí praktické části je vypracované doporučení pro pedagogickou praxi k podpoře rozvoje komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku.

Teoretická část

Uvedení do teoretické části

Člověk je tvor společenský s potřebou předávat si s ostatními informace, sdílet myšlenky, pocity, nápady. Komunikace je tedy nezbytnou součástí života každého z nás, je potřebná k naplňování základních životních potřeb i k realizaci našich dalších zájmů. K tomu je potřeba, aby všechny její složky fungovaly tak, jak mají a bylo tak možné dosáhnout efektivní komunikace.

Komunikace

Slovo komunikace vychází z latinského slova *communicare*, což znamená „činit něco společným, něco společně sdílet“, v současnosti ale vnímáme význam slova „komunikace“ hlavně jako přenos informací z jednoho zdroje k příjemci. S odvoláním na latinský původ slova lze komunikaci definovat jako „společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“. Nejedná se tedy pouze o proudění informace, ale i o podílení se na celku komunikace třeba jen svou přítomností – komunikovat tedy můžeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky (Vybíral, 2005).

Dle Neubauera (2014, s. 11) *„se jedná o proces, v němž jsou mezi účastníky předávány informace, zahrnuje motivovaný záměr, výběr prostředků a jejich užití – dále příjem informace, její zpracování, rozumění obsahu a tvorbu odpovědi“*

Řečová komunikace je složitým víceúrovňovým procesem, na němž se vzájemně podílejí tři typy předpokladů: mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané učením a faktory působící v aktuální komunikační situaci (Neubauer, 2014).

Obsahuje produkci řeči a její recepci, zahrnutím řečového projevu i písma a neverbálních prostředků se skládá celkový obraz jedinečné řečové komunikace, která je vlastní pouze člověku. Řečová komunikace je především sdělováním myšlenkového obsahu. (Neubauer, 2018)

Řeč

Řeč je zvukovou realizací jazyka, zahrnující motorické činnosti v oblasti artikulačních orgánů (Neubauer, 2014). Řeč je pro člověka hlavním prostředkem komunikace a vnímáme ji jako automatickou. Je ovlivněna anatomickými a fyziologickými vlastnostmi artikulačního aparátu jednotlivce a také jazykovým systémem prostředí, v němž vyrůstá.

Tyto části se spojují do individuálních artikulačních návyků. Jedinec vnímá a reaguje na všechny procesy utváření, proces vzniku komunikace je tedy velmi dynamický (Neubauer, 2018).

Jazyk

Jedná se o systém lidské komunikace realizovaný mluvenou řečí nebo písmem popřípadě manuálním způsobem. Jazyk je definován slovníkem, gramatickými pravidly a syntaktickými pravidly stavby vět. Představuje duševní činnost člověka, která může být sdílena s okolím prostřednictvím komunikačního procesu nebo zůstat vnitřní mluvou bez řečového projevu. (Neubauer, 2014).

Komunikační kompetence

Komunikační kompetencí se rozumí soubor znalostí umožňujících mluvčímu, aby mohl komunikovat v určitém jazykovém prostředí. Kromě znalosti jazyka je zde zahrnuta i znalost toho, jak používat jazyk v rozličných komunikačních situacích (<https://www.czechency.org/slovník/SOCIOLINGVISTIKA#komunika%C4%8Dn%C3%AD%20kompetence>). Řadí se sem přiměřená úroveň porozumění slovní i mimoslovní interakci, různým typům verbálních projevů i písemných záznamů, obrazových materiálů. Je zde zahrnuto rozumění běžně užívaným gestům, mimice, zvukům a jiným informačním prostředkům. Do definice komunikační kompetence spadá také adekvátní reagování na přijaté informace a jejich vhodné a přiměřené využívání komunikace k vlastnímu vyjadřování a zapojení se do společenského soužití (<https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/komunikacni-kompetence>).

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Období předškolního věku trvá od 3 do 6 až 7 let, jeho ukončení je ohraničeno nejen věkem dítěte, ale zejména nástupem do školy, který je vnímán jako významný vývojový a sociální mezník (Švingalová, 2003). V tomto období dochází k diferenciaci vztahu k okolnímu světu, v jehož poznávání dítěti pomáhá fantazie. Současně se také rozvíjí kresba, kdy dítěte zobrazuje svět kolem sebe stále realističtěji. Vyvíjí se všechny složky paměti a v emoční oblasti dochází k rozvoji emoční inteligence (Vágnerová, 2007). Předškolní věk je obdobím iniciativy, která je naplňována účelnou aktivitou (Klenková & Kolbábková, 2003). V činnosti předškolních dětí dominuje hra a fantazie (Skorunková, 2013). Jedná se o období, které je velmi významné pro rozvoj intelektu

a osvojení jazyka. Lze konstatovat, že předškolní věk je senzitivním obdobím ve vývoji, etapou, která je optimální pro osvojení určitých dovedností. V případě, že jich v tomto období není dosaženo, nemusí se v budoucnu plně rozvinout. (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Je nutné respektovat, že vývoj dovedností má u každého dítěte individuální průběh.

Na řečový vývoj má vliv mnoho činitelů, jejichž dobrá úroveň je nutná kesprávnému rozvoji jazyka a řeči. K těmto faktorům patří motorické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání a vliv sociálních prostředí. Dalšími činiteli jsou myšlení, psychický vývoj dítěte, úroveň intelektu, nadání pro jazyk a další (Škodová & Jedlička, 2003). Je nutné znát tyto faktory působící na rozvoji osobnosti a tím i řeči dítěte působí, aby bylo možné jazyk a řeč efektivně rozvíjet (Zajitzová, 2011).

1.1 Hrubá a jemná motorika

U dětí v předškolním věku dochází k dalšímu rozvoji pohybové obratnosti a koordinace. Po třetím roce života je u dětí ukončena etapa vývoje chůze a pohybu po způsobu dospělých. Děti si osvojují stále náročnější pohyby vyžadující větší míru soustředění a koordinace jednotlivých svalových skupin. Zvládají chůzi po rovině i nerovném povrchu, málokdy padají, chůzi do schodů a ze schodů zvládají bez držení. V oblasti hrubé motoriky se mezi sebou rády poměřují – kdo doběhne dál, kdo je rychlejší, silnější, co všechno zvládne (Skorunková, 2013). Díky rozvinutější pohyblivosti dítě zvládá sebeobsluhu, drobné pracovní činnosti a základy některých sportovních činností, což má pozitivní vliv na osobnostní rozvoj dítěte (Wedlichová & Heřmanová, 2008).

Důležité pro rozvoj motoriky je hmatové vnímání, které již od narození hraje významnou roli v poznávání okolního světa a rozvoji komunikace. V předškolním věku se jemná motorika zdokonaluje, dítě se ji procvičuje při stavění stavebnic, hře s modelínou či při kreslení. Děti s oblibou vyhledávají skládačky, mozaiky a různé rukodělné činnosti, při kterých se rozvíjí přesnost a obratnost (Švingalová, 2003). S obratností a manuální zručností souvisí i to, zda má dítě možnost ruce všestranně používat (Kutálková, 2009).

Kresba

V rozvoji kresby lze zaznamenat značný pokrok, kresba lidské postavy se stává realističtější a detailnější. Při kresbě se cvičí senzomotorická koordinace a projeví se růst rozumového pochopení světa. Je jednou ze symbolických funkcí, kdy se projeví snaha zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe (Wedlichová & Heřmanová, 2008). „*Okolo třetího roku by měl být navozen špetkový úchop – tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje břicho palce a ukazováku*“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 7).

Tužka není svírána křečovitě. K navození špetkového úchopu by mělo dojít, jakmile děti začínají více kreslit, nejpozději s nástupem do školy. Předchází se tak obtížím v psaní při nástupu do školy (Bednářová & Šmardová, 2015).

Ve věku čtyř let kreslí dítě hlavonožce, v pěti letech zobrazuje hlavní části postavy, kdy tělesné proporce ještě neodpovídají realitě, v šesti letech je kresba postavy detailně propracovaná a nese všechny znaky lidského těla, liší se ztvárnění postavy muže a ženy. Co se týče spontánní kresby, ve třech letech dítě namaluje obrázek, který následně pojmenuje, znázorněnému předmětu se zpravidla nepodobá. Ve čtyřech letech už vytváří obrázek s přesně daným záměrem, často se ale výsledek od záměru liší (Švingalová, 2003). V tomto věku pozorujeme u dítěte při kresbě ortoskopické vidění, kdy vidí kreslené objekty ze všech úhlů pohledu, neužívá při kresbě perspektivy. Setkáváme se také s rentgenovým viděním, kdy například při kresbě domu vidíme skrz zdi i obyvatele domu, nebo třeba průhledné oblečení, kdy dítě nejdříve nakreslí tělo a poté postavu „oblékne“ (Wedlichová & Heřmanová, 2008).

Ve věku pěti let se představa o budoucím obrázku a výsledek kresby shoduje (Švingalová, 2003). *„Dítě přitom kreslí spíše to, co o objektu ví, než to, co vidí (tj. jaká je skutečná perspektiva kresleného objektu)“* (Skorunková, 2013, s. 80). Podobnost kresby a znázorněného předmětu závisí na dosažení řady schopností a dovedností (senzomotorická koordinace, motorika, kognitivní procesy) na určité úrovni a také na aktuálním rozpoložení. V kresbě mohou být zastoupeny více subjektivně důležité rysy než reálná podoba, jelikož je kresba koncipována jako vyjádření vztahu dítěte k vyobrazenému objektu (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Podle předlohy zvládá dítě napodobovat čím dál složitější obrazce – ve věku tří let zvládne obkreslit kruh, ve čtyřech letech křížek, v pěti trojúhelník, v šesti čtverec a v sedmi letech kosočtverec (Krejčířová, 1998).

Lateralita

S kresbou souvisí také lateralita, čili která strana je při vykonávání většiny činností upřednostňována. To se odvíjí od dominance mozkové hemisféry. Každá z mozkových hemisfér má své specifické úkoly. Pravou polovinu těla řídí hlavně levá hemisféra, levou polovinu řídí převážně pravá hemisféra. Činnost zručnější ruky je umístěna v dominantní hemisféře – je-li dominantní pravá hemisféra, člověk bude s největší pravděpodobností levák. Ve stranové dominanci hraje nezpochybnitelnou roli dědičnost, ovšem levák se může narodit i v rodině, kde všichni upřednostňují používání pravé ruky. Leváctví je v populaci zastoupeno 10 - 15 %, většina populace je tedy pravoruká (Svobodová, 2016).

Ještě donedávna ovšem byla levorukost považována za nežádoucí jev a byla snaha o přeučování leváků na praváky, zejména ve školách při výuce psaní. To ovšem přineslo řadě lidí negativní následky v podobě kóktavosti, zvýšené agresivity či různých neurotických problémů, ke kterým při přeučování docházelo z důvodu poškozování vývoje dosud nezralé nervové soustavy. Díky profesoru Sovákovi nastala v této oblasti změna, kdy v šedesátých letech závazný ministerský pokyn prosadil výchovné vedení leváků ve škole na základě výsledků jeho vědeckých prací (Kutálková, 2009). Vyhraněná lateralita se u dítěte začne velmi brzy projevovat, jednu ruku používá výrazně více. V případě, že dítě ruce při činnosti střídá a nedává žádné ruce mimořádnou přednost, hovoříme o nevyhraněné lateralitě. Ta může být postupem času ovlivněna pravorukou společností a napodobováním okolí může dojít k upřednostňování pravé ruky. Ve škole ovšem může nastat problém při výuce psaní, protože dítě přestože pravou rukou psát zvládne, ji nemá dostatečně vycvičenou jako vyhraněný pravák.

Dle Kutálkové (2009) se lateralita týká i oka, nohy a ucha. Pro písemný projev a čtení je nejdůležitější koordinace oka a ruky. V případě, že je dominantní pravá ruka a levé oko nebo obráceně, jedná se o překříženou lateralitu, která dítěti může způsobovat problémy ve výuce – některá písmena píše obráceně, pletou si směr, atd. Lateralita se určuje nejdříve ve věku kolem pěti let, dříve nemusí být ještě zcela dovyvinutá a výsledek by mohl být zavádějící. Nejpozději by však k jejímu určení mělo dojít před nástupem do školy, aby bylo možné podporovat její činnost. Zjišťovat lateralitu lze pomocí her (například stavění věže z kostek, kopání nohou do míče, krasohled), kresby (používá se až po pátém roce – dítě má nakreslit dům či postavu na přeložený papír o rozměru A4, poté má na druhou stran papíru nakreslit totéž, ale druhou rukou. Po rozložení papíru sledujeme techniku i obsah kresby.) či pomocí testů laterality, které provádí psychologové a logopedi (Kutálková, 2009). Nejrozšířenějším testem pro určování laterality oka a ruky je u nás Matějčkův - Žlabův test laterality z roku 1972, který je dle slov autorů určen k užití pro psychology, speciální pedagogy, učitele, lékaře a další pracovníky (<https://www.levactvi.cz/je-levak-nebo-neni-/standardni-test-laterality/>). Test obsahuje doplňující úkoly na zjištění laterality nohy a ucha. Zkouška může být použita u dětí i u dospělých (Škodová, Jedlička & kol., 2003).

1.2 Kognitivní procesy

Vnímání

Vnímání se v předškolním věku stává analytičtější, dítě si více všímá detailů a přesněji vnímá tvary. Patrné je to u **zrakového vnímání**, zejména u rozlišování a pozorování barev (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Přesto je pro předškolní věk charakteristické spíše vnímání celku než detailu, které předchází vnímání jednotlivostí. Dítě v předškolním věku je schopno uvědomovat si polohu pozorovaného předmětu v prostoru, tato schopnost je ovlivněna zkušeností dítěte. Rozvinutá zraková paměť umožňuje po nástupu do školy správně si zapamatovat a vybavovat písmena a číslice, které jsou zastoupené symboly, promítá se tedy pak do čtení, psaní a počítání (Bednářová & Šmardová, 2015). Děti se učí rozlišovat a pojmenovat barvu, postupně přechází od vnímání předmětu jako celku k pozorování detailů (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Dostatečně rozvinutá zraková percepce je důležitá pro správný rozvoj prostorové orientace, rozšiřování slovní zásoby a je předpokladem k úspěšnému zvládnutí psaní, čtení a počítání. Přestože je při hodnocení důležitosti pro rozvoj řeči většinou vyzdvihován sluch, zrakové vnímání nesmí být opomenuto – vždyť člověk zrakem získává až 80 % informací. Zrakové vnímání je u základů lidské komunikace – první kontakt s kojencem je založen na zrakovém vjemu. K osvojení artikulace a neverbální komunikace přispívá odezírání pohybů mluvidel a vnímání pozice těla (Lechta, 2002).

Co se týče **sluchového vnímání**, dítě je schopné jemněji diferencovat a rozlišuje i hlásky zvukově velmi blízké. Zvětšuje se rozsah a intenzita sluchového vnímání, dítě rozezná polohu a výšku tónu (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Schopnost lokalizace zvuku se významnou měrou podílí na rozvoji prostorového vnímání. Je důležité sledovat bedlivě sluchové vnímání, a zejména pak úroveň fonematického uvědomování, jelikož hraje významnou roli při rozvoji řeči, abstraktního myšlení a čtenářských dovedností. V předškolním věku se zlepšuje schopnost dítěte zaměřit pozornost na pro něj důležité zvuky a odstínit zvuky z pozadí. Dochází také k rozvoji naslouchání, kterážto schopnost úzce souvisí se schopností diferenciací. Dítě dokáže postupně rozlišovat zvuky ve svém okolí, naslouchá písním, básničkám. Okolo tří let věku dítě poslouchá jednoduchou kratší pohádku. Ve věku kolem šesti let by dítě mělo být schopné vyslechnout delší příběh. Co se týče řeči, dítě je až po čtvrtém roce života schopné odlišit jednotlivá slova ve větě, kterou předtím vnímalo jako nositele informace, nezávisle na její délce a obsažnosti. Postupně se vyvíjí sluchová analýza a syntéza, kterou lze podpořit rytmicí básniček, písniček, dítě tak

začne s pomocí rytmizace kolem čtvrtého roku dělit slova na slabiky (Bednářová & Šmardová, 2015). S vyčleňováním samostatných hlásek ze slova začíná dítě kolem pátého roku. Nejprve se jedná o hlásky na začátku slova, následně o hlásky na konci slova (Švingalová, 2003). Se schopností rozlišit jednotlivé hlásky úzce souvisí sluchová diferenciacie, která je důležitá pro správnou výslovnost jednotlivých hlásek a také pro rozvoj čtení a psaní. Normou pro dosažení schopnosti diferencovat všechny zvuky mateřského jazyka je podle Matějčka šest a půl roku (Matějček in Lechta, 2002). Se sluchovým vnímáním souvisí také vnímání rytmu a sluchová paměť, která je velmi podstatná v procesu učení (Bednářová & Šmardová, 2015).

Vnímání času je pro dítě v předškolním věku obtížné a rozvíjí se velmi pozvolna. Dítě si neuvědomuje obsah pojmů jako je minulost, budoucnost, soustředí se na přítomnost, která je pro něj významnější než budoucnost (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Schopnost chápat pojmy označující minulost, přítomnost, včera, zítra, který je den apod jsou děti schopné s jistotou určit mezi šestým a sedmým rokem. Šestileté děti jsou schopné představit si následnost dní v týdnu a vědomě užívat pojmy pozítří, především atd (Švingalová, 2003). Čas měří díky pro něj významným událostem a opakujícím se jevům charakteristickým pro jednotlivé části dne (Vágnerová, 2000). Při zaujetí nějakou činností nemyslí na to, co bude v brzké době následovat, uvědomování si času závisí na prožívání aktuální situace a je velmi subjektivní. Děti mají problém s utvořením si představy o časových úsecích, které jsou delší, například střídání ročních období. S tím souvisí motivace dětí, která je pro ně v souvislosti s dalekou budoucností těžko představitelná. Motivovat tedy děti tím, že se jim daná dovednost bude v životě hodit, není příliš efektivní. „*S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce*“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 25). S postupujícím věkem dokáže dítě lépe vyvodit následující událost a připravit se na ní. Tato schopnost usnadňuje každodenní činnosti a dodává dítěti pocit jistoty (Bednářová & Šmardová, 2015).

Vnímání prostoru je dlouhodobý proces závislý na kvalitě zrakových, sluchových, pohybových a hmatových jevů a na jejich zpracování (Švingalová, 2003). Prostorové vnímání závisí kromě výše zmíněného také na rozvoji motoriky a tedy na pohybové schopnosti jedince. Počátky prostorového vnímání jsou v kojeneckém věku, kdy dítě zaměřuje pozornost na předměty ve svém okolí. Rozvoj prostorového vnímání souvisí se senzomotorickým vnímáním, které je nezbytné pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Dítě si nejprve osvojuje pojmy nahoře/dole, později

vpředu/vzadu a kolem pěti let věku pojmy vpravo/vlevo. Rozlišuje také pojmy blízko/daleko, venku/uvnitř,... Ve vnímání prostoru dítě často přeceňuje velikost prostoru, ještě nevnímá hloubku. Perspektivu se dítě učí vnímat postupně (Bednářová & Šmardová, 2015). „*Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru*“ (Vágnerová, 2000, s. 111). Dítě má sklon přeceňovat velikost blízkých objektů a podceňovat velikost těch vzdálených (Vágnerová, 2000). Prostorové vnímání je úzce spojeno s vnímáním času a rozvojem zrakové analýzy a syntézy a ovlivňuje například i orientaci v textu při čtení a psaní, orientaci v číselných řadách či orientaci v notových zápisech, v mapách. V případě jeho narušení může docházet k potížím při výše zmíněných činnostech a také k nesnázím při sportu, rukodělných činnostech či sebeobsluze (Bednářová & Šmardová, 2015).

Početní představy

Dítě v předškolním věku začíná chápat jednoduché matematické vztahy, pozná, že čtyři je víc než jedna (Říčan, 2014). Počet vnímá jako možné klasifikační kritérium, což je podporováno prostředím – dítě se snaží napodobit své okolí (Vágnerová, 2000). K osvojení početních představ je zapotřebí potřebná úroveň mnoha schopností a nezbytných vědomostí. Schopnost pracovat s matematickými představami také závisí na úrovni rozvoje myšlení, logického uvažování a motoriky. Schopnost dítěte se pohybovat ovlivňuje úroveň poznávání okolního světa, je tím tak ovlivněna představa dítěte o velikosti předmětů, jejich tvaru, hmotnosti a dalších vlastnostech. Je tedy potřebné, aby byla dítěti kromě práce s obrazovým materiálem umožněna také manipulace s reálnými předměty, díky nimž dochází k rozvoji motoriky, zrakového vnímání a prostorového vnímání. Vnímání okolního prostoru je důležité pro rozvoj geometrie a aritmetiky. Rozvoj prostorového vnímání velmi úzce souvisí s vnímáním času a časové posloupnosti, dítě se učí předvídat následný krok a rozlišit příčinu a následek.

Kromě výše zmíněných schopností se na rozvoji matematických představ podílí úroveň rozvoje řeči, porozumění pojmům a jejich aktivní používání. Svůj vliv má také zrakové vnímání, kdy je důležité, aby dítě bylo schopné rozlišit části a celek, polohy předmětů aj. Nezbytnou schopností je pak schopnost koncentrace a nemalou úlohu hraje krátkodobá paměť. Výše zmíněné schopnosti vytváří základ předčíselných představ, které předchází porozumění matematickým pojmům a vztahům. Dítě si postupně osvojuje pravidla, podle kterých porovnává a třídí předměty, čímž si osvojuje pojmy označující množství – stejně, víc, méně (Bednářová & Šmardová, 2015). Na základě znalosti těchto pojmů je schopné porozumět pořadí čísel (Vágnerová, 2000). Okolo pátého roku dítě třídí

předměty podle jedné vlastnosti, která je pro něj nejpřitažlivější, postupně je schopné do třídění zařadit další kritéria. Zvládá řadit předměty například podle velikosti či množství. Číselné představy vznikají na základě předčíselných představ, kdy dítě zvládá určovat množství, chápe číselné řady a je schopno číselných operací (Bednářová & Šmardová, 2015).

Paměť

Paměť předškolního dítěte je typická obrazností a citovostí, v průběhu předškolního věku roste rozsah a trvalost paměti, které jsou základem pro systematické učení. Děti si nejlépe pamatují věci spojené s emocionálními zážitky ať už pozitivními nebo negativními. Na začátku předškolního věku si dítě pamatuje mimovolně, bez snahy něco si zapamatovat (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Přitom můžeme pozorovat, že ovládá množství básniček, písniček, pohádky zná nazpaměť a často trvá na přesně stejné reprodukci (Švingalová, 2003). V druhé polovině předškolního věku si dítě začíná zapamatovávat věci úmyslně a už si pamatuje i události, které na něj nemají citový dosah (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Ani ve věku kolem šesti let ale nejsou dětské vzpomínky příliš přesné, často bývají kombinací zapamatovaného a domyšleného. V předškolním věku děti poměrně rychle zapomínají (Vágnerová, 2007). S rozvojem epizodické paměti úzce souvisí vývoj jazykových schopností, kdy verbalizace dává událostem větší význam a napomáhá jejich uložení v paměti. K rozvoji epizodické paměti souvisí interakce s jinými lidmi, kdy dochází ke sdílení zážitků a možnost formulace vlastního vyprávění (Nelson, 1995).

Paměť je převážně mechanická (Švingalová, 2003). Dítě si zapamatovává náhodné souvislosti, zejména podle vnějších znaků – barvy, tvaru, zvuku... Lépe si osvojuje věci, kterým rozumí, než pro něj nepochopitelný obsah – unikají mu ale vnitřní logické souvislosti, které nejsou postihnutebné smyslovým vnímáním, protože se v paměťových procesech opírá o vnější znaky. Logickou paměť dítěte tedy rozvíjíme nabídkou srozumitelného a přiměřeného materiálu a vysvětlujeme i prosté skutečnosti (Wedlichová & Heřmanová, 2008).

Fantazie

Fantazie u dětí předškolního věku je velmi živá, což se projevuje ve hrách a dětské zálibě v pohádkách a příbězích (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Fantazie pomáhá dětem vysvětlovat realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná, z čehož pramení i vznik nepravých lží. Dochází ke kombinaci vzpomínek a fantazie, takto vzniklá nepravá lež pro dítě

představuje skutečnost a to je o její pravdivosti přesvědčeno (Švingalová, 2003). Ve světě kolem nás je pro předškolní děti hodně jevů, u nichž neznají příčiny, nebo jim je nikdo dostatečně nevysvětlil. Kolem čtvrtého roku se tak objevuje magické myšlení, dítě si jevy personifikuje a vidí za nimi působení nadpřirozených bytostí. Tím si některé jevy vysvětluje a lépe jim rozumí (Wedlichová & Heřmanová, 2008).

S bohatou fantazií a magickým myšlením může ovšem docházet i k přechodným strachům či fobiím, kdy děti věří v nadpřirozená stvoření. V předškolním věku mívají děti kolem pěti specifických strachů (ze tmy, strašidel, atd.), před nástupem do školy se k nim přidává ještě strach ze smrti (Skorunková, 2013).

Hra

S fantazií souvisí i rozvoj hry - v předškolním věku už hra nemá jen experimentální charakter, ale je rozvinutější a mívá předem stanovený cíl. Velmi silnou roli hraje fantazie, díky které si dítě může přizpůsobit realitu podle svých představ. Děti si zkoušejí sociální role v námětových hrách nebo tvoří něco nového v konstrukčních hrách. Je důležité nechat dětem dostatek prostoru pro volnou hru, protože si samo hledá, co ho baví, při hře objevuje nové skutečnosti a učí se, dochází k rozvoji komunikace a sociálních dovedností při kooperativní hře s ostatními dětmi (Skorunková, 2013).

Prostřednictvím hry dítě objevuje okolní svět, ale i samo sebe, kdy rozvíjí celou svou osobnost. Hra je pro děti nejpřirozenější činností a přináší jim pocit seberealizace a radosti. Způsob hry se mění s věkem, postupně je náročnější na motoriku a vnímání a jejich koordinaci, je složitější a postupně čím dál více zahrnuje sociální vztahy (Bednářová & Šmardová, 2015). Prostřednictvím symbolické hry se dítě vyrovnává s realitou, která pro něj může být nepochopitelná a komplikovaná. Tematická hra pomáhá k procvičování budoucích rolí, pomáhá nastiňovat vhodná řešení různých situací a umožňuje prožívání rozmanitých sociálních rolí (Vágnerová, 2007). V období mezi čtvrtým a pátým rokem dítě vyhledává hračky, které jezdí, jako jsou kočárek, vláček, tříkolka, vymýšlí jim trasy. S oblibou si hraje na písku, kde staví hrady a bábovky, staví z kostek, je schopné pracovat s modelínou a rádo kreslí a maluje. Baví ho hry, které se vztahují k běžným činnostem (jako je vaření, na učitelku, na doktora,...) i hry, kdy ztvárňují někoho jiného, většinou oblíbenou pohádkovou postavu. V tomto věku si děti mohou vymyslet imaginárního kamaráda, s nímž si hrají, povídají atd. S postupujícím věkem je dítě stále více schopné zapojit do hry sociální vztahy a hrát si kratší dobu s ostatními dětmi.

Mezi čtvrtým a pátým rokem věku se hra dítěte zaměřuje na pohybové hry s větší nutností prostoru pro hru. Dítě rádo hry střídá, baví ho takové, kdy je nezávislé na ostatních, rádo tedy například jezdí na tříkolce, běhá, šplhá po prolézačkách, hraje si s míčem apod. S postupným rozvojem manuální zručnosti je schopné lépe manipulovat s výtvarnými potřebami, zvládá lépe manipulaci s nůžkami, štětci, tužkami, umí modelovat z plastelíny, staví složitější stavebnice. Stále více oblíbené jsou hry s dalšími dětmi.

S nastupujícím šestým rokem využívá dítě při hře rozvinutou pohybovou koordinaci – kromě jízdy na koloběžce se učí například lyžovat či plavat. Dítě velmi baví volné hry, při nichž může naplno nechat pracovat svou fantazii. Oblíbená je hra ve skupině s ostatními dětmi, kdy je schopné s nimi spolupracovat, případně se dělit o hračky. Dítě již zvládá jednoduché společenské hry, jako je třeba Člověče, nezlob se. S blížícím se nástupem do školy jsou čím dál využívanější didaktické hry, které u dítěte rozvíjí poznávací schopnosti a dochází u nich k záměrnému učení. Pomáhají zároveň dítěti pozvolna přejít od volné hry k plnění úkolů (Bednářová & Šmardová, 2015).

Myšlení

V období kolem čtyř let se úroveň myšlení dostává ze symbolického myšlení na úroveň názorného, intuitivního myšlení. Předškolák umí vyvozovat závěry, úsudek je ale závislý na vnímání vnějších znaků předmětu (Langmeier, Krejčířová, 1998). Myšlení předškolního dítěte je vázáno na konkrétní činnost, na přítomnost, závisí na aktuální situaci (Švingalová, 2003). Jeho myšlení se neřídí logickými operacemi, je tedy předoperační. Toto myšlení je vázáno na činnost dítěte a můžeme ho tak vnímat jako egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Egocentrické myšlení se vyznačuje ulpíváním na subjektivním pohledu, dítě má tendenci zkreslovat mínění podle subjektivních preferencí a nevidí, že je možnost posuzovat situaci i z jiného hlediska. Magičnost myšlení vnímáme při zapojování fantazie do vytváření úsudku, kdy fantazie se projevuje animismem – přisuzuje neživým věcem vlastnosti živých tvorů. Typický pro předškolní myšlení je antropomorfismus, kdy dítě neživé věci polidšťuje, např. slunce zapadá, protože jde spát. V myšlení sledujeme i projevy artificialismu, dítě si myslí, že vnější svět někdo stvořil, například dal slunce na oblohu, napustil moře (Vágnerová, 2000).

Identita

Rozvoj sebehodnocení a identity je silně spjato s názorem rodičů a dalších pro dítě důležitých osob. Dítě v předškolním věku přejímá názory nekriticky, ztotožňuje se s rodiči,

kterým chce být podobné. V předškolním věku dítěti přibývají sociální role i mimo rodinný kruh, významnou rolí je role žáka mateřské školy, kde se učí budovat vztahy s vrstevníky a rozvíjí komunikaci a sebeprosazení v kolektivu. Zároveň je to možnost pro rozvoj empatie, sebeovládání a spolupráce. „*Prosociální chování je závislé na dosažené úrovni myšlení, kdy ke konci předškolního věku je dítě schopné alespoň částečně uvažovat z pohledu jiného člověka a chápat jeho potřeby*“ (Skorunková, 2013, s. 86). Součástí identity se stává vlastnictví, u dětí v předškolním věku proto můžeme pozorovat majetnické sklony, kdy děti nechtějí své věci půjčovat ostatním. To může být zároveň dobrou příležitostí pro to naučit je respektovat majetek druhých. V předškolním věku také dochází k rozvoji svědomí, které je důležité pro začlenění dítěte do společnosti. Dítě si postupně uvědomuje, co nemá dělat a proč a v případě, že pravidla poruší, prožívá pocit viny. Podle Eriksona může některé děti omezovat příliš silné svědomí, jiné ho zase mohou mít příliš slabé. K rozvoji přiměřeného svědomí je důležitá role rodičů a učitelů mateřských škol (Skorunková, 2013). Dochází také k rozvoji empatie, která je součástí emoční inteligence. Projevy emocí u jiných lidí bývají dětmi v mladším předškolním věku posuzovány subjektivně a s ohledem na situaci. Až ve věku kolem pěti a půl let jsou na základě zkušeností s vlastními emocemi a znalostmi s chováním jiných lidí schopné posuzovat emoční chování ostatních objektivněji (Vágnerová, 2007). „*Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy*“ (Vágnerová, 2000, s. 117). Dítě je na tyto role hrdé, označují dosažení postavení ve skupině a projevují se i v sebepojetí dítěte. V předškolním věku se také stále více zpřesňuje tzv. gender role zahrnující pojetí a obsah rolí obou pohlaví, s nímž se dítě postupně ztotožňuje (Vágnerová, 2000).

Sociální dovednosti

Osvojování sociálních dovedností dítě čerpá z mezilidských vztahů, které uspokojují jeho citové a sociální potřeby. Kontakt s lidmi dítěti poskytuje zkušenosti s okolním světem, s mezilidskými vztahy. Pokud má dítě v okolní svět důvěru, přijímá snáze okolní podněty, rychleji se učí a je více otevřené poznání. Potřebou, která ovlivňuje sociální chování je potřeba pozitivní identity, dítě potřebuje cítit pocit sounáležitosti s určitými lidmi, může jim důvěřovat a spolehnout se na ně. Když má dítě takovéto zázemí, může se zdravě rozvíjet jeho identita, která se vyvíjí podle toho, jak se k němu jeho blízcí chovají, jak o něm před ním mluví, jak se chovají lidi kolem něj sami k sobě. Kontakt s ostatními,

pozorování jejich chování a orientace v nich je dítěti sociálním učením, u nějž má největší význam nápodoba a upevňování žádaného způsobu chování. Díky sociálnímu učení si dítě osvojuje sociální dovednosti, jako je komunikace, schopnost přiměřené reakce na nové situace, adaptace na prostředí, schopnost porozumění chování druhých lidí a další. Úroveň sociálních dovedností má vliv na to, jak je dítě vnímáno a přijímáno ostatními lidmi (Bednářová & Šmardová, 2015). „*Pro uspokojování emocionálních a sociálních potřeb dítěte, pro proces sociálního učení a rozvoj sociálních dovedností je důležité: naladění, věnování pozornosti, přijetí, pochopení pro jeho potřeby, ponechávání prostoru a vymezování hranic*“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 55).

Sociální vývoj je ovlivněn velkým množstvím faktorů, proto se úroveň v této oblasti může u jednotlivých dětí značně lišit. Vliv mají zejména sociokulturní a ekonomické podmínky, vztahy a situace v rodině, zdravotní stav dítěte, úroveň rozumového vývoje a komunikačních schopností a osobnost dítěte. Vzhledem k velkému množství vlivů ovlivňujících vývoj sociálních dovedností je potřeba v přístupu k dítěti tyto souvislosti reflektovat a volit citlivý přístup (Bednářová & Šmardová, 2015). Se základy sociálního chování se dítě seznamuje v rámci rodiny, kdy se učí komunikovat, vnímat a chápat projevy jiných lidí, řešit různé situace. Tyto dovednosti pak využívá v kontaktu s cizími lidmi. S nástupem do mateřské školy se dítě učí novým sociálním dovednostem, dochází k rozvoji komunikace, sdílení, spolupráci a sebeprosazení v prostředí vrstevníků (Vágnerová, 2007).

Sociální dovednosti, které by dítě mělo mezi třetím a čtvrtým rokem zvládat, jsou schopnost odloučit se od matky, poprosit, poděkovat, pozdravit a rozloučit se, spolupracovat s ostatními dětmi, učit se ovládat své chování a dodržovat pravidla chování. Dítě zvládne poprosit o pomoc. Ve věku pěti let se dítě rádo kamarádí, vůči mladším dětem se chová ochranně a umí se vcítit do druhého. Zvládá dodržovat základní pravidla slušného chování a domluvit se s ostatními. V pěti letech umí počkat, až na něj přijde řada a umí přijmout, když vyhraje někdo jiný než on, případně je někdo jiný středem pozornosti. Umí správně reagovat na pokyny autority, na veřejnosti se chová přiměřeně. Šestileté dítě vědomě projevuje zdvořilostní chování, dokáže odmítnout nežádoucí chování. U dítěte se začíná rozvíjet smysl pro morálku, povinnost a zodpovědnost. Zvládne samostatně plnit i náročnější úkoly a zhodnotit výsledky. Udržuje pořádek. Zapojuje se do her, při kterých je potřeba rozhodovat, rozdělit role a dodržovat stanovená pravidla (Bednářová & Šmardová, 2015).

Sebeobsluha

Dítě chce velmi brzy zkoušet to, co vidí u dospělých. Tento zájem je potřeba využít k nábízení samostatnosti v sebeobsluze. Možnost dělat něco samo posiluje sebedůvěru dítěte a motivuje ho, když se na věci může podílet a vidí, že ho v činnosti podpoříme. Čím víc dítě zvládne, tím víc ho to motivuje k další samostatné činnosti a stává se tak stále nezávislejší na pomoci rodičů. Vedení k samostatnosti dítěti usnadní vstup do mateřské, později základní školy. Zvládnutím sebeobsluhy (hygiena, stolování, oblékání) dítě získává samostatnost a posiluje se tak sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Je potřeba dát dětem příležitost, aby si danou činnost vyzkoušely samy, přestože to může být časově náročné nebo dítě neprovede činnost zcela dle našich představ. Ideální je nácvik formou hry, kdy ze začátku lze využít například panenku k nábízení oblékání. S rozvojem sebeobsluhy úzce souvisí celkový rozvoj dítěte a dostatečná zralost v oblastech vnímání, motoriky, vizuomotoriky a roli hraje i osobnost dítěte. Velmi důležitým faktorem v oblasti sebeobsluhy je angažovanost rodičů v této oblasti, jejich trpělivost, důslednost, schopnost odhadnout momentální možnosti dítěte a respektovat jeho individuální úroveň vývoje (Bednářová & Šmardová, 2015).

Dle Bednářové a Šmardové (2015) by dítě ve věku tří let mělo být schopné svléct a obléct si jednoduché oblečení, jako je tričko či tepláky, zout si rukama boty a ponožky a zapnout si boty na suchý zip. Tříleté dítě umí správně držet lžičku a jíst a pít z hrníčku samostatně. Ve věku čtyř let mělo být schopné dojít si samo na WC a ovládat potřebu i během spánku. Mělo by si umět namydlit, umýt a utřít si ruce a umýt si obličej. V oblasti oblékání by mělo zvládnout rozepnout knoflíky, samostatněji se oblékat, svlékat a obouvat a snažit se ukládat věci na správné místo. Při stolování jí samostatně a čistě vidličkou a lžičkou a začíná používat příborový nůž. Zvládne si nalít pití a sedět během celého jídla klidně u stolu. Okolo pěti let je pak dítě schopné samostatně používat kapesník a vyčistit si zuby, zvládne se samostatně obléct a rozepnout a zapnout knoflíky a zapnout zip. Je schopné věci složit a uklidit je na jejich místo. Při oblékání rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu, pozná svoje oblečení a zkouší zavazovat tkaničky. Pětileté dítě zvládne prostřít a sklidit ze stolu, jídlo krájí nožem a s dopomocí namaže chleba. Ve věku šesti let už by pak mělo dítě zvládat udržovat hygienu samostatně – samo si dojít na WC, správně použít toaletní papír, splachovací zařízení, umýt a utřít si ruce. Dítě by v tomto věku mělo být schopné poznat, kdy je třeba umýt si špinavé ruce a pusy. Při oblékání zvládne obrátit oděv, když je naruby, umí pojmenovat jednotlivé druhy oblečení a zvolit vhodné oblečení podle počasí. (Bednářová & Šmardová, 2015). Šestileté dítě se stravuje samostatně, běžně

používá příbor, je ochotné zkoušet nové pokrmy (Kejklíčková, 2016). Samostatně si namaže chleba a nalije polévku (Bednářová & Šmardová, 2015).

Vývoj předškolního dítěte probíhá také v oblasti řečové a jazykové, této problematice bude pozornost věnována v kapitole. č. 2.

2 Ontogeneze dětské řeči

Dle Bytešníkové (2007) je zejména pro pedagogy v mateřských školách důležitá znalost vývoje řeči u intaktního dítěte. Tento vývoj prochází jednotlivými etapami, které na sebe navazují a mohou buď zrychlovat či probíhat pomaleji, vše závisí na individuálním vývoji každého jedince. Jednotlivé etapy na sebe však vždy navazují, nelze jednu vynechat a pokračovat další etapou. Jednotlivá období vývoje dělíme na předběžná stádia vývoje řeči a vlastní vývoj řeči (Bytešníková, 2007). Nejdůležitější roli v rozvoji řeči hraje zpočátku matka dítěte a jeho blízké okolí, později učitelky v mateřské škole, která navazuje na rodinnou výchovu a významně přispívá k rozvoji dítěte (Klenková & Kolbábková, 2003). Rozvoj řeči je ovlivněn řadou vnitřních i vnějších vlivů jakými jsou například podnětnost prostředí, zájmové činnosti, řečový talent a další (Kejklíčková, 2011). „*Vždy je nutné přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého dítěte individuálně, v každém vývojovém období je nutné připustit určitou časovou variabilitu.*“ (Klenková, 2005, s. 32). „*Vývoj řeči je ovlivňován nejen vrozenými dispozicemi, ale také zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá*“ (Klenková & Kolbábková, 2003, s. 5).

V předškolním věku rychlým tempem pokračuje vývoj řeči, dítě začíná vytvářet složitější věty a souvětí, učí se nápodobou osob ve svém okolí používat gramatická pravidla a rozšiřuje si slovník. Toto období je citlivou etapou z hlediska rozvíjení řeči. Rozvoj řeči se vyvíjí spolu s myšlením a oba procesy se vzájemně doplňují. Myšlení vzniká dříve než řeč, ta pak urychluje proces poznávání, protože díky ní lze čerpat nové znalosti od ostatních osob. Aby měla řeč kýžený přínos, musí se spojovat se zásobou smyslové zkušenosti, tak pomáhá tvořit pojmy a logické formy myšlení (Wedlichová & Heřmanová, 2008). V předškolním věku pozorujeme druhé ptací období, kdy se dítě zajímá především o to, proč se něco děje a jak se to děje, tyto informace obohacují jeho slovní zásobu a rozšiřují poznatky o světě (Čačka, 2000). Ve vyjadřování předškolních dětí se i nadále objevují občasné agramatismy. Dochází k rychlému rozšiřování slovní zásoby, kdy aktivní slovní zásoba vzrůstá během předškolního období z cca 1000 slov na asi 3000 slov. S rozvojem řeči je úzce spjata sluchové vnímání, které je k fyziologickému rozvoji řeči nezbytné a předchází samotné schopnosti řečové produkce. U předškolních dětí se objevuje egocentrická řeč, kdy si předškolák povídá sám pro sebe, komentuje svou činnost, případně se opravuje. Tato egocentrická řeč se postupně stává vnitřní řečí (Skorunková, 2013).

Vlastnímu vývoji řeči předchází **předběžná stadia vývoje řeči**. K přechodu mezi těmito stádii dochází u každého dítěte individuálně, většinou se tak děje kolem jednoho roku věku (Zajitzová, 2011). Sovák (1972) v období předběžných stadií vývoje řeči vymezuje období křiku, období žvatlání a období rozumění řeči. Na období rozumění řeči podle Sováka (1972) navazuje stadium emocionálně-volní, stadium asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči. V přípravných stádiích vývoje řeči si dítě osvojuje návyky, předverbální a neverbální aktivity, na nichž později staví řeč. Předverbálními projevy jsou například křik, broukání, žvatlání, které se váží na budoucí řeč dítěte. Vznikají ještě před narozením dítěte a jsou přípravou artikulačních orgánů k produkci skutečné řeči. Neverbální projevy, které obsahují zvukové i nezvukové prvky nejsou vždy spojeny s budoucí řečí – jedná se např. o zrakový kontakt. Neverbální projevy na rozdíl od těch předverbálních přetrvávají po celý život. Přibližně od 6. týdne dostává křik citové zabarvení, dítě začíná broukat, objevují se začátky žvatlání, při kterém se tvoří tzv. prefonémy. Od 6. měsíce začíná napodobivé žvatlání, kdy dítě hlásky, které produkuje, přizpůsobuje hláskám mateřského jazyka. V 10. měsíci přichází stadium rozumění.

O počátku **vlastní řeči** mluvíme zpravidla v období kolem 12 měsíců, který začíná **stadiem emocionálně-volním**. Dítě vyjadřuje prosby, přání, pocity, což se zpočátku projevuje jednoslovnými větami bez gramatické stavby, užíváním onomatopoií (Klenková, 2006). Přetrvává dorozumívání se gesty, pláčem, ale postupně ztrácí na významu. Na konci tohoto období zná asi 80 slov (Lechta, 2002). Mezi rokem a půl až 2 roky se jedná o **egocentrické stadium řeči** – dítě poznává mluvení jako činnost (Klenková, 2006). Začíná první věk otázek, čím dítě stále aktivněji poznává okolí. Nastává tvoření dvojslovných vět (Lechta, 2002). Následuje **asociačně-reprodukční stadium**, kdy mají slova pojmenovávací funkci (Klenková, 2006). Dítě ovládá kolem 300 slov, dochází k dramatizaci řeči, kromě jmen a sloves si začíná osvojovat další slovní druhy (Lechta, 2002). Okolo 3. roku nastává **stadium logických pojmů**, kdy slova získávají určitý obsah (Klenková, 2006). Dítě o sobě často hovoří ve třetí osobě, pojmenuje předměty denní potřeby, stále lépe používá víceslovné věty. Dokáže říci svoje jméno i jména sourozenců, umí přes 1000 slov. Začíná tvořit všeobecnější pojmy, mohou se objevit fyziologické těžkosti v řeči. Nastává druhý věk otázek (Lechta, 2002). Mezi 3. a 4. rokem je dítě schopné vyjadřovat se obsahově i formálně přesně, toto období označujeme jako **období intelektualizace řeči**, kdy dochází k osvojování nových slov, rozšiřování slovní zásoby a zpřesňování obsahu slov (Klenková, 2006).

Lechta rozděluje vývoj řeči na pět vývojových fází, které lze využít při orientačním posouzení úrovně řeči. Prvním obdobím je období **pragmatizace**, které trvá přibližně do konce prvního roku života. Následuje období **sémantizace**. Od druhého do třetího roku života vymezuje období **lexémizace**. Od třetího roku života nastupuje období **gramatizace**. Poslední je období intelektualizace, které začíná po čtvrtém roce života (Klenková, 2006).

Na následujících řádcích je stručně shrnut vývoj řeči u předškolních dětí ve věku od 3 do 5 let. Není mu věnován takový prostor z důvodu, že věk testovaných dětí byl 6 let a více. Pro účinnou diagnostickou a terapeutickou činnost je potřeba znát specifika řečového vývoje i u dětí mladších, než je diagnostikovaný vzorek, abychom v případě potíží byli schopni určit, na které úrovni řečového vývoje se dítě nachází.

U tříletého dítěte je výslovnost ještě nedokonalá, slovní zásoba se pohybuje kolem tisíce slov, používá přibližně 500 srozumitelných slov (Škodová, Jedlička & kol., 2003). Kolem třetího roku se začínají objevovat i podřadná souvětí, dítě zná několik básniček, umí určovat základní barvy (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Ve správném užívání předložek a spojek se ještě vyskytují nepřesnosti (Klenková & Kolbábková, 2003). Dítě zná předložky *v, na, pod*. Zná slova *velký* a *malý* a pár dalších protikladů. Je schopné odpovědět na otázku *Kdo co dělá?*, odpovídá na jednoduché otázky *Kdo? Kde? Jaká barva?* Pamatuje si často používané obraty a užívá je (Škodová, Jedlička & kol., 2003). Dítě zná své celé jméno a jména sourozenců, ví, kterého je pohlaví (Klenková & Kolbábková, 2003). Dítě používá čím dál více přídavných jmen, začíná užívat osobní zájmena (*já, můj, ty*) a zájmena *on, ona, ono*, poté číslovky, předložky, spojky. Po třetím roce dítě užívá jednotné i množné číslo (Klenková, 2006). Věty bývají často agramatické (Bytešníková, 2012). Slovo s klíčovým významem dítě často klade na začátek věty. Dítě má snahu komunikovat, navazuje a je schopné udržet krátký rozhovor. Okolo věku tři a půl roku nastupuje druhé období otázek (*Proč? Kdy?*) (Klenková, 2006). V období okolo tří let věku lze pozorovat různé obtíže v řeči jako je opakování hlásek, slabik případně slov, neplynulost projevu což je spojeno s přechodem na stadium logických pojmů (Bytešníková, 2007). Mezi třetím a čtvrtým rokem již dítě většinou zvládá správně vyslovovat sykavky, což napomáhá lepší srozumitelnosti jeho řečového projevu (Kejklíčková, 2011).

Ve věku **čtyř až pěti let** děti mluví v delších a složitějších větách a souvětích, stále se však v jejich vyjadřování vyskytují občasné dysgramatismy a nepřesnosti, zejména co se týče časových vztahů. Dítě by mělo užívat všechny slovní druhy. Slovní zásoba se

pohybuje v rozsahu okolo dvou tisíc slov (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Řeč se stává srozumitelnou, dítě používá asi 800 slov. Začíná pokládat otázky a je schopné doplnit poslední slovo do věty (př. Kočka pije *mléko*.). Reaguje na příkazy zahrnující dvě akce nebo dva předměty (Škodová, Jedlička & kol., 2003). Dochází k intelektualizaci řeči, dítě dokáže komunikovat přiměřeně situaci (Klenková, 2006). Dítě se snadno učí básničky, ale ještě se mu nedaří recitovat básničku s přednesem, často ji rytmitizuje a doprovází tleskáním. Po čtvrtém roce dochází k fixaci výslovnosti řady hlásek (Kutálková, 2005).

V pěti letech věku umí dítě podat jednoduchou definici známých předmětů (Wedlichová & Heřmanová, 2008). Při sluchové diferenciaci i artikulaci může mít problém s hláskami, které jsou si zvukově podobné, případně jsou artikulačně obtížnější. V tomto období jsou ke stimulaci vhodné pohádky a jejich krátká reprodukce, díky čemuž dítě rozvíjí schopnost souvislého vyjadřování (Klenková & Kolbábková, 2003). Při vyprávění má tendenci mísit skutečné a nesmyslné události. Dítě rozumí přibližně 2500 slovům, používá asi 1500 slov. Odpovídá na otázky *Kolik? Jak dlouho?* Používá zájmena *on, ona, já, ty, mne, můj*, objevují se zvrtná zájmena. Často říká *já sám* (Škodová, Jedlička & kol., 2003).

Šestileté dítě zvládne vyprávět kratší příběh, zopakuje delší souvětí, spontánně pojmenovává předměty kolem sebe a umí vysvětlit, k čemu slouží (Lechta, 2002). Dítě dokáže spontánně mluvit o svých zážitcích (Kutálková, 2005). Dítě je schopné samostatně, srozumitelně a gramaticky správně vyjádřit své potřeby a je schopné plnit i složitější pokyny (Klenková & Kolbábková, 2003). Šestileté dítě by mělo zvládnout komunikovat v různých situacích a různým způsobem bez větších problémů. Mělo by si uvědomovat regulační funkci řeči, tedy že pomocí řeči může být regulováno, ale zároveň řeč k regulaci může použít. V řeči by se už neměly objevovat dysgramatismy (Bytešnicková, 2007). „*Ve věku šesti až sedmi let by již mělo mít dítě zafixovanou výslovnost všech hlásek mateřského jazyka*“ (Bendová, 2014). Slovní zásoba se pohybuje kolem tří tisíc slov (Klenková & Kolbábková, 2003). Individuální slovní zásoba na odpovídající úrovni by měla zahrnovat zejména osoby, zvířata, předměty a jevy, děje, činnosti stavy a vztahy z jeho okolí (Bytešnicková, 2007). Postupně se začíná dokončovat proces vývoje fonemické diferenciaci (Lechta, 2002). V průběhu šestého roku života se upevňují základní vyjadřovací návyky (Kutálková, 2005).

„*Do vstupu do školy by dítě mělo zvládnout řeč po stránce obsahové i formální tak, aby mu sloužila jako skutečný nástroj dorozumění, komunikace i poznávání*“ (Wedlichová & Heřmanová, 2008, s. 20).

Při posuzování výslovnosti dětí lze využít popis vývoje artikulace od Salomonové (2003).

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

Grafické schéma č. 1: *Orientační tabulka vývoje výslovnosti*. Zdroj: Salomonová, 2003, s. 334

Ne každé dítě má ale dostatečně rozvinuté komunikační dovednosti a může se u něj vyskytovat některá z vybraných vad řeči typických pro předškolní věk charakterizovaných v kapitole č. 3.

3 Vady řeči u dětí předškolního věku

Vadami řeči u dětí, které se nejčastěji vyskytují v předškolním věku, jsou opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, rinolalie, dyslalie, breptavost a balbuties (Klenková & Kolbábková, 2003).

Důvody vzniku **opožděného vývoje řeči** posuzuje pediatr, který doporučí další odborná vyšetření. Na jejich základě pak lze určit, zda se jedná o opožděný vývoj řeči nebo vývojovou dysfázii (Klenková & Kolbábková, 2003). O opožděný vývoj řeči se jedná, pokud dítě nemluví ve třech letech nebo mluví o poznání méně než ostatní děti (Klenková, 2006). Jsou tedy opožděné vyjadřovací schopnosti, ale rozumění bývá zpravidla v normě. Občas lze u dětí s opožděným vývojem řeči pozorovat i obtíže v motorice (Kejklíčková, 2011).

Při diagnostice je nutné vyloučit sluchovou vadu, vadu zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů a autismus. Nejčastějšími důvody pro vznik opožděného vývoje řeči je nepodnětné prostředí, citová deprivace dítěte, vliv genetiky, předčasné narození dítěte, kdy není zcela vyvrálá nervová soustava. Kromě rozvoje řeči je potřeba věnovat se celkovému rozvoji dítěte, opoždění se může zcela vyrovnat. Důležitý je dobrý mluvní vzor, zvyšovat mluvní apetit dítěte vtahováním do komunikace hravou formou, tak aby nebylo dítě ke komunikaci nuceno. Dalšími faktory přispívajícími k podpoře komunikační schopnosti je podpora sluchové a zrakové percepce a schopnost sluchové diferenciaci, rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby a podpora spontánní řeči i rozumění řeči. K rozvoji řeči významnou měrou přispívá i podpora motorických schopností – hrubé motoriky, jemné motoriky a motoriky mluvních orgánů. Klíčová je podpora komunikační schopnosti ve spolupráci rodičů, logopeda a učitelů mateřské školy. U některých dětí se může později projevit dyslalie, případně dojde k upřesnění diagnózy na vývojovou dysfázii (Klenková, 2006).

V případě, že se jedná o **vývojovou dysfázii** můžeme pozorovat neschopnost dítěte verbálně komunikovat, přestože podmínky pro vytvoření řeči jsou dobré, tedy dítě má intelekt v normě, nevyskytuje se u něj vada sluchu a vyrůstá v podnětném prostředí (Klenková & Kolbábková, 2003). Etiologie je multidimenzionální, působí zde velké množství faktorů. Jedná se o centrální poruchu sluchové oblasti řečových center, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Nejedná se o ložiskové postižení, nýbrž o difúzní postižení centrální nervové soustavy, které zasahuje celou centrální korovou oblast. Difúzní poškození zasahuje expresivní i receptivní složky řeči ve všech jazykových

rovinách. Lze pozorovat potíže v syntaktickém spojování slov do větných celků, poruchu v pořadí řazení slabik, malou aktivní slovní zásobu. Řeč bývá agramatická a často špatně srozumitelná. Dítě s vývojovou dysfázií může mít poruchu krátkodobé paměti, poruchu kresby a obtíže ve zrakové a hmatové percepci. Sledujeme také nepoměr mezi řečovým i a neřečovými schopnostmi. Kromě poruch v oblasti řečové produkce lze pozorovat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti dítěte (Klenková, 2006). U dětí s vývojovou dysfázií můžeme pozorovat obtíže v soustředění, neobratnost, snadnou unavitelnost (Klenková & Kolbábková, 2003). Můžeme se setkat i s oslabením v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti. Může být narušena i zájmová, emocionální a motivační sféra. Dysfázie negativně ovlivňuje sociální kontakt dítěte, jeho zájmy a proto je nezbytná včasná odborná diagnostika a terapie (Klenková, 2006).

Důležité je odlišit v rámci diferenciální diagnostiky vývojovou dysfázií od opožděného vývoje řeči, dyslalie, sluchových vad, mentální retardace, mutismu, autismu a syndromu Landau-Kleffnera. Terapie vývojové dysfázie se u nás zaměřuje na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, grafomotoriky a řeči. Jednotlivé oblasti je potřeba posilovat za pomoci reedukačních a rehabilitačních přístupů tak, aby dítě využilo co nejvíc z toho, co umí, netrénovat jednotlivé složky izolovaně. Je snaha zaměřit se na celkovou osobnost dítěte bez zdůrazňování řečové složky (Klenková, 2006). Kutálková (2011) u dětí s vývojovou dysfázií uvádí možnost využití systémů augmentativní a alternativní komunikace k podpoře komunikace či jako náhradního způsobu dorozumívání (Kutálková, 2011).

U **rhinolalie** se jedná o narušení artikulace a zvuku řeči (Klenková, 2006). V předškolním věku bývá její příčinou nejčastěji zbytnělá nosní mandle, s rhinolalií se můžeme setkat u dětí s rozštěpem patra (Klenková & Kolbábková, 2003). Dochází k narušení rovnováhy ústní a nosní rezonance vlivem poškození velofaryngeálního uzávěru či kvůli orgánovým poruchám v orofaryngeální oblasti. „*K poruše dochází tehdy, jestliže se prostory dechové trubice (nosohltan a dutina nosní) podílejí na rezonanci příliš silně, nebo naopak velmi málo*“ (Klenková, 2006, s. 130). K narušení oronazální rovnováhy dochází pokud se u orálních hlásek zvýší nazalita a u nazálních se nazalita sníží. U rhinolalie rozlišujeme tři hlavní skupiny – hyponazalitu, hypernazalitu a smíšenou formu. U hyponazality dochází ke zhoršení průchodu výdechového proudu kvůli mechanickým překážkám v nosohltanu jako jsou nosní polypy, rýmy, zbytnělá nosní mandle, nádory nosohltanu. Dochází tak k omezenému dýchání nosem s dýcháním ústy, poruše čichu a denazalizaci nosovek M, N, Ň. Řeč zní tak, jako by dotyčný měl rýmu.

Hypernazalita je zvýšená nosovost, orální hlásky jsou tedy silně zbarveny nosovostí. K narušení dochází zejména u hlásek I a U, u frikativ a afrikátů. Příčiny mohou být vrozené či získané. Kongenitální příčiny spočívají v narušení vývoje měkkého patra a tím pádem nedostačivosti velofaryngeálního mechanismu. Zejména patrné je to při rozštěpech patra. Dalším vrozeným důvodem může být zkrácené měkké patro. Získanými příčinami hypernazality mohou být následky organického onemocnění nebo úrazu, jako například obrna měkkého patra vzniklá poškozením nervového systému. Příčinou vzniku hypernazality může být i adenotomie či tonsilektomie, dojde-li po operaci ke zkrácení nebo poškození velárního svalstva. Smíšená forma se vyznačuje hyponazalitou způsobenou organickou překážkou v oblasti nosu a hypernazalitou na základě velofaryngeální nedostatečnosti (Klenková, 2006).

K diagnostice je nutná spolupráce odborníků z řad lékařů (pediatr, foniatr, neurolog, otorinolaryngolog), logopeda a i rodičů a učitelů. Využívají základní vyšetřovací zkoušky, které může provádět logoped, a přístrojové vyšetřovací techniky, které vykonávají odborníci z oblasti medicíny. Používají se postupy založené na sluchovém vnímání mluveného projevu – jedná se o slovní a obrázkové testy, které obsahují hlásky na kterých je možné pozorovat schopnost tvořit velofaryngeální uzávěr. Na terapii kooperují odborníci z medicínských i nemedicínských oborů, kdy je nejprve odbornou lékařskou péčí odstraněna primární příčina rinolalie, poté následuje logopedické terapie. Je nutná mezioborová spolupráce odborníků z oblasti pediatrie, foniatrie, otorinolaryngologie a logopedie. U hyponazality se po lékařském ošetření pracuje na nácviku dýchání nosem po jehož osvojení následuje nacvičování správné artikulace nosovek a jejich užití. Při terapii hypernazality se nacvičuje zlepšení směru výdechového proudu vzduchu a zvyšování orality. Terapie smíšené huhňavosti se volí podle toho, která složka vady více způsobuje narušení zvuku řeči. V terapii rinolalie dochází ke kombinaci pasivních a aktivních cvičení (Klenková, 2006). Do terapie jsou začleňována také cvičení na posílení funkce svalů obličeje, případně cvičení na podporu sluchového vnímání (Kutálková, 2011).

Jednou z nejnápadnějších a nejtěžších řečových poruch je **balbuties**, manifestující se přerušovaným řečovým projevem. U dítěte s balbuties se může objevovat strach z produkce řeči až dokonce vyhýbání se komunikaci. Při balbuties se vyskytují poruchy mimoslovního chování jako je mrkání, různé grimasy a změny ve vegetativní a emocionální oblasti jako například pocení (Klenková & Kolbábková, 2003). *„Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým,*

klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení“ (Lechta in Klenková, 2006, s. 154).

V současnosti se hovoří o 4 – 5 % dětské populace, kterým je diagnostikována balbuties přičemž statistické údaje prokazují vzrůstající tendenci jejího výskytu. V období předškolního věku, období vstupu do školy a puberty lze pozorovat zvýšenou frekvenci výskytu balbuties oproti jiným obdobím, důvodem bývá zvýšená zátěž organismu. Názorů na vznik koktavosti je mnoho, jedním z aktuálních je vznik balbuties v důsledku dědičnosti a v důsledku poškození centrální nervové soustavy. Nemalou úlohu hrají také negativní vlivy sociálního prostředí, jako je neurotizace doma či ve škole. Příčinou vzniku balbuties mohou být i různá psychotraumata. Jednou z nejčastěji uváděných příčin jsou pak orgánové příčiny lokalizované do podkorových oblastí. Vliv na vznik balbuties mohou mít také poruchy metabolismu, vegetativní labilita a vrozená řečová slabost. Současní autoři se kloní k názoru, že se jedná o vzájemné prolínání jednotlivých příčin způsobujících balbuties (Klenková, 2006). U dětí v předškolním věku může mít vliv na vznik koktavosti také dnes velmi časté přetěžování dítěte zejména v podobě volnočasových aktivit. Dle Kutálkové (2011) může mít negativní vliv také nadměrný čas strávený televizní či počítačové obrazovky a celkově nadužívání moderních technologií. Svou roli může sehrát také tendence dětí napodobovat nápadné jevy, například postavu z pohádky. Vinu na vzniku koktavosti mohou nést také nevhodné reakce na řečové projevy dítěte či dokonce výsměch. Nevhodně mohou také ovlivnit rozvoj řeči autoritativní styl výchovy a přecvičování leváctví (Kutálková, 2011). Koktavost je složitý syndrom, neprojevuje se tedy jedním příznakem. Symptomy sledujeme ve všech jazykových rovinách, mohou se měnit podle momentální situace, aktuálního zdravotního stavu nebo únavy, vliv má i osobnost jedince a jeho sebevědomí (Klenková, 2006). Příznaky lze sledovat v řeči ale i v oblasti tělesného schématu. Jsou jimi narušené dýchání, potíže ve fonaci (dochází ke spasmům na hlasivkových vazech což způsobuje tvrdé hlasové začátky a může tak dojít k poškození hlasivek), narušení průběhu artikulace (zde rozlišujeme balbuties na tonicou a klonickou, popřípadě kombinovanou) (Kejklíčková, 2011). Objevuje se také dysprozodie, embolofrázie či parafrázie. Specifický může být u balbutiků přísup k řeči, který může být u rozvinuté balbuties negativní, projevuje se obavami z mluvení, někdy může dojít až k odmítání verbálně komunikovat, což vede k sociální izolaci balbutika. S balbuties se může objevit i narušené koverbální chování jako mrkání, přešlapování, kývání ze strany na stranu a celkový motorický neklid, což působí na okolí rušivě (Klenková, 2006). Lze pozorovat i vegetativní projevy jako je zarudnutí obličeje, pocení, zrychlení srdečního

tepu a další (Kejklíčková, 2011). Příznaky koktavosti se mohou objevit i ve psaném projevu v podobě narušení plynulosti čáry, přepisování a škrtnání apod (Klenková, 2006)

V diagnostice je v současné době kladen důraz na odhalení příčiny vzniku balbuties (z anamnestických údajů a psychologického vyšetření), je však potřeba zaměřit diagnostiku i na symptomy a jejich analýzu. Je potřeba zohlednit věk diagnostikované osoby a přizpůsobit diagnostické metody. Diagnostika probíhá především řízeným rozhovorem, kdy hodnotíme spontánní mluvený projev. Je možné použít nahrávku řízeného rozhovoru, která může pomoci s rozбором chování balbutika. Při diagnostice dětí v předškolním věku se používá popis situačních obrázků, u starších dětí a dospělých se pak využívá upraveného textu. V rámci diagnostiky balbuties je možné použít balbutiogram doplňující okrajové symptomy či hodnotící kritéria zaměřující se na hodnocení symptomů balbuties a diferenciální diagnostiku. Při diagnostice balbuties je nezbytná mezioborová spolupráce logopeda, psychologa a lékařů. V rámci diferenciální diagnostiky je nutné odlišit balbuties od tumultu sermonis či od neplynulosti řeči na základě organického poškození centrálního nervového systému a fyziologickou neplynulost od incipientní koktavosti. Vzhledem k široké škále příčin vzniku balbuties je obtížné zvolit vhodný terapeutický postup, pokud neznáme příčinu potlačujeme tedy jen příznaky balbuties. Problematický je výběr vhodného terapeutického přístupu vzhledem k jejich obsáhlému množství. Terapie může být individuální či skupinová, terapeutické přístupy se pak dělí na přímé a nepřímé. Přístup při terapii se liší podle věku balbutika. V předškolním věku se obvykle vyskytuje incipientní koktavost a vývojová dysfluence. Incipientní koktavost se manifestuje opakováním částí slov, redukováním samohlásek, nepřírozenou artikulací, nejasnými pocity frustrace a ustupujícím zrakovým kontaktem. U dítěte s vývojovou dysfluencí pozorujeme v jeho projevu vsuvky, slovní repeticity a opravy nekompletních vět (Klenková, 2006).

U předškolních dětí se také můžeme setkat s **breptavostí (tumultus sermonis)**, při níž se jedná o poruchu tempa řeči, která je překotná, dochází k vynechávání hlásek či slabik a tím k deformaci slov. Řeč se tím stává špatně srozumitelnou. Narušeny jsou modulační faktory řeči, dochází i k poruchám v mimice (Klenková & Kolbábková, 2003). Jedná se o kombinaci narušení psychického, lingvistického a fyziologického, projevující se poruchou pozornosti, neplynulostí řeči, dysgramatismy a dýchací dysrytmií. Je to tedy narušení globální postihující všechny složky výpovědi. Etiologie není doposud zcela ozřejmena, za možné příčiny vzniku breptavosti jsou považovány dědičnost, vznik na organickém podkladu či neurotický charakter narušené komunikační schopnosti

(Klenková, 2006). Charakteristická je tato porucha tím, že si ji jedinec neuvědomuje a nemá tedy obavy z mluveného projevu (Kejklíčková, 2011). Symptomy breptavosti lze rozdělit do tří úrovní – příznaky první úrovně se týkají obsahu výpovědi, kdy dochází k dezorganizaci myšlení, řeč je bezobsažná. Druhá úroveň shrnuje příznaky týkající se formy výpovědi, jako jsou nesprávné věty a chudá skladba. Příznaky třetí úrovně se týkají podstaty výpovědi, kdy se projevuje rychlé tempo řeči, dochází k opakování hlásek, slabik a slov, objevuje se chybná artikulace, monotónní řeč (Klenková, 2006).

Při diagnostice breptavosti je klíčová spolupráce odborníků z oblasti foniatrie, neurologie, psychologie a logopedie. Využívá se vyšetření EEG, EMG, rozhovor a testové metody, které jsou zaměřené na zhodnocení úrovně mentálního vývoje, zhodnocení jazykové schopnosti a stanovení případného nepoměru mezi inteligencí a lingvistickou schopností. V oblasti diferenciální diagnostiky je třeba rozlišit breptavost od koktavosti. Při terapii je snaha zejména o vytvoření či obnovení akustické a motorické zpětné vazby. Klient se tak sám začne slyšet, svůj stav si uvědomí a dojde ke korekci jeho řečového projevu. Terapie se zaměřuje také na nácvik správného dýchání, zřetelné artikulace a úpravu tempa řeči (Klenková, 2006).

Nejrozšířenější vadou řeči u dětí v předškolním věku je **dyslalie**. V případě dyslalie je na místě poradit se s logopedem, zda se jedná o přirozenou vývojovou odchylku nebo zda je nutná logopedická intervence (Klenková & Kolbábková, 2003). V případě dyslalie se jedná o poruchu artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka (Klenková, 2006). Nejčastěji pozorovanou poruchou výslovnosti hlásek je narušení výslovnosti hlásky r, ř a sykavek (Kejklíčková, 2011). Jedná se o vadu výslovnosti vznikající během vývoje výslovnosti. Dyslalie se výrazně manifestuje na fonetické úrovni vynecháváním hlásek, jejich zaměňováním nebo nahrazováním či nepřesným vyslovováním. Na fonologické úrovni pak dochází k poruchám v plynulé řeči v důsledku ovlivňování předcházející či následující hláskou, pauzou, přízvukem či rytmem. „*Dyslalie v nejširším smyslu slova proto spočívá v neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka*“ (Klenková, 2006, s. 99). Jak bylo zmíněno výše, je potřeba rozlišovat mezi dyslalií a tzv. fyziologickou dyslalií, kdy je nesprávná výslovnost přirozeným jevem do určitého věku dítěte. S přibývajícím věkem dítěte klesá výskyt nesprávné výslovnosti, na což má vliv proces dozrávání, výuka čtení a psaní a také logopedická intervence. Poměr výskytu dyslalie z hlediska pohlaví je přibližně 60 : 40 %, u chlapců je výskyt dyslalie častější. Z hlediska etiologie se dyslalie dělí na funkční a organicky podmíněnou, příčiny jejího

vzniku se dělí na vnitřní (poruchy sluchu, neuromotorické poruchy, kognitivně-lingvistické nedostatky aj.) a vnější, kam se řadí zejména psychosociální vlivy. Významnými vnějšími faktory jsou dědičnost, vliv prostředí, poruchy centrálního nervového systému a neuroefektoru, poškození dostředivých a odstředivých nervových drah a poruchy sluchového a zrakového analyzátoru. Dalšími možnostmi dělení dyslalie je rozdělení podle rozsahu na dyslalii univerzalis (mnohočetnou, kdy je postižena výslovnost většiny hlásek), dyslalii multiplex (menší rozsah vadně tvořených hlásek než u dyslalie univerzalis) a dyslalii simplex (vada jedné nebo několika hlásek) (Klenková, 2006).

Diagnostika dyslalie je prováděna logopedem – pomocí rozhovoru jsou shromážděny anamnestické údaje, provedeno vyšetření sluchové percepce a fonematické diferenciací, vyšetření motoriky, expresivních složek řeči a vyšetření laterality. Po navázání kontaktu se řízeným rozhovorem zjišťuje výslovnost všech hlásek, často je využíváno obrázkových testů. Je potřeba odlišit dyslalii od vady výslovnosti při poruchách sluchu, vady výslovnosti u mentálně postižených, komolení při breptavosti či od odchylek ve výslovnosti u dětí z cizojazyčného prostředí. Diagnoza je stanovena ve spolupráci s foniatrem případně psychologem. Důležitá je spolupráce s učitelem v mateřské škole. Terapie by měla probíhat formou hry a měla by být pokud možno zábavná, jinak se pro dítě změní v nudnou povinnost. Seeman vypracoval čtyři zásady pro průběh terapie dyslalie a sice zásadu krátkodobého cvičení (cvičit krátce, ale co nejčastěji), zásadu využití sluchové kontroly, zásadu používání pomocných hlásek a zásadu minimální akce (doporučuje se provádět cvičení bez přehnaného úsilí a napětí artikulačních orgánů a také nacvičovat šeptem). Tyto zásady byly později rozpracovány a doplněny dalšími autory. Průběh korekce hlásek probíhá ve čtyřech na sebe navazujících etapách – přípravná cvičení, vyvozování hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky. Pro správný řečový vývoj by měla dítěti rodina poskytovat již od útlého dětství správný mluvný vzor, stimulovat foneticko-fonologickou rovinu jazyka a další roviny. Na to naváže mateřská škola s podporou rozvoje komunikačních dovedností. Děti by tak měly do základní školy vstupovat se správnou výslovností (Klenková, 2006).

4 Podpora rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního věku

V případě narušení komunikační dovednosti je dětem v předškolním věku k dispozici podpora klinického logopeda působícího v resortu ministerstva zdravotnictví, ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a ministerstva práce a sociálních věcí. Podpora komunikace je také zakotvena v Rámcovém vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání, kde není předmětem terapie narušené komunikační schopnosti, ale její podpora a rozvoj. Rozvoje komunikačních dovedností v rámci předškolního vzdělávání by se dětem v předškolním věku mělo dostávat minimálně jeden rok před zahájením školní docházky, vzhledem k povinnosti absolvování posledního roku v mateřské škole před nástupem do základní školy. Pokud mají rodiče předškolních dětí pocit, že jejich dítě má jisté obtíže v komunikaci, mohou se v České republice obrátit na odborníky v oblasti logopedie ve třech resortech.

V resortu ministerstva zdravotnictví zajišťují logopedickou péči logopedi v soukromých ambulancích, v ambulancích, které jsou součástí soukromých logopedických klinik, v dětských stacionářích, anebo v poradnách zřízených při zdravotnických zařízeních jako jsou polikliniky, foniatrická oddělení apod (Klenková & Kolbábková, 2003). Zjišťují péči na specializovaných lůžkových odděleních. Kromě diagnostické, terapeutické a preventivní činnosti provádějí také činnosti poradenskou, která je určena dětem s narušenou komunikační schopností i jejich rodičům (Klenková, 2006).

V resortu ministerstva školství je dětem v předškolním věku s narušenou komunikační schopností péče poskytována v rámci mateřských škol pro děti s vadami řeči popřípadě v logopedických třídách při běžných mateřských školách. Při těchto mateřských školách jsou zřizována speciálně pedagogická centra, v nichž dochází k diagnostice dětí s narušenou komunikační schopností a jejich zařazením do logopedické péče (Klenková & Kolbábková, 2003). Tato centra také zajišťují metodickou pomoc pedagogům mateřských škol a rodičům dětí s NKS a sestavují návrhy individuálního vzdělávacího plánu pro individuálně integrované klienty. Do mateřské školy logopedické jsou zařazovány děti se závažným typem a stupněm postižení, do nichž dítě dochází denně nebo je na internátu při mateřské škole. V těchto třídách je naplňován stejný obsah výuky, jako je v běžných mateřských školách, často je snížený počet žáků a jsou zařazeny hodiny individuální logopedie. V logopedických třídách při běžných MŠ bývá taktéž snížený počet

žáků, vyučuje zde speciální pedagog logoped a v průběhu edukace je kladen zvýšený důraz na rozvíjení komunikačních schopností žáků (Klenková, 2006).

Dětem, u nichž se kromě vady řeči vyskytuje mentální, tělesné nebo smyslové postižení, je zabezpečena péče v resortu ministerstva práce a sociálních věcí, obvykle v ústavech sociální péče (Klenková & Kolbábková, 2003). Logopedická intervence je v ústavech sociální péče součástí komplexní rehabilitace. U klientů ústavu sociální péče bývá využíváno prvků ze systému augmentativní a alternativní komunikace s ohledem na jejich další postižení (Klenková, 2006).

Odborníci z řad logopedů působí i v nestátním sektoru a to v soukromých, nadačních a charitativních organizacích, které v rámci nabízených služeb poskytují i logopedickou intervenci (Klenková, 2006).

Dětem v předškolním věku se dostává podpory rozvoje komunikačních kompetencí v rámci docházení do mateřské školy, která se řídí Rámcovým vzdělávacím plánem pro předškolní vzdělávání, který vymezuje hlavní podmínky předškolního vzdělávání v MŠ. Z RVP PV se vychází při vytváření školních vzdělávacích plánů. Současné kurikulum pro předškolní vzdělávání rozpracovává komunikativní kompetence v rámci vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“. V této oblasti je záměrem pedagoga podporovat duševní pohodu a psychickou zdatnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, řeč a jazyk, poznávací procesy a funkce, jeho city a vůli. Podporuje také jeho sebepojetí a sebenahlížení, kreativitu a sebevyjádření. Stimuluje osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzuje ho v dalším rozvoji, poznávání a učení. Schopnosti nabyté v rámci podoblasti „**Jazyk a řeč**“ vedou k rozvoji klíčových komunikativních kompetencí. Dochází k nim pomocí dílčích vzdělávacích cílů a vzdělávací nabídky, z nichž pak vychází očekávané výstupy. Dílčí vzdělávací cíle jsou určeny pro pedagoga, kde jsou vymezeny konkrétní cíle pro vzdělávací oblast. Jedná se o rozvoj řečových schopností a jazykových receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev, vyjadřování) dovedností, rozvoj komunikativních verbálních i neverbálních dovedností, kultivovaného projevu, osvojení si poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní a rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální. Vzdělávací nabídka je prostředkem sloužícím k dosažení cílů daných pedagogem, který ji konkretizuje a přizpůsobuje úrovni možností jednotlivých dětí. Prostřednictvím vzdělávací nabídky dochází k dosažení dílčích cílů ve formě očekávaných výstupů. Osvojením těchto výstupů dochází k utváření komunikativních kompetencí. Poskytuje dětem poslech čtených či vyprávěných pohádek,

sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů. Podporuje děti ve vyprávění vlastních zážitků, pomáhá jim při prohlížení a „čtení“ knížek. Učí děti grafickému napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen a seznamuje je s různými sdělovacími prostředky. Děti se učí přednesu, recitaci, dramatizaci a zpěvu, pedagog nabízí hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků a užívání gest.

V oblasti **vzdělávací nabídky** učitel dětem nabízí artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky a vokální činnosti, společné diskuse, rozhovory, skupinové i individuální konverzace v podobě vyprávění zážitků a příběhů podle skutečnosti či obrazového materiálu. Dále vede děti ke schopnosti komentovat zážitky a aktivity, vyřizovat vzkazy a zprávy. Podporuje u dětí samostatný slovní projev na určité téma.

Očekávanými výstupy, tedy tím, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže je schopnost správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči. Dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách. Dítě před vstupem do základní školy zvládne vést rozhovor, sledovat řečníka i obsah, umí naslouchat druhým a vyčkat, až druhý dokončí myšlenku. Umí se domluvit slovy i gesty a improvizovat. Porozumí slyšenému, zachytí hlavní myšlenku příběhu, sleduje děj a zvládne jej zopakovat ve správných větách. Dítě před nástupem do školy formuluje otázky, umí odpovídat, hodnotit slovní výkony a slovně reagovat. Učí se nová slova a aktivně je používá, na slova, kterým nerozumí, se zeptá. Zvládne se naučit z paměti krátký text – říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu. Je schopné sledovat a vyprávět pohádku či příběh, umí popsat situaci skutečnou i na obrázku. Chápe slovní vtip a humor. Umí sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma. Rozlišuje některé obrazné symboly, jako jsou piktogramy, orientační a dopravní značky nebo označení nebezpečí a rozumí jejich významu i jejich komunikativní funkci. Umí sledovat očima zleva doprava, pozná některá písmena a číslice, případně slova, pozná napsané své jméno. Dítě projevuje zájem o knížky, poslech četby, hudbu, divadlo, film a umí používat telefon.

V oblasti **komunikativních dovedností** se u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání předpokládá dosažení následujících kompetencí: dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi. Dítě rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Na konci

předškolní docházky dokáže dítě vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky - řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod. Při domluvě používá gesta i slova, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci. Dítě komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými. Chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou. Dítě před nástupem do školy ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní. Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím. Zvládne používat informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává, jako jsou knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon a další. Dítě ukončující předškolní docházku ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možné se jim učit. Má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Riziky ohrožujícími úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga může být komunikačně chudé prostředí, které omezuje běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými, málo příležitostí a slabá motivace k samostatným řečovým projevům dítěte. Rizikem může být špatný jazykový vzor, vytváření komunikativních zábran, mezi které patří například necitlivé donucování dítěte k hovoru, nepřiměřené využívání audiovizuální techniky, nedostatečná pozornost věnovaná rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní a omezený přístup ke knihám.

Pedagogové v mateřských školách pravidelně sledují průběh předškolního vzdělání a hodnotí jeho výsledky. Jsou realizovány individuální i skupinové vzdělávací činnosti, které se zaměřují na rozvoj dětí a rozšiřování jejich kompetencí. Dochází k posuzování účinnosti vzdělávacího programu a hodnocení pokroku dětí v jejich rozvoji (RVP PV, 2018).

Diagnostika komunikačních dovedností v mateřských školách

Pro diagnostiku komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku nejsou pro využití pedagožkami v mateřských školách určeny žádné standardizované testy, k určení úrovně řeči u předškolních dětí bývá tedy využíváno běžně dostupných materiálů zaměřených zpravidla na více oblastí, jejichž zvládnutí je potřebné pro nástup do základní školy.

K diagnostice komunikačních dovedností v mateřských školách lze využít *Diagnostiku dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, která se kromě řeči orientuje i na další oblasti jako jsou motorika, jemná motorika, grafomotorika, sebeobsluha, zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, matematické představy, sociální schopnosti a dovednosti a hra. Od výše uvedených autorek lze využít některé úkoly z publikace *Školní*

zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy, která je zaměřená na děti ve věkovém rozmezí od 5 do 6 let a je orientovaná na zhodnocení školní zralosti a připravenosti. Zaměřena je především jako podpora k rozvoji činností, které by mělo dítě ovládat před nástupem do školy, lze ho však použít i jako diagnostický materiál, který může upozornit na některé obtíže a je možné tak zabezpečit včasnou odbornou pomoc.

Dalším materiálem použitelným k diagnostice úrovně komunikačních kompetencí v předškolním věku je *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte* od Jiřiny Klenkové a Heleny Kolbábkové. Kniha je určena rodičům a pedagogům a slouží k zjištění úrovně řeči dítěte a jeho rozvoje i v dalších oblastech. Obsahuje soubor materiálů a metodických postupů, které jsou určeny k podpoře vývoje řeči před nástupem do školy a je také možné jejich pomocí zjistit orientační úroveň řeči dítěte.

Ke zhodnocení úrovně řeči by bylo možné užít metodiku od Waltera Strassmeiera *260 cvičení pro děti raného věku*, která nabízí soubor námětů a činností pro děti ve věku do 5 let. Pomocí uvedených her a cvičení lze také zjišťovat vývojovou úroveň dítěte v oblastech, jako je jemná a hrubá motorika, vnímání, myšlení a sociální vývoj.

Diagnostika jazykového vývoje od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka, která sloužila k diagnostice komunikačních kompetencí v této práci, je materiálem, který může být využit učitelkami v mateřské škole, psychology, speciálními pedagogy a také logopedy. Tato diagnostická baterie hodnotí fonologické schopnosti, slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice, je tedy poměrně komplexní. Při její administraci je však nutné postupovat přesně podle udávaných instrukcí a administrovat je přesně podle zadání. Výsledky z diagnostiky lze porovnat s normativními údaji a získat tak měřitelnou úspěšnost dítěte v daném subtestu.

K orientačnímu zhodnocení úrovně jazykového vývoje je možné využít materiál vytvořený Martinou Kolmanovou – *Jak má mluvit pětileté dítě?* Jedná se o rychlou a přehlednou diagnostiku řeči určenou primárně pro rodiče, svůj účel ale zajisté splní i v mateřských školách. Materiál může posloužit jako vodítko, zda je záhodné pro diagnostikované dítě vyhledat logopedickou pomoc a zda je z pohledu logopedie připravené na nástup do první třídy. Příjemné je, že materiál je ve formě e-booku ke stažení zdarma na webových stránkách logopedky Martiny Kolmanové.

Náměty pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku

Jako námět pro rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku může posloužit výše zmíněná *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Bednářové a Šmardové, kde jsou navrženy možné způsoby rozvíjení nejen komunikačních dovedností dítěte, přílohou knihy

je i podpůrný obrazový materiál. Tento materiál je určen pro využití rodiči i učitelkami mateřských škol, které zde naleznou náměty pro zajištění odpovídající vzdělávací nabídky.

Využit je možné další publikace od zmíněných autorek - *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Tato kniha disponuje ucelenou řadou odborných materiálů a obsahuje náměty k podněcování rozvoje předškolního dítěte ve všech oblastech potřebných ke vstupu do školy. Publikace je taktéž určena rodičům i pedagogům, aby jim pomohla v rozvoji dítěte před nástupem do školy.

Materiálem pro rozvoj komunikačních dovedností může být již zmiňovaná *Diagnostiku předškoláka: správný vývoj řeči dítěte* od Heleny Kolbábkové a Jiřiny Klenkové, která se v mnohém podobá publikaci *Školní zralost* od Bednářové a Šmardové. Jedná se o soubor materiálů a metodických postupů pro práci s předškolním dítětem, jehož cílem je co nejúčinněji ovlivnit vývoj řeči. Materiál je vhodný jak pro rodiče tak pedagogy.

Je potřeba, aby si děti osvojily základní kompetence ještě před vstupem na základní školu, pokud má základní vzdělání efektivně navazovat na to předškolní. Mezery v klíčových kompetencích by mohly v budoucnu pro dítě znamenat znevýhodnění a obtíže v osvojování navazujících dovedností (Zajitzová, 2011). Diagnostika je tedy potřebná ke včasnému zjištění potíží a zajištění podpory v problémových oblastech.

Praktická část

5 Uvedení do praktické části bakalářské práce

Děti se v úrovni komunikačních dovedností liší, což může být ovlivněno mnoha faktory, které na vývoj řeči působí. Ve vývoji řeči hraje velkou roli mateřská škola, proto proběhlo výzkumné šetření v prostředí mateřské školy, kde byla diagnostikována skupina dětí za účelem zjištění jejich komunikační úrovně.

5.1 Cíl praktické části bakalářské práce

Hlavní cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaká je úroveň komunikačních kompetencí u vybrané skupiny dětí v předškolním věku.

Naplnění hlavního cíle bylo realizováno dle níže specifikovaného postupu:

- Otestovat děti v předškolním věku pomocí diagnostické baterie Diagnostika jazykového vývoje, G. Seidlová Málková, F. Smolík
- Zpracovat výsledky testování (zjištění aktuální úrovně a porovnání se standardizovanými diagnostickými materiály)
- Definovat doporučení pro pedagogickou praxi k podpoře rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku

5.2 Charakteristika místa výzkumného šetření

Realizace praktické části bakalářské práce probíhala v Mateřské škole Jenišovice. Jedná se o vesnickou mateřskou školu rodinného typu, v níž jsou děti rozděleny do tří tříd podle věku. V každé třídě se o děti starají dvě učitelky, celková kapacita mateřské školy je 70 dětí. Program MŠ Jenišovice vychází ze základů a principů rodinné výchovy a soustředí se na jejich doplňování a prohlubování. MŠ pracuje podle Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s motivačním názvem „Letem světem za poznáním – poznáváme bez ustání, máme na to celý rok – 202 dnů dlouhý krok“, který se orientuje na výchovu k ekologii a soužití s přírodou. Součástí ŠVP součástí je environmentální výchova včetně sběru druhotných surovin. Snahou je nenásilnou formou rozvíjet samostatnost a tvořivost dítěte. Důraz je kladen na prožitkové učení. Vzdělávací obsah je rozdělen do šesti integrovaných bloků. V rámci integrovaných bloků jsou zahrnuty různorodé aktivity zaměřené na celkový rozvoj osobnosti dítěte, k rozvoji komunikačních dovedností jsou pak zařazena cvičení výslovnosti a paměti v didaktických hrách, podněcování k řečovému i výtvarnému projevu, popis, manipulace a třídění obrázků, cvičení výslovnosti při

logopedických chvilkách (říkadla), vytváření vět, správný slovosled při popisu obrázků a skutečných předmětů, rytmizace a melodizace slabik, reprodukce textů, dramatizace pohádky, vyprávění děje podle obrázků a samostatný slovní projev na dané téma, sluchové hry na rozvoj hudebního cítění, naslouchání zvuků v přírodě, prohlížení obrázkových knih, artikulační cvičení, vymyšlení veršovanék, vyprávění děje podle obrázku i vyslechnutého textu, vyprávění z vlastní zkušenosti, prohlížení encyklopedií a rozhovor o obrázcích, hry se slovy a básněmi, recitace naučených básní, rozšiřování slovní zásoby, prohlížení, čtení a komentování obrázků v dětských časopisech, vyprávění o zaměstnání rodičů, o domácích pracech, rýmování, hry se slovy, slovní hříčky, popisování předmětů, hraček a obrazového materiálu, slabikování podle obrázků, zadaných slov.

V MŠ Jenišovice rozvíjí sociální a kulturní rodinné zázemí dítěte s ohledem na jejich individuální potřeby. Nabízí poradenský servis a zařizuje rodičům v případě potřeby kontakty na specialisty jako je logoped, psycholog, pedagogicko psychologická poradna aj. Konzultace s odbornými poradenskými zařízeními přispívají k řešení problémů souvisejících se školní zralostí. Škola je otevřená dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Mateřská škola spolupracuje se ZŠ Jenišovice formou návštěv předškoláků v první třídě, pro rodiče je pak organizována přednáška s učitelem budoucí první třídy. Kontakt se ZŠ přispívá k bezproblémovému přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Vzdělávací nabídka je doplněna sportovními a kulturními aktivitami – děti jezdí do plaveckého bazénu, účastní se divadelních vystoupení v městském divadle, vystavují své výtvary na výstavce v ZŠ, vydávají se na výlety do blízkého okolí. Výstupy celoroční práce jsou prezentovány na besídkách pro rodiče, děti vystupují na rozsvěcení vánočního stromu či na různých slavnostech MŠ. Sezónně využívají děti tělocvičnu a hřiště při ZŠ. Podnikají také exkurze na zajímavá místa, často tematicky spojená s probíraným námětem, např. zahradnictví, pošta, farma, obchod,... Na dobré úrovni je i spolupráce s rodiči, kteří pomáhají s pořádáním různých akcí MŠ, například pohádkového lesa či přespávání ve školce (<http://www.ms-jenisovice.cz/>). Učitelky se pravidelně účastní vzdělávacích akcí podle potřeb školy a vlastního zájmu. Jedná se zejména o vzdělávací akce zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte, rozvoj komunikačních schopností a přípravu na školu.

Dopoledne je věnované tematicky zaměřenému programu dle ŠVP a volné hře. Předškoláci se ukládají k odpolednímu odpočinku jen v prvním pololetí, od pololetí druhého se různými formami připravují na vstup do školy. Děti ve třídách denně cvičí, chodí na vycházky do okolní přírody a na zahradu vybavenou dřevěnými prolézačkami,

kteřá je vřak poměrně malá a svažitá. Dbá se na správný tělesný vývoj, zdravé návyky a osvojení si pohybových dovedností. Děti stolují samoobslužným způsobem, předřkoláci se sami starají o sklizení ze stolu po dojednání. Prostory Mř jsou hezky vyzdobené, pouřito je výrobků a kreseb dětí. Je snaha seznamovat děti s tradicemi typickými pro vesnické prostředí, jakými jsou vynášení Morany, jiříkovská pouť, posvícení apod.

K realizaci výzkumného řetření byla k dispozici samostatná místnost oddělená od herny posuvnými dveřmi, bylo tedy zajiřtjeno klidné prostředí bez ruřivých vlivů, které zároveň bylo pro děti dobře známé, takže se cítily komfortně. Práce probíhala u stolečku, děti tedy dobře viděly na podpurný obrazový materiál a mohly si pomoci ukazováním.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Praktická část bakalářské práce byla realizována ve třídě Motýlků, kam dochází děti v předřkolním věku. Ve třídě je 23 dětí ve věku od pěti do sedmi let, deset z nich se účastnilo diagnostiky jazykového vývoje souborem subtestů. Jednalo se o šest chlapců a čtyři dívky ve věkovém rozmezí 6 let až 6 let a 10 měsíců. Děti byly vybrány náhodně, výběr byl ovlivněn zejména jejich přítomností v Mř v době začátku práce s diagnostickým materiálem. Diagnostický materiál je určen pro děti do věku 5 let a 6 měsíců, děti z vybraného vzorku byly starří o 6 – 16 měsíců (byly ve věku 6 let až 6 let a 10 měsíců). Jiř v testové příruce je uvedeno, že větřina úloh je pro děti ve sledovaných věkových pásmech spíše snadná. S ohledem na věk dětí testovaných v rámci bakalářské práce lze tedy přepokládat, že jejich výsledky budou dosahovat maximálního možného počtu získaných bodů. U poloviny z diagnostikovaných dětí byly pozorovány artikulační obtiře, dle popisu vývoje artikulace podle řkodové a kol. (2003) lze obtiře u dvou z pěti dětí považovat za fyziologické. U tří dětí lze hovořit o dyslalii, obtiře se týkaly sykavek a hlásky R.

5.4 Specifikace časového průběhu realizace výzkumného řetření

Výzkumné řetření probíhalo během února a března roku 2019. Jeřtě před započtím samotného testování proběhlo v rámci seznámení se s dětmi několik návštěv mateřské řkoly s možností pozorování jejich denního programu se zaměřením na aktivity rozvíjející komunikační schopnost. Následně výzkumné řetření bylo realizováno vřdy v dopoledních hodinách od osmé do jedenácté hodiny ranní, kdy byly děti dostatečně odpočaté a schopné souřtřit se na zadávané úlohy. Během každé návštěvy mateřské řkoly probíhala administrace dvou až tří subtestů u pěti dětí, více dětí nebylo možno během jednoho dopoledne diagnostikovat z časových důvodů.

6 Metodologie

Pro realizaci praktické části bakalářské práce byla využita Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku, jejímiž autory jsou Gabriela Seidlová Málková a Filip Smolík. Soubor diagnostických materiálů se skládá z deseti subtestů. Prvních pět subtestů diagnostické baterie se zaměřuje na hodnocení zpracování fonologické informace, druhá část se soustředí na gramaticko-lexikální oblast jazyka, kdy jedna úloha hodnotí slovní zásobu, a další čtyři umožňují posouzení znalostí gramatických pravidel a schopnost dítěte se těmito pravidly řídit. Každý z testů má zácvičnou fázi, ve které se ověřuje, zda dítě zadávaný úkol pochopilo.

6.1 Specifikace jednotlivých subtestů Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku

- Rozpoznávání slabik

První ze subtestů je zaměřen na hodnocení fonemického povědomí, které se v předškolním věku rychle vyvíjí, jelikož roste schopnost dítěte rozlišovat menší fonologické jednotky a narůstá schopnost zvládnutí kognitivně náročnějších úkolů.

Úkol v tomto subtestu spočívá v rozpoznání počáteční slabiky výzvového slova a dvou testových slov. Dítě slyší modelové slovo a dvě slova podnětová, z nichž vybírá to, které začíná stejnou slabikou, jako modelové slovo. Subtest je rozčleněn do dvou bloků, kdy první je určen pro mladší děti ve věku 3 – 4 roky, druhý pro děti nad 5 let věku. První blok je tvořen patnácti výzvovy slovy, ke kterým náleží soubor obrázkových karet s jejich vyobrazením. Druhý blok je tvořen šesti pseudoslovy, ke kterým již není k dispozici obrazová podpora, a slova jsou zadávána jen slovní instrukcí.

- Skládání slabik

Skládání slabik je dalším subtestem hodnotícím fonemické povědomí, je ale náročnější, než předchozí úkol Rozpoznávání slabik. Požaduje totiž po dětech obtížnější operaci se slovy a to skládat zvukové jednotky k sobě a vytvořit tak konečné slovo. Subtest je tvořen dvěma bloky. První část materiálu je tvořena reálnými slovy, druhá pseudoslovy. Úkol je koncipován jako hra na robota, který vydává zvláštní rozdělená slova a dítě má přijít na to, o jaké slovo se jedná.

- Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

Posledním subtestem hodnotícím fonemické povědomí je úkol podobný rozpoznávání slabik, ale je náročnější, protože místo slabik pracují děti s menšími jednotkami, s fonémy. Úkol také více zatěžuje krátkodobou paměť, protože si děti musejí zapamatovat dvě

podnětová slova a ta porovnávat s modelovým slovem, ke kterému patří obrázek, díky němuž má dítě možnost si modelové slovo lépe zapamatovat. Dítě má za úkol určit, které z podnětových slov začíná na stejný zvuk jako slovo modelové. Tato úloha má stejně jako dvě předchozí také dvě části – první obsahující slova, která se rýmují, určenou mladším dětem a druhou pro starší děti se slovy, která se nerýmují.

- **Rychlé jmenování obrázků**

V tomto testu tvořeném dvěma bloky pracujeme s tabulkou s obrázky tvořenou pěti opakujícími se slovy, která by pro děti předškolního věku měla být dobře známá (auto, banán, kočka, ruka, brýle). Znalost slov na obrázku je nutné před samotným testem ověřit. Dítě má za úkol co nejrychleji pojmenovávat slova z obrázků řádek po řádku. Sledujeme nejen správnost, ale hlavně rychlost dítěte při plnění úkolu.

- **Opakování pseudoslov**

Tento subtest hodnotí krátkodobou slovní paměť. Administrátor dítěti prezentuje dvacet dva dvou až čtyřslabičných pseudoslov, dítě má za úkol je správně zopakovat. Je nutné brát ohled na neukončený vývoj řeči předškolních dětí a nehodnotit chybně položky, v nichž se dítě mýlí vlivem nesprávné výslovnosti.

- **Slovník**

Tento subtest je prvním testem z části hodnotící gramaticko-lexikální oblast. Zaměřuje se na porozumění slovům, ne přímo na jejich produkci a je tak vhodný i pro děti s artikulačními obtížemi. Administrátor ukáže dítěti stránku se čtyřmi obrázky a řekne jim slovo, na které mají ukázat. Užitá slova jsou podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Ze začátku jsou zařazena frekventovanější slova, u nichž je předpoklad, že je dítě zná. Postupně jsou vyobrazena slova s menší četností výskytu a slova, která zobrazují části předmětů nebo jsou podobná výzvovému slovu. Subtest má dvě verze. První je určena pro děti do věku 4 let a 6 měsíců, druhá verze je pro děti starší. Jedná se o spíše méně náročnou úlohu, u které je předpoklad, že děti zvládnou správně určit většinu slov. Úloha tedy neodhalí malé rozdíly mezi jedinci, ale měla by poměrně spolehlivě určit děti, které jsou hlouběji pod průměrným výsledkem.

- **Morfologie**

V této části materiálu je testována znalost slovních tvarů i větných kontextů. Test se skládá z pěti částí, z nichž každá je zaměřena na jiný typ slovních tvarů. Dítě má za úkol odpovědět slovo ve správném tvaru, musí být tedy schopné nejen produkce, ale i porozumění souvislosti. I u tohoto subtestu je potřeba brát zřetel na děti, u nichž

pozorujeme problémy s výslovností – tvorba správných tvarů může být výslovnostními potížemi ovlivněna.

- **Porozumění gramatické**

Tento test hodnotí ve čtyřech částech porozumění větné skladbě, k dispozici je pomocný obrazový materiál. Děti zde mají za úkol po vyslechnutí jednoduché věty ukázat na obrázek, který zobrazuje danou větu. Vybrat může ze dvou obrázků, které jsou podobné, ale liší se zobrazenými vztahy. Dítě v tomto případě jenom ukazuje, úlohu lze tedy využít i u dětí s obtížemi v produkci řeči.

- **Posuzování gramatičnosti**

K administraci této úlohy jsou užívány pomocné obrázky a plyšové zvířátko, které se učí česky a neumí ještě všechno říkat správně. Úkolem dítěte je zhodnotit, jestli jsou špatně nebo správně. Ani v této úloze dítě nemusí aktivně produkovat odpověď, stačí, aby kývlo nebo zavrtělo hlavou, je tedy vhodná k využití u dětí s problémy v produkci.

- **Opravování vět**

Poslední subtest diagnostické baterie je podobný předchozímu testu Posuzování gramatičnosti, liší se ale tím, že po dítěti vyžaduje aktivní produkci. I zde využíváme postavičky plyšového zvířátka. Administrátor prezentuje gramaticky nesprávnou větu, dítě má za úkol ji opravit. Dítě má podporu v obrazovém materiálu, který zobrazuje výslednou větu. Úloha je pro děti značně obtížná, jelikož dítě musí vyslechnout chybnou větu, zpracovat a vytušit její správný význam. Nelze u ní získat body náhodným hádáním (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

7 Výsledky výzkumného šetření

Data získaná diagnostikou vybraného vzorku dětí jsou uspořádána do tabulek, kde jsou výsledky rozděleny podle jednotlivých subtestů, a získané skóre je zaznamenáno v porovnání s maximálním možným počtem bodů. Výsledky jednotlivých subtestů jsou dále rozebrány podrobněji a opatřeny grafem zobrazujícím úspěšnost dětí v konkrétním testu.

proband	věk + pohlaví	skládání slabik	opakování pseudoslov	RAN	průměr RAN + počet chyb	slovník	gramatické uvědomování- opravování vět
A	6 ♀	0/24	13/22	1.10, 1.04	60.07 0	33/40	4/8
D	6 ♀	23/24	20/22	37.54, 41.75	39.65 1	36/40	7/8
J	6/1 ♂	22/24	20/22	40.64, 49.93	45.29 0	36/40	7/8
V	6/3 ♂	13/24	17/22	57.20, 1.03	58.62 6	37/40	5/8
Ši	6/3 ♂	24/24	21/22	32.18, 32.16	32.17 0	38/40	6/8
E	6/3 ♀	24/24	22/22	45.20, 51.02	48.11 1	39/40	7/8
V	6/4 ♂	23/24	19/22	50.14, 53.47	51.80 0	36/40	5/8
Št	6/8 ♂	17/24	19/22	1.03, 1.10	60.06 1	30/40	3/8
O	6/9 ♀	23/24	19/22	1.03, 58.94	59.48 0	31/40	6/8
M	6/10 ♀	0/24	21/22	57.19, 59.03	58.11 0	35/40	6/8

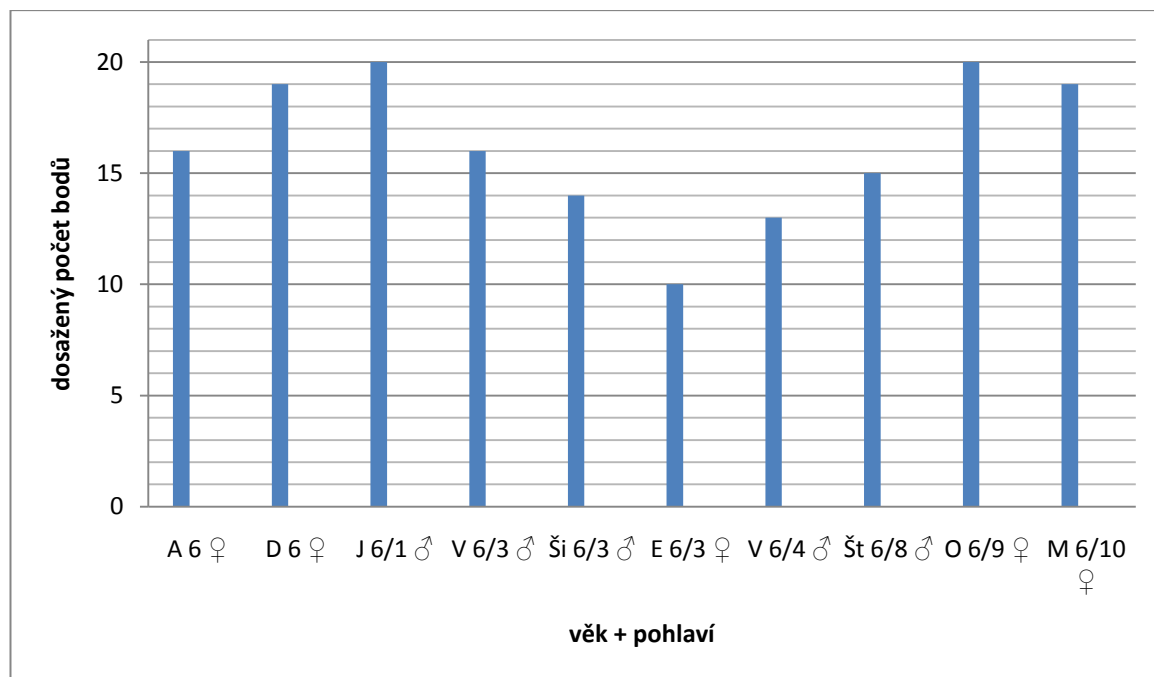
Grafické schéma č. 2: Výsledky subtestů

	věk + pohlaví	gramatické uvědom. – posuzování gramatičnosti	porozumění gramatice	rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	rozpoznávání slabik	morfologie
A	6 ♀	13/16	20/22	28/35	16/21	22/30
D	6 ♀	16/16	21/22	33/35	19/21	26/30
J	6/1 ♂	15/16	21/22	29/35	20/21	24/30
V	6/3 ♂	14/16	19/22	21/35	16/21	25/30
Ši	6/3 ♂	15/16	21/22	17/35	14/21	29/30
E	6/3 ♀	16/16	22/22	28/35	10/21	28/30
V	6/4 ♂	16/16	22/22	24/35	13/21	24/30
Št	6/8 ♂	10/16	18/22	18/35	15/21	24/30
O	6/9 ♀	15/16	20/22	17/35	20/21	27/30
M	6/10 ♀	11/16	21/22	24/35	19/21	27/30

Grafické schéma č. 3: Výsledky subtestů

Rozpoznávání slabik

V prvním administrovaném subtestu děti slyšely výzvové slovo a měly za úkol rozpoznat v jednom ze dvou testových slov stejnou počáteční slabiku jako ve výzvové slově. Během prvního bloku testu měly k dispozici podporu v podobě obrázkových karet s vyobrazenými slovy. Se zácvikem měly problém tři z deseti dětí, zbytek pochopil princip plnění úkolu hned napoprvé. Při administraci druhého bloku testu, v němž byla použita pseudoslova, děti chybovaly podstatně více než při první části subtestu, kde se pracovalo se slovy jim známými. Celý úkol byl administrován během přibližně pěti minut a během dvou bloků subtestu byla krátká pauza. Proto nepředpokládáme, že nižší úspěšnost v druhé části subtestu byla způsobena sníženou pozorností či únavou dětí. Pracovat s pseudoslovy pro ně byl výrazně obtížnější úkol, často slovo, které zvolily za správnou odpověď, od druhé slabiky měly tendenci slova komolit. Prakticky všechny děti chybovaly v testové položce, kdy výzvové slovo bylo slovo „pekař“, děti měly za úkol určit, zda stejně jako slovo „pekař“ začíná slovo „pěna“ nebo „pero“.



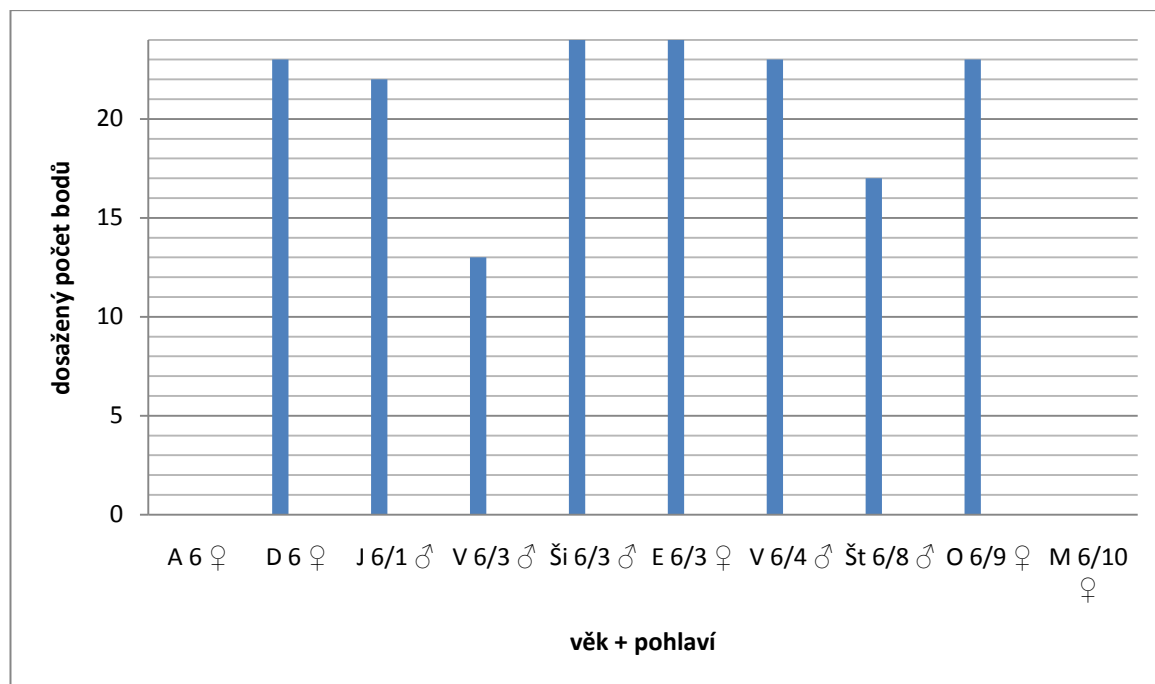
Grafické schéma č. 4: Rozpoznávání slabik

V testu bylo možné získat maximálně 21 bodů, co položka subtestu to jeden bod. Dvě děti ztratily v tomto subtestu jeden bod, dvě děti dosáhly 19 bodů, dvě 16 bodů. Nejhorším výsledkem bylo získání 10 bodů, tedy méně než poloviny z celkového možného počtu bodů.

Skládání slabik

V tomto subtestu bylo úkolem spojit slyšené slabikované slovo do jednoho celku.

Při plnění zadaného úkolu měly některé děti tendenci nahrazovat pseudoslova podobnými slovy s významem. Například místo pseudoslova „kroník“ říkaly „kurník“, místo „sitel“ slovo „sító“. Některé děti měly problém se slabikovou syntézou a nebyly schopné slyšená slabikovaná slova spojit do jednoho celku. Dělo se tak většinou u slov delších či u slov s artikulačně náročnějšími hláskami, byly ale i děti, které celý úkol odslabikovaly a nepovedlo se jim do jednoho slova spojit ani kratší slova. Vyskytly se také děti, které byly schopné spojit do slov jen krátká jednoduchá slova. U slov delších než tříslabičných a u pseudoslov se jim nepodařilo úkol splnit. Nezdá se, že by zadaný úkol nepochopily, protože jak již bylo řečeno výše, některá slova byly tyto děti schopny ze slabik spojit a několikrát během administrace jim bylo zopakováno, co je jejich úkolem.

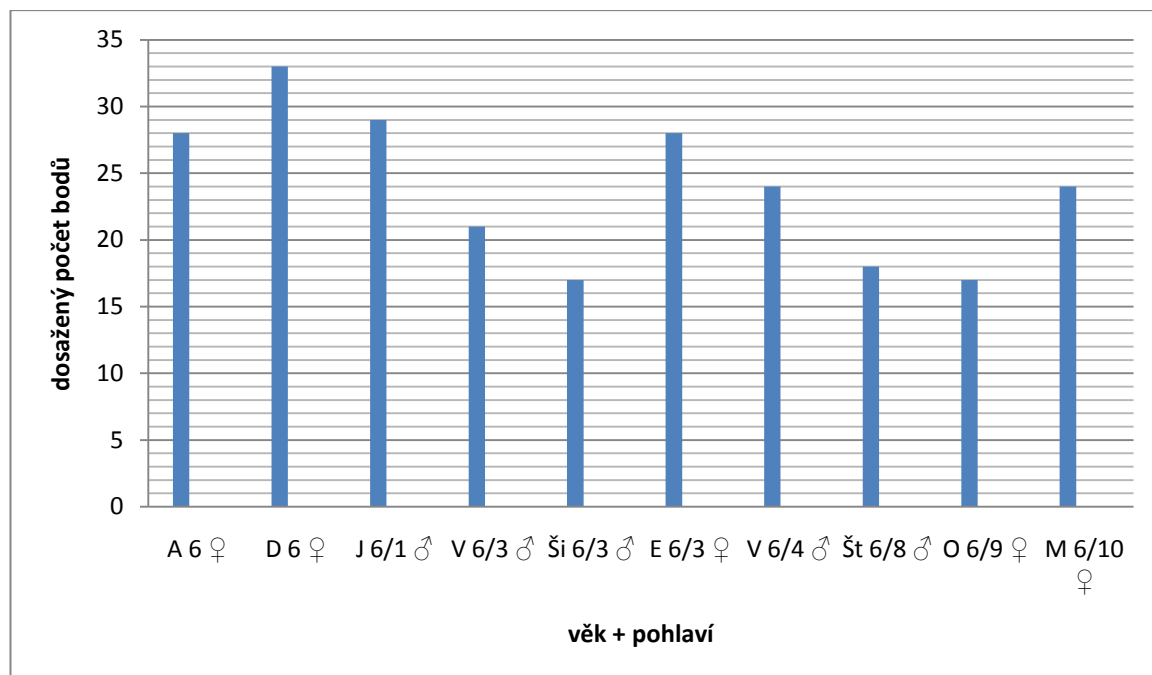


Grafické schéma č. 5: Skládání slabik

Maximální počet dosažených bodů tohoto subtestu byl 24. Tohoto výsledku dosáhly dvě děti. Se ztrátou jednoho bodu vyplnily subtest tři děti. 22 bodů získalo jedno dítě. Další výsledky byly 17 bodů, 13 bodů a dvě děti nezískaly v tomto subtestu žádný bod. Nulové skóre měly proto, že celý subtest opakovaly po zadávajícím, tzn. slabikovaly a nespojovaly slabiky do slov. Nejslabších výsledků dosáhly, jak je vidět z grafu výše, nejstarší a nejmladší dívka.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch

V tomto úkolu má dítě rozhodnout, které z nabízených pseudoslov začíná stejně jako výzvové slovo. K administraci testu byly k dispozici obrazové materiály, které dětem pomohly lépe udržet v paměti výzvové slovo.



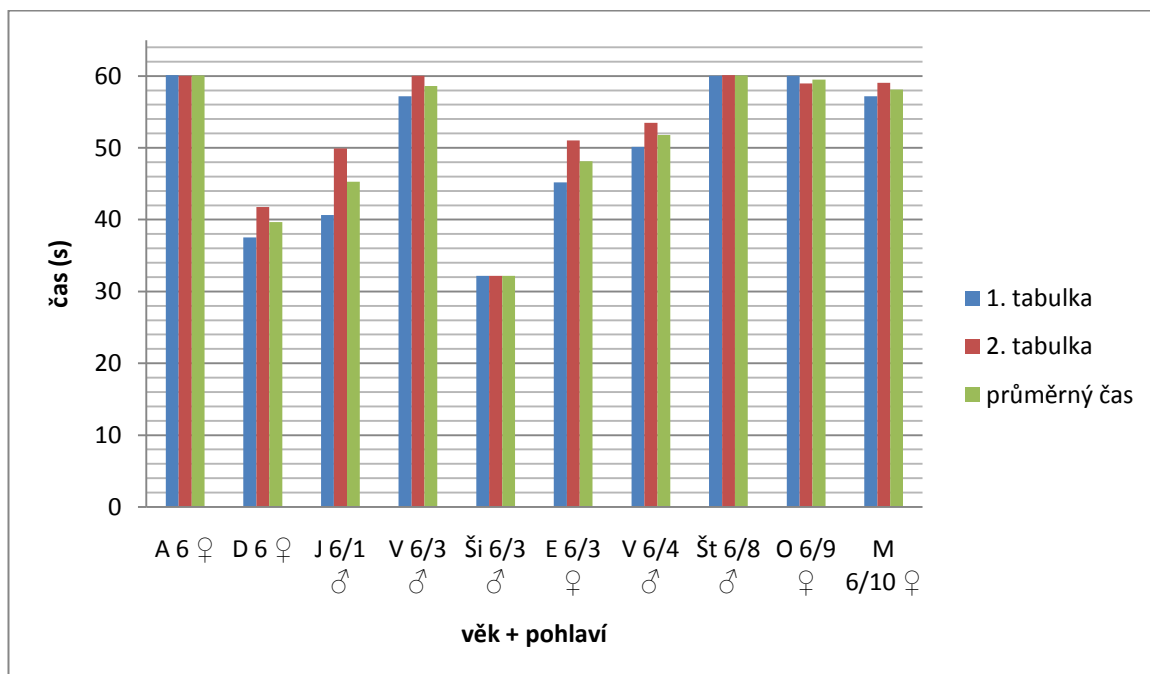
Grafické schéma č. 6: Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech

V tomto subtestu může být získáno maximálně 35 bodů. Šest z deseti dětí dosáhlo v tomto subtestu výrazně podprůměrných výsledků. Vysvětlit to lze vyšší náročností úkolu, kdy dítě pracuje s menší zvukovou jednotkou (fonémem) než v předchozím úkolu, kde pracovalo se slabikami. Děti si také musejí zapamatovat dvě pseudoslova a ta porovnávat s výzvným slovem. Nejlepším dosaženým výsledkem bylo získání 33 bodů, následovalo skóre 29 bodů, 28 bodů, 24 bodů a 21 bodů. Další výsledky klesly pod hranici dvaceti bodů. Nejhorším výsledkem bylo získání 17 bodů. Při porovnání stejně starých dětí ve věku 6 let a 3 měsíců jsou patrné značné rozdíly v dosaženém počtu bodů. Nejlepší výsledek v této věkové skupině byl 28 bodů, nejhorší potom o 11 bodů méně. Průměrný výkon byl 21 dosažených bodů. Z grafu je vidět, že starší děti nedosahovaly v tomto subtestu lepších výsledků, jak by bylo možno předpokládat v souvislosti s rozvinutějšími jazykovými schopnostmi.

Rychlé jmenování obrázků (RAN)

Úkolem tohoto subtestu bylo otestovat dovednost pohotového vyvolávání fonologických informací z dlouhodobé paměti. Tato dovednost je předpokladem pro správný rozvoj čtenářských dovedností, u dětí v předškolním věku by tedy měla být dostatečně rozvinutá, vzhledem k tomu, že s nástupem do školy přichází učení se čtení. Tento subtest byl administrován s pomocí přiložené tréninkové karty s obrázky a dvěma kartami pro administraci. Děti měly za úkol co nejrychleji a správně pojmenovat obrázky z tabulky,

jako kdyby je četly z obrázků. Pojmenovávaly tedy obrázky řádek po řádku zleva doprava. V zácvičné fázi bylo potřeba ověřit, zda dítě zná obrázky, které má pojmenovávat. Všechny děti z vybraného vzorku znaly slova, s nimiž se během testu pracovalo, bylo tedy možné administrovat subtest se všemi dětmi. Některé děti si potřebovaly pomoci ukazováním prstem na jednotlivé obrázky případně si ukázat následující řádek – lze z toho usuzovat na oslabené zrakové vnímání. Jedno dítě u první tabulky zřejmě nepochopilo, že má číst samo řádek po řádku a mělo problém se samostatným jmenováním obrázků – pojmenovalo je až poté, co mu na ně bylo ukázáno prstem. Další z testovaných dětí zase při zácvičné fázi jednotlivá slova slabikovalo, při samotném testu už ale slova říkalo vcelku.



Grafické schéma č. 7: Rychlé jmenování obrázků (RAN)

U tohoto testu není stanoven maximální možný počet bodů, ale je zde hodnocen čas, za který dítě zvládlo přečíst všechny obrázky z tabulky a jsou zohledněny i chyby, kterých se při čtení obrázků dopustilo. Dle testové příručky by nemělo dojít k přesáhnutí času 60 vteřin. V testu chybovaly čtyři z šesti dětí, ve třech případech se jednalo pouze o jednu chybu, v jednom případě dítě chybovalo šestkrát, z čehož lze usuzovat na výrazné oslabení schopnosti vyvolávání fonologických informací z dlouhodobé paměti. Dvě děti dosáhly průměrného času vyššího než jedna minuta, zbytek se držel okolo 50 vteřin. Nejlepším výsledkem byl průměrný čas 32 vteřin.

věk + pohlaví	A 6 ♀	D 6 ♀	J 6/1 ♂	V 6/3 ♂	Ši 6/3 ♂	E 6/3 ♀	Ví 6/4 ♂	Št 6/8 ♂	O 6/9 ♀	M 6/10 ♀
průměrný čas	60.07	39.65	45.29	58.62	32.17	48.11	51.80	60.06	59.48	58.11
počet chyb	0	1	0	6	0	1	0	1	0	0

Grafické schéma č. 8: Rychlé jmenování obrázků (RAN) – průměrný čas a počet chyb

Opakování pseudoslov

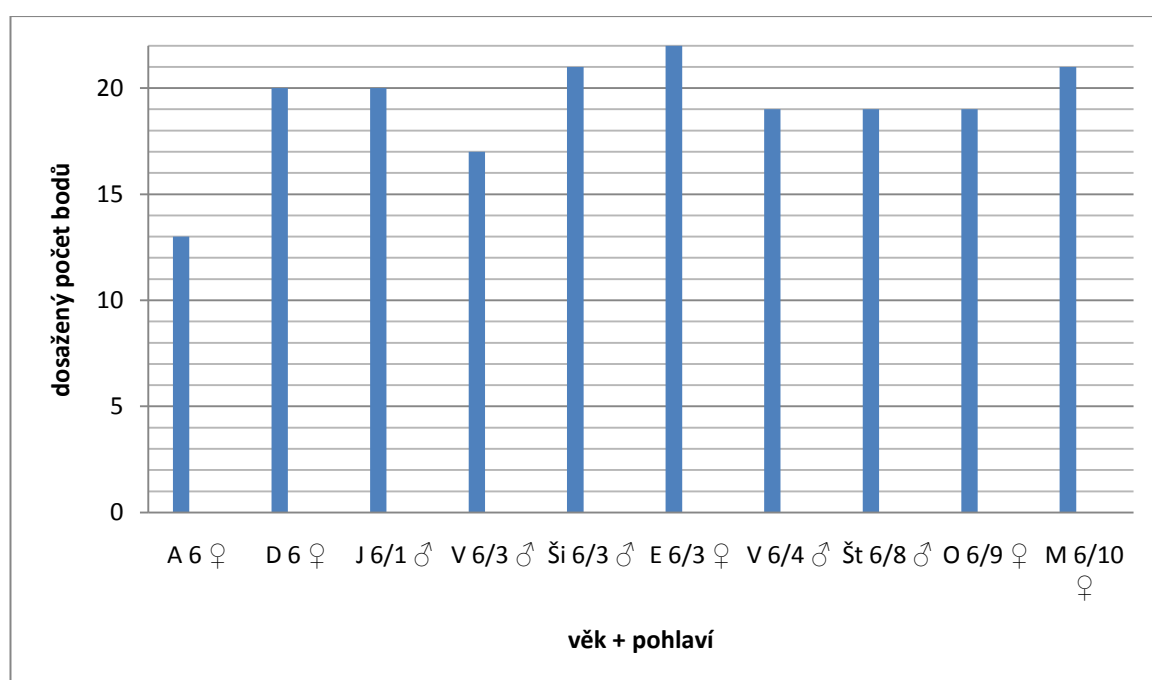
V tomto subtestu hodnotíme úroveň krátkodobé slovní paměti. Při opakování pseudoslov bylo úkolem přesně zopakovat pseudoslovo vyslovené administrátorem testu.

Při vyhodnocování subtestu je nutné brát v potaz neukončený vývoj řeči u předškolních dětí. Proto tedy v případě, že dítě opakovaně chybí při výslovnosti některé hlásky z důvodu dyslalie, je nutné tuto skutečnost zohlednit při vyhodnocování subtestu a nepočítat tato slova jako špatně zopakovaná. Při posuzování výslovnosti dětí byl využit popis vývoje artikulace od Salomonové (2003).

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

Grafické schéma č. 9: *Orientační tabulka vývoje výslovnosti* Zdroj: Škodová, 2003, s. 334

U poloviny dětí z testovaného vzorku bylo možné pozorovat artikulační obtíže, u dvou z nich se jednalo o fyziologii v rámci neukončeného vývoje řeči. Tři z dětí poté měly artikulační obtíže s hláskami, jejichž vývoj by měl být dle výše zmíněné tabulky od Salomonové již ukončen. Při administraci testu bylo nejčastější chybou vypuštění slabiky ze slova, záměna či přesmyknutí hlásek ve slově, některé děti měly tendenci upravovat opakované slovo tak, aby bylo blízké některému pro ně známému slovu – například výzvové slovo bylo „kočtolou“, děti ho nahrazovaly slovem „kočkou“. Děti chybovaly převážně ve tříslabičných a čtyřslabičných slovech, ve slovech dvouslabičných docházelo k chybám výjimečně.



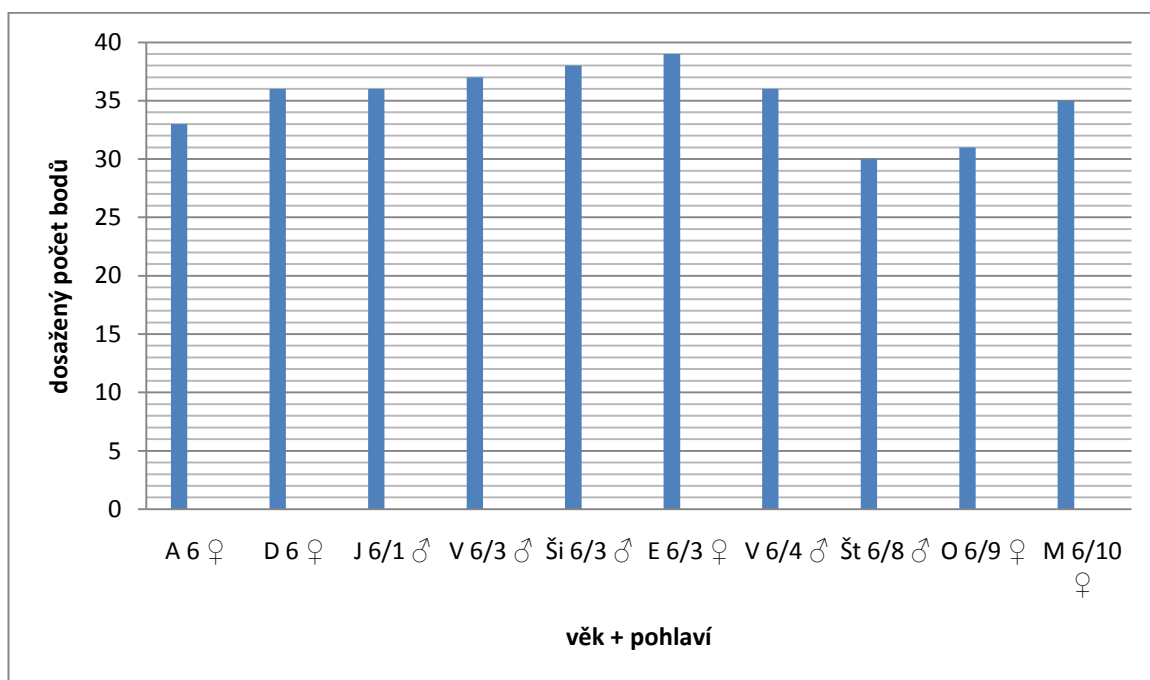
Grafické schéma č. 10: Opakování pseudoslov

V tomto subtestu byly děti poměrně úspěšné. V testu bylo možné dosáhnout 22 bodů, což se jednomu probandovi zadařilo. Jeden bod ztratily v subtestu dvě děti, dvě děti ztratily dva body, výsledku 19 bodů dosáhly tři děti. Nejhorší dosažený výsledek v subtestu byl 13 bodů.

Slovník

Tento subtest má za úkol zhodnotit slovní zásobu. Jelikož se jedná o úlohu testující porozumění slovům, bylo by možné její využití i u dětí s artikulačními problémy či jinými obtížemi při řečové produkci. Dětem je ukázána stránka se čtyřmi obrázky a řečeno slovo, jehož vyobrazení mají ukázat. Obtížnost úlohy není dle slov autorů příliš vysoká, děti

z testovaného vzorku by v ní tedy měly uspět s dobrými výsledky, vzhledem k tomu, že jsou nad hranicí věku, pro který je testová baterie určena.



Grafické schéma č. 11: Slovník

Výsledky dětí byly poměrně vyrovnané, v rozptýlu deseti bodů. Maximálním počtem bodů, který bylo možné v testu získat, bylo 40. Nejlepším výsledkem bylo získání 39 bodů, nejnižším výsledkem bylo 30 bodů, které získalo jedno z nejstarších dětí. Většina dětí (8 z 10) neurčilo správně na obrázku slovo „krajíc“, problém měly také s určením slov „šunka“, „dobytek“, „sako“ a „svítilna“. U určování slova „šunka“ zpravidla zvolily obrázek salámu, takže podobnost významu je patrná. Ovšem při určování obrázku odpovídajícímu slovu „dobytek“ byly na výběr obrázky skotu, koní, králíků a kuřat a děti neočekávaně volily jako odpověď kuřata nebo králíky, nikoli koně, kteří jsou hledanému výrazu blíže, zejména co se týče vnější podobnosti. S jistým překvapením ze strany administrátora dokázaly všechny děti správně na obrázku určit přídavné jméno „sypký“.

Morfologie

Subtest hodnotící morfologii měl pět částí, v nichž měly děti za úkol doplnit do věty správný tvar slova. K úspěšnému absolvování je zapotřebí znalost větných tvarů, dítě musí správně porozumět kontextu a být schopné produkovat odpověď. Ke všem částem subtestu

je dětem k dispozici podpůrný obrazový materiál, který jim pomáhá lépe větu pochopit a pracovat s jejím obsahem.

V první části subtestu se jednalo o doplnění správného tvaru množného čísla do věty. Na obrázku byl vždy objekt zobrazen nejprve samostatně např. jeden balón, vedle pak vícekrát (v množném čísle) např. dva balóny. Administrátor popsal vždy co je na obrázku v jednotném čísle, dítě pak mělo za úkol doplnit, co vidí vedle na obrázku v množném čísle (př. Tady je jeden balón a tady jsou dva.... – doplní dítě). V této části subtestu byla největší bodová ztráta čtyři body z šesti. Tři děti v této části neztratily žádný bod.

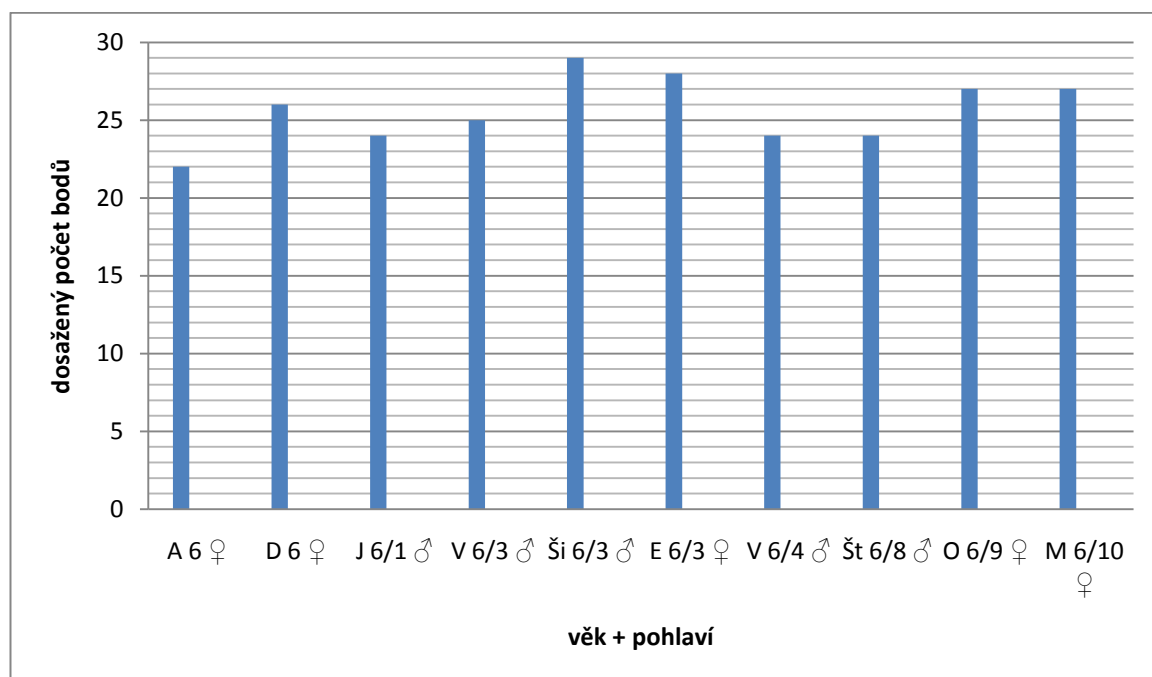
Druhá část testu byla zaměřená na doplnění správného tvaru slovesa. Dítě mělo opět k dispozici obrázky a k němu následující instrukci: „Na tomhle obrázku vidíme pána řídit. Řekni mi, co ten pán dělá? Ten pán.... (dítě má doplnit slovo *řídí*).“ Nejvyšší bodová ztráta v této části byla dva body z šesti, dvě děti splnily úkol bez ztráty bodu. Nejčastěji děti chybovaly v doplňování správného tvaru slovesa „běžet“, nesprávně tvar doplnily čtyři z deseti dětí.

Třetí část testu hodnotila schopnost dětí užívat správné tvary sloves v minulém čase. Opět měly k dispozici vizuální podporu a doplňovaly větu, kterou jim prezentoval administrátor, např. „Zedník staví dům. Včera to dělal taky. Co dělal včera? Zedník včera... (dítě má odpovědět *stavěl dům*).“ Nejvyšší bodová ztráta byly tři body, čtyři děti absolvovaly test bez bodové ztráty. Položkou, kde ztratilo bod nejvíc dětí, bylo doplnění správného tvaru v minulém čase u slovesa „vytírat“.

Předposlední část subtestu byla zaměřena na pojmenování povolání, které vidělo na obrázku. Povolání je vždy zobrazeno, jak je vykonává žena i muž. Dítě od administrátora slyší pojmenování povolání pro jedno z pohlaví, druhé pojmenování už musí doplnit samo. Například „Pán je pošťák a paní je.... (dítě má doplnit slovo *pošťáčka*). Nejvyšší ztráta byly dva body ze šesti, šest dětí neztratilo žádný bod. Nejčastěji děti chybovaly ve správném pojmenování výše zmíněného povolání pošťák/pošťáčka, kdy měly doplnit název povolání, když je vykonáváno ženou. Zaznívaly názvy jako „poštovka“, „poštovnice“.

Poslední část subtestu byla zaměřená na testování správného užívání předložek. Část byla administrována za pomoci vizuální podpory, na obrázku bylo nakresleno rozmístění věcí. Administrátor poté popsal, co na obrázku vidíme, a zeptal se dítěte na polohu konkrétního předmětu vůči jinému předmětu. Například „Tady je knihovna a v ní jsou knížky. Zkus říct, kde jsou knížky. Knižky jsou v.... (dítě má odpovědět „knihovně“). Nejčastěji chybovaly právě v této konkrétní položce – volily nesprávný tvar slova či místo

slova „knihovna“ užívaly slova „skříň, „police“ aj. Celkově v této oblasti byly děti poměrně úspěšné – dvě z nich ztratily po dvou bodech, tři děti ztratily jeden bod, pět dětí neztratilo žádný bod.



Grafické schéma č. 12: Morfologie

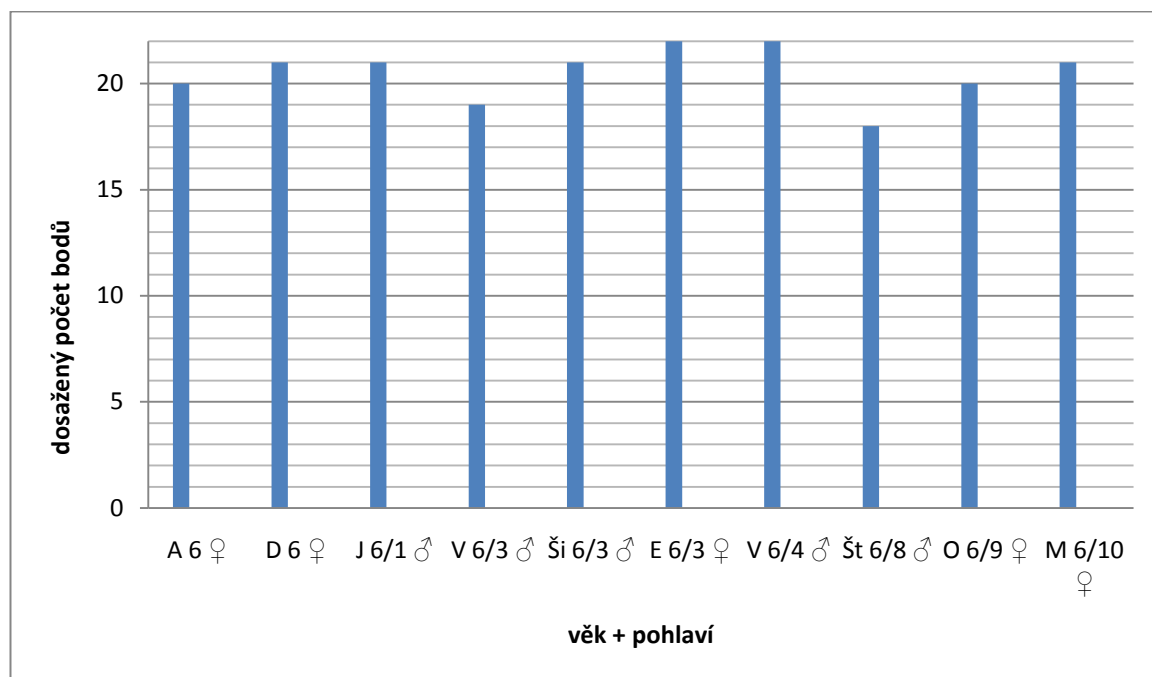
Plný počet bodů, kterých bylo možno v tomto subtestu dosáhnout, bylo 30 bodů, z každé z pěti částí mohlo dítě získat šest bodů. Nejlepším výsledkem bylo získání 29 bodů, jedno dítě získalo 28 bodů, dvě děti ztratily tři body. Nejhorším výsledkem ze skupiny dětí účastnících se testování bylo získání 22 bodů z 30.

Porozumění gramatické

Subtest je zaměřený na porozumění větné skladbě, kdy úkolem dětí je vyslechnout větu a ukázat na obrázek znázorňující význam věty. Vybírají ze dvou obrázků, na nichž jsou stejné předměty znázorněny v různých vztazích. Úloha se skládá ze čtyř částí, dvě části mají po pěti položkách, dvě po šesti položkách. Jednotlivé části se soustředí na předložky, plurály, pády a slovosled a shodu.

V první části soustředící se na užití předložek chybovalo jen jedno dítě, zbytek dětí měl plný počet bodů. V druhé části, která je zaměřená na množné číslo, ztratily po jednom bodu tři děti. Třetí položka hodnotila slovosled, správné porozumění ovlivnilo to, který obrázek děti vyberou. Děti například vybírali ze dvou obrázků – na jednom byla maminka, která hladila dítě, a na druhém obrázku bylo dítě, které hladilo maminku. Výzvoová věta zněla „Maminka hladí dítě“. Proband měl za úkol vybrat obrázek odpovídající významu

věty. V této části chybovalo jen jedno dítě, ztratilo jeden bod. Poslední část byla zaměřena na shodu. Dítě opět vybíralo ze dvou obrázků ten, který odpovídal významu slyšené věty, například „Tady pracuje na zahradě“, na jednom obrázku pak byla vyobrazena žena pracující na zahradě, na druhém skupina dětí pracujících na zahradě. Nejhorším výsledkem této části byla ztráta čtyř bodů ze šesti, dvě děti ztratily po dvou bodech a dvě děti po jednom bodu.



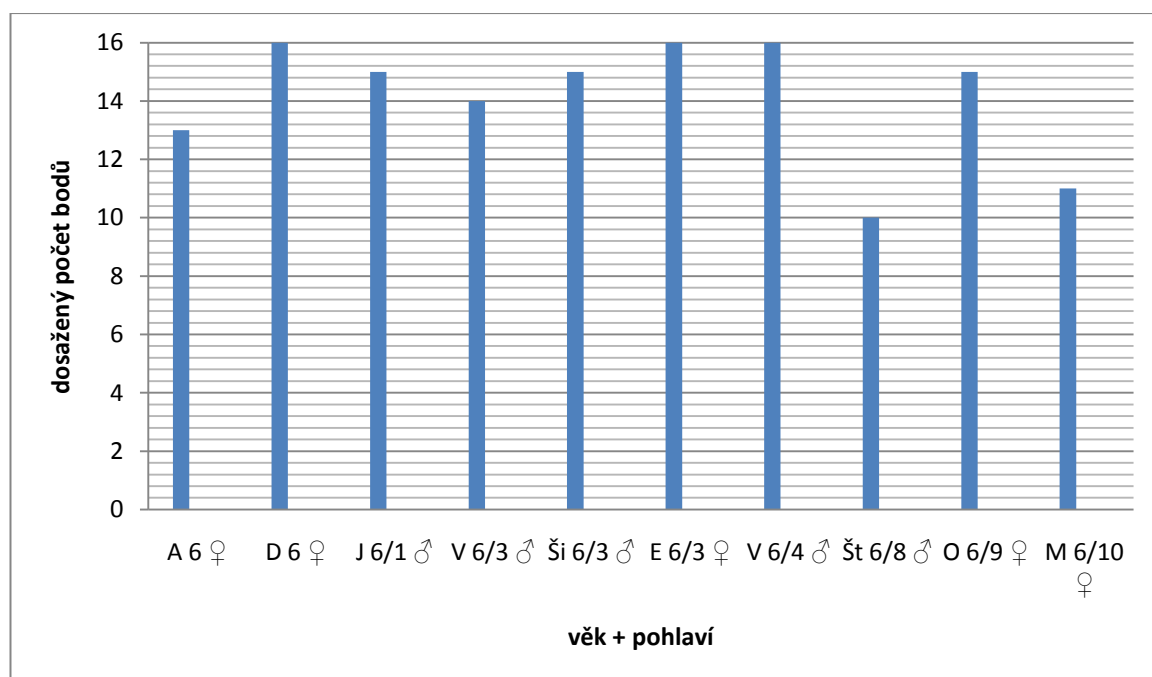
Grafické schéma č. 13: Porozumění gramaticke

Celkový počet bodů, které bylo možno v subtestu získat, byl 22 bodů. Nejhorším výsledkem byla ztráta čtyř bodů, dvě děti dosáhly plného počtu 22 bodů. Jinak byly výsledky poměrně vyrovnané v rozmezí 19 – 21 bodů. V tomto subtestu dosahovali probandi největší úspěšnosti z celé diagnostické baterie.

Posuzování gramatičnosti

Při této úloze je rovněž jako v předchozích úkolech k dispozici obrazový materiál, má ale spíše pomocnou úlohu, není její součástí. K jejímu úspěšnému řešení dítě potřebuje znalosti gramatiky a slovní zásoby a musí je také umět efektivně využívat. Úloha nevyžaduje aktivní mluvený projev, pouze odpověď „ano“/„ne“, kdy dítě posuzuje správnost slyšených vět. Lze tedy využít i u dětí s problémy v řečové produkci. Přestože úkolem úlohy bylo pouze vyjádřit, zda je věta správně nebo špatně, některé děti měly tendenci opravovat věty, které podle nich nebyly správně. Polovině dětí, které se o opravu vět snažily, se dařilo, druhá polovina věty spíše než opravovala tak měnila podle toho, co

viděla na obrázku (např. Výzvolná věta zněla: „Ptáček ukazuje červenou kytku“. Na pomocném obrázku byl nakreslený ptáček s červenou růží, odpověď tedy měla být, že věta je pořádku. Děti větu, ale označily za nesprávnou a opravily ji takto: „Ptáček ukazuje červenou růží.“). Často se v nově vytvořených větách objevoval špatný slovosled či tvarosloví. U jedné věty se oprava nepovedla nikomu – věta zní: „Rybu udici na eskymák chytají.“. V této úloze bylo poměrně často potřeba dětem opakovat výzvolnou větu. Prakticky všem dětem byla zopakována alespoň jedna věta, u čtyř dětí se jednalo o opakování šesti a více položek subtestu. Zopakování ovšem většině dětí nepomohlo se správným zodpovězením položky a odpověděly chybně.



Grafické schéma č. 14: Posuzování gramatičnosti

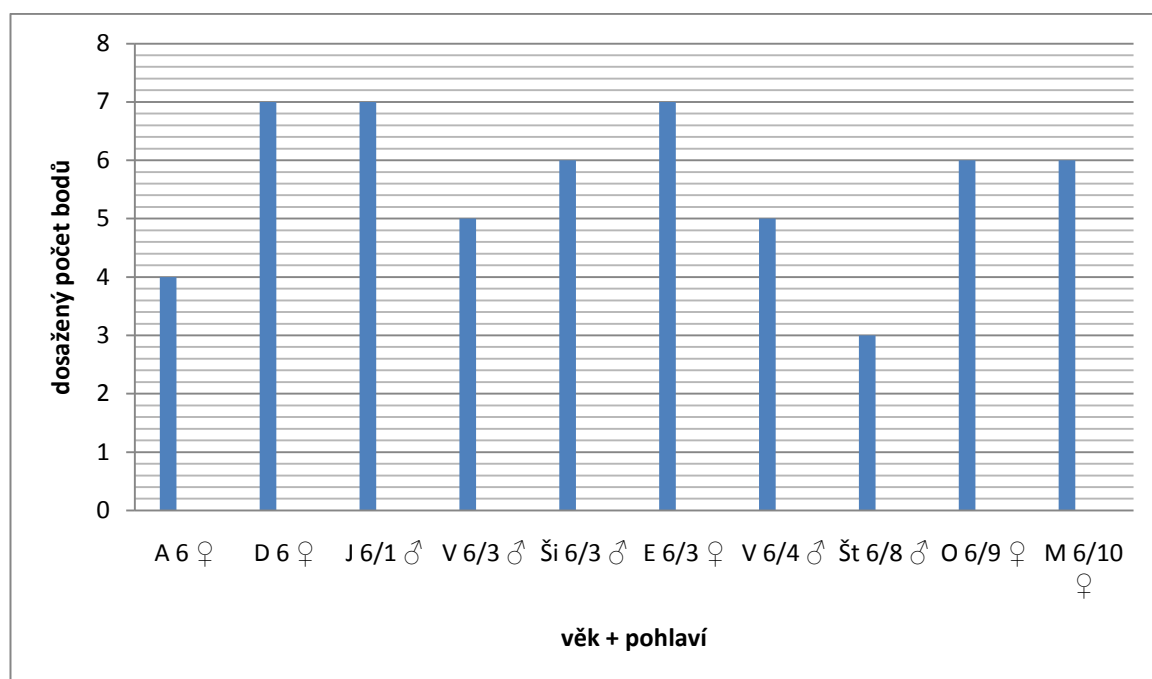
Celkový počet bodů, které bylo možno v úloze získat, byl 16 bodů. Nejhorším výsledkem bylo získání 10 bodů, tři děti získaly plný počet 16 bodů, dvě děti ztratily jeden bod z celkového počtu 16 bodů.

Opravování vět

Tento úkol vyžaduje od dítěte aktivní produkci, kdy dítě vyslechne větu a má za úkol ji opravit. Má k dispozici obrazovou podporu, která zobrazuje cílovou větu. Dle slov autorů je úloha poměrně náročná, dítě prakticky nemůže skórovat náhodnými odpověďmi. V úloze jsou sledovány jazykové dovednosti, metajazykové schopnosti a také pragmatika.

Podle výsledků probandů lze potvrdit slova autorů o náročnosti této úlohy. Čtyři děti ztratily 3 a více bodů, nejnižším výsledkem bylo získání 3 bodů z celkového počtu

8 bodů. Jak je možné vidět v grafu č. 13 níže, výsledky jsou rozvrstveny do celého věkového spektra navzdory očekávání, že starší děti budou dosahovat lepších výsledků. Nejčastějšími chybami v odpovědích byl chybný tvar slovesa (př. Kluk a holka si hrajeme.) a nesprávný slovosled (Nese prasátko soudek.). Některé děti měly tendence měnit sloveso užitá v zadávané větě za jiné (př. Myška okusuje sýr. Dítě zaměnily sloveso „okusuje“ za sloveso „jí“). Pro třetinu odpovědí v subtestu bylo potřebné opakování zadávané věty. Některé děti měly potíže s pochopením úkolu a ztratily tak bod při první zadávané položce, poté už většinou pochopily a další položku zodpověděly správně.



Grafické schéma č. 15: Opravování vět

7.1 Zhodnocení úrovně KD s využitím Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku

Vzhledem k faktu, že děti z výzkumného vzorku byly starší než pět a půl roku (což je horní hranice, pro kterou je určen použitý diagnostický materiál), předpokládala autorka práce, že se děti budou pohybovat v úspěšnosti plnění testů těsně kolem maxima získaných bodů. Tento předpoklad se nepotvrdil – variabilita výsledků byla značná a úspěšnost v testu nekorelovala s předpokládanou zralostí odvozenou od kalendářního věku dítěte. Ve skupině byly šestileté děti, jejichž výsledky byly spíše průměrné a také šestileté děti, které se pohybovaly kolem horní hranice dosažených bodů. Podobný rozptyl výsledků

vykazovaly i děti kolem šesti let a devíti měsíců – některé dosahovaly maximálních hodnot bodového zisku, jiné v testu neuspěly adekvátně věku.

Nejlépe všechny děti uspěly v úkolu, který testoval porozumění gramatice. Zde nezískalo žádné z dětí méně než 18 bodů z celkového počtu 22. Jako poměrně úspěšný lze také hodnotit subtest zaměřený na skládání slabik, kde až na dva výsledky s nulovým ziskem bodů byly výkony ostatních dětí poměrně vyrovnané a pohybovaly se okolo 22 bodů z možných 24. I v subtestu opakování pseudoslov hodnotícím úroveň krátkodobé slovní paměti byly děti poměrně úspěšné – průměrně dosahovaly výsledku 19 bodů z 22.

Naopak nejproblémovější byl pro děti úkol rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, kdy až na jeden výkon (získání 33 bodů z 35) ztratily děti v subtestu 6 a více bodů z 35, což poukazuje na nedostatky ve fonematické oblasti případně v krátkodobé pracovní paměti, děti si tu totiž musely zapamatovat dvě krátká pseudoslova a ta porovnat se slovem výzvovým. Diagnostická baterie nebyla primárně určena k testování správné artikulace, během diagnostiky ale byly pozorovány obtíže v oblasti artikulace u třetiny dětí z vybraného vzorku. Tyto obtíže byly pozorovány u dětí, které zároveň ve všech subtestech dosahovaly nižších výsledků.

Výsledky vykazují značnou variabilitu mezi jednotlivými dětmi ve skupině. Na základě provedené diagnostiky tedy nelze skupinu hodnotit jako celek, jemuž je společný dosažený kalendářní věk. Výsledky odrážejí jednak rozdílné dispozice jedince k rozvoji komunikačních schopností právě tak jako rozdílně podnětné prostředí v rodině.

8 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze

Hlavní cílem prakticky orientované části bakalářské práce bylo zjistit, jaká je úroveň komunikačních kompetencí u vybrané skupiny dětí v předškolním věku.

Naplnění hlavního cíle bylo realizováno prostřednictvím otestování dětí užitím diagnostické baterie, zpracováním výsledků testování a definováním doporučení pro pedagogickou praxi k podpoře rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku.

Děti byly **testovány pomocí diagnostické baterie** *Diagnostika jazykového vývoje – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka. Testování probíhalo během února a března 2019 v rámci přibližně deseti návštěv ve vesnické mateřské škole v Libereckém kraji. Testování probíhalo vždy v dopoledních hodinách, kdy byly děti dostatečně odpočaté a schopné soustředit se na práci. Úkoly jednotlivých subtestů byly povětšinou dětmi plněny dle očekávání, jen občas se objevily nesnáze s porozuměním zadání úkolu, které bylo vždy zadáváno podle instrukcí v metodice. Časový plán administrace jednotlivých subtestů se podařilo naplnit, za jednu návštěvu proběhla většinou administrace dvou až tří subtestů u pěti dětí.

Na to přímo navazoval další cíl práce a to **zpracování výsledků testování** (zjištění aktuální úrovně a porovnání se standardizovanými diagnostickými materiály). Vzhledem ke staršímu věku dětí nebylo použito porovnání se standardizovanými diagnostickými materiály, protože by neposkytovaly adekvátní obraz jejich jazykové úrovně. Dosažené výsledky dětí byly vždy porovnány s maximálním možným počtem dosažených bodů. Výsledky byly prezentovány v podobě tabulek a grafů s komentářem, které najdeme na stranách 51–64. Na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že úroveň komunikačních dovedností u testovaného vzorku nelze skupinu hodnotit jako celek, jelikož výsledky jsou mezi dětmi ve skupině značně variabilní a to i mezi dětmi stejně starými. Pro autorku bakalářské práce bylo překvapující, že oproti vývojovým normám dosahovaly některé děti výrazně nižších výsledků. Vzhledem k faktu, že se všem dětem dostává v rámci MŠ stejné péče, poukazují výsledky diagnostiky na rozdílné dispozice jedince k rozvoji komunikačních schopností a také pravděpodobně na rozdílnou podnětnost rodinného prostředí.

Na základě výsledků diagnostiky byla definována **doporučení pro pedagogickou praxi** k podpoře rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Dle slov

pedagožek z MŠ vyplývá, že se vždy na začátku školního roku realizuje depistáž dětí s obtížemi v řečové komunikaci. Na základě výsledků probíhají hovory s rodiči, kdy je v případě potřeby doporučena návštěva pedagogicko psychologické poradny. Se souhlasem rodičů objednávají pedagožky konzultaci v PPP, kterou zajišťují přímo v MŠ, aby děti byly v prostředí, které znají. Pracovnice z PPP po vyšetření hovoří s rodiči, sdělí jim prvotní dojmy z průběhu diagnostiky. Posléze obdrží poštou plné písemné zpracování vyšetření. Dle slov pedagožek 90 % oslovených rodičů souhlasí s vyšetřením v PPP. U zbylé části rodičů se však podle pedagožek objevuje názor, že vyšetření v PPP je ostuda a kdyby jejich potomek dostal odklad, ve vesnici by se říkalo, že mají hloupé dítě, proto s vyšetřením nesouhlasí. Případně ho vyšetřit nechají, ale o odklad nepožádají a dítě do školy nastoupí navzdory doporučení z PPP. Pedagožky jsou na základně doporučení z poradny ochotny spolupracovat a procvičovat zadání z poradny v rámci docházky do MŠ. Této možnosti ovšem rodiče zřídka kdy využívají, popřípadě jim otevře oči až zápis do ZŠ a blížící se nástup do 1. třídy. Rodiče také často argumentují tím, že děti jsou ještě malé, že je čas a že ze „šišlání“ vyrostou. Chybí tedy způsob, jak rodiče přimět k vyhledání odborné pomoci, pokud ji jejich dítě potřebuje, zejména je-li podnět k jejímu vyhledání podpořen odbornou diagnostikou. K rozvoji komunikačních dovedností by pomohla systémově nastavená spolupráce s logopedem a SPC s čímž souvisí zintenzivnění komunikace s rodiči, kteří hrají v rozvoji komunikace důležitou roli.

V mateřské škole, v níž probíhala diagnostika, užívají pro rozvoj (nejen) komunikačních dovedností u předškolních dětí množství materiálů. Pedagožky čerpají náměty pro rozvoj z *Metodických listů pro předškolní vzdělávání* (Buriánová, Jakoubková, Nádvorníková), z *Inspiromatu pro učitelky MŠ* (1. díl) a využívají komplexní metodiku *Raadce předškolního vzdělávání pro celý rok* obsahující náměty aktivit dle ročních období. Pracují také s materiálem *Předškolákův rok, do školy jenom krok*, který obsahuje básničky s doprovodnou pohybovou aktivitou, cvičení pro rozvoj grafomotoriky, koordinaci oka a ruky a dalších oblastí, tvoření a pracovní listy pro všestranný rozvoj dítěte. Pedagožky čerpají také z publikace *Diagnostika předškoláka* (Klenková, Kolbábková). Inspirují se také v *Souboru textů k literární výchově v MŠ* (Eva Veberová). Děti v předškolní třídě používají pracovní sešity podporující grafomotoriku, početní představy a celkový rozvoj dítěte. Jedná se o publikace od firmy Nomiland - *Písanka předškoláka*, *Matematika předškoláka*, *Svět předškoláka*. Na seznámení s písmeny a čísly používají v MŠ obrázkovou abecedu s čísly a znaménky – jedná se o soubor plastových kartiček a archů se zobrazenými písmeny a čísly, které využívají například k procvičování hlásek a osvojování

si grafické podoby písmen. Dalšími užívanými materiály, které mají podobu kartiček, jsou *Obrázkové hříčky* (nakl. Komenium v Praze), *Vzdělávací kartičkové hry* (Pygmalino) a kartičky *Říkej, co dělají* (Marie Flicková).

K rozvoji komunikace používají v MŠ společenskou hru *Dávej bacha aneb bezpečný start do života*, která děti seznamuje s možnými nástrahami života a ukazuje jim, jak si s nimi poradit. Další využívanou stolní hrou jsou *Hádanky dráčka Fráčka*, které pracují s veršovanými hádankami, na něž děti musí správně odpovědět. Hra je zaměřena na rozvoj slovní zásoby, logického myšlení a na posilování schopnosti soustředění.

Hojně využívanou pomůckou je *Logico Piccolo* a *Logico Primo*. Tyto pomůcky děti používají individuálně i ve skupině, je zaměřena na podporu jemné motoriky, zrakového a prostorového vnímání, trpělivosti a podporu řečového projevu. V MŠ jsou pro *Logico Primo* k dispozici karty k tématům Oslava a zábava, Na nákupu, U babičky, S dědou, Vnímej a povídej, Na hřišti a u vody, Kamarádi, Léto, Podzim, Zima, Zbystři zrak a soustřeď se, V nemocnici, Na statku, Den s Luckou a s Vojtou, Barvy a tvary, Oblékáme se atd. Pro *Logico Piccolo* mohou děti využívat tematické karty Připraven ke startu – pozorování, odhalování, vyprávění, Předčtenářské dovednosti – vizuální, prostorové a obsahové vnímání, Význam slov (spojení děje (slovesa) s předmětem (podstatným jménem)), Homonymie sloves (používání slovesa v různých souvislostech), Rýmy se slovesy, rýmy s podstatnými jmény (třídění podstatných jmen podle zvukové podoby), Podstatná a přídavná jména (vytváření složených pojmů), Homonymie podstatných jmen (uvědomění si různých významů slova), Přídavná jména – antonymy (přiřazování přídavných jmen opačného významu), Přídavná jména a příslovce, Předložky (nalezení stejného umístění v různých situacích), Slova souřadná (přiřazování obrázků podle významu), Slova významem podřazená, Počátek slov (vnímání stejných hlásek, procvičování fonemického sluchu), Slovesa a podstatná jména (logické spojení děje s odpovídajícím předmětem), Jednotné a množné číslo podstatných jmen (přiřazování předmětů na obrázcích dle pokynu, jedno-více).

Z výčtu výše zmíněných pomůcek a materiálů nevyplývá, že by děti měly málo možností k podpoře rozvoje komunikačních kompetencí, přesto pedagožky poukazovaly na problémy s ní spojené a napovídají tomu i výsledky diagnostického šetření.

Při poslední návštěvě v mateřské škole se mi osvědčila práce s **příběhovými kostkami** (*Příběhy z kostek* od Mindoku), během které měly děti za úkol vyprávět příběh podle obrázků, které si na kostkách hodily. Aktivita je bavila, zejména proto, že pro ně byla nová a také je interaktivnější než práce s obrázky. Důvodem mohlo být i to, že jsou zvyklé na

„akci“ z televize a počítačů a obrázkové materiály pro ně nejsou tolik poutavé, zatímco kostky jsou variabilnější, jedna kostka nabízí více možností. Příběh navíc děti sestavují podle sebe, což na ně sice klade větší nároky, zároveň ale vypadaly nadšeně, že mohou něco dělat samy a tak, jak chtějí. U některých dětí byla potřeba občasná dopomoc, jinak ale aktivitu zvládaly překvapivě dobře. Kostky lze využít na několik her nejen vyprávění příběhu – fantazii se meze nekladou. Je možné tvořit jen věty, nebo vytvářet příběh ve skupince dětí, kdy každé z nich hodí jednou kostkou a podle toho, co mu padlo za obrázek, přidat k příběhu další část. Další materiál, který děti zaujal, byla hra **Kdo jsem?** od firmy Tiger (existuje i variace *Kdo jsem?* od Mac Toys, *Hádej, kdo?* od Hasbro, *Kdo je kdo?* od HM Studio) při níž dostanou hráči dvě identické karty s obrázky zvířat a jedno z nich z vybrat. Za úkol mají zjistit, které zvíře si protihráč zvolil a to pomocí vylučovacích otázek, vyřazená zvířata si vyškrtávají pomocí fixu.

Kromě výše zmíněných materiálů, které měly u dětí úspěch lze doporučit práci s materiály zaměřenými přímo na rozvoj komunikačních dovedností, jako jsou například *Šimonovy pracovní listy 1* (Celkový rozvoj), *2* (Obrázky - rozvoj pozornosti, cvičení postřehu, zraková diferenciacce), *4* (Rozvoj myšlení a řeči), *6* (Logopedická cvičení I), *7* (Logopedická cvičení II), *10* (Rozvoj obratnosti mluvidel a nácvik dýchání), *15* (Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov), *20* (Rozvoj myšlení a řeči, výtvarné a pohybové hry, grafomotorika), *22* (Celkový rozvoj s důrazem na přípravu do školy), *23* (Rozvoj slovní zásoby), *26* (Už se těším do školy). K podpoře komunikačních a předčtenářských dovedností dobře poslouží kniha *Malované čtení* (Tetourová, Havel) a její různé modifikace. Materiál je dostupný i jako e-kniha. Dalším materiálem, který by děti mohl bavit a zároveň přispět k rozvoji citu pro rým, rytmus a jazykový cit jsou *Logopedické hádanky* (Havlíčková, Eichlerová). Hádanky jsou krátké, snadno zapamatovatelné a dítě se na jejich přečtení podílí hledáním vhodného slova, které v hádance chybí. Další knihou podporující smysl pro rytmus je publikace *Kouká Mina do komína* (Havlíčková, Eichlerová), která obsahuje i delší básničky. Primárně je publikace určena k procvičování výslovnosti všech hlásek českého jazyka, zábavné mohou být ale i pro děti se správnou výslovností. K rozvoji slovní zásoby a jazykového citu lze využít publikaci *Žvanda a Melivo* (Stará, Starý), která nabízí řadu úkolů, básniček, doplňovaček, příběhů a hádanek zaměřených na synonyma, protiklady, stupňování, rýmy, předložky, tvary slov. Úkoly nemají jediné správné řešení, je ponechán prostor dětské tvořivosti. Kniha je bohatě ilustrovaná, ale zároveň dětem ponechává prostor pro vlastní vybarvování, spojování čarami, podtrhávání a další aktivity. Kniha se snaží podporovat schopnost co

nejpřesněji vyjadřovat myšlenky a city, velká část je zaměřena na vyprávění (tvoření příběhů podle obrázkových scénářů, logická a časová posloupnost, popisy situací, doplňování známých pohádek). Využít lze také některé z materiálů zmíněných ve čtvrté kapitole – jedná se zejména o *Diagnostiku předškolního dítěte* od Bednářové a Šmardové, kde lze najít nápady pro rozvíjení nejen komunikačních dovedností, ale i jemné a hrubé motoriky, zrakového a sluchového vnímání a další. Od zmiňovaných autorek je možné k rozvoji komunikačních schopností použít publikaci *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Přínosnou v oblasti rozvoje komunikace by mohla být metodika od Waltera Strassmeiera *260 cvičení pro děti raného věku*.

Další navrhované materiály měla autorka bakalářské práce možnost vidět při praxích, učitelky speciálních MŠ i logopedky je dle svým slov rády používaly a shledávaly je přínosnými. Lze tedy doporučit: *Tik...Tak... Bum! Bombastická slovní hra* (Piatnik), *Povíš mi to?* (Ester Stará), *Lingo Cards Funny Family* (Lingoplay), *Brain Box* (Albi), *Mluv se mnou* (Kateřina Slezáková), *Pohádky k povídání* (Šárka Jechová), *Pexeso pro uši* (Alexander), *Povím ti, mami* (Alexander), *Co k čemu táto?* (Alexander). Materiálů pro rozvoj komunikačních schopností je na trhu nepřehledné množství, zmíněny jsou ty pomůcky, s nimiž má autorka bakalářské práce dobrou zkušenost či na ně dostala reference od odborníků z oblasti pedagogiky a logopedie.

Splněním dílčích cílů došlo k naplnění cíle hlavního, byla zjištěna úroveň komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku a na základě získaných výsledků byla navržena doporučení pro pedagogickou praxi přispívající k rozvoji komunikačních kompetencí.

8.1 Zhodnocení úrovně komunikačních dovedností dětí předškolního věku učitelkami MŠ

Učitelky se podpoře komunikačních dovedností a rozvoji řeči věnují, pomohla by však systémově nastavená spolupráce s logopedem a SPC s čímž také souvisí zintenzivnění komunikace s rodiči. U třetiny z testovaného vzorku dětí byly zjištěny nedostatky ve výslovnosti. Z rozhovoru s dětmi vyplynulo, že tři z pěti dětí, které mají dyslalické obtíže, dochází pravidelně k logopedovi. Děti komunikují spontánně, neostýchají se a snadno navazují kontakt. Znají mnoho básniček, písniček a říkadel, hezky a rády zpívají. Samy od sebe vždy pozdravily a rozloučily se. Po první návštěvě v mateřské škole se se mnou děti dávaly samy do řeči, ukazovaly mi, co postavily a nakreslily. Dle slov učitelek se vždy těšily, až opět přijdu s dalšími úkoly k plnění a dětem, které se diagnostiky

neúčastnily, to bylo líto. Proto jsem na konci výzkumného šetření přinesla hry a aktivity pro všechny děti, aby se také mohly zapojit.

V rámci návštěv MŠ za účelem diagnostiky byla možnost hovořit s pedagožkami o denním režimu dětí, jejich rodinném zázemí a námětech a nápadech pedagožek k lepšímu rozvoji komunikace u dětí. Učitelky hodnotily úroveň komunikačních dovedností v kontextu RVP. Jako problematické označují zejména spontánní vyprávění zážitků, kdy děti hovoří často zmateně, v krátkých větách a přeskakují v čase. Další slabé místo spatřují učitelky ve vypravování příběhu podle obrázků, kdy mají děti seřadit obrázky podle časové souslednosti a následně popsat, co se asi odehrálo za příběh. Často mají tendence pouze popsat pomocí jednoduchých vět, co vidí na obrázku („Tady je mráček a sluníčko. Tady sedí pes.“). Někdy pomůže nasměrování od paní učitelky, setkávají se ale i s dětmi, které nejsou vyprávění podle obrázků schopné ani s dopomocí. Další problémovou oblastí je slovní zásoba, která by dle mínění pedagožek měla být bohatší. Výsledky diagnostiky slovní zásoby v rámci bakalářské práce ukázaly průměrnou bodovou ztrátu v tomto subtestu 5 bodů ze 40 možných, dvě děti dosáhly výsledku 39 a 38 bodů. S ohledem na to, že diagnostická baterie je určena pro mladší děti lze na základě získaných výsledků souhlasit s tvrzením pedagožek o jistém oslabení v oblasti slovníku. Například při popisu obrázku nepoužívají rozvitých vět, užívají málo přídavných jmen. Dětem dělá problém zformulovat své přání, popřípadě žádost či prosbu. Nakonec pedagožky zmínily problémy ve výslovnosti objevující se nejméně u třetiny předškolních dětí v posledním roce před nástupem do ZŠ.

Obecně je dle slov učitelek schopnost dětí účelně komunikovat s postupujícími roky horší a horší. Vinu spatřují nepochybně v negativním vlivu nadužívání televize, tabletů a mobilních telefonů a v nedostatku času, který rodiče dětem věnují. Dalším faktorem je dle učitelek také nedostatečná pestrost způsobů trávení času mimo mateřskou školu. Jelikož se jedná o vesnickou mateřskou školu, učitelky většinou znají rodiče dětí osobně a znají i rodinné zázemí. Často vyučovaly rodiče dětí, které do mateřské školy dochází nyní, mohou tedy čerpat při práci s dětmi ze zkušeností s jejich rodiči – vědí například, zda mohou mít vrozené dispozice k řečovým obtížím po některém z rodičů apod. Hodnocení úrovně řečové komunikace pedagožkami MŠ se ztotožňuje s tvrzením z publikace Dany Kutálkové *Vývoj dětské řeči krok za krokem: „Schopnost samostatně se vyjadřovat je přímo úměrná tomu, jak se dospělí dítěti věnovali. A tak jsou mezi předškolními dětmi velké rozdíly. Některé dokážou vyprávět jednoduchou pohádku, jiné mají potíže, mají-li říci, co před chvílí dělaly ve školce.“* (Kutálková, 2005)

8.2 Diskuse na úrovni shody s literaturou

Výsledky testování se u většiny dětí v některé z oblastí rozcházejí s normou pro daný věk udávanou v odborné literatuře. Děti například selhávaly v rozpoznávání hlásek v pseudoslovech – jednalo se o určení toho, které ze dvou nabízených slov začíná stejnou hláskou jako slovo výzvové. Dle RVP PV by v rámci očekávaných výstupů měly být děti před nástupem do 1. třídy schopné určit nejen první ale i poslední hlásku ve slově (RVP PV, 2018). Z vyjádření učitelek v úrovni komunikačních dovedností vyplývá, že děti mají problém s komunikací v rozvitých větách a omezeně používají přídavná jména. Wedlichová a Heřmanová (2008) uvádí, že ve věku čtyř až pěti let dítě mluví v delších a složitějších větách a souvětích a mělo by užívat všechny slovní druhy. Dále pedagožky hodnotí jako nedostatečnou schopnost dětí zformulovat své přání, žádost či prosbu, čehož by podle Klenkové a Kolbábkové (2003) mělo být schopné ve věku šesti let. Až na jednoho byli probandi starší šesti let a proto by tuto schopnost měli mít osvojenou. Poslední oblastí, na jejíž nedostatečnou úroveň pedagožky poukázaly, byl rozsah slovní zásoby. Ta by dle Klenkové (2006) měla být v rozsahu 2500 – 3000 slov.

U třetiny dětí z testovaného vzorku byly pozorovány artikulační obtíže, jež by bylo vhodné terapeuticky vyřešit před nástupem do 1. třídy. Tyto obtíže byly pozorovány u dětí, které zároveň ve všech subtestech dosahovaly nižších výsledků. To ukazuje na celkovou nedostatečnou úroveň komunikačních schopností a nutnost stimulace a podpory všech oblastí jazykového vývoje. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, aby děti co nejdříve zahájily logopedickou terapii. Problém je ovšem v absenci způsobu, kterým by bylo možné přimět rodiče k vyhledání odborné pomoci. K rozvoji komunikačních dovedností by pomohla systémově nastavená spolupráce s logopedem a SPC s čímž souvisí zintenzivnění komunikace s rodiči.

Ze strany učitelek je vidět zájem o rozšiřování znalostí v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí, jelikož se pravidelně účastní vzdělávacích akcí, které jsou mimo jiné zaměřené i na toto téma. V případě, že má dítě například od PPP či od logopeda doporučení k rozvoji některé z oslabených oblastí, jsou učitelky ochotny spolupracovat a procvičovat doporučené oblasti. Podporu dětí ve specifických dovednostech ve vztahu k vývoji řeči a jazyka lze spatřovat v pravidelných výjezdech do divadla na dětská divadelní představení či pořádání besídek se společnými i individuálními výstupy dětí s pěveckými či dramatickými čísly.

Závěr

V praxi je kritizována zhoršující se komunikační úroveň dětí předškolního věku, která bez včasné diagnostiky a nastolení terapie působí v pozdějším věku další potíže, zejména při nástupu do školy. Vzniku obtíží v komunikaci lze alespoň částečně zamezit dostatečnou stimulací řečového vývoje a podporou komunikačních dovedností v předškolním věku dítěte s využitím dostupných pomůcek. V reakci na odbornou veřejností kritizovanou zhoršující se úroveň komunikace u předškoláků se bakalářská práce zabývala problematikou dosažené úrovně komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku, konkrétně dětí v posledním roce předškolního vzdělání před nástupem do základní školy. Děti byly diagnostikovány v oblasti komunikace zejména s ohledem na připravenost na jejich nástup do první třídy.

Cílem této práce bylo zhodnocení úrovně komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku a vytvoření následného doporučení pro podporu rozvoje komunikačních dovedností.

V úvodních kapitolách je vymezen pojem komunikace a popsán vývoj dítěte v předškolním věku z hlediska motoriky, sluchového a zrakového vnímání, poznávacích procesů a řeči. Další kapitoly se věnují ontogenezi dětské řeči a narušeným komunikačním schopnostem nejčastěji se vyskytujícím v období předškolního věku. Závěrečná kapitola teoretické části bakalářské práce seznamuje s možnostmi podpory rozvoje komunikačních dovedností v oblasti jednotlivých ministerstev, důkladněji se pak zaměřuje na Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání, zejména pak na jednu z klíčových kompetencí – kompetenci komunikativní a její hodnocení.

V praktické části byly zhodnoceny výsledky diagnostiky úrovně komunikačních schopností u dětí vybrané skupiny, k čemuž byla využita Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka. Byla ověřena úroveň povědomí dětí o zvukové stavbě slov, slovní zásobě a znalosti gramatických pravidel. Variabilita výsledků výzkumného šetření byla značná a úspěšnost dětí v testu neodpovídala předpokládané zralosti v oblasti komunikačních dovedností pro danou věkovou skupinu. Ačkoliv byl společným jmenovatelem celé skupiny věk, výsledky jednotlivců byly značně proměnlivé, a bylo proto nutné vzít v potaz, jak se v nich promítly osobnostní dispozice ke komunikaci a podnětnost prostředí, v němž dítě vyrůstá. Vyskytlo se ovšem několik subtestů, v nichž byly výsledky poměrně vyrovnané. Nejlépe probandí uspěli v úkolu testujícím porozumění

gramatice – všichni získali 18 a více bodů z možných 22. I test zaměřený na skládání slabik lze hodnotit jako úspěšný – výsledky se pohybovaly okolo 22 bodů z 24. Nejproblémovějším úkolem bylo rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, kdy probandi ztratili 6 a více bodů z celkových 35.

Výzkumné šetření probíhalo na vesnické škole v Libereckém kraji, děti byly do diagnostikovaného vzorku vybrány náhodně. Součástí konání výzkumného šetření byla i komunikace s učitelkami v mateřské škole, které v rámci úrovně komunikačních kompetencí u dětí poukazyvaly zejména na vliv audiovizuálních technologií a nedostatečného zájmu o rozvoj a podporu komunikace ze strany většiny rodičů.

Lze konstatovat, že stanovený hlavní cíl a dílčí cíle bakalářské práce byly splněny. Na základě výsledků diagnostiky bylo vypracováno doporučení pro pedagogickou praxi k podpoře komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku. Vzhledem k variabilitě výsledků u jednotlivých dětí je nutno pracovat na podpoře komunikačních kompetencí u konkrétních jedinců, což může částečně podpořit navržení konkrétních pomůcek k rozvoji komunikace a v rámci MŠ tak lze působit na rozvoji komunikace u těchto dětí. Je ale potřebná také podpora z řad dalších odborníků, zejména logopedů a speciálních pedagogů. Problémem je absence účinného mechanismu, který by rodiče přiměl k vyhledání odborné pomoci, pokud ji jejich dítě potřebuje. K rozvoji komunikačních dovedností by pomohla systémově nastavená spolupráce s logopedem, SPC a ordinací praktického lékaře pro děti a dorost, s čímž souvisí výše častokrát zmiňované zintenzivnění komunikace s rodiči, kteří mají na této oblasti velký podíl.

Seznam literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

- MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.
- NELSON, Charles A. Ontogeny of human memory: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Psychology*. 1995, **1995** (31 (5)), 723 - 738. ISSN 0012-1649.
- NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
- NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 328 - 355. ISBN 80-7178-546-6.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SPN, 1972.
- SVOBODOVÁ, Libuše. *Problematika levorukosti ve vývoji dětí a mládeže - historie, současnost a perspektivy*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. RNDr. Václav Vančata, CSc.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-30-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- WEDLICOVÁ, Iva a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Kapitoly z vývojové psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-044-0.
- ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

Internetové zdroje

- Mateřská škola Jenišovice. *Mateřská škola Jenišovice* [online]. [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <http://www.ms-jenisovice.cz/>
- Je levák nebo není?: standartní test laterality. *Leváci a leváctví: stránky o levácích a leváctví nejen pro rodiče, učitele a leváky* [online]. 2016 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <https://www.levactvi.cz/je-levak-nebo-neni-/standardni-test-laterality/>
- NEKVAPIL, Jiří. Sociolingvistika: Etnografie komunikace. *CzechEncy: nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, 2017 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SOCIOLINGVISTIKA#komunika%C4%8Dn%C3%AD%20kompetence>
- KOHOUTEK, Rudolf. Pojem komunikační kompetence. *SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/komunikacni-kompetence>
- Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017, 22. 12. 2017 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Seznam grafických schémat

Grafické schéma č. 1: Orientační tabulka vývoje výslovnosti.....	31
Grafické schéma č. 2: výsledky subtestů.....	51
Grafické schéma č. 3: výsledky subtestů.....	52
Grafické schéma č. 4: Rozpoznávání slabik.....	53
Grafické schéma č. 5: Skládání slabik.....	54
Grafické schéma č. 6: Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech.....	55
Grafické schéma č. 7: Rychlé jmenování obrázků (RAN).....	56
Grafické schéma č. 8: Rychlé jmenování obrázků (RAN)..... – průměrný čas a počet chyb	57
Grafické schéma č. 9: Orientační tabulka vývoje výslovnosti.....	57
Grafické schéma č. 10: Opakování pseudoslov.....	58
Grafické schéma č. 11: Slovník.....	59
Grafické schéma č. 12: Morfologie.....	61
Grafické schéma č. 13: Porozumění gramaticce.....	62
Grafické schéma č. 14: Posuzování dramatičnosti.....	63
Grafické schéma č. 15: Opravování vět.....	64

Seznam použitých zkratk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

EMG - elektromyografie

EEG – elektroencefalografie

NKS – narušená komunikační schopnost

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

SPC – speciálně pedagogické centrum

PPP – pedagogicko psychologická poradna