

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Barbora Tomčiaková

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro I. stupeň základní školy

**Zjištění úrovně komunikačních schopností žáků
nastupujících do 1. třídy ZŠ**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Prostějově dne 30. 3. 2010

.....
Barbora Tomčíaková

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D. za odborný a trpělivý přístup a za cenné rady a připomínky, které mi poskytla v průběhu přípravy a psaní mé diplomové práce, dále děkuji všem přátelům za podporu při práci.

Obsah

Úvod	5
1 Komunikace, řeč, jazyk.....	7
1. 1 Vymezení pojmů komunikace, řeč, jazyk.....	7
1. 2 Význam a způsoby komunikace.....	11
1. 3 Komunikace ve škole.....	16
1. 4 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost.....	19
2 Teoretická východiska dítěte předškolního věku.....	22
2. 1 Dítě předškolního věku a jeho vývoj.....	22
2. 2 Řečové schopnosti dítěte v předškolním věku.....	27
2. 3 Druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku	30
3 Teoretická východiska dítěte mladšího školního věku.....	36
3. 1 Školní zralost.....	36
3. 2 Dítě mladšího školního věku a jeho vývoj.....	38
3. 3 Vývoj řečových schopností u školáků.....	42
4 Systém kurikulárních dokumentů a rozvoj komunikačních schopností.....	44
4. 1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	44
4. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	46
4. 3 Postavení primární školy ve vzdělávacím systému.....	48
4. 4 Komunikační dovednosti a jazyková kultura v současné škole.....	50
4. 5 Možnosti rozvoje komunikačních schopností ve vyučování	51
5 Zjištění úrovně komunikačních schopností žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ.....	58
5. 1 Cíle, hypotézy a metody výzkumu.....	58
5. 2 Vlastní šetření.....	60
5. 3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	61
5. 4 Interpretace získaných dat a jejich rozbor.....	85
5. 5 Celkové shrnutí úrovně komunikačních schopností u žáků nastupujících do 1. Třídy ZŠ.....	92
5. 6 Závěry šetření a využití pro praxi.....	95
Závěr.....	101
Anotace.....	103
Seznam literatury.....	105

Úvod

V každém období vývoje lidstva měl výhodu ten jedinec, který se dokázal co možná nejlépe dorozumět. Ten, jehož projev byl srozumitelný, přesný a výstižný, dokázal překonávat nejlépe veškeré nesnáze v životě člověka a měl většinou v životě vyhráno. Takové pravidlo platí i dodnes. S rozvojem společnosti se samozřejmě zvyšují nároky na komunikační schopnosti člověka. Dnešní společnost klade vysoké nároky na vzdělání a plnohodnotné uplatnění jedince ve společnosti a s tímto požadavkem souvisí potřeba efektivní komunikace. K jejímu budování je třeba rozvíjet komunikační schopnosti dětí již od jejich útlého věku.

Běžné dorozumívání má patrně tytéž vlastnosti jako v době dávno minulé, kdy se lidé učili teprve mluvit – někdy přináší radost a užitek a jindy zase konflikty a trápení.

Významnou měrou se na rozvoji komunikačních schopností podílí v první řadě rodina, škola a také školní vyučování jako takové. Můžeme říci, že komunikace je základní podmínkou lidské existence, bez níž by nemohl být vyučovací proces uskutečňován. Jak už bylo zdůrazněno, nelze nekomunikovat. Celý život je dialog s prostředím, kde si vymezujeme svůj vlastní prostor. Všechno kolem nás je výsledkem komunikace (prostředí, věci, vztahy). Ačkoliv komunikace prostupuje celým vzděláváním, komunikační schopnosti jsou nejvíce rozvíjeny zejména v prvních letech povinné školní docházky.

Tématu rozvoje komunikačních schopností žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ jsem se rozhodla věnovat na základě své praxe v nižších ročnících prvního stupně základní školy, kde jsem se setkávala s komunikačními problémy, a zajímalo mě, zda dojde ke zkvalitnění komunikačních schopností u žáků, kteří vyjdou mateřskou školu a pak nastoupí do 1. třídy ZŠ.

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat způsob a možnosti rozvoje komunikačních schopností vybraných žáků v mateřské škole a následně je srovnat s jejich posunem při nástupu do první třídy základní školy a posoudit, zda rozvoj komunikačních schopností těchto žáků ovlivňuje nástup do první třídy základní školy.

Svou práci jsem realizovala v mateřských školách v Prostějově, kde jsem díky krátkému rozhovoru a dramatickému výstupu zjišťovala úroveň komunikace u 8 dětí a následně se zaměřila na stejné děti a výzkum opakovala o rok později na základních školách v Prostějově.

Diplomová práce je zpracována monograficky. Při výzkumu byl použit kvalitativní charakter. Práce je členěna do pěti kapitol.

První kapitola se zabývá významem řeči v lidském životě, podstatou komunikace ve vyučovacím procesu, dále pojednává o organických a funkčních základech řeči, ale také vymezuje pojem narušené komunikační schopnosti.

Druhá kapitola zkoumá teoretická východiska dítěte předškolního věku. Zpracovává problematiku u této věkové skupiny, vývoj dítěte, řečové schopnosti dětí předškolního věku a možná rizika narušené komunikační schopnosti dětí této věkové skupiny.

Třetí kapitola zachycuje dítě mladšího školního věku, kde se věnuje zejména jeho somatickému vývoji, dále vývoji řeči a také nás informuje o problematice školní zralosti.

Čtvrtá kapitola zpracovává téma současné primární školy ve vztahu k rozvoji komunikačních schopností. Věnujeme se zde rozboru kurikulárních dokumentů, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní a základní vzdělání s důrazem na oblast rozvoje komunikačních schopností a dovedností žáků 1. stupně základní školy. Závěrem této kapitoly se také zabýváme možnostmi rozvoje komunikačních schopností ve vyučování u žáků dané věkové skupiny.

Závěrečná kapitola informuje o vlastním výzkumném šetření, které bylo realizováno ve vybrané mateřské škole a základních školách v Prostějově, jsou zde interpretovány získané výsledky vycházející z předem stanovených hypotéz.

V závěru diplomové práce uvádíme návrhy a opatření využitelné v pedagogické praxi.

1 Komunikace, řeč, jazyk

1. 1 Vymezení pojmů komunikace, řeč, jazyk

Na světě neexistuje žádná forma života bez schopnosti a potřeby komunikovat. Komunikace je vrozená, lze ji tedy počítat mezi instinkty a schopnosti, se kterými se každý živočich rodí. Jen tak může vzniknout vztah mezi dítětem a rodiči. Komunikace zde hraje významnou roli. Potřeba komunikace je podle Lejsky (2003) vedle potřeby zachování rodu jednou z nejsilnějších potřeb všech živých tvorů.

Význam slova komunikace naznačuje, že původní chápání tohoto pojmu bylo velmi široké. Pojem komunikace má spousty různých definic. Obecně je komunikace definována jako složitý děj vydávání, přijímání a dekodování informací ve srozumitelné podobě. Komunikaci dnes definujeme např. jako proudění informací z jednoho bodu A – od zdroje k druhému bodu B - k příjemci.

V zásadě vycházíme z latinského slova „**communicatio**“, to znamená, že komunikaci můžeme chápat jednak jako sdělování, přenos, ale také spojování.

Termín „komunikace“ má mnoho významů – jde o interdisciplinární pojem. Je používán, jak v laické slovní zásobě, tak v různých vědních disciplínách: v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, antropologii, foniatrii, kybernetice i v dopravě.

K tomu, abychom porozuměli komunikaci mezi dvěma lidmi, uvnitř malé skupiny nebo komunikací s veřejností, potřebujeme znát několik jejích zásad.

Následující zásady uvádí DeVito (2001):

- Komunikace je proces akomodace

Tato zásada je zvláště velmi důležitá při komunikaci mezi odlišnými kulturami. Lidé z odlišných kultur používají odlišné signály, mohou používat i signály podobné, ale se zcela jiným významem. Kolik stejných systémů signálů použijí lidé v komunikaci, v takovém rozsahu se bude odehrávat. Součástí komunikační způsobilosti je umět identifikovat signály druhé osoby a pochopit, jak jsou použity a co znamenají.

- Komunikace je balík sdělení

Komunikace probíhá ve formě verbálních i neverbálních sdělení. Tyto signály se navzájem obvykle podporují nebo posilují. „balíkovou“ podstatu komunikace vnímáme tehdy, projeví-li se nějaký nesoulad mezi jejími jednotlivými signály.

- Komunikace má obsahové a vztahové rozměry

Obsahové a vztahové rozměry komunikace se týkají dvou aspektů. První se týká vnějších aspektů pro všechny účastníky (například počasí), druhý vztahů mezi nimi (např. nadřízený, podřízený).

- Komunikace je dělená

Komunikační děje probíhají nepřetržitě a nemají jasný začátek ani konec. Jako účastníci nebo pozorovatelé komunikace si rozdělujeme tento nepřetržitý proces na menší části. Některé části označujeme jako příčiny (podněty), jiné jako účinky (následky, reakce).

- Komunikace má svůj cíl

Mezi hlavní cíle komunikace patří: učit se (získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě), spojovat (vytvářet vztahy s druhými, vzájemně na sebe reagovat), pomáhat (naslouchat druhým a nabízet jim řešení), ovlivňovat (posilovat nebo měnit postoje nebo chování druhých), hrát si (těšit se z okamžitého prožitku).

- Komunikace je nevyhnutelná, nevratná a neopakovatelná

Komunikace je nevyhnutelná a často k ní dochází i tehdy, když si člověk nepřeje komunikovat. Komunikace je nevratná, jakmile něco řekneme či odešleme, nemůžeme to vzít zpět. Komunikace je neopakovatelná, každý komunikační akt je v něčem jedinečný.

Dvořák (1998) vysvětluje komunikaci jako přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů (zejména prostřednictvím jazyka), výměna informací, sdělování a dorozumívání. Komunikaci realizujeme ve třech hlavních formách:

1. mluvené
2. psané
3. ukazované

Různé druhy komunikace naplňují náš každodenní život. S lidmi komunikujeme mnoha způsoby. Nejčastěji používáme komunikaci verbální neboli slovní nebo neverbální tzn. bez užití slov.

Podle Řezáče je komunikace o tom, jak člověk chápe, vidí, interpretuje nejen sebe, lidi kolem sebe a vztahy mezi nimi, ale také tvrdí, že každá výpověď člověka je subjektivní a kromě sdělení druhému je také výpovědí o sobě samém.

Řezáč (1998) komunikaci definuje jako symbolický výraz interakce a uvádí její čtyři základní prvky:

- komunikátor – jedinec, který informaci předává
- komunikant – jedinec, který tuto informaci přijímá
- komuniké – obsah sdělení
- komunikační kanál – podmiňuje efektivitu komunikačního procesu

Komunikátor je osoba, která něco sděluje. Důležité je nejen to, co sdělujeme, ale také důvod, proč něco někomu říkáme a s jakým úmyslem, či cílem. Chceme-li potěšit, rozesmát, ublížit, navodit příjemnou atmosféru nebo být zdvořilí? Vše záleží na tom co říkáme, komu a v jaké situaci. Je velice důležité vědět, kdy používáme gesta, mimiku, měníme sílu i barvu hlasu. Mnohdy si toto ani neuvědomujeme, protože určitý způsob vyjadřování je pro nás přirozený.

Komunikant je osoba, která sdělení přijímá a určitým způsobem na ně reaguje. Vnímá nejen slova, ale celkový projev komunikátora a celou situaci vyhodnocuje. Může se také stát, že si informaci jedinec vyloží nesprávně, což může vést k nedorozumění nebo také ke konfliktu.

Samotný obsah informace nebo zprávy se nazývá **komuniké**. Aby si obě strany rozuměly, je třeba, aby fungoval **komunikační kanál**, to znamená, že komunikátor i komunikant musí při dorozumívání používat předem dohodnutý kód – jazyk.

Při komunikaci užíváme výrazové prostředky, které jsou slovní i neslovní podstaty. (Kubová, 1996)

Komunikace neslovní podstaty zahrnuje mimiku, gesta, pohyby těla, končetin a jiné. Všechny tyto projevy provádí jedinec většinou podvědomě. Reflexně se vytvářejí naše pozitivní a negativní komunikační postoje. Každé naše gesto, mimika, pohyb těla poukazuje

na náš vnitřní postoj ke komunikačnímu partnerovi. Mnoho může také o našem komunikačním partnerovi prozradit jeho postoj, blízkost, odstup, pohled očí (Sovák, 1984).

Neverbální komunikace má i historický význam a to z důvodů jejího prvenství ve fylogenezi a ontogenezi lidstva (Klenková, 2000).

Komunikace slovní podstaty dělíme na psanou, nebo mluvní. V tomto druhu komunikace je především důležitá stránka obsahová, která je doprovázena mluveným slovem. Úroveň komunikačních schopností záleží na celkové vývojové úrovni jedince (Sovák, 1984).

Řeč je výhradně lidským specifikem, máme ale pro její rozvoj vrozené dispozice. Rozvoj řeči závisí zejména na zrání centrální nervové soustavy a je produktem vyšší nervové činnosti člověka. Váže se k nejvyšší vývojové oblasti šedé kůry mozkové, na funkční oblasti dominantní hemisféry (Vyštejn, 1979).

Jedná se tedy o vědomé užívání jazyka jako systému symbolů a znaků ve všech jeho formách.

Řeč se rozlišuje na zevní a vnitřní. Zevní řeč představuje mluvenou řeč, kterou člověk realizuje mluvidly. Prostřednictvím vnitřní řeči člověk přemýšlí, chápe a vyjadřuje svoje myšlenky pomocí slov (Klenková, 2006).

Řeč charakterizují tři podstatné složky.

„Sebezapomnění“ - v komunikaci se často nesoustředíme na akt, že mluvíme, ale přemýšlíme hlavně nad tím, co sdělujeme (konkrétní informace) a toho, že mluvíme si málokdy všimneme. Svou řeč si uvědomíme jen v případě nějakého problému (při vzniku komunikačního problému).

Druhou charakteristickou vlastností pro řeč je **„oblast my“**. Jedinec se neobrací směrem k sobě, ale k ostatním, což mu dovoluje vést hovor a vytvářet společenství.

Poslední charakteristikou je samotný obsah, to o čem se **„dá mluvit“**. Zmíněné charakteristiky podmiňují správné myšlení a následně vhodné vyjadřování. (Gadamer, 1999; in Klenková, 2006)

Nejdůležitějším předpokladem pro rozvoj řeči je zejména činnost mozku, který se podílí na recepci i perцепci řeči. Pro řeč má klíčový význam motorické centrum, které ovlivňuje ovládání mluvidel a senzorické centrum, sloužící k ukládání řečových obrazů. Neméně důležitý význam má i sluchové centrum. Pro expresivní složku řeči je sluch určující

v oblasti akusticko-fonační zpětné vazby. Řečový vývoj v neposlední řadě ovlivňuje i jemná motorika.

Jazyk „ je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. “ (Klenková, 2006, s. 27)

Jazyk se řídí podle přesných zákonů, které platí v dané etnické skupině. Je jevem společenským a neustále se vyvíjí (nové významy, nová slova, někdy se mění i gramatická pravidla). Odchytky v jazyku můžeme slyšet i v rámci jedné etnické skupiny, protože charakterizují dialekt.

Jazykem tedy rozumíme komunikační kód složený z odlišených a selektovaných signálů, zvuků a symbolů, respektujících každý aspekt tohoto kódu. (Lechta, 1997)

Řeč má charakter individuální v rozdílnosti od jazyka, který je společenským jevem. (Vyšejn, 1991)

1. 2 Význam a způsoby komunikace

Komunikaci můžeme rozdělit do šesti fází:

- ideová geneze - vznik myšlenky
 - zakódování - vyjádření myšlenky předem dohodnutým kódem
 - přenos - pohyb symbolů od komunikátora ke komunikantu
 - příjem - okamžik, kdy symboly dojdou ke komunikantu
 - dekodování - interpretace přijatých symbolů
 - akce - činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou, využití informace
- (Klenková, 2005).

Řečí člověk sděluje svému okolí své pocity, poznatky, zkušenosti. Vzniká tak proces výměny informací, který nazýváme komunikace (Klenková, 1998).

Tak jak se vyvíjel člověk jako biologický druh, tak se vyvíjela i jeho řeč – jeho dorozumívací schopnosti. V minulosti se naši dávní předkové dorozumívali primitivním způsobem. Byla to gesta, skřeky, jednoduché zvuky, které přisuzovali dané situaci. Signalizovali pohodu, varování, nebezpečí, stimulovaly k pohybu, k útěku. Pro rozvoj řeči byl důležitý vzájemný styk lidí žijících ve skupině, „kolektivu“, a také to, že jedinci se účastnili společných činností. Zvukové celky a gesta se ve spojitosti s určitými životními situacemi stávaly signály těchto situací. Okruh signalizace se postupně rozšiřoval a vznikala prvotní vyjádření a z nich zobecněním i první slova (Vyštej, 1995).

Přestože je řeč výlučně lidskou schopností, člověk se s touto schopností nenarodí. Má jen vrozené dispozice, které se rozvinou při kontaktu s mluvící společností. Dítě sleduje především matku, která k němu mluví, pozoruje pohyby úst, mimiku obličeje, poslouchá zvuky a později se snaží toto všechno napodobit - učí se mluvit svým mateřským jazykem. Mluvení je činností individuální. Do způsobu mluvení se často promítá nálada, únava, euforie, svůj význam má také zabarvení hlasu a jeho síla.

Schopnost mluvit, komunikovat je jednou ze základních odlišností lidí od ostatních živočichů. Slovy člověk sděluje své myšlenky, přání, pocity. Pojmenovává osoby, předměty, činnosti, reaguje na slovní projevy jiných lidí, vede rozhovory. Řeč se podílí na rozvoji každého člověka. Ovlivňuje jeho poznávání, vnímání, citové a volní vlastnosti, je nástrojem myšlení.

Podle Klenkové (2006) je řeč schopnost užívat sdělovacích prostředků a to verbálních a neverbálních.

Verbální komunikace (slovní) - mluvená řeč se vyvinula později, prostřednictvím artikulovaných zvukových řetězců. Postupně získala dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu. Zahrnuje všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Jde tedy o typ komunikace reprezentované především řečí. U řeči pozorujeme vedle obsahové stránky (o čem se mluví, co mluvčí říká), také její stránku formální (jak to říká).

Mareš, Křivohlavý (1995) analyzují zejména tyto aspekty:

- intenzitu hlasového projevu – sleduje, jak hlasitě či naopak hovoří ten, kdo právě mluví, a jak se intenzita hlasového projevu mění v průběhu slovního sdělení.

- tónovou výšku hlasu – sleduje se, jak vysoko či naopak je položen hlas mluveného. Jde o to, jaká je intonace jeho řeči a jak se intonace mění v průběhu slovního sdělení.
- barvu hlasu – zjišťuje se, jak vypadá spektrální složení akustické formy projevu mluveného.
- délku projevu – zjišťuje se, jakou dobu trvá akustický projev určité osoby, u více osob, se sleduje, jak dlouho každý z nich mluvil, kdo mluvil nejdéle či nejméně.
- rychlost projevu – sleduje se, kolik slov bylo řečeno za minutu, co se říkalo pomalu a co rychle.
- přestávky v projevu – kdy a jak se dělají v řeči pauzy, jak se frázuje, člení mluvená řeč.
- akustická náplň přestávek – může být např. úplné ticho nebo lze zaslechnout v pauze nesrozumitelné zvuky.
- přesnost projevu – v hovoru se mohou vyskytnout různé druhy chyb, ve výslovnosti, v syntaxi nebo při volbě slov, mluvčí se může přefíkávat, zakloktávat, může část sdělení opakovat.
- způsob předávání slova – buď probíhá v souladu s komunikačními pravidly, nebo dochází ke skákání si do řeči.

Z těchto aspektů je zřejmé, že základní formou verbální komunikace je rozhovor. Patří k nejběžnější formě interpersonální komunikace. Relativně nejvyšší formou lidské interakce je dialog.

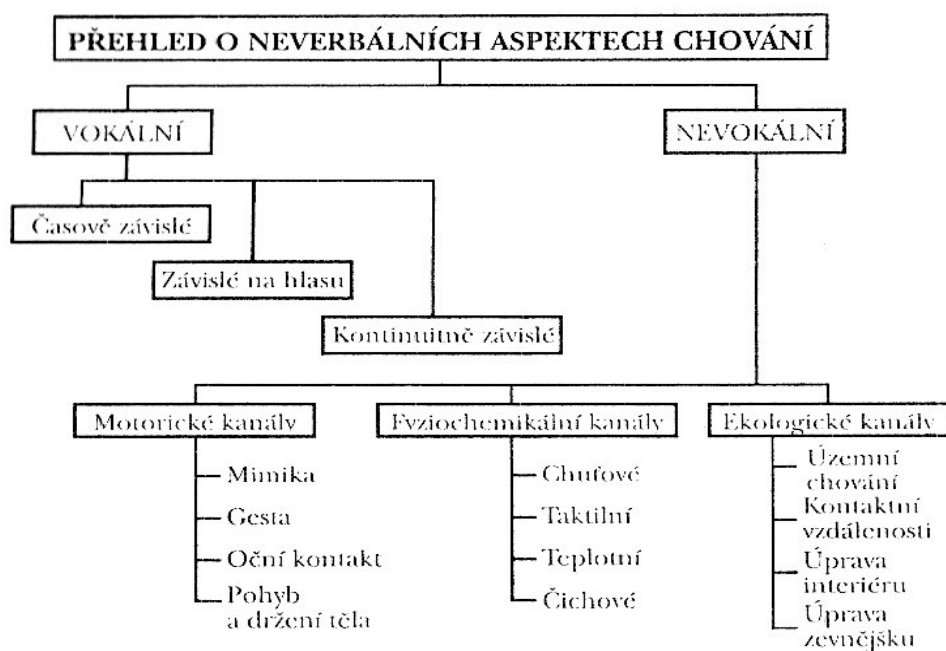
Neverbální komunikace zahrnuje všechny dorozumívací prostředky neslovní podstaty – gesta, mimiku, pohyb, postoje, vzdálenost atd. Někteří lidé se bez výrazné gestikulace vůbec nedokáží vyjádřit.

Neverbální komunikace zahrnuje tzv. extralingvistické projevy, patří sem proxemika, tj. vzdálenost mezi účastníky komunikace, která může být intimní, osobní, sociální nebo veřejná. Rozmístění v prostoru, mimika, gesta, pohyby, sdělování úpravou zevnějšku a pohledy, které patří k nejčastěji užívaným prostředkům neverbální komunikace vůbec.

Níže uvádím osm základních mimoslovních způsobů sdělování podle Mareše, Křivohlavého (1995):

- Pohledy (řeč očí) – tj. přímý pohled, uhýbání očima; oční nervy obsahují 18x více neuronů než nervy sluchové
- Výrazy obličeje (mimika)
- Pohyby (kinezika)
- Fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla) – sklon hlavy, nakročení
- Gesty (gestika)
- Dotelem (haptika) – podání ruky, intenzita stisku, poklepání na rameno, pohlazení
- Přiblížením či oddálením (proxemika) – typologie vzdálenosti intimní (15 – 45cm), osobní (od 45 – 125cm), společenskou (od 1,25 – 3,5m) a veřejnou (od 3,5m a více)
- Úprava zevnějšku

Potenciál pro neverbální komunikační procesy tvoří aspekty chování, které znázorňuje obrázek 1 (Klenková, 2000).



Obr. 1: Přehled neverbálních aspektů chování

Způsob nonverbálního chování je podmíněn zejména temperamentem, schopnostmi, věkem, pohlavím, situačním duševním a zdravotním stavem, úrovní socializace a geografickou a etnickou kulturní oblastí (Kohoutek, 2002).

Zvláštní postavení mají tzv. paralingvistické projevy (Klenková, 2006). Jedná se o hlasové prostředky řeči – akustické jevy, které zahrnují následující charakteristiku: intenzita

hlasu, při komunikaci jde především o změny hlasitosti během mluvení, tónová výška hlasu, barva hlasu, délka a rychlost mluvního projevu, přestávky a pauzy v řeči, akustickou náplň těchto pauz, které mohou být vyplněny tichem nebo akustickým šumem, přesnost řeči a způsob předávání slova (Mareš, Křivohlavý, 1995).

D. Lewis (In: Nakonečný, 1999) rozlišuje neverbální signály následovně:

- symboly – signály, které přímo nahrazují slovo
- ilustrátory – dokreslují, zdůrazňují to, co říkáme slovně
- regulátory – usměrňují neverbální signály
- adaptéry – gesta a signály používané pro zvládnutí našich reakcí

Je třeba dodat, že neslovní způsob dorozumívání se může uskutečňovat samostatně – alternativní a augmentativní komunikace, znakový jazyk. Přestože je neverbální způsob komunikace fylogeneticky i ontogeneticky starší, získala dominantní postavení komunikace verbální. Neverbální způsob je využíván k doplnění, ale má velmi vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Mnohdy odhalí více, než sám řečník chce. Gesta mohou například prozradit, že neříkáme pravdu, že jsme v jiném rozpoložení, než se snažíme předstírat a podobně.

Chceme-li porozumět neverbální komunikaci, měli bychom mít na paměti, jak píše Pease (2001), že mnohá sdělení řeči těla probíhají mimo naši normální úroveň vnímání, působí v podvědomí. Předstírání řeči těla tedy lze jen na krátkou dobu, než tělo začne vysílat signály nezávislé na uvědoměném jednání. Obrovské množství neverbálních informací vzniká i během velmi krátké komunikace. A až do věku tří let se děti spoléhají hlavně na neverbální komunikaci mezi sebou. Z výzkumu Mehrabiana in Pease (2001) se zjistilo, že pouze 7% porozumění je odvozeno z toho, co je skutečně řečeno, 38% pochází z tónu hlasu, kterým je to řečeno a 55% ze signálů řeči těla.

Vedle verbální a neverbální komunikace bývá, jako významný druh sociální komunikace, zmiňována také komunikace činem, při níž dochází k vyjadřování vzájemných postojů jednotlivých účastníků komunikace svým jednáním (Mareš, Křivohlavý, 1995). Nositelem sdělení je u tohoto druhu komunikace čin.

1. 3 Komunikace ve škole

Za specifický druh sociální komunikace je považována komunikace v pedagogickém procesu, čili pedagogická komunikace realizována ve škole (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Dále Gavora (2005) hovoří o komunikaci realizovanou prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáka v souvislosti s vyučováním jako o základním prostředku realizace a vzdělávání. Co se týká verbálních projevů, tak ve škole má nejdůležitější funkci mluvení, které můžeme charakterizovat jako vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí.

Můžeme ve vyučovacím procesu rozlišit následující fáze. Na úplném počátku musí existovat určitý záměr učitele předat žákům nějakou informaci. Tento záměr učitel slovně formuluje do vlastního sdělení adresovaného již konkrétnímu příjemci. Ten sdělení dekóduje a snaží se ozřejmit jeho smysl. Z tohoto stručného nastínění průběhu komunikace v pedagogickém procesu je zřejmé, že její fáze korespondují s fázemi komunikace obecně (Nelešovská, 2005).

Komunikace je primární podmínkou vyučování, bez níž by nemohlo být realizováno. Učitel jejím prostřednictvím uskutečňuje výchovně-vzdělávací cíle, které si pro danou vyučovací jednotku vytyčil.

Při běžné výuce ve třídě vstupují komunikační partneři do těchto komunikačních vztahů:

1. učitel – žák
2. učitel – skupina žáků
3. učitel – třída
4. žák – žák
5. žák – skupina žáků
6. žák – třída
7. skupina žáků – skupina žáků
8. skupina žáků – třída

Vztahy 1. - 3. jsou asymetrické, protože má učitel nad žáky nadřazené postavení a průběh komunikace určuje. Učitel může díky svému dominantnímu postavení projevovat preferenční postoje k vybraným žákům a to tak, že si je častěji volí za komunikační partnery.

Vztahy 4. – 8. jsou označovány jako symetrické, protože do komunikačního vztahu vstupují rovnocenní partneři. Na rozdíl od výše uvedených komunikačních vztahů zde mají

komunikační partneři stejná práva i povinnosti. I v těchto případech však může dojít k situacím, kdy se objeví dominantní žák ve třídě, což se promítne i do komunikace. Vztah mezi členy komunikace se v tomto případě stává asymetrickým (Gavora, 2005).

Komunikaci v pedagogickém procesu ovlivňuje především zvolená organizační forma vyučování a také to, mezi kým a jakým směrem komunikace probíhá. Nejčastěji užívané organizační formy vyučování jsou podle četnosti výskytu:

- hromadné vyučování
- skupinové vyučování
- individuální vyučování

V případě hromadného vyučování může být komunikace obousměrná mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná od učitele ke třídě nebo od učitele k jednotlivému žákovi. Možnost oboustranné komunikace naplňuje zpravidla rozhovor. Probíhá-li ve třídě jednostranná komunikace od učitele ke třídě, jde o monolog učitele, který koresponduje se zvolenou vyučovací metodou, jako je např. vysvětlování nebo vyprávění. Při této formě výuky je komunikace mezi žáky nežádoucí (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Další méně častou formou, ale stále více oblíbenou formou vyučování, je skupinová výuka. Zvláštním způsobem skupinového vyučování je párové vyučování, které předpokládá obousměrnou komunikaci mezi žáky. Skupinovému vyučování by mělo odpovídat i prostorové uspořádání učebny.

Při individuální práci s jednotlivými žáky uplatňuje učitel individuální vyučování. K němu dochází většinou v rámci běžné vyučovací hodiny, řeší-li zbytek třídy zadaný úkol samostatně. V současnosti je tato forma výuky nejčastěji užívána k zajištění potřebné intervence žákům se specifickými vzdělávacími potřebami a je pro učitele v běžné třídě velice náročná. Tato forma výuky předpokládá obousměrnou komunikaci mezi učitelem a daným žákem.

Hlavním předpokladem verbální komunikace mezi učitelem a žákem je kladení otázek a odpovídání na ně. Ve vyučovacím procesu se pod pojmem otázka neskrývá pouze tázací věta, ale i vyjádření formulace úkolu nebo problému, který má žák za úkol vyřešit. Správně položená otázka, na niž je očekávána patřičná odpověď, by měla splňovat kritéria přiměřenosti vzhledem k věku žáků a jejich schopnostem a dosaženým vědomostem. S tímto požadavkem úzce souvisí kritérium srozumitelnosti a stručnosti, jež může nepříznivě ovlivnit nedbalost učitelova mluveného projevu. Z patřičné odbornosti učitele vyplývá také kritérium

věcné správnosti, přesnosti a taktéž správnosti jazykové, která je dokladem jisté úrovně řečové kultury mluveného projevu učitele (Nelešovská, 2005).

Komunikace mezi učitelem a žáky musí respektovat jistá pravidla. Komunikační pravidla rozlišujeme jako kodifikovaná a konvenční komunikační pravidla, která jsou ustálena na základě zvyku a tradice.

Všeobecně uznávanými pravidly uplatňovanými v dialogu jsou базová komunikační pravidla, v jejichž duchu by měl vést i každý učitel dialog se svými žáky.

Tab. č. 2 Базová komunikační pravidla (podle Gavory, 2005)

Базová komunikační pravidla	
Znění pravidla	Zdůvodnění použití
1. Není dovoleno skákat do řeči.	Soustavné přerušování hovoru partnera vede k rozbití komunikace. V komunikaci se používá široká škála nonverbálních signálů, kterými naslouchající dává najevo, že chce hovořit – zrakový kontakt, předklonění se, zdvižení ruky apod.
2. Není přípustný paralelní hovor dvou lidí (v tutéž chvíli může hovořit pouze jedna osoba).	Při paralelním hovoru dvou lidí je snižena či znemožněna percepce informací.
3. Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat.	Toto pravidlo vyplývá z předcházejícího. Jestliže paralelní hovor není přípustný, je potřebná „dělbá práce“ v dialogu. Když hovoří jeden partner, druhý naslouchá. Potom si úlohy vymění.
4. Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy.	Tyto pauzy narušují informační tok. Mimo to se v naší kultuře ticho v přítomnosti dvou partnerů považuje ve většině situací za společensky nevhodné.
5. Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.	Nezájem jednoho z partnerů o komunikaci může vést k ukončení komunikace.

Na základě jistých pravidel se uskutečňuje i komunikace ve třídě. Probíhá jako sled projevů učitele a žáků, kdy učitel je v dominantním postavení a průběh komunikace organizuje a usměrňuje. Nadřazenost postavení v komunikačním procesu učiteli předurčuje jeho funkční a společenská nadřazenost, zkušenosti a odborná kvalifikace. Jestliže toto postavení učitele není žáky respektováno, komunikace ve funkci nevyhnutelné podmínky vyučování selhává.

1. 4 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost

Život člověka probíhá ve společenství ostatních lidí. Při kontaktu s jinými lidmi se jedinec učí nejen žít ve společnosti, ale také rozvíjet své komunikační schopnosti. Jakékoli narušení komunikační schopnosti je předmětem vědního oboru logopedie.

„Logopedie je věda, která zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, důsledků, možností diagnostiky, terapie, prevence i prognózy.“ (Lechta, 2002, s. 15)

V současné době není problematikou logopedie jen správná výslovnost jednotlivých hlásek mateřského jazyka, ale předmětem zájmu je celkový vývoj komunikačních schopností. Logopedie sleduje fáze komunikačního procesu, jazykové roviny, poruchy komunikačních schopností. Sleduje příčiny vzniku poruch, jejich projevy, zabývá se vlivy těchto poruch na život jedince a samozřejmě řeší odstranění nebo alespoň zmírnění poruch komunikace. Obor logopedie také dále spolupracuje s dalšími vědními disciplínami.

Je velice těžké stanovit kritéria, kdy je komunikační schopnost narušena. Touto problematikou se v dnešní době zabývá mnoho odborníků. Často je uváděno vymezení, které formuloval Lechta (2002, s. 51). *„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Narušení komunikační schopnosti může mít různé příčiny. Při jejich dělení můžeme využít časové hledisko – období prenatalní, perinatální, postnatální a hledisko lokalizační.

1. období **prenatální** je obdobím před narozením. V tomto období může být ohrožen vývoj plodu mnoha různými vlivy, které mohou způsobit nebo se podílet na vzniku poruch komunikace. Patří sem nesprávná životospráva matky, onemocnění matky, rentgenové záření aj.
2. období **perinatální**, což je období průběhu porodu, zde může dojít ke krvácením do mozku a následným komplikacím
3. období **postnatální**, tedy po narození, mohou být příčinami nemoci nebo úrazy

Podle Klenkové (2006), patří k nejčastějším příčinám lokalizačního hlediska genové mutace, chromozomální aberace a vývojové odchylky. Dochází k orgánovému poškození receptorů a to způsobuje poruchu porozumění řeči. Poškodí-li se centrální část, dochází také k narušení nejvyšších řečových funkcí. Závažné problémy a poruchy v komunikaci může také zapříčinit nevhodné, nepodnětné a málo stimulující prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Narušenou komunikační schopnost můžeme posuzovat i z jiných hledisek jak píše Lechta (2003):

- může být trvalá nebo přechodná
- může se projevit jako vrozená – chyba řeči, nebo získaná – porucha řeči
- může v klinickém obraze dominovat, nebo může být symptomem jiného, dominujícího postižení, poruchy či onemocnění - pak se jedná o symptomatické poruchy řeči
- může vzniknout na podkladě orgánové nebo funkční příčiny
- může být úplná (totální) nebo částečná (parciální)
- osoba s narušenou komunikační schopností si může (u koktavosti), ale nemusí (u breptavosti) narušení uvědomovat.

Ve většině případů si osoby, jichž se narušení komunikačních schopností týká, svůj handicap uvědomují. Někteří se s tím dokáží vyrovnat, nemají potíže hovořit s jinými lidmi, komunikovat se svým okolím. Jsou ale také lidé, kteří se za svůj nedostatek stydí, vyhýbají se lidem, prožívají nepříjemné pocity, mají-li s někým promluvit.

Klenková (2006, s. 55) píše, že „*narušení může být hlavním, dominantním projevem, nebo může být symptomem jiného dominantního postižení. Potom se hovoří o symptomatických poruchách.*“

Často je užívána Lechtova (2003) symptomatická klasifikace, v níž narušenou komunikační schopnost dělí do deseti základních stupňů:

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutizmus, surdomutizmus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence řeči - plynulosti (tumultus sermonis, balbuties)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči (u dětí s DMO, s mentální retardací, se zrakovým postižením)
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči

Lechta (2003) upozorňuje, že za narušenou komunikační schopnost nelze považovat ty projevy, které jsou fyziologickými jevy. Do 1. roku života dítěte se může projevit fyziologická nemluvnost a zatím se jedná o přirozený jev. Pokud mezi 2. - 3. rokem života dítě nemluví, ale je zdravé, slyší, není porušena motorika nebo řečové orgány a reaguje na podněty z prostředí – mluvíme o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Okolo 3. roku života dítěte jsou v řečovém projevu běžné projevy neplynulosti. Jedná se o tzv. vývojovou dysfluenci. Přibližně do 4 let života dítěte se projevuje fyziologický dysgramatismus, jedná se o určité nedostatky v gramatické složce řeči. Jestliže přetrvává, může se jednat o narušený vývoj řeči. V tomto období, po 4. roce života děti nesprávně vyslovují, vynechávají nebo zaměňují hlásky, jedná se o jev fyziologický – fyziologická dyslalie.

Je vhodné navštívit a poradit se s odborníkem, zda jsou nedostatky v řečovém projevu jevem fyziologickým nebo není-li způsoben například orgánovým postižením, smyslovou poruchou.

2. Teoretická východiska dítěte předškolního věku

2. 1 Dítě předškolního věku a jeho vývoj

Předškolní věk trvá přibližně od tří do šesti až sedmi let věku dítěte a končí nástupem do školy. V tomto věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a také se rozvíjí aktivity, které umožňují např. prosazování ve vrstevnické skupině a zařazování do kolektivu. K uvolnění závislosti na rodinu přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace (Vágnerová, 2000).

Úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti atd.) závisí na vyzrálosti centrálního nervového systému, ale i na narůstající zásobě zkušeností.

Vnímání dětí v předškolním věku je globální, neanalytické, dítě se soustředí většinou na to, co ho bezprostředně a subjektivně zaujme. Velkou roli zde hraje egocentrismus a vazba na osobní prožitky.

Pozornost je v tomto věku krátkodobého charakteru, nervové buňky neumožňují dlouhodobý jednorázový akt pozornosti. K rozvoji stability pozornosti a její zaměřenosti přispívají konstruktivní hry. Vhodné jsou hry, kdy dítě maluje vlastní zážitky, vzpomínky, ale také myšlenky, dojmy z nějaké události.

Co se týče **paměti**, dítě si bezděčně osvojuje velké množství materiálu, nejčastěji říkanek, písniček a pořekadel. Často se nesoustředí na obsah, ale na rytmus a rým. Důležité je v tomto věku upevňovat návyky, které vznikají častým opakováním činnosti. Dítě ale musí vědět důvod těchto činností, proto je dobré požadavky zdůvodnit.

Velkou roli v tomto věku hraje **fantazie**, děti rády zapojují svou fantazii a emoce při líčení vlastních událostí, ať slovy či kresbou, představy bývají přesnější a bohatší. U předškolních dětí můžeme fantazii uplatnit v námětových hrách, kde vytváříme imaginární situace (Čačka, 2000).

Předškolní věk je také obdobím **sociálního vývoje** dítěte. Nejvýznamnějším prostředím je pro dítě nadále rodina, která zajišťuje jeho primární socializaci, avšak v tomto

období se dítě dostává do mateřské školy, která mu z velké části zprostředkovává kontakt s vrstevnickou skupinou (Hoskovcová, 2006).

Socializace se netýká jen vnějších projevů chování, ale i vnitřního prožívání dítěte, které úzce souvisí s vlastním sebepojetím. Základy sebepojetí se utvářejí u dítěte již v batolecím období. V předškolním věku si je dítě již vědomo svých fyzických rysů, svého vlastnictví a vlastních preferencí. Ještě však není schopno určit psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Základy sociálního chování dítě získává v rodině. Učí se komunikovat, vnímat a chápat jiné lidi, ovládat vlastní emoce, řešit konfliktní situace atd. Tyto naučené mechanismy následně používá i v kontaktu s jinými osobami. V předškolním věku se dítě musí učit novým sociálním dovednostem.

Vztahy **v rodině** jsou pro dítě velmi důležité. V životě dítěte představují rodiče významnou autoritu. Jsou pro něj vzorem. Děti se v tomto věku chtějí často svým rodičům ve všem podobat, identifikují se s nimi. Velkou roli zde hraje matka. Vztah k ní představuje zdroj bezpečí a jistoty. Matka je v očích dítěte pečující a ochraňující osoba. A právě v předškolním období dochází k postupnému odpoutání od těsné vazby k ní. Otec může přijímat roli vedlejšího doplňkového rodiče. Bývá často pro dítě vzácnější a většinou plní roli vyššího kázeňského garanta. Velký význam mají v životě předškolního dítěte také sourozenci. Jsou pro něj možným zdrojem zkušenosti. Pomocí nich se dítě učí rozumět specifickým interakčním vzorcům, reakcím a projevům na jiné než nadřazené úrovni rodičovské autority. Představují pro dítě spojence, partnera, ale i soupeře (Vágnerová, 2005).

Nástup do **mateřské školy** je v životě dítěte důležitým mezníkem. Představuje přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. V mateřské škole se dítě seznamuje se skupinou vrstevníků. V této skupině se u dítěte objevují snahy o sebezprosažení. Dochází k postupné diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Každé dítě si dobývá určité postavení ve skupině, kterému odpovídá sociální role a status. Členové vrstevnické skupiny mohou mezi sebou soupeřit nebo spolupracovat, což je pro děti předškolního věku složitější. (Vágnerová, 2000)

Velký význam pro děti tohoto věku má hra a kresba. Předškolní období je označováno „zlatým věkem dětské hry“. **Hra** je činnost symbolická, doprovázená pocitem spontánnosti a svobody. Každá hra by měla odpovídat dosaženým schopnostem dítěte a zároveň by je měla

rozvíjet. Již před třetím rokem života dítěte se setkáváme s fikční hrou, jejíž podstatou je navození imaginativní situace. V předškolním věku je obvyklá hra symbolická, ve které děti většinou napodobují svět dospělých. Na konci tohoto období je nejrozšířenější hra konstruktivní, jež zahrnuje i zárodky plánovitosti (Čačka, 2000).

K předškolnímu věku patří také **pohádky**, ty se řídí jednoznačnými pravidly. Dobro vždy vítězí nad zlem. Skutečnost je prezentována jasně a srozumitelně, role jednotlivých postav jsou vymezeny a diferencovány. Pohádky přispívají k vymezení vlastní identity, umožňují dítěti smířit se se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy, pomáhají dítěti důvěřovat a uspokojují potřebu naděje (Vágnerová, 2005).

Svůj názor na svět mohou děti v předškolním věku vyjádřit také pomocí **kresby**. Dítě v ní zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Vývoj dětské kresby má několik fází:

- 1) presymbolická fáze
 - 2) senzomotorická fáze (nemá symbolický charakter)
 - 3) fáze primárního symbolického vyjádření (dítě kresbou zobrazí realitu a svůj výsledek pojmenuje, představuje přechod na symbolickou úroveň)
- (Vágnerová, 2005).

Po **motorické stránce** dítě v předškolním věku zvládá i obtížné pohybové mechanismy.

Podle Čačky (2000) k tomu přispívají pohybové automatizmy, zlepšování koordinace, hrubé motoriky a přesun těžiště do oblasti pánve. I v ovládání jemné motoriky jsou viditelné pokroky, zvláště ke konci tohoto období.

U dítěte v předškolním věku pozorujeme rychle narůstající soběstačnost. Velké pokroky jsou zřetelné při oblékání a svlékání, při jídle, umývání, používání toalety atd. Jemnou motoriku si děti v tomto období procvičují hrou např. s kostkami, pískem nebo plastelínou. Větší zručnost se projevuje také v kresbě. Ve třetím roce dítě zvládá nápodobu horizontální, vertikální i kruhové čáry. Čtyřleté dítě zvládá obtáhnout kříž, pětileté čtverec a šestileté i trojúhelník. V kresbě lidské postavy jsou patrné pokroky s přibývajícím věkem. Čtyřleté dítě dokáže znázornit hlavu, její hlavní části a končetiny postavy. V pěti letech již dítě zvládá kresbu postavy detailněji. Postava má hlavu, trup, končetiny, oči, uši i nos. Kresba šestiletého dítěte je už vyspělejší a realističtější (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Somatický vývoj

Dítě v tomto období roste pomaleji než v prvních dvou letech života. O tělesném růstu rozhodují žlázy s vnitřní sekrecí. Ke konci tohoto období děvčata měří v průměru 105 až 115 cm, váží 19 až 22,5 kg, chlapci jsou vysocí přibližně 110 až 117,5 cm, váží 17,5 až 21,5 kg. Průměrně za každý rok povyrostou zhruba o 5 cm a na váze přiberou 1,5 kg. Na váhovém přírůstku se výrazně podílí nárůst svalové hmoty. Dochází k tzv. „první tvarové přeměně organismu.“ (Kuric, 2001)

Motorický vývoj

Předškolní dítě zvládá základní pohybové návyky, které se časem zlepšují, jak v pohybové koordinaci, tak ve zpřesňování v jemné motorice.

Percepční vývoj

Pomocí senzorických smyslů, které jsou již dostatečně vyvinuty, jsou děti schopny diferencovat základní kvality podnětů.

„Vnímání v předškolním věku nese ještě znaky nedokonalosti, zachycuje ve vjemech pouze omezenou část skutečnosti.“ (Kuric, 2000, s. 61)

Dítě se zaměří převážně jen na to, co ho subjektivně a bezprostředně upoutá. Jeho vnímání je globální. Schopnost diferenciovaného vnímání narůstá ke konci tohoto období. Zdokonaluje se v oblasti zrakové i sluchové diferenciaci. U sluchového vnímání zpřesňuje intenzitu směru či lokalizace a výšky tónu. Zrakové vnímání se soustřeďuje na tvar a barvu předmětů. Vnímání prostoru a času je stále nepřesné. Ke konci tohoto období se dítě dovede orientovat v nejbližším okolí domova, ale pojmy Evropa, naše republika nedokáže spojit se správnou prostorovou představou. Čas posuzuje ve vztahu ke konkrétní činnosti např. „Ještě jednou se vyspím a pojedu k babičce“. Rozlišuje ráno, večer, den i noc, protože základním znakem je prezentismus. Pojmy včera a zítra si ještě pletou, spojují události minulé a budoucí. Pozornost je, v důsledku slabých nervových buněk, krátkodobá. K posilování a větší záměrné pozornosti dochází prostřednictvím konstruktivních her. Hlavním znakem konstruktivních her je její výsledek – vlastní výtvar dítěte. Jsou to hry se stavebnicemi, na písku, modelování, kreslení, vystřihování (Kuric, 2000).

Přelétavost dětské pozornosti, díky organické plastičnosti mozkové kůry, napomáhá k bohatšímu příjmu informací.

Kognitivní vývoj

Paměť je převážně bezděčná a mechanická. Záměrná paměť se vyvíjí kolem pátého roku. Mechanická paměť se procvičuje stálým opakováním říkanek, básniček, písniček. Nesoustředí se však na obsah, ale spokojí se s rytmem a rýmem. Převažuje paměť krátkodobá. Vykonáváním složitějších příkazů - uklid' si hračky, běž se vyčůrat nebo umyj si ruce – procvičujeme paměť dlouhodobou. Ta přichází mezi pátým a šestým rokem. Dítě si dlouhodobě pamatuje i citově zabarvené situace a silné zážitky uchovává natrvalo.

Myšlení kolem čtvrtého roku přechází z úrovně předpojmového myšlení na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení. Nyní již neuvažuje v celostních pojmech, ale usuzování je ještě vázáno na asociovanou představu s prožitkem. Myšlení je stále vázáno na činnost a aktivitu dítěte.

Čačka (2000) popisuje Piagetův pokus s přesypáváním korálků z poněkud širší nádoby do trochu užší, který potvrdil, že předškolní děti nejsou ve svých myšlenkových operacích ještě schopny sledovat více než jeden faktor. Zaměřují se pouze na výšku nádoby a ne na šířku, proto obvykle tvrdí, že v užší nádobě je více korálků, protože je sloupec vyšší. Dítě je dosti egocentrické, v myšlenkových procesech převládají jeho stanoviska, která posuzuje ze svého zorného úhlu.

Emoční vývoj a socializace

Pro předškolní děti je zcela charakteristické emocionální prožívání s výkyvy nálad, zvláště strachu a vzteku. Příčiny strachu jsou dány jejich bohatou fantazií, kterou dotváří vše neznámé a záhadné. Záchvaty vzteku jsou vyvolány nějakou frustrací (něco se mu nedaří). Stejně tak dokáží projevovat i radost, něžnost a přátelskost. V druhé polovině předškolního věku se vyskytuje ohled na nároky ostatních, je to první impuls k pozdější empatii. Podle dospělých, od rodičů či učitelek, si utváří postoj na to co je dobré nebo špatné. Dítě je v tomto věku přesvědčeno o tom, že dospělí všechno vědí, a proto se jich neustále na něco vyptává.

Sociální vývoj dítěte začíná vždy v rodině. Rodina je první, kdo podněcuje a posiluje jeho sociální kontroly, aby své chování přizpůsobil způsobům dané společnosti a přejímal vyspělejší sociální role. V tomto věku začíná uzavírat přátelství s dětmi, se kterými si hraje a právě v navazování kamarádských vztahů se projevuje jeho zralost. Později dítě navazuje další vztahy a osvojuje si nové sociální role. S přibývajícím okruhem přátel se stává do jisté míry méně závislý na rodičích. Začínají se upevňovat i role pohlavní.

2. 2 Řečové schopnosti dítěte v předškolním věku

Vývoj řeči je ovlivněn řadou endogenních a exogenních příčin. Je si ho třeba všímat v souladu s celkovým psychickým vývojem dítěte a to i s ohledem na podmínky zevního prostředí.

„Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince.“ (Vágnerová, 2000)

Ke správnému vývoji řeči je nutné, aby byly zachovány tyto podmínky:

- nesmí být poškozena centrální nervová soustava
- intelekt musí být na dostatečné úrovni
- sluch musí odpovídat normě
- vrozená míra nadání pro jazyk
- adekvátní sociální prostředí

(Jedlička, 2003).

Vývoj řeči je složitý proces a skládá se z několika stádií. Nejprve se objevuje přípravné období, které probíhá v průběhu prvního roku života dítěte. Teprve později nastává období vlastního vývoje řeči. Vlastní vývoj řeči se dále dělí na stádium **emocionálně volní**, ve kterém se objevují první slovní označení spojená s konkrétními osobami a věcmi. Po něm následuje stádium **egocentrické**, jež trvá v období mezi 1,5 až 2 roky, dále stádium **rozvoje komunikační řeči**, to se objevuje mezi 2. a 3. rokem života dítěte. Na začátku předškolního věku hovoříme o stádiu **logických pojmů**. V tomto období dítě označení skutečnosti zevšeobecňuje, nespojuje ho již s konkrétním jevem. Slovo nabírá určitý obsah. Na přelomu 3. až 4. roku dokáže dítě zpravidla dostatečně přesně vyjádřit své myšlenky. Posledním obdobím je stádium **intelektualizace řeči**, které přetrvává až do dospělosti (Klenková, 1997).

Předškolní dítě zdokonaluje svůj projev obsahově i formálně. Verbální kompetence jsou rozvíjeny hlavně v komunikaci s dospělými, méně je ovlivňují také média a komunikace s vrstevníky. Otázky typu „proč“, které jsou na začátku předškolního věku časté, mohou

obohacovat znalosti a rozvíjet u dětí správné vyjadřování. Učí je chápat komplexnější vztahy mezi objekty a používat příslušné slovní výrazy. U dětí můžeme registrovat nápodobu verbálního projevu dospělých lidí, kteří se objevují v jeho okolí (Vágnerová, 2000).

Pro správný vývoj řeči dítěte je nutná účast dospělých, hlavně matky. Již od narození, kdy probíhají přípravná stádia řeči, hraje velkou roli emocionalita dítěte. Proto je pro celkový rozvoj i rozvoj řeči žádoucí kladné ladění dítěte, které pociťuje v situacích, jako je chování, houpání atd. (Vyštek, 1991).

Podle Čačky (2000) dítě v předškolním věku ještě „nemyslí, jak mluví“. Úroveň verbálního projevu předbíhá úroveň myšlení. Dítě často používá pojmy bez předchozího porozumění. Jde o hru s řečí. Vývoj obsahové stránky řeči postupuje od globálního smyslu k přesným a logicky vymezeným významům pojmů.

Významnou složkou vývoje u předškolních dětí je tzv. **egocentrická řeč**. Tato řeč doprovází myšlení dítěte a je určena dítěti samotnému, ne jeho posluchači. Je zkratkovitá, dítě nemusí brát ohled na jinou osobu, proto nemusí říkat všechno. Egocentrická řeč má význam expresivní, regulační a kognitivní. Dítě vyjadřuje své pocity, přitom nebere ohled na posluchače. Pokyny a připomínkami řídí své jednání a svým komentářem si usnadňuje pochopení situace a zapamatování (Vágnerová 2005).

V ontogenezi řeči se prolínají čtyři jazykové roviny.

Morfologicko-syntaktická rovina se zabývá gramatickou stránkou dětského projevu. Kolem prvního roku začíná dítě vytvářet první slova, která většinou vznikají opakováním slabik. Jsou neohebná a jedná se zpravidla o podstatná jména a slovesa. Později vytváří dvojslovné věty. Mezi 2. a 3. rokem se v projevu dítěte začínají objevovat přídavná jména, osobní zájmena a později i jiné slovní druhy. Po 4. roce by mělo dítě používat všechny slovní druhy, neměl by již přetrvávat fyziologický dysgramatismus a projev dítěte by neměl vykazovat výrazné odchylky.

Slovní zásobou a jejím vývojem se zabývá **lexikálně-sémantická** rovina. Pasivní slovní zásobu začíná dítě rozvíjet přibližně od 10. měsíce, aktivní okolo jednoho roku, kdy začíná vytvářet svá první slova. V tomto období registrujeme zásobu 5-7 slov. Ve třech letech používá dítě okolo 1000 slov, čtyřleté dítě zná asi 1500 slov a na konci předškolního období

je slovní zásoba dítěte přibližně 2500-3000 slov. V tomto věku dokáže dítě spontánně hovořit o svých zážitcích a správně realizuje i delší příkazy (Klenková, 2006).

V následujících tabulkách uvádím průměrný rozvoj slovní zásoby dle Klenkové (2000) a Příhody (1963, In: Vybíral, 2000). Jak je patrné, oba autoři uvádějí přibližně stejný vývoj počtu slov u dítěte daného věku.

Klenková (2000, s. 15) :

Věk Průměrný počet slov

1 rok	5 - 7
1,5	70
2 roky	270 – 300
2,5	350 – 450
3 roky	1 000
3,5	1 200
4 roky	1 500
5 let	2 000
6 let	2 500 – 3 000

Příhoda (1963, In: Vybíral, 2000):

Věk Průměrný počet slov

1 rok	3
1,5	22
2 roky	272
2,5	446
3 roky	896
4 roky	1540
5 let	2072
6 let	2562

Třetí rovina se nazývá **foneticko-fonologická**. Zabývá se hlasovou stránkou jazyka. Podle Lechty (1990) se dítě při vytváření hlásek řídí tzv. pravidlem nejmenší námahy. Vytváří nejprve samohlásky, které jsou artikulačně nejjednodušší, později retné souhlásky a postupně

až hlásky hrdelní. Vývoj výslovnosti je ukončen většinou kolem pátého roku života dítěte, ale může přetrvávat až do sedmi let, protože je ovlivněn mnohými faktory.

Poslední je rovina **pragmatická**, která se zabývá sociální aplikací komunikace.

Po 3. roce registrujeme snahy dítěte po komunikaci, navazování a udržování krátkých rozhovorů s dospělými osobami ve svém okolí. Ve čtyřech letech by dítě mělo zvládat komunikovat přiměřeně dané situaci (Klenková, 2006).

2. 3 Druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku

U dětí předškolního věku se nejčastěji vyskytují následující druhy narušené komunikační schopnosti: opožděný vývoj řeči, narušení článkování řeči (dyslalie), vývojová dysfázie, narušení zvuku řeči (rinolalie), narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení grafické stránky řeči a poruchy hlasu. Proto se ve své diplomové práci dále věnuji charakteristice těchto druhů narušení.

Opožděný vývoj řeči

Do jednoho roku života dítě nemluví. Je to zcela přirozený jev, který nazýváme fyziologická nemluvnost. Jestliže se řeč u dítěte neobjeví mezi druhým a třetím rokem a dítě je jinak zdravé, hovoříme o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Jestliže dítě i po třetím roce života stále nemluví nebo je jeho mluvní projev oproti ostatním dětem stejného věku na nízké úrovni, označujeme to jeho **opožděný vývoj řeči** a je nutné navštívit odborníky a provést odborná vyšetření, která odliší opožděný vývoj řeči od ostatních poruch, postižení či onemocnění.

Jako nejčastější příčiny Klenková (2003) uvádí nepodnětné, nestimulující prostředí, citovou deprivaci, genetické vlivy, nevyzrálou nervovou soustavu, lehkou mozkovou dysfunkci.

Podle Škodové (2003) odlišujeme opožděný vývoj řeči prostý, při anomáliích mluvidel, při vadách a poruchách sluchu, u dětí s mentální retardací, při poruchách CNS a při nedostacích ve výchově. Opožděný vývoj řeči se může rozvinout v mnohočetnou dyslalii či vývojovou dysfázii.

Dyslalie

„Dyslalie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“ (Klenková, 2006, s. 99)

Dyslalie je nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti u dětí. Co do výskytu dyslalie se zaznamenává častěji u chlapců než u dívek, a to v poměru 3 : 2 (Klenková, 1998).

Dyslalie v nejširším slova smyslu spočívá v neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka.

Vývojová dysfázie

„Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“ (Škodová, 2003, s. 106)

Vývojovou dysfázii také označujeme jako specificky narušený vývoj řeči a jde o narušenou komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám (Klenková, 2006).

„K nejčastějším etiologickým faktorům vzniku vývojové dysfázie jsou řazena poškození mozku či mozková dysfunkce, jež pravděpodobně zasahuje tzv. řečové zóny levé hemisféry. Mezi příčinami vzniku může být uváděna i tzv. vrozená řečová slabost, která poukazuje na genetické souvislosti.“ (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007, s. 41)

Nejnápadnějším symptomem vývojové dysfázie je většinou výraznější opoždění vývoje řeči. Řečové obtíže zasahují jak povrchovou, tak hloubkovou strukturu. Rozsah vnějších příznaků se může jevit jako výraznější tzv. patlavost, přes nesrozumitelný projev až k úplné nemluvnosti.

V hloubkové struktuře řeči může zasahovat oblast sémantickou, syntaktickou, ale i gramatickou. V řeči se může objevit přehazování slovosledu, nesprávné koncovky, vynechávání některých slov, malá slovní zásoba, jednoslovné či dvouslovné věty, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů.

Děti s vývojovou dysfázií komolí slova a to zejména dlouhá slova. Často také užívají svůj vlastní slovník pro označení věcí. Vývojová dysfázie nepostihuje jen oblast řeči, ale výrazně ovlivňuje celou osobnost jedince, zejména nerovnoměrným vývojem.

Kresba má typické znaky. Řeč dysfaticů je agramatická, nejsou schopni udržet dějovou linii ve vyprávění, nejsou schopni rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu výpovědi, mají nízkou aktivní slovní zásobu, je u nich patrný nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi a bývá u nich diagnostikována dyslexie a dyspraxie.

Rinolalie

Porucha zvuku řeči vzniká v důsledku nedostatečné schopnosti funkce patrohltanového uzávěru. Řeč je huhňavá a často i špatně srozumitelná. V logopedické terminologii se huhňavost označuje termínem **rinolalie**, kdežto lékařská terminologie užívá název **rinofonie** (Škodová, 2003).

Tumultus sermonis - Breptavost

Tarkowski (2003, In: Klenková, s. 170)... „jde o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formulování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných dispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.“

Mezi typické příznaky v mluvené řeči Škodová a Jedlička (2007) řadí akceleraci neboli zrychlení, opakování a vynechávání slov, redukci slabik, poruchu artikulace, poruchu dýchání, hlasové poruchy a dysmúzií. I v neverbálním projevu můžeme pozorovat příznaky, zejména v chování jedince, v jeho motorice, ale i v psané řeči.

Balbuties – kóktavost

Kóktavost je považována za „...syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejvýrazněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými pauzami, narušujícími plynulost procesu mluvení.“ (Lechta, 2005)

Peutelschmiedová (2005) hovoří o balbuties jako o narušené komunikační schopnosti, kdy je narušena dynamika řeči.

Koktavost se vyskytuje u 4 -5 % dětské populace a asi ve 20 % začíná právě v počátku povinné školní docházky. U chlapců se s tímto druhem narušené komunikační schopnosti setkáváme častěji než u dívek, a to v poměru 3 : 1 nebo 4 : 1 (Klenková, 2006).

Etiologie koktavosti nebyla zatím přesně zjištěna. Petuelschiedová (2005) uvádí přehled aktuálně uváděných příčin. Patří mezi ně neurologické faktory, poškození mozku v průběhu těhotenství nebo porodu, biochemické faktory, fyzikální změny ve fonačním ústrojí, dyskoordinace mozkových hemisfér a genetické dispozice.

Koktavost je porucha se širokou symptomatikou. Projevuje se ve všech složkách procesu mluvení. Je tedy narušena respirace (dýchání je povrchní a přerývané), fonace (balbutici užívají tvrdý hlasový začátek způsobený křečemi hlasivek) a artikulace. Podle křečí, ke kterým v průběhu artikulačního procesu dochází, se rozlišuje koktavost tonická (tlačení první hlásky), klonická (trhavé opakování hlásek nebo slabik) a forma smíšená, tj. tonicko-klonická a klonicko-tonická, podle toho, zda převládají tony nebo klony. Z dalších typických příznaků se vyskytuje dysprozódie, embolofrázie (užívání slovních vmetků, jimiž se balbutik snaží překonat spazmy), parafrázie (balbutik hledá synonymní výrazy, aby eliminoval výrazy začínající na jeho problematickou hlásku).

Narušeno bývá i koverbální chování projevující se v mimice i v celkové motorice (Klenková, 2000).

V souvislosti s diagnostikou koktavosti Peutelschmiedová (2005) upozorňuje na obtíže rozlišit incipientní koktavost od vývojové dysfluence, k níž dochází okolo třetího roku věku dítěte.

Lechta, (2003, s. 318) definuje koktavost jako „...syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“

Peutelschmiedová (1994) řadí k aktuálním názorům na vznik koktavosti důsledek dědičnosti a také vidí souvislost vzniku koktavosti s poškozením centrální nervové soustavy.

Narušení grafické podoby řeči

Do této kategorie spadají specifické poruchy učení. Tento pojem je nadřazený pojům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dysprinxie a dyspraxie. Označení specifické je voleno z důvodů odlišení od nespecifických poruch (např. smyslová postižení, opožděný vývoj atd.).

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými vyučovacími metodami. Znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, poruchu ve vyjadřování řeči psanou a ve zpracování psané řeči.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, která postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmeny a řazení do slov.

Dysortografie specifická porucha pravopisu, nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se především tzv. dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě.

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, týká se zvládání základních početních výkonů.

Dysprinxie je specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby. Pojem **dysmúzie** označuje specifickou poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.

A poslední pojem **dyspraxie** je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony (Bartoňová, 2004).

Příčinou těchto poruch je obvykle lehká mozková dysfunkce, neurologický nález, dědičnost a překřížená nebo nevyhraněná lateralita.

Poruchy hlasu

Na rozdíl od jiných druhů narušené komunikační schopnosti je definování poruch hlasu poměrně jednoznačné. Nejvšeobecněji a přitom dostatečně výstižně je definuje Sovák (1978) ... „jako patologickou změnu v individuální struktuře hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž v hlase se mohou vyskytnout i různé vedlejší zvuky.“ (Kerekretiová, 2003, s. 142)

Mezi nejčastější etiologické faktory hlasových poruch Klenková (2004) řadí:

1. dědičnost, vrozené odchylky
2. nesprávné užívání hlasu
3. nedodržování pravidel hlasové hygieny
4. nesprávný hlasový vzor
5. hormonální odchylky
6. mutační poruchy
7. neurotické poruchy
8. vady sluchu
9. nedostatečná zpětná vazba
10. centrálně podmíněné poruchy hlasu
11. porušení inervace svalstva hrtanu
12. operační zákroky

3. Teoretická východiska dítěte mladšího školního věku

3. 1 Školní zralost

Nástup dítěte do školy je velmi důležitým předělem v životě každého dítěte. Proto také odborníci z řad pedagogické i psychologické veřejnosti hovoří o zahájení povinné školní docházky jako o významném sociálním mezníku. Nejdůležitější činností již není hra, jak tomu bylo v předškolním období, ale je to skutečná práce v podobě učení a plnění úkolů, které škola ukládá. Dítě musí přijímat autoritu učitele, který pro ně představuje zpočátku cizího člověka, zvyknout si plnit jeho požadavky a stavět je nad vlastní přání, dávat pozor, sedět klidně v lavici, sžít se a prosadit se v kolektivu svých vrstevníků. Během vyučovacího procesu se po žácích požaduje přiměřená soustředěnost a pozornost. Zahájení školní docházky a přizpůsobení se požadavkům klade na nervový systém dítěte velký tlak, který se projevuje počátečním útlumem. Ten zpravidla brzy odezní. U dětí se slabší nervovou soustavou ale může tato nejistota a napětí přetrvávat a negativně ovlivňovat výkon. To, jak se žák první třídy vyrovná s novým prostředím školy, výrazně ovlivní učitel, který se stává prostředníkem mezi rodiči a školou.

Většina dětí je pro nástup do školy zralá ve věku šesti až sedmi let. Věk šesti let doporučil již J. A. Komenský v Informatoriu školy mateřské jako nejvhodnější. Upozornil ale také na individuální rozdíly mezi dětmi stejného věku (In: Langmaier, Krejčířová, 1998). Dovršení šestého roku do 31. srpna je první podmínkou zahájení školní docházky.

Naše současná legislativa umožňuje na základě odborného vyšetření odložit počátek školní docházky až o dva roky. Nemají-li děti po dovršení šestého roku požadované schopnosti, pak mohou jejich rodiče podle zákona 561/2004 Sb., §7, odstavec (1) podat k rukám ředitele školy, kam má dítě nastoupit, písemnou žádost doplněnou vyjádřením příslušného školského poradenského zařízení a odborným posudkem lékaře, pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

V tomto období dochází k podstatným vývojovým změnám pro naplnění požadavků tzv. školní zralosti. Ta je nezbytná pro zvládnutí zátěže, kterou vstup do první třídy pro mnohé žáky znamená (Vágnerová, 2005).

Existuje několik definic školní zralosti, s nimiž se můžeme setkat v odborné literatuře.

Čačka (2000) definoval školní zralost jako tělesný, duševní a sociální vývoj odpovídající současným nárokům školy.

Přinosilová (2004) uvádí obecné pojetí školní zralosti jako výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince. Současně zahrnující i zralost rozumovou, citovou a sociální, které jsou výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulujícími faktory prostředí.

Monatová (2000) pak užívá termín pedagogická zralost jako připravenost dítěte pro školu, který je obsáhlejší než školní zralost. Pedagogická zralost představuje integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Autorka rozlišuje připravenost vnější a vnitřní. Vnější připravenost popisuje jako zájem spíše o prostředí školy a vyučování, které dítě při samotném procesu výuky obklopuje. Tyto děti pak chápou učení jako jistou formu hry. Vnitřní připravenost definuje jako úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, adaptability, učebních dovedností a návyků i zájem a snahu učit se.

Všechna uvedená pojetí školní zralosti zmiňují propojení tělesné, duševní nebo psychické zralosti a většina jich připojuje i zralost emoční, která zahrnuje i volní procesy a sociální zralost.

Dítě, které je po dovršení šestého roku schopno nastoupit povinnou školní docházku, by mělo být po tělesné a zdravotní stránce schopno účastnit se denně vyučování. Zjištění tělesné zralosti je sice nejčastější a nejjednodušší, ale nejméně průkazné kritérium. S tím souvisí i první strukturální přeměna tělesného růstu, dále úroveň motoriky jemné i hrubé. Pro rozvoj jemné motoriky je důležitá osifikace ruky, pro zvládnutí správného držení těla při prvopočátečním psaní se sleduje zpevnění zádového svalstva. Před vstupem do školy sledujeme rovněž senzomotorickou koordinaci a měla by být již vyhraněna laterálnost. Je to doba, kdy bývají často diagnostikovány některé skryté smyslové vady (Přinosilová, 2004).

O úrovni psychické zralosti vypovídá zralost CNS, která je prvním předpokladem pro proces učení, dále úroveň rozvoje racionálně-kognitivních a imaginativně-emočních funkcí a poznávacích procesů. Pro zvládnutí nároků, které škola na žáka klade je nutná jistá úroveň záměrné pozornosti, dosažená úroveň paměti, řeč, porozumění, kvality konkrétních myšlenkových operací schopnost chápání a užívání symbolů nutné pro zvládnutí triviálních úkolů.

Emoční připravenost pro školu se rozvíjí v průběhu předškolního období při hře, která je dominantní aktivitou této vývojové etapy. V období mladšího školního věku nastupuje na místo aktivního odpočinku. Za žáka, který dosáhl emoční zralosti, je považováno dítě, které ve svém chování nevykazuje známky citové lability, kontroluje svoje citové projevy a nepodléhá nepodstatným impulsům, nemá potíže se sebehodnocením, je schopno přijmout i případný neúspěch (Čačka, 2000).

To, jak je dítě schopno dostát svým novým povinnostem, přijmout svou novou sociální roli žáka a spolužáka, přijmout novou autoritu učitele a začlenit se do skupiny, vypovídá o úrovni motivace, volní oblasti žáka a o jeho sociální zralosti.

3. 2 Dítě mladšího školního věku a jeho vývoj

V této kapitole se budu věnovat obdobím raného školního věku, který začíná od samotného nástupu do školy a trvá přibližně do osmi až devíti let. Hlavní činností se v tomto období stává učení. Toto období bývá také označováno fází píce a snaživosti (Vágnerová, 2005). Krejčířová a Langmaier (1998) pojmenovávají toto období jako věk střízlivého realismu.

Vágnerové (2005), dělí etapu školního věku na tyto tři fáze:

1. raný školní věk (6,7 – 8,9)
2. střední školní věk (8,9 – 11,12)
3. starší školní věk, tedy období 2. stupně základní školy

Vývoj motoriky

Tělesný růst je rovnoměrný a plynulý. Během prvních ročníků prvního stupně základní školy se znatelně zlepšuje jemná i hrubá motorika. Cílené pohyby se stávají hbitějšími, přesnějšími a důraznějšími. Dítě vnímá schéma svého těla a orientuje se v prostoru. Zlepšuje se senzomotorická i motorická koordinace celého těla (Čačka, 2000). Cíleně se především v prvním ročníku zaměřujeme na rozvoj grafomotoriky, kdy postupujeme od kloubu ramenního, přes loket k zápěstí a špetkovému úchopu (Přinosilová, 2004).

Smyslové vnímání

Výrazné pokroky vykazuje v tomto období zraková a sluchová percepce, která mezi pátým a sedmým rokem dozrává. Sluchová ostrost se během tohoto období zdvojnásobuje. Zraková ostrost se rovněž zlepší asi o padesát procent. Dítě již nevnímá v celku, ale je schopno vnímat části i drobné detaily. Vnímání se postupně stává diferencované a integrované. Z dítěte se v tomto věku stává postupně pozorovatel, který je schopen cílevědomého vnímání toho, na co záměrně dává pozor. Dítě je schopno diferencovat pozadí a figuru. Musí se totiž naučit soustředit se jen na důležité informace, což se při vyučování projevuje například zaměřením se na výklad učitele a nerozptylování se ostatními zvuky. S vnímáním souvisí i funkce seriality nebo sekvenční percepce, která umožňuje správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě. Od této funkce se odvíjí schopnost anticipace. Schopnost spojit viděný obraz se slyšeným slovem (spojení foném – grafém) je další zdokonalující se funkcí v tomto věku (Piaget, Inhelderová, 2001).

Pro zrakové vnímání v tomto období je důležitý rozvoj vidění na blízko. Zlepšuje se totiž schopnost ovládat akomodaci oční čočky, která ovlivňuje přesnost vidění na různou vzdálenost a umožňuje rovněž diferencovat detaily. Rozlišení detailů je v tomto období klíčové pro určování jednotlivých tvarů písmen a číslic.

Dalším znakem zrakového vnímání v tomto období je konstantnost vnímání, což je schopnost rozlišit tvar bez ohledu na jeho polohu (Vágnerová, 2005).

Dále je to schopnost systematické explorační, kdy už žák při poznávání nepostupuje nahodile, ale jeho pozorování má určitý řád. Rozvíjí se schopnost odlišovat věci a jevy podobné a totožné a schopnost vizuální analýzy a syntézy.

V oblasti sluchové percepce je třeba zmínit především rozvoj fonemického sluchu a fonologické diferenciaci, nutný pro výuku prvopočátečního psaní, podle nejčastější, a to analyticko-syntetické metody. Sluchové vnímání řeči má implicitní charakter, kdy dítě vnímá obsah, ale ne hláskovou strukturu sdělovaného.

Myšlení a řešení problémů

Žáci se opírají při řešení problémů a hodnocení jevů o dosavadní zkušenost a jejich myšlení je vázáno na realitu. Na počátku školní docházky je dítě schopno řešit v mysli jen ty problémy, které si může představit, tedy vyvolat jejich paměťové vjemy. Setkají-li se s neznámým a obtížným úkolem, přikloní se k intuitivnímu řešení.

Čačka (2000) připomíná Piagetův název tohoto období - fáze konkrétních logických operací. Dítě je schopno logicky usuzovat pouze o takových věcech a jevech, které si může názorně představit. Představy jsou vyvolávány vyprávěním na základě vzpomínek nebo využíváním názorných pomůcek. Postupně je dítě schopno reálnou zkušenost zobecnit a vytvářet pojmy. Zpočátku ještě při zobecňování volí induktivní přístup. Postupně užívají deduktivní přístup a svoje úvahy kombinují, což jim umožňuje propojovat informace získané v různé době. Poznávání se stává objektivnější, žák prvního ročníku začíná chápat souvislosti a vztahy a posuzovat skutečnost podle více hledisek. (Piaget, Inhelderová, 2001).

Žáci ve věku šesti až osmi let si uvědomují, že různí lidé mohou mít různé názory. Rovněž si uvědomují trvalost podstaty určitého objektu, jejich vlastností nebo znaků, tj. schopnost konzervace. Chápe, že jedna skutečnost může mít více podob, i když je všechny nechápe nebo nezná. Dokáže již přijmout proměnlivost, jako základní vlastnost reality (Čačka, 2000).

Dítě v tomto věku je schopno chápat identitu, reverzibilitu jako složku proměnlivosti, kdy žáci začínají chápat vratnost myšlenkových operací i různých jiných proměn, a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (Langmaier, Krejčířová, 2000).

Žák v prvním roce školní docházky je rovněž schopen klasifikovat, a to podle kritéria, které se mu jeví jako nejvhodnější. V tomto věku si nejčastěji všímají viditelných znaků nebo funkčnosti. Žáci od sedmého roku jsou schopni třídit i řadit objekty podle dvou kritérií (Vágnerová, 2005).

Postupně začínají chápat kauzalitu, ve všem se snaží hledat pokud možno jasnou příčinu (Čačka, 2000).

Pro zpracování a porozumění informacím mladší žáci většinou volí postup, kdy eliminují ty informace, které jsou pro ně nesrozumitelné, a zpracovávají jen ty, které chápou, jsou pro ně zajímavé nebo které považují za významné. Při tom však nejsou schopni posoudit, zda se jedná o informace užitečné a účelné. Proto pak řešení problému jako celku nemusí být vždy správné.

Primární činností se ve škole stává učení. Zatímco v první třídě se ještě uplatňuje učení senzomotorické, od druhého ročníku už převládá učení pamětné (Čáp, Mareš, 2001).

Žáci na počátku školní docházky obvykle ještě nejsou schopni kritického sebehodnocení. Nevnímají rozdíly ve schopnostech a dovednostech mezi svými vrstevníky, ale naopak jsou přesvědčeni, že umí totéž, a stejným způsobem i uvažují. Nedokáží realisticky ocenit nejen vlastní schopnosti a výkony, ale ani obtížnost úkolu, do kterého se pouští (Čačka, 2000).

Paměť a pozornost

Paměť na počátku školní docházky je převážně mechanická. Zpočátku si žáci zapamatují nahodile a nesystematicky informace a události, které je nějakým způsobem zaujaly nebo ovlivnily.

S přibývajícím věkem je však ukládání do paměti stále více logické. Během mladšího školního věku se zvyšuje i kapacita paměti. Zatímco 6 – 7leté děti jsou schopny podle Piageta, Inhelderová (2001) reprodukovat větu o šesti slovech, žáci na konci prvního stupně základní školy mohou zopakovat větu o osmi slovech. To je důsledkem využití logických souvislostí. Od šesti let postupně roste i rychlost zpracování informace a její uložení do paměti. Pro mladší školní věk je charakteristický způsob uchovávání v paměti opakování.

Vývoj dětské paměti se projevuje ve třech oblastech (Vágnerová, 2005):

1. zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací
2. osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím
3. rozvojem paměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech.

Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj i socializace prochází od počátku školní docházky dynamickým vývojem. Hlavním zdrojem formativních vlivů již přestává být výhradně rodina a dítě získává možnost různorodějších interakcí mezi svými vrstevníky (Řezáč, 1998).

Žák přijímá v novém prostředí nové sociální role a získává si určitou pozici ve skupině. Sžívá se s rolí žáka a spolužáka, z druhé strany poznává roli učitele. Také se výrazně upevňují sexuální role podle vzorců chování, které se od každého očekávají v různých pozicích a situacích.

Uvědomělejší je i sebehodnocení a sebepojetí, i když je pro ně stále charakteristická jistá labilita a zřejmá závislost na momentálním dění kolem jeho osoby. Nejdříve vnímá a popisuje jen svoje vnější charakteristiky. Postupně si uvědomuje svoje vlastnosti i vlastnosti lidí kolem něho. Dítě se ještě neumí zcela oprostit od závislosti svého vnitřního ladění na vnějších projevech chování. Jde o neschopnost introspekce (Čačka, 2000).

Rychle narůstá i schopnost seberegulace. Dítě v roli žáka musí přijmout postavení, kdy je jedním z mnoha svých vrstevníků, a být schopen potlačit své aktuální potřeby. S tím

souvisí skutečnost, že chápe nejen svoje pocity, ale orientuje se i v emocích a očekáváních svého okolí. Poznává, že svoje pocity je možné ovládat a ve vhodných situacích skrývat před svým okolím. Dítě už kontroluje sociální chování, tj. ví, co je dovoleno a co naopak nesmí, a základní hodnoty, tj. rozlišuje, co je a není žádoucí. Sociální chování, hodnotové orientace i morální jednání jsou však ještě nestálé, nahodilé, spíše závislé na situaci, v níž se dítě nachází. Fázi morálního jednání a chování charakteristickou pro věk zahájení nazval Piaget (2001) etapou heteronomní morálky, kdy je morálka určována zákazy a příkazy druhých, především rodičů a učitelů. Asi po sedmém roce věku nastupuje podle Piagetovy teorie morálka autonomní. Tehdy je už dítě schopné samo rozlišit správnost jednání. Jeho soudy jsou však velice nepružné a aplikuje je v každé situaci bez ohledu na motiv jednání. Toho je dítě schopno až po jedenáctém roce (Piaget, Inhelderová, 2001).

Mění se i vztah k vrstevníkům. Zatímco koncem předškolního věku a začátkem první třídy jsou rodiči se vztahy mezi dětmi spíše nahodilé, založené na společné zkušenosti, společném prožitku, žáci mladšího školního věku tvoří rovnocennou skupinu. Ve druhé třídě děti začínají tvořit mezi sebou tři až čtyřčlenné skupinky, kde se již objevují počátky vnitřní struktury vztahů (Čačka, 2000).

Pro tento věk je typické pozitivní, optimistické ladění. Děti lépe chápou svoje pocity a mohou je definovat. Ve školním věku děti začínají užívat a rozumět formě emoční komunikace, když projevují empatii, sociální oporu a vyjadřují takto svoje pocity. Uvědomují si, že mohou svoje emoce ovládat a regulovat, tato schopnost se postupně rozvíjí i během dalších vývojových období (Vágnerová, 2005).

3. 3 Vývoj řečových schopností u školáků

Typické znaky mluveného projevu, které vykazuje většina žáků při nástupu do prvního ročníku a se kterými se učitelé potýkají, shrnula Klímová (2007, In: Hauser 2007).

Patří mezi ně:

- Znaky plynoucí z formy projevu, v nichž nejvýraznějším je jazyk odposlouchaný z prostředí, ve kterém vyrůstá. Žáci zpravidla užívají jako mateřštiny některý z nespisovných útvarů národního jazyka (nespisovný jazyk, dialekty a interdialekty, obecná čeština).

- Nepřipravenost projevu, projevující se častými pauzami a nadměrným užíváním vsuvek. Dítě porušuje ustálené a pravidelné způsoby vyjadřování obvyklé pro syntax, často opakuje stejné výrazy.

- Časté užívání kontaktních a ukazovacích výrazů, kdy se dítě snaží navázat kontakt s posluchačem pomocí preparativních výrazů. Typickým znakem nepřipraveného projevu u dětí na počátku školní docházky je rovněž nadměrné užívání ukazovacích zájmen na místě konkrétních pojmenování.

- Situačnost projevu (žákův projev je zcela závislý na konkrétní situaci, bez spojení s danou situací nedává smysl).

- Dialogická forma projevu, která dětem usnadňuje porozumění mluvenému projevu díky zřetelným mimojazykovým prostředkům, především gestikulaci a výrazné mimice, a paralingvistickým projevům, jimiž druhý účastník komunikace dává najevo, zda projev sleduje a chápe.

- Expresivnost projevu ovlivňuje mluvený projev žáka jako časté užívání citově zabarvených jazykových prostředků - zdrobnělin a zveličených výrazů, které však jsou běžnou součástí jeho slovní zásoby, a tudíž je považuje za výrazy neutrální. Známkou zvýšené expresivity mluvního projevu je také časté užívání vět zvolacích, rozkazovacích nebo tázacích.

- Neurčitost projevu, kdy je pro žáky primární dějová složka vyprávění, nikoli jeho zakotvení do místa a času.

- Nedostatečná slovní zásoba. Žáci na otázky odpovídají jednoslovně, děj popisují v jednoduchých větách nebo jsou v krátkých větách schopni vyprávět krátký článek.

4. Systém kurikulárních dokumentů a rozvoj komunikačních schopností

Vláda České republiky na svém zasedání v roce 1999 schválila cíle vzdělávací politiky a na jejím základě vznikl *Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha* (2001). Dokument je pojat jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy. Dále vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky.

Jedním ze základních znaků těchto změn je i nová struktura a poslání kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Tyto dokumenty jsou zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2004, dostupný na <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>).

4. 1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

S tematikou rozvoje komunikační schopnosti úzce souvisí **rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (§ 4 zák. č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon). Ten vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku v instituci mateřské školy. „Pravidla Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a

školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“ (Smolíková, 2004)

Kotátková (2008), uvádí, že RVP není zpracován přímo jako materiál k práci s dětmi, ale slouží jako základ pro tvorbu školního vzdělávacího programu a především jako základ pro to, kam má vzdělávání dítěte směřovat (schopnosti, dovednosti, poznatky). RVP PV dále navrhuje i materiální vybavení, zásady životosprávy či možnosti spolupráce a spoluúčasti rodičů na vzdělávání dětí.

„Rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou:

- a) rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení
- b) osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- c) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (Smolíková, 2004)

„Vzdělávací obsah rámcového vzdělávacího programu je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

- a) Dítě a jeho tělo
- b) Dítě a jeho psychika
- c) Dítě a ten druhý
- d) Dítě a společnost
- e) Dítě a svět“ (Smolíková, 2004).

„Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání patří mezi očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat

- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
 - formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
 - učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
 - naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
 - sledovat a vyprávět příběh, pohádku
 - popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
 - chápat slovní vtip a humor
 - sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
 - utvořit jednoduchý rým
 - poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
 - rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
 - sledovat očima zleva doprava
 - poznat některá písmena a číslice, popř. slova
 - poznat napsané své jméno
 - projevovat zájem o knížky
 - soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.“
- (Smolíková, 2004)

4. 2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Je to kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o povinném základním vzdělávání žáků. Je dokumentem, který svým pojetím navazuje na Rámcový program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.

Základní vzdělávání na 1. a 2. stupni vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší. Zajišťuje, aby každé dítě se optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání s přihlédnutím na individuální potřeby. Vytvářejí se i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každému žákovi se musí dát

možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a dokázat s ní pracovat.

Smyslem základního vzdělávání je utvářet a postupně rozvíjet u všech žáků klíčové kompetence, které uplatní zejména ve společenském životu. V základním vzdělávání se usiluje o naplňování těchto cílů (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2004):

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který započal v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života.

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu. Jsou multifunkční, nestojí vedle sebe izolovaně, ale různými způsoby se prolínají. Lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Za klíčové kompetence jsou považovány:

- kompetence k učení
- řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

Z hlediska tématu diplomové práce vymezují kompetenci komunikativní.

Žák má umět:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat
- rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, dokázat o nich přemýšlet, reagovat na ně a tvořivě využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

4. 3 Postavení primární školy ve vzdělávacím systému

Význam elementárních škol u nás spočívá v poskytování základních vzdělávacích návyků a postojů a také poskytuje základy pro další vzdělání. V naší zemi nabízí škola právo na vzdělání pro každého, který je v souladu s Všeobecnou deklarací o lidských právech, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte a také je zakotven v Ústavě ČR, v Listině základních práv a svobod (Bílá kniha, 2001).

Podle těchto dokumentů je právo na vzdělání považováno za jedno ze základních lidských práv poskytované všem lidem bez rozdílu.

Škola je výchovně vzdělávací zařízení, které poskytuje jedinci poznatky a dovednosti a tím přispívá k celkovému rozvoji jedince. Z hlediska obsahu, vzdělávání na základní škole zahrnuje vytvoření základní gramotnosti v oblasti čtení, psaní, počítání, vědomostí o světě a sobě samém. Základní škola je v současnosti jedinou povinnou etapou ve vzdělávání veškeré populace určitého věku v České republice.

V České republice vznikl model základního vzdělávání už od 19. století, kdy byl společenský vývoj ovlivněn probíhající industrializací. Důraz byl tedy kladen na to, aby všichni získali elementární vzdělání, zdůrazňující uplatnění v praktickém životě. Dnešní společnost klade na vzdělání vysoké nároky. Dnes se neočekává jen dokončení základního vzdělání, ale to, aby měl středoškolské nebo nejlépe vysokoškolské vzdělání co možná nejvyšší počet lidí.

Primárním pilířem struktury vzdělávání je základní vzdělávání, které by se mělo stát přípravou pro život a kvalitním základem celoživotního vzdělávání. Pro dnešní společnost je důležitá informace, její získávání, hodnocení a efektivní využití. Proto se dnes klade důraz na účinnou komunikaci (Skalková, 2005).

Na prvním stupni základního vzdělávání by žáci měli získat základní návyky a dovednosti pro školní a mimoškolní práci, osvojit si základní gramotnosti jako předpoklad dalšího úspěšného vzdělávání, učitelé by na tomto stupni vzdělávání měli vytvořit motivaci potřebnou k dalšímu učení. Žáci si postupně budují systematický náhled na svět a dochází ke kultivaci žákovy osobnosti (Bílá kniha, 2001).

Odborníci se shodují, že nezastupitelnou úlohu má ve vzdělání především první ročník, kdy nejčastěji dochází k identifikaci a podchycení případných znevýhodnění, specifických schopností nebo nadání.

Základní vzdělávání obecně vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k již zmiňovanému celoživotnímu vzdělávání. Současná škola by měla žáky vést k tvořivému myšlení a řešení problémů, k účinné komunikaci a spolupráci, chránit své fyzické a duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, kulturám a duševním hodnotám. Ve vztahu k sobě samým jsou vedeni k poznávání svých schopností a možností a jejich uplatňování spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o svém dalším životě a profesní orientaci (Maňák, 2005).

4. 4 Komunikační dovednosti a jazyková kultura v současné primární škole

Cílem vyučování v oblasti komunikace na 1. stupni základních škol je naučit žáky vyjadřovat se srozumitelně a výstižně ústní i písemnou formou.

Předpokladem rozvoje mluveného projevu je správné tvoření hlásek. Na jejím základě je možné dále budovat spisovnou výslovnost. Je-li to po žácích vyžadováno, je nutné, aby se jim věnoval učitel s bezchybnou výslovností a dikcí, členící svůj mluvený projev smysluplnými pauzami, využívající přílehlavou větnou melodii a rytmus. Učitelův mluvený projev musí být pro žáky přiměřený rovněž svým rozsahem i obsahem. Tyto zásady by měl učitel respektovat v rámci veškeré své práce se žáky (Brabcová, 1990).

Rozvíjení komunikačních schopností a dovedností žáků má počátek již v zahájení školní docházky, kdy dítě zvládne komunikaci s učitelem a svými spolužáky. Výchova v mateřském jazyce směřuje k postupnému ovládnutí spisovné podoby jazyka a kultivovaného dorozumívání (Minářová, 2005).

V pojetí výuky českého jazyka Spilková (2005) upozorňuje, že jsou ve vyučování mateřskému jazyku preferovány znalosti o jazyce, na pojmosloví, terminologii jazyka a jsou opomíjeny činnosti vedoucí k ovládnutí procesů řeči, řečových dovedností a podmínek komunikace.

Minářová (2005) uvádí, že právě komunikační výchova je podstatná pro rozvoj komunikačních kompetencí žáků, která se kromě jiného odráží v umění mluvit a zapojit se do složitější organizované komunikace.

Výuka českému (mateřskému) jazyku v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vychází z potřeby účelné komunikace. V tomto vzdělávacím programu je třeba v souvislosti s rozvojem komunikačních schopností zmínit kompetenci komunikativní, která je jako všech šest klíčových kompetencí nadpředmětová a prolíná se veškerým učivem. Výstup komunikativní kompetence směřuje k tomu, aby žák na konci základního vzdělávání byl schopen: „formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu výstižně, souvisle a kultivovaně; naslouchat promluvám druhých lidí, porozuměl jim, vhodně na ně reagoval, účinně se zapojoval do diskuse, obhajoval svůj názor a vhodně argumentoval; rozuměl různým typům testů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest,

zvukům a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlel o nich, reagoval na ně a tvořivě je využíval ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění, využíval informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem, využíval získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“

(RVP ZV, 2005)

Přestože komunikace prostupuje celým vzděláváním, rozvoj komunikativních schopností je rozvíjen především v prvních letech školní docházky v rámci vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace, která má ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní pozici. Vyučování mateřskému jazyku je realizováno vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Tento obor je dále rozdělen na složky Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova (RVP ZV, 2005).

Škola by měla žáky systematicky připravovat na nejrůznější komunikační situace, v nichž budou respektovány zažitě komunikační normy. Komunikační a slohová výchova v 1. období pokládá v oblasti rozvoje komunikačních dovedností základy mluvené a psané komunikace od techniky mluveného projevu až k uvědomělému vyjadřování v konkrétní komunikační situaci. Žáci se seznamují s různými jazykovými prostředky, jsou vedeni, aby je vybírali co nejprůběžněji dané situaci. Postupně je od nejnižších ročníků kladen důraz na výstižné, konkrétní adresné a funkční vyjadřování (Minářová, 2005).

4. 5 Možnosti rozvoje komunikačních schopností ve vyučování dětí mladšího školního věku

Učitel by měl vycházet z podoby jazyka, se kterou žák do školy přichází. Dítě na počátku školní docházky má praktickou znalost gramatické stavby mateřského jazyka. V prvních ročnících základní školy se jeho řečový projev formuje po stránce zvukové (tedy foneticko-fonologické rovině jazykového projevu) i obsahové (lexikálně-sémantické rovině jazykového projevu), čemuž by měla škola systematicky napomáhat. Měla by dítěti připravovat nové rozmanité komunikační situace a poskytovat dítěti přiměřené podněty ke komunikaci, čímž se obohacuje aktivní i pasivní slovní zásoba dítěte.

Valentová (2001) poukazuje na fakt, že rozvoj řeči úzce souvisí s kvalitou výuky mateřského jazyka a možnostmi dítěte aktivně komunikovat.

Nedostatky v mluveném projevu dítěte mu mohou ztěžovat proces adaptace v novém prostředí a mohou negativně ovlivnit i jeho budoucí úspěšnost v dalším vzdělávání. Ve škole se setkáme i s dětmi, u kterých mají nedostatky v mluveném projevu původ v nepodnětném rodinném prostředí, které jim kvalitní jazykový model není schopno poskytnout. Potřeba jazykové stimulace v prvních ročnících základního vzdělání je zde ještě markantnější.

Učitelé základní školy navazují ve všech výchovně vzdělávacích oblastech, tedy i v rozvoji komunikačních schopností a dovedností žáků, na znalosti, dovednosti a návyky, které děti získaly ve svých rodinách a v předškolních zařízeních. Důležitost stimulace komunikačních dovedností vychází z orientace současných vzdělávacích programů v prvních ročnících školní docházky na mateřský jazyk, který zde má stěžejní postavení. Užívání mateřského jazyka se od 1. ročníku základní školy stává uvědomělé a vyjadřovací schopnosti žáků kvalitativně rostou.

Konopková (1990) hovoří v souvislosti se snahami o kultivaci vyjadřování žáků 1. tříd o třech oblastech úkolů, které by učitel měl plnit. Jako první úkol vytyčila „pěstování vyjadřovací dovednosti v krátkých, souvislých, uspořádaných, jasných srozumitelných mluvených projevech.“

Žáci by měli mít možnost co nejčastěji se vyjadřovat v krátkých vyprávěních, omluvách, prosbách. K tomu je vhodné využívat metody řízeného rozhovoru, kdy učitel může žákovu promluvu nenápadně nasměrovat nebo taktně upozornit na případné nedostatky, dále pak ve výuce cíleně uplatňovat různá rytmičná říkadla, básničky, dramatizace a další cvičení.

Jako další úkol Konopková (1990) vytyčila nenásilné zvykání žáků vyjadřovat se spisovným jazykem. Je na učiteli, aby žáky připravoval podmínky pro přivýkání si na spisovný jazyk s cílem pozvolna se spisovnou češtinu učit a rozumět jí.

Třetím dílčím úkolem učitele usilujícího o zvyšování komunikační úrovně svých žáků je péče o spisovnou výslovnost a kulturu mluvené řeči. Zde učitel dbá o srozumitelnost, plynulost, správnost a uvědomělost žákova mluvního projevu. Často je třeba pro dosažení spisovné výslovnosti odstranit nedostatky ve výslovnosti, které mají zvykový původ daný například různými dialekty. U dětí, které jsou zbrklé, neposedné, se setkáváme s polykáním koncovek, zkracováním kvantity vokálů. Za spisovnou výslovnost je tedy pokládána taková výslovnost, v níž se neobjevují nářeční ani jiné individuální odchylky (Nelešovská, 2005).

Protože se proces mluvení uskutečňuje prostřednictvím mluvidel, měl by učitel se svou třídou plánovitě provádět cvičení dechová, hlasová a artikulační.

Učitel by měl všechny složky výchovy aplikovat směrem ke stimulaci řečového vývoje, zvyšování aktivní i pasivní slovní zásoby, rozvoji sluchové a zrakové percepce a diferenciaci, jemné motoriky, grafomotoriky a motoriky mluvidel. Nabízí se využít tzv. průpravných cvičení, která by měla mít v prvních ročnících základní školy svoje místo. Základem je výše zmíněný správný mluvní vzor poskytovaný učitelem. V rámci průpravných cvičení jsou uváděna (Klenková, 2000, Kutálková, 1996):

Dechová cvičení – I na počátku školní docházky se v mluvním projevu u některých žáků objevuje arytmie dýchání, mluvení při vdechu a rozpor mezi rytmem dýchání a mluvením, což může být více patrné později při výuce prvopočátečního čtení a při požadavku tzv. výrazného čtení, recitace nebo zpěvu. Dýchání má tři fáze, a to nádech, uklidnění dechu a následný výdech. Nadechnout se je možné nosem, ústy nebo současně nosem a ústy. Děti vedeme k tomu, aby byl hlavní nádech veden nosem, protože je ve srovnání s nádechem ústy vydatnější, hygieničtější a pokojnější. Pro kultivovaný mluvený projev je důležitá rovněž fáze uklidnění dechu. Dechová cvičení vedou k prohloubení dýchání a správnému vdechu a výdechu při mluvení a schopnosti ovládat výdechový proud nezbytný pro tvorbu hlasité řeči. V souvislosti s hudební výchovou by měla být věnována pozornost nácviku správného bráničního dýchání.

Pro správnou dechovou techniku uvádí Nelešovská (2005) tato pravidla:

- před započítáním procesu mluvení nadechnout dostatek vzduchu
- v každé významové pauze lehce přidechnout
- zbytečně nezvyšovat hlas, protože se tím zvyšuje spotřeba vzduchu
- dýchat uvědoměle, používat tzv. doplňkový vzduch a uvědomovat si, že dýchání ovlivňuje náš aktuální tělesný i psychický stav.

Dechová cvičení zařazujeme ve spojení se cvičeními hlasovými a artikulačními.

Hlasová cvičení mohou být uplatněna při výcviku správného mluvního nebo pěveckého projevu za účelem fyziologicky správně tvořeného hlasu při realizaci mluvené řeči. Děti jsou vedeny, aby si uvědomovaly a ovládaly vlastnosti svého hlasu. Tj. výšku svého hlasu, sílu hlasu a barvu hlasu. Pro nácvik a udržení hlasové výšky se doporučuje používat pouze jeden tón, který zesilujeme a zeslabujeme (Nelešovská, 2005).

Při procvičování síly hlasu neusilujeme o dosažení maximální hranice, ale o ovládnutí hlasu tak, aby nebyla narušena jeho kvalita. Třída, kde je více dětí, skýtá nebezpečí překřikování ve snaze prosadit se, což neprospívá hlasivkám. Proto je důležité zaměřit se na tzv. měkkého hlasového začátku, který je fyziologicky správný a šetrný k hlasivkám. Hlas takto tvořený je přirozený a vyrovnaný. Naopak tvrdý hlasový začátek je nefyziologický a neekonomický vzhledem k hlasivkami vynaložené svalové energii. Dechovým šelestem se projevuje, také nefyziologický, dyšný hlasový začátek.

Doporučuje se užívat pomocného gesta rukou a při nácviu měkkého hlasového začátku začínat hláskou m. Postupně přejdeme k vokálům, u nichž je navození fyziologického hlasového začátku nejobtížnější (Kutálková, 1996).

Hlasová cvičení jsou prováděna v klidu nejprve tichým hlasem, postupně se přidává na intenzitě, ale je třeba vyvarovat se křičení. S nácvikem začínáme vsedě, pak vleže a nakonec vestoje (Kutálková, 1996).

Vhodná je kontrola správného bráničního dýchání rukou položenou na břicho.

Žáci by podle Klenkové (2000) měli být v rámci prevence důsledně vedeni k osvojení si hlasové hygieny „nepřekřikovat se, šetřit hlasivky, nezdržovat se v zakouřené místnosti, nepokašlávat naprázdno, v létě nepít příliš studené a v zimě příliš horké nápoje a v zimě nemluvit příliš dlouho v mrazivém počasí“.

Artikulační cvičení – Cvičení na rozvoj obratnosti mluvidel je vhodné zařadit ráno na začátku vyučování na „probuzení, rozpohybování“ mluvidel, což je vhodné motivovat říkadlem, básničkou. Jinak se artikulačním cvičením na prvním stupni v běžné výuce nevěnuje. Někteří učitelé s oblibou praktikují jako způsob artikulačního cvičení jazykolamy. Přestože jsou pro velkou skupinu dětí zábavné a oblíbené, je třeba vzít na vědomí děti s narušenou komunikační schopností nebo děti méně artikulačně obratné, které při této aktivitě nemohou uspět, a často zde pak zafunguje negativní motivace.

Cvičení na rozvoj fonemického sluchu – Fonemický sluch je důležitý nejen pro správný řečový vývoj, ale i pro výuku čtení a hlavně psaní. Je-li schopnost fonemického sluchu nedostatečně rozvinuta, zvukově podobné hlásky splývají, a proto je pak některé děti nedovedou správně rozlišit a neví, kterou hlásku mají napsat.

Rozvoj zrakového vnímání – Neporušená zraková percepce je pro správný řečový vývoj a osvojování si dalších dovedností souvisejících s jazykem důležitá. Zrakem žáci zjistí,

jaká je nonverbální reakce příjemce komunikace. Nezastupitelnou úlohu má pak zrakové vnímání při osvojování si prvopočátečního čtení a psaní.

Rozvoj motoriky – Úroveň motoriky se projevuje do jemných mechanismů řeči (Klenková, 2000), proto je nezbytné rozvíjet hrubou motoriku, jemnou motoriku kvůli prokázané souvislosti funkce ruky a řeči a vzhledem k náročné koordinované činnosti, jakým je psaní, kterému se mají žáci naučit, je důležité rozvíjet ji i grafomotoriku. Jedná se o cvičení postupující od pletence ramenního přes loket k zápěstí a špetkovému úchopu, prováděná nejprve na velkých formátech ve svislé poloze postupně k ploše sešitu a linky, k níž je třeba se dopracovat.

Všechny uvedené okruhy cvičení je dobré propojit s rytmiizací v praxi využívaných říkadel a písni podpořené rytmickým pohybem, tleskáním, pleskáním, hrou na tělo nebo hrou na rytmické nástroje Orffova instrumentaria.

Mimo průpravná cvičení se v rámci rozvoje komunikačních schopností učitelé u žáků snaží rozvíjet i slovní zásobu a s ní související mluvní pohotovost. Aby měl výsledný mluvený projev patřičný výraz, vedeme žáky ke schopnosti efektivně využívat modulační faktory řeči. Žáci by měli do svého mluvního projevu včlenit, zpočátku bezděčně na základě nápodoby, sdělovací a emocionální funkci intonace. Funkci sdělovací se věnujeme v hodinách čtení v první třídě, kdy vedeme žáky k intonačnímu naznačení, zda je věta u konce, a do druhého ročníku bývá řazeno přímo učivo o větách podle postoje mluvčího.

Emocionální funkce intonace vyjadřuje citový postoj mluvčího ke sdělovanému obsahu (Nelešovská, 2005).

K působivosti mluvního projevu přispívá také přízvuk. Žáci si rovněž neuvědoměle nápodobou učitelova mluvního projevu osvojují užívání významového přízvuku. Po žácích je požadováno srozumitelné a plynulé vyjadřování, které zřetelně ovlivňuje tempo a rytmus.

Cvičení by měla mít pro děti přitažlivou podobu, proto mohou být prováděna formou tzv. didaktických her. Pro děti jsou přirozenou činností, která jim poskytuje poznatky a dovednosti hravou formou.

Didaktická hra je vyučovací metodou, která má svůj specifický cíl, o jehož naplnění usiluje (rozvoj paměti, myšlení, obohacování slovní zásoby,...). „Cílem didaktických her je

rozvoj tvůrčích schopností dítěte ve všech oblastech, tedy i v oblastech mezilidských vztahů. Hra může velmi dobře pomáhat při rozvíjení sociálních vztahů, učí dítě komunikovat (verbálně i neverbálně), soucítit s druhými, spolupracovat, získávat kontrolu nad svým jednáním a schopnost sebereflexe, naučit ho žít s druhými lidmi.“ (Santlerová, 1996)

Didaktická hra si zachovává podstatu hravé činnosti a žáci si jistá omezení a usměrnění, která k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů vedou, při dobrém vedení nemusí uvědomovat (Švec, Maňák, 2003).

K rozvoji komunikace se využívají následující typy didaktických her (Santlerová, 1996):

- hry k rozvoji smyslového vnímání
- hry intelektuální (k rozvoji paměti a pozornosti)
- hry k rozvoji řeči (k rozvoji artikulace a slovní zásoby)
- hry k rozlišování hlásek a písmen
- hry se slabikou
- hry se slovy
- hry na kontrolu porozumění

Rozvoj komunikativních dovedností stimuluje rovněž dostatek přiměřených mluvních podnětů a komunikačních situací, jak již bylo výše uvedeno. Prožití nejrůznějších navozených situací nabízí vyučovací metoda dramatizace. Je silně motivační a lze ji zařadit do různých fází vyučovacího procesu.

Spilková (2005) předepisuje, že využití dramatizace a prvků dramatické výchovy závisí především na přístupu a tvořivosti učitele.

Z waldorfských škol přichází do ostatních základních škol tzv. komunitní kruh (Spilková, 2005).

Název této formy práce nepochází ze slova komunikace, ale komunita. Již uspořádání dětí do kruhu, kdy na sebe všichni vidí, podporuje přímou komunikaci (Nelešovská, 2005).

Aby se předešlo spontánnímu překřikování se dětí, platí v kruhu jednoduché pravidlo, a to, že slovo má jen ten, kdo drží předem dohodnutý předmět. Ten může žák dostat pouze od jedince, který mluvil před ním. Protože je výstavba mluveného projevu na současných školách spíše nahodilá, je pro děti přínosné dát jim možnost spontánně hovořit před svými

vrstevníky a zároveň posiluje dovednost naslouchat ostatním, která je úzce ovlivněna mírou socializace dítěte. Děti se snaží, aby jejich vyprávění bylo srozumitelné a kultivované.

Kromě zmíněných výukových metod, které řadíme mezi aktivizující, přispívají k rozvoji komunikačních schopností žáků i výukové metody klasické - slovní, z nichž se u nejmladších žáků využívá především vyprávění, vysvětlování a rozhovor a u čtenářů i práce s textem (Maňák, Švec, 2003).

Vyprávění je jednou z nejstarších výukových metod vůbec. Jedná se o monologickou slovní metodu, u níž se předpokládá jednosměrná komunikace, většinou od učitele k žákům. Na jedné straně je třeba cvičit u žáků dovednost umět se vyjadřovat, na straně druhé dovednost naslouchat. Metoda vysvětlování představuje logické a systematické zprostředkování učiva opět směrem od učitele k žákům. Při práci s textem učitel nesmí zapomínat na to, že text musí být žákům především srozumitelný. Je-li učitel schopen vybrat nebo případně sestavit vhodný text, je pak práce s textem přínosnou výukovou metodou, kterou můžeme využívat k rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby žáků. Obousměrnou komunikaci vyžaduje rozhovor, který se stává z otázek a odpovědí dvou nebo více účastníků komunikace.

Stejně tak jako užití všech uvedených možností rozvoje komunikačních schopností u žáků 1. tříd i využívání a výkonné střídání uvedených výukových metod s cílem rozvíjet schopnost efektivní a kultivované komunikace, závisí především na míře erudovanosti učitele a jeho pojetí výuky.

5. Zjištění úrovně komunikačních schopností žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ

5.1 Cíl, hypotézy a metody výzkumu

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjištění úrovně rozvoje komunikačních schopností u osmi dětí předškolního věku a následně stejných dětí v 1. ročníku základní školy.

Dalším stanoveným cílem je srovnat pokrok u dětí v mateřské a následně pak na základní škole a navrhnout možné náměty pro další rozvoj komunikačních schopností.

Dílčím cílem je zjistit, zda rodinné zázemí dítě při rozvoji komunikačních schopností ovlivňuje a do jaké míry.

Ke zjištění potřebných údajů jsem zvolila kvalitativní výzkum.

Pro splnění cíle diplomové práce jsem si vytyčila tyto hypotézy:

H1: Lze se domnívat, že u vybraných dětí dojde k významnému pokroku komunikačních schopností při nástupu do školy.

H2: V průběhu vzdělávání dochází k postupnému rozvoji komunikačních kompetencí.

H3: Úroveň komunikačních schopností se odráží i na rodinném zázemí.

H4: Cvičení pro rozvoj komunikační schopnosti jsou na základních školách prováděna častěji hromadnou formou než individuální formou.

Pro získání požadovaných informací a splnění vytyčených cílů empirické části diplomové práce byly použity tyto metody:

- přímé pozorování
- metody dramatické výchovy
- řízený rozhovor
- analýza odborné literatury
- studium školních vzdělávacích programů

Výzkumné šetření proběhlo v květnu 2009 ve zvolené mateřské škole v regionu Prostějov. Zvolila jsem si náhodně výzkumný vzorek osmi dětí ve věku 5,5 – 6 let a u těchto dětí, provedla pomocí strukturovaného rozhovoru a krátkého dramatického výstupu výzkum, kde jsem sledovala znaky mluveného projevu. Konkrétně se jedná o čtyři chlapce a čtyři dívky, které jsem si náhodně zvolila. Žáci netvořili skupiny, nýbrž to byl jeden celek a také jako celek byl zkoumán.

Tyto děti jsem opět navštívila o rok později - v říjnu 2009 na základních školách a výzkum opakovala. V rámci přehlednosti označuji děti písmeny od A do H.

Výzkum proběhl v měsících květnu a říjnu 2009. Řízené rozhovory jsem zaznamenávala a zachycovala na diktafon a následně jsem je přepsala a zpracovala stručné vyhodnocení. U každého respondenta jsem zpracovala rodinnou a osobní anamnézu a také uvádím, jak se respondent choval ve školce, škole, jeho komunikační dovednosti a dále uvádím osobní doporučení pro další práci s konkrétním respondentem. S každým dítětem pracuji individuálně, dle jeho možností. Snažím se zachytit každý detail a důsledně dbám na vytvoření příjemného prostředí.

Zkoumaná kritéria při vlastním výzkumu:

1. schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci
2. schopnost správně vyslovovat hlásky
3. schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách
4. schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat
5. schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku
6. schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku
7. schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
8. schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat
9. schopnost rozpoznat některá písmena a číslice
10. schopnost projevodit zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film
11. schopnost pochopit slovní vtip a humor
12. schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma

5. 2 Vlastní šetření

Při své výzkumné části jsem využila materiály, které jsem čerpala z odborné literatury a vědomosti získané studiem. Děti, které byly zapojeny do výzkumu, pracovaly v rámci třídy. Výsledky své práce jsem posuzovala ve dvou etapách. Nejprve u osmi dětí v mateřské škole a o rok později stejných dětí na škole základní. První etapa probíhala v květnu 2009, těsně před ukončením mateřské školy. Diagnostika byla zaměřena na zvládnutí komunikačních kompetencí, které předkládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Druhá etapa výzkumu byla provedena v měsíci říjnu 2009, těsně po nástupu dětí do 1. třídy ZŠ a směřovala k zjištění, zdali došlo k postupnému rozvoji komunikačních kompetencí u těchto žáků. Výsledky byly porovnány s výstupy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Obě dvě etapy výzkumu byly žákům předloženy tak, aby je zaujaly - hravou a nenásilnou formou.

Činnosti byly zaměřené jednak na **naslouchání praktické**, kde jsem pomocí dialogu, který proběhl mezi mnou a dítětem, sledovala, jak dítě reaguje, jak je schopno navazovat kontakt s komunikačním partnerem, jestli dokáže přiměřeně reagovat, atd.

Dále jsem se zaměřila na **naslouchání věcné**, kde jsem sledovala reakci dětí při vypravování pohádky, sledovala jejich pozornost, aktivitu a zda vyprávění rozumí.

U jejich **mluvního projevu** jsem dbala především na správné dýchání, tvorbu hlasu, tempo řeči, vhodnou intonaci a správnou výslovnost. Dále měly děti za úkol prokázat znalosti v oblasti **vyjadřování závislé na situaci**. Uvedenou znalost jsem realizovala pomocí scénky „Kouzelná babička“, kde měly děti za úkol prokázat znalosti v sociální oblasti. Hodnotila jsem celý jejich projev. Úkolem dětí bylo navázat rozhovor s kouzelnou babičkou, která dokáže splnit každé přání. Děti měly požádat kouzelnou babičku o pomoc. Sami si vymyslet přání, jaké by chtěly od kouzelné babičky splnit.

Hlavním měřítkem bylo užití pozdravu, oslovení, poděkování a prosba o pomoc.

Druhá část byla zaměřená na dialog, krátký mluvní projev na základě použitého obrazového materiálu. Zde děti popisovaly situační obrázky. Hodnotila jsem přesnost vyjadřování, konkrétnost, správnost a popis dané situace.

Další sledovanou oblastí byla znalost **základního komunikačního pravidla**.

Zde bylo sledováno za pomoci dramatizace (scénky) na téma „Telefonování“ základní komunikační pravidlo a to oslovení kamaráda, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, schopnost rozpoznat některá písmena i číslice, mimojazykové projevy jako jsou gesta, mimika, haptika, atd.

5. 3 Charakteristika výzkumného vzorku

V této kapitole uvádím charakteristiku výzkumného vzorku. Konkrétně se jedná o čtyři chlapce A - D a následně o čtyři dívky E – H. U každého dítěte sleduji jeho rodinnou a osobní anamnézu, popisuji jeho chování v mateřské škole a následně pak na škole základní. V závěru navrhuji vlastní doporučení a praktické rady, jak dále pracovat s jednotlivým dítětem.

U každého dítěte pracuji individuálně s ohledem na jeho přání a potřeby. Dále popisuji jednotlivé komunikační schopnosti, které jsem si stanovila na samém počátku vlastního šetření a konkrétně uvádím dosažené komunikační schopnosti každého jedince, kterých dosahoval v mateřské škole.

Vybraná skupina dětí: CHLAPCI

Vybranou skupinu tvoří čtyři chlapci A – D. U každého respondenta sleduji jeho rodinnou a osobní anamnézu, popisuji jeho chování v mateřské škole a následně pak na škole základní. V závěru navrhuji vlastní doporučení a praktické rady, jak dále pracovat s jednotlivým dítětem.

RESPONDENT A

- **Zdravotní stav:** chlapec je astmatik a je v péči odborných lékařů – alergologie, kardiologie, logopedie, oční lékař – diagnostikována krátkozrakost.
- **Rodinná anamnéza:** rodina je úplná, chlapec má ještě 2 sourozence – mladší sestru a staršího bratra, všichni žijí v malém bytě. Spolu s nimi bydlí i babička, která obývá

jeden pokoj. Otec je zaměstnaný jako zedník a matka je na mateřské dovolené. Jinak pracovala jako uklízečka. Oba rodiče mají pouze základní vzdělání. V rodině jsou problémy – otec hodně pije a často nebývá doma, matka je na vše sama. Rodina se často stěhuje. Do školky i ze školky chlapce vodí babička. Rodinné prostředí je málo podnětné, v jistých věcech rodina nefunguje. Chlapec je velice uzavřený a nekomunikuje.

- **Osobní anamnéza:** chlapec se narodil z druhého těhotenství, do mateřské školy nastoupil ve 4 letech, na odborné vyšetření k logopedovi byl poslán z mateřské školy, bylo diagnostikováno narušení komunikačních dovedností – dyslalie, balbuties a byl doporučen odklad školní docházky a logopedická intervence.
- **Chování v MŠ:** ve školce byl chlapec velice uzavřený, plachý a nezapojoval se do programu. Kolektivu se stranil a nejevil zájem o společné hry. Většinu času si hrál sám nebo si velice rád maloval.
- **Chování na ZŠ:** ve výuce je chlapec aktivní, zapojuje se do činností, umí udržet pozornost, ale jeho výkon je neúměrný k vynaloženému úsilí. Je vhodný individuální přístup. Problémy chlapec má zejména ve čtení a psaní. Při psaní chlapec křečovitě uchopuje psací náčiní, což se projevuje v kvalitě písma. Nedostatky jsou také patrné v kresebném projevu, kde často přetahuje a nepřesně vybarvuje. Převládá krátkodobá paměť. Chlapec má potíže si zafixovat nové učivo, je třeba dlouhodobého opakování. Ve čtení má velké nedostatky – špatně spojuje hlásky, čtení není plynulé. Problémy také při čtení z obrázků – popis toho co je na obrázku, popis činnosti. Nezvládá diktát slabik. Přetrvávají také problémy v komunikaci.
- **Vlastní doporučení:** u chlapce je velice vhodné volit individuální přístup, nutné je nadále rozvíjet komunikační dovednosti a také se zaměřit na psaní. Dále bych doporučila navštěvovat logopeda. Důležité je s chlapcem pracovat hlavně doma.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části kapitoly se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent A těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT A

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Schopnost správně ovládat dech byla spíše průměrná. Tempo řeči bylo pomalejší, ale po delší době se chlapec rozmluvil a tempo řeči zrychlil. Intonoval správně, ale často se zakoktával.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Byla narušena artikulace několika hlásek, řeč je málo srozumitelná a hlásky nahrazuje jinými nebo je vynechává (mamka x manta, kočka x kota). Je zde patrná artikulační neobratnost. Některé hlásky při mluvení stírá a nejsou artikulovány zřetelně.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Chlapec rozumí slyšenému, dokáže zachytit hlavní myšlenku, ale některým výrazů nerozumí. Děj dokáže zopakovat, ale má problém některé věty zformulovat.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Dokáže formulovat otázky, odpovídá spíše heslovitě.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Chlapec dokáže sledovat příběh a velice rád se zapojuje do vyprávění pohádky „O Pejskovi a kočičce.“ I přes komunikační problémy je schopen převyprávět pohádku.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Chlapec je schopen popsat danou situaci, ale činí mu problém nacházet některá slova, a tak často používá nevhodné výrazy. Větší problém mu činí popisování podle obrázku, kde má

značný problém s komunikací. Pasivní slovní zásoba je na lepší úrovni než aktivní, což mu činí problém při popisu obrázku. Některé výrazy nezná.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Chlapec je schopen pojmenovat z větší části to, čím je obklopen. U některých věcí volí opět nevhodné výrazy nebo věci pojmenuje vymyšleným výrazem.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Při komunikaci chlapec užívá mimiku obličej, sedí neklidně, nohama pohupuje, celou dobu v ruce neustále něco drží a hraje si s tím. Gesty dokáže vyjádřit svůj pocit. Není schopen improvizace.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Není schopen rozpoznat některá písmena i číslice.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje zájem o knihy, má problém se dlouhodobě koncentrovat na četbu, velice soustředěně poslouchá hudbu a jeví zájem o film.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Je schopen pochopit humor a slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Chlapec je schopen poznat a vymyslet některá antonyma, problémy má se synonymy a homonymy, kde např. výraz slova tlustý zná, ale nedokáže vymyslet žádné synonymum.

RESPONDENT B

- **Rodinná anamnéza:** úplná pětičlenná rodina žijící na vesnici s malým dvorkem a zahradou. Chlapec má starší sestru a mladšího bratra. Děti mají společný dětský pokoj. Oba rodiče pracují – matka je švadlena a otec truhlář. Rodina žije průměrným rodinným životem. Záležitosti s dětmi vyřizuje matka – chodí pro chlapce do školky i

ze školky a chlapcovu nepřítomnost vždy telefonicky omlouvá. Rodinné prostředí je málo podnětné, matka - rozvedená a momentálně se podruhé vdala. Její bývalý manžel (chlapcův biologický otec) je nyní nezvěstný. Matka rozvod velice těžce nesla a rozvod rodičů chlapce velice poznamenal.

- **Osobní anamnéza:** chlapec se narodil jako druhé dítě, do mateřské školy nastoupil ve 3 letech. Do stejné mateřské školy chodí i jeho starší sestra.
- **Chování v MŠ:** v mateřské škole nemá chlapec problémy se začleněním do kolektivu. Má tu spoustu kamarádů z okolí svého bydliště a je velice společenský. Velice rád je vůdčí typ a snaží se u dětí nějak prosazovat. Vyžaduje neustálou pozornost, kterou si i někdy snaží vynutit. Je velice dominantní a má sklony ke konfliktnímu chování. Velmi špatně snáší konfliktní situace se spolužáky, reaguje nepřiměřeně, někdy až vulgárně. Nedokáže uznat chybu a musí být vždy ve všem nejlepší. Chlapec velmi špatně snáší prohru při kolektivních hrách. V těchto případech reaguje neadekvátně dané situaci, dětem začne vulgárně nadávat a začne se vztekat a bere to jako nespravedlnost.
- **Chování na ZŠ:** ve výuce je chlapec spíše pasivní, málo se hlásí, ale učivo zvládá velmi dobře, pracuje velice pomalým tempem, zvláště při psaní často chybují, i když text jen opisuje. Obtížně zvládá zátěž, ale úkoly se snaží dokončit. Nejvíce si oblíbil předměty výchovné, obzvláště výtvarnou a pracovní výchovu. Je manuálně zručný. Čte pomalým tempem s chybami, slabikuje a má obtíže spojit slabiky ve slova.
- **Vlastní doporučení:** zde bych doporučila opět volit individuální přístup. Bylo by zapotřebí se více zaměřit na chlapcovo čtení a nadále rozvíjet komunikační dovednosti. Chlapec velice kladně reagoval na pochvaly ze strany učitele, které ho motivovaly k lepším výkonům. Bylo by vhodné zaměřit se na rozvoj vizuomotorických schopností, což by se projevilo v tempu a správnosti psaní. Bylo by vhodné i nadále pracovat s pochvalou. Doporučila bych větší kontrolu ze strany učitele a chlapce více zapojovat do hodin, což by zmírnilo jeho ostych.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

Zde uvádím sledované komunikační schopnosti, kterých dosahoval respondent B těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT B

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Dýchání je klidné, při mluvení zrychlené, intonace je nevýrazná, tempo spíše pomalé.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Chlapec nemá narušenou výslovnost žádné hlásky.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Aktivní slovní zásoba je málo rozvinutá, často nemůže najít správný výraz pro vyjádření svých myšlenek. Nedostatky v pasivní slovní zásobě způsobují, že nerozumí některým slovům, neví, co má přesně dělat. Mluvený projev je málo přesný a často komolí slova. Nedokáže udržet pozornost. Při převyprávění příběhu často používá zájmen a nahrazuje jimi podstatná jména a slovesa. Při práci je velice nesoustředěný a nervózní a tak je jeho mluvní projev narušen rytmem mluvení.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Chlapec má problémy s formulací otázek, odpovídá v holých větách a často s chybami.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

V důsledku špatné koncentrace nedokáže plně sledovat příběh a při vyprávění vykazuje značné nedostatky.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Chlapec se vyjadřuje v krátkých větách, popis situace mu činí značný problém, při komunikaci zčervená a mluví nejasně, nedokáže zformulovat své myšlenky. V důsledku nedostatečné slovní zásoby mu činí popis obrázku mnohem větší problém než popis skutečné situace. U obrázků má často problém danou věc vůbec pojmenovat.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Chlapec dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopen.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Mezi svými vrstevníky se chlapec dokáže bez problému domluvit, komunikace mu nečiní žádné potíže, ale při styku s dospělou nebo cizí osobou, chlapec projevuje značné zábrany. Při komunikaci neužívá gesta. Minimálně improvizuje.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Chlapec není schopen rozpoznat některá písmena i číslice.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje aktivní zájem o knihy, hudbu, filmy i divadlo.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Respondent je schopen pochopit slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Chlapec je schopen poznat jednoduchá synonymy i antonyma, ale není schopen vymyslet žádný příklad.

RESPONDENT C

- **Rodinná anamnéza:** chlapec pochází z úplné rodiny a nemá žádné sourozence. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, matka – obchodní manažer, otec – lékař. Bydlí v rodinném domě v blízkosti města. Ve stejné obci žije i chlapcův dědeček, který má statek, kde chlapec velice rád chodí pomáhat. Je patrné, že vztahy v rodině jsou dobré, což je znát na chlapcově chování a jeho vztahu k vrstevníkům. Chlapci se dostává maximální péče. Rodina zde plní svou funkci.
- **Osobní anamnéza:** chlapec je narozen jako první dítě, do školky nastoupil ve 3 letech. Je velice nadaný a velmi rychle se učí. Ve svých 3 letech dokáže mluvit anglicky v jednoduchých větách, umí základní početní operace – sčítat a odčítat do 10, dokáže napsat jednoduché věty a orientuje se ve všech továrních značkách automobilů. Ve srovnání se svými vrstevníky je chlapec na úrovni 6 let.
- **Chování v MŠ:** v novém prostředí se chlapec zadaptoval poměrně rychle. Ke spolužákům se chová kamarádsky a nemá problém s respektováním autority dospělého. Chlapec neustále hledá nové činnosti, u jedné činnosti nevydrží příliš dlouho a proto vyžaduje neustálou změnu. V kolektivu zaujímá vůdčí roli a ve všem se snaží prosazovat. Velice nerad prohrává a prohru těžce nese. Velice těžce snáší kritiku. Je velice komunikativní typ. Velice rád diskutuje o čemkoliv. Je velice snaživý a cílevědomý.
- **Chování na ZŠ:** chlapec nemá ve škole problémy, je velice aktivní, zapojuje se do výuky, má veliký zájem se něco nového dozvědět. Je velice snaživý a cílevědomý. Velice rád o všem diskutuje. Velice dobře ovládá dech a komunikuje vyrovnaně. Čte spíše pomaleji, ale správně. Intonaci ovládá. Patří k nejlepším žákům ve třídě. Vyniká zejména v českém jazyce, matematice a prvouce. Při kolektivních hrách nesnese prohru ani kritiku.
- **Vlastní doporučení:** zde bych doporučila zaměřit se na to, aby se žák naučil prohrávat a dokázal přijímat kritiku. Vhodné by bylo zaměřit se na hry, které rozvíjí

spolupráci, sociální vztahy, různé techniky komunikace,...Dále dbáme na to, aby se žák neustále zdokonaloval a rostl jeho zájem o další vzdělávání.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se opět věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent C těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT C

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Chlapec velice dobře ovládá dech a jeho komunikace působí klidně a vyrovnaně, tempo je spíše pomalejší, správně intonuje.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Chlapec má narušenou výslovnost prealveolární hlásky Ř a také převládá deficit ostré sykavky u hlásky S.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Chlapec nemá problém porozumět slyšenému, má velmi rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu a při komunikaci využívá složených vět a také používá velké množství přídavných jmen a sloves. Dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu a děj sleduje se zájmen a zapojuje se do dialogu. Je schopen zopakovat děj ve správných větách.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Chlapec nemá problém při formulaci otázek, je schopen vhodně odpovídat a slovně hodnotit. Na každou otázku je schopen nalézt odpověď a umí slovně reagovat.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Chlapec sleduje příběh se zájmem, dokáže vyprávět pohádku a nedělá mu problém hovořit o čemkoli.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Chlapec se vyjadřuje v dlouhých, smysluplných větách, popis situace mu nečiní žádný problém, při komunikaci mluví jasně, dokáže zformulovat své myšlenky.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Chlapec nemá problém pojmenovat většinu toho, čím je obklopen. Pokud slova nezná, používá opis a nečiní mu to problém. V komunikaci se cítí jistý a sebevědomý.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Chlapec je schopen domluvit se slovy, používá velkou škálu gest – mimika, oční kontakt, atd. a nemá problém v situacích improvizovat.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Chlapec pozná většinu písmen, umí základní početní operace v oboru čísel do 10 (sčítání, odčítání), rozpozná číslice od 0 do 20.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje aktivní zájem o knihy, hudbu, filmy i divadlo.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Chlapec je schopen pochopit slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Respondent je schopen poznat i vymyslet jednoduchá synonyma i antonyma, u některých slov mu činila problém homonyma.

RESPONDENT D

- **Zdravotní stav:** chlapec je alergik a astmatik, navštěvuje logopeda.
- **Rodinná anamnéza:** rodina žije ve městě v panelovém bytě, je neúplná – matka se rozvedla, když byly chlapci tři roky. Chlapec nemá žádné sourozence. V současné době žije matka s chlapcem ve společné domácnosti s novým druhem. Se svým biologickým otcem se chlapec stýká pravidelně každých 14 dní. Mají spolu dobrý vztah. Chlapec si s otcem velmi dobře rozumí. Velmi rád otce navštěvuje a na každou návštěvu se těší. Otec je velmi společenský člověk, pracuje jako hudebník a velmi často jezdí do ciziny, kde chlapce bere s sebou. Matka pracuje jako finanční poradkyně a překladatelka soukromé firmy. Je velmi pracovně vytížená a nemá na chlapce čas. Je znát, že nedostatek času ze strany matky chlapec velmi těžce snáší. Rodina zde neplní svou funkci.
- **Osobní anamnéza:** chlapec se narodil jako prvorozený, do mateřské školy nastoupil ve 4 letech. Na odborné vyšetření k logopedovi byl poslán z mateřské školy, bylo diagnostikováno narušení komunikačních dovedností a doporučena logopedická intervence.
- **Chování v MŠ:** V novém prostředí se chlapec zadaptoval poměrně rychle, ke spolužákům se chová kamarádsky, ale má problém s autoritou dospělého. Nedokáže zvládat sociální situace - nerozumí jim, má problém zvládat krizové situace a nedokáže si poradit v běžných situacích. V chování jsou nápadné projevy vzdorovitosti a nespokojenosti. Chová se proto podrážděně a odmítavě. Jestliže si neví rady, odmítne zadanou práci udělat. Není schopen požádat o radu či jakoukoli pomoc. Jestliže se situace nevyvíjí jak má - prohrává ve hře nebo se mu nedaří, tak odmítá v činnosti pokračovat a odchází stranou. Velice nerad prohrává a jakoukoli kritiku špatně snáší. Pokud se mu ale daří, velice pěkně pracuje, dokáže se do činnosti zapojit a být aktivní. Chlapec potřebuje povzbuzovat a hodně motivovat. Ideální je volit individuální přístup.

- **Chování na ZŠ:** vzhledem k negativistickým projevům jej nelze dost dobře pozitivně motivovat. Na druhou stranu, jestliže je zaujat nějakou činností, výukou, tak se snaží, dokáže se zapojit a být aktivní. Je velmi šikovný v hodinách tělesné výchovy, dosahuje dobrých sportovních výsledků. Čte nestejným tempem, střídání pomalého čtení a přílišného zrychlení, četné zarážky. Má problém udržet rytmus. Obtížnější dvoj- i trojslabičná slova slabikuje. Při čtení chybí intonace. Občas nespojuje slova s předložkami.
- **Vlastní doporučení:** Z hlediska problémů v chování a reagování je vhodné klidné, ale důsledné vedení. Velký problém je v pozitivní a účinné motivaci. Pro zdokonalení komunikačních dovedností je namístě individuální přístup, nechat prostor pro vlastní vyjádření, dávat najevo zájem o to co říká, opravovat nedostatky takovou formou, aby nebyly brány jako útok. Nedostatky rytmizace řeči lze zlepšovat vhodnými říkadly ve čtení a používáním vhodných instrumentálních pomůcek – paličky, bubínek, případně metronom. Monotónnost při čtení lze zmírňovat nácvikem dramatizací pohádek – přiřazovat postavám pozměněný hlas, měnit rytmus mluvení u různých postav atd.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent D těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT D

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Chlapec má problém správně ovládat dech, při komunikaci neustále zrychluje a není schopen udržet tempo, velmi špatně intonuje, při mluvení má potíže se spojováním hlásek a proto jeho řeč působí velice kostrbatě a těžkopádně.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Chlapec artikuluje správně všechny hlásky.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Chlapec těžko chápe význam slov, je narušena aktivní i pasivní slovní zásoba, často používá opis. Narušení je použití řeči zejména v sociálním kontaktu. Chlapec odmítá spolupracovat. Mluví zejména v jednoduchých větách a používá nespisovné výrazy až vulgarismy.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Chlapec má problémy s formulací otázek, přetrvává ostych a vyjadřuje se pouze holými větami. Na otázky odpovídá heslovitě, nechce spolupracovat.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Chlapec je schopen sledovat příběh pokud ho nějak osloví, v opačném případě nejeví zájem a přetrvává odpor. Je schopen vyprávět příběh.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Popis skutečné situace činí chlapci značné komplikace, hovoří v jednoduchých větách, nejasně formuluje své myšlenky, mluví pouze nespisovně, má problém s formulací vět, pomáhá si opisem – malá slovní zásoba. Při popisu obrázku nedokáže věci správně pojmenovat – užívá např. výrazy: tamto vedle toho, cosi, atd.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Chlapec je schopen pojmenovat z větší části to, čím je obklopen, pokud slova nezná – užívá opět opis nebo pouze zájmen.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Chlapec je schopen domluvit se slovy, užívá velké množství gest – zejména mimiku obličeje. Chlapec není schopen improvizovat.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Chlapec je schopen rozpoznat některá písmena i číslice, dokáže vyjmenovat i napsat číselnou řadu 0 – 10, čísla umí napsat, ovládá početní operaci sčítání v oboru čísel do 10.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje zájem o knihy, dokáže poslouchat četbu, zajímá se o hudbu a divadlo, je schopen sledovat film.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Chlapec je schopen pochopit slovní vtip, má smysl pro humor.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Chlapec nedokáže vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma ani antonyma. Pouze chápe význam slov, ale nedokáže uvést žádný příklad.

Vybraná skupina dětí: DÍVKY

Další sledovanou skupinu tvoří čtyři dívky E – H. U každého respondenta sleduji jeho rodinnou a osobní anamnézu, popisují jeho chování v mateřské škole a následně pak na škole základní. V závěru navrhuji vlastní doporučení a praktické rady, jak dále pracovat s jednotlivým dítětem.

RESPONDENT E

- **Rodinná anamnéza:** rodina je úplná, dívka má ještě jednoho sourozence. Jedná se o rodinu nově vzniklou. Všichni žijí v rodinném domě na vesnici s dvorkem i zahradou. Otec je spolumajitel zámečnické firmy a matka je na mateřské dovolené. V rodině se vyskytuje narušená komunikační schopnost. Otec má problémy s výslovností některých hlásek (sykavky, výslovnost hlásky R, Ř) – toto narušení se vyskytuje i u jeho rodičů. Rodina zde plní svou funkci.

- **Osobní anamnéza:** dívka nastoupila do mateřské školy ve 4 letech, před nástupem do mateřské školy byla v péči logopeda v souvislosti s opožděným vývojem řeči. Byla doporučena logopedická intervence.
- **Chování v MŠ:** mezi vrstevníky zapadla dívka velmi dobře, nemá problém s navázáním vztahů. Dívka je spíše introvertní typ, dává přednost malování před kolektivní hrou. Dívka je velice pevně fixována na matku. Do mateřské školy chodí nerada, neustále pláče a dovolává se matky. Dívka potřebuje neustálou činnost, aby zapomněla na svou matku a byla schopná pracovat s ostatními dětmi. V mateřské škole velice málo komunikuje.
- **Chování na ZŠ:** dívka se nebojí mluvit s ostatními, ale není příliš upovídaná – nezapojuje se do diskusí třídy, většinou na dotazy odpovídá „no“, „jo“, „ano“, „nevím“, „to ne“. Ve výuce se málo ptá, nemá zpravidla žádné dotazy, neosloví nikoho, když potřebuje pomoc – ani učitele, ani spolužáky. Ve známých situacích nemá s komunikací potíže, vyjadřuje se v krátkých větách, podstatná jména nahrazuje osobními zájmeny, místo sloves používá ukazovací zájmeno „to“, mluví gramaticky správně, v hodinách českého jazyka má problém dát slovo do správného tvaru. Slovní zásoba je málo rozvinutá, obtíže při výslovnosti dlouhých slov a slov neznámých. Vyjadřuje se málo výstižně a často hledá slova pro vyjádření svých myšlenek. Ve výslovnosti opět přetrvává narušení výslovnosti sykavek. Čte velmi pomalu, má problém se spojováním hlásek, dlouhé hlásky čte krátce, na konci věty neklesá hlasem, občas vynechá předložku. Nedokáže obsah textu převyprávět – neví co četla. V českém jazyce má potíže se znalostmi a používáním gramatických pravidel – tvrdé a měkké souhlásky.
- **Vlastní doporučení:** je nutné zvolit opět individuální přístup, doporučila bych logopedickou intervenci a intenzivní práci jak s učitelem, tak s rodiči. Je nutné zaměřit se především na rozvoj komunikačních dovedností, čtení i psaní. Vhodné zařadit průpravná cvičení na rozvoj psaní i čtení.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent E těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby, při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT E

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Dívka není schopná správně ovládat dech, tempo řeči je spíše pomalé a nejisté, intonace není správná – má spíše stoupavou tendenci.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Dívka má narušenou výslovnost prealveolární hlásky Ř, R, dále deficit převládá u ostrých a tupých sykavek – špatná výslovnost především hlásek C, S, Z a tupých sykavek Č, Š.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Dívka je schopna porozumět slyšenému, dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu, značné problémy se vyskytovaly při zopakování děje, dívka nebyla schopná volit správné věty a nedokázala stručně děj převyprávět. Mluvila pouze v holých větách a s chybami.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Dívka nedokázala vhodně formulovat otázky, odpovídala stručně, dokázala vhodně hodnotit, ale přetrvává ostych. Vyjadřuje se pouze holými větami.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Dívka se zájmem sleduje pohádku. I přes komunikační problémy je schopna převyprávět svou vlastní pohádku.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Popis skutečné situace dívce činí značné komplikace, hovoří v jednoduchých větách, nejasně formuluje své myšlenky, má problém s formulací vět, pomáhá si opisem – malá slovní zásoba. Při popisu obrázku dokáže věci pojmenovat pouze s dopomocí dospělého.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Dívka je schopna pojmenovat z větší části to, čím je obklopena, pokud slova nezná – užívá opět opisu nebo pouze zájmen.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Dívka se dokáže domluvit slovy, neužívá gest a je schopna částečně improvizovat.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Dívka je schopna rozpoznat některá písmena i číslice, dokáže vyjmenovat číselnou řadu a dokáže se podepsat.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje zájem o knihy, dokáže poslouchat četbu, zajímá se o hudbu a divadlo, velmi ráda sleduje filmy.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Dívka je schopna pochopit slovní vtip, má smysl pro humor.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Dívka dokáže vymyslet jednoduchá synonyma, ale homonyma i antonyma jí způsobují značné komplikace.

RESPONDENT F

- **Rodinná anamnéza:** rodina žije v malém panelovém bytě. Je neúplná – matka se sama stará o dvě děti – dvojčata, je svobodná matka. S výchovou pomáhá i babička, která bydlí ve stejné ulici. Matka pracuje jako účetní, je středoškolsky vzdělaná. Rodinné prostředí je málo podnětné. Je ale znát, že dívka postrádá otce. Narušená komunikační dovednost se v rodině nevyskytuje.
- **Osobní anamnéza:** dívka se narodila jako první dítě (z dvojčat). Do mateřské školy nastoupila ve třech letech, nástup proběhl bez adaptačních obtíží. U dítěte se nevyskytuje narušená komunikační schopnost, ani nebylo v péči logopeda.
- **Chování v MŠ:** v novém prostředí se dívka velmi rychle zadaptovala. Mezi vrstevníky je velice oblíbená. Je velice komunikativní a velmi společenská. Dokáže se přizpůsobit a je velice citlivá. Při kolektivních hrách bere ohledy především na mladší a slabší děti. Dívka navazuje vztahy zejména s chlapci.
- **Chování na ZŠ:** ve škole se dívka řadí mezi nejlepší žákyně. Dosažené výsledky dokazují, že u dívky došlo ke značnému pokroku zejména v komunikaci. Značně se rozšířila aktivní i pasivní slovní zásoba. Při čtení se zdokonalila zejména v intonaci, rytmu a tempu. Je velice pečlivá a snaživá. Dosahuje obdivuhodných výsledků i v matematice i dalších předmětech. Je velice samostatná a nepotřebuje zvláštní péči od učitele.
- **Vlastní doporučení:** bylo by vhodné i nadále rozvíjet komunikační dovednosti.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent F těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT F

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Dívka velice dobře ovládá dech a její komunikace působí klidně a vyrovnaně, tempo je spíše pomalejší, správně intonuje.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Dívka nemá narušenou výslovnost žádné hlásky

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Dívka nemá problém porozumět slyšenému, aktivní i pasivní slovní zásoba je přiměřená věku a při komunikaci využívá spíše jednoduchých vět. Dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu a děj sleduje se zájmem a zapojuje se do dialogu. Je schopna zopakovat děj ve správných větách.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Dívka nemá problém při formulaci otázek, dokáže vhodně odpovídat i slovně hodnotit. Na každou otázku dokáže nalézt odpověď.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Dívka dokáže sledovat příběh se zájmem a také umí vyprávět pohádku. Nedělá jí problém hovořit o čemkoli.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Dívka se vyjadřuje ve smysluplných větách, popis situace jí nečiní žádný problém, při komunikaci mluví jasně, dokáže jasně a stručně zformulovat své myšlenky.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Dívka nemá problém s pojmenováním známých věcí. Zná většinu toho, čím je obklopena. Pokud slova nezná, používá opis a nečiní jí to žádný problém. V komunikaci se cítí jistá a sebevědomá.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Dívka je schopna domluvit se slovy, používá velkou škálu gest – mimika, oční kontakt, atd. a nemá problém v situacích improvizovat.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Dívka pozná některá písmena i číslice. Dokáže pomocí prstů vypočítat jednoduché příklady na základní početní operace (sčítání, odčítání) v oboru čísel do 10.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Projevuje aktivní zájem o knihy, hudbu, filmy i divadlo.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Dívka je schopna pochopit slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Dívka dokáže poznat i vymyslet jednoduchá synonyma i antonyma, u některých slov jí činila problém homonyma.

RESPONDENT G

- **Rodinná anamnéza:** rodina je úplná. Oba rodiče jsou vyučeni. Rodina pochází ze sociálně slabého a málo podnětného prostředí. Dívka má ještě čtyři sourozence. Všichni bydlí v jednopokojovém bytě. Matka ani otec nechodí do práce – pobírají pouze peněžní dávky na které mají nárok. Starší bratři mají spoustu kamarádů, kteří občas v domě také pobývají. Rodinné prostředí je velmi málo podnětné, působí spíše deprivacně, ale přesto je dívka doma velmi ráda. Rodina je pod dohledem Odboru sociální péče o dítě (dále OSPOD).

- **Osobní anamnéza:** dívka se narodila jako páté dítě. Do mateřské školy nastoupila ve čtyřech letech. Nebyl využit odklad školní docházky – dítě je levák. U dítěte se vyskytuje narušená komunikační schopnost, není v péči logopeda.
- **Chování v MŠ:** mezi svými vrstevníky dívka příliš nezapadla, děti ji nechtějí přijmout mezi sebe, má problémy s navázáním kontaktu. Je spíše uzavřená, tichá, ale dožaduje se pozornosti. Při problémových situacích reaguje neadekvátně a má sklony k agresivnímu chování. Často své kamarády slovně napadá a používá vulgárních výrazů.
- **Chování na ZŠ:** ve škole je dívka spíše pasivní, neprojevuje zájem o výuku, zadané úkoly plní na úrovni svých možností. Čte velmi pomalu a nepřesně, intonace není opět správná – přetrvává stoupavá tendence, čtený text je málo srozumitelný. Při čtení má problém s pochopením čteného textu. V českém jazyce má problém s délkou hlásek. Rukopis je velmi nečitelný, dívka vynechává písmena i části slov.
- **Vlastní doporučení:** u dívky bych doporučila logopedickou péči. Je nutné volit opět individuální přístup, doporučila bych logopedickou intervenci a intenzivní práci jak s učitelem, tak s rodiči. Je nutné zaměřit se především na rozvoj komunikačních dovedností, čtení i psaní. Vhodné zařadit průpravná cvičení na rozvoj psaní i čtení.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent G těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT G

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Schopnost správně ovládat dech byla spíše průměrná, tempo řeči bylo pomalejší, intonace spíše stoupavá.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

U dívky je narušena artikulace několika hlásek, řeč je málo srozumitelná, některé hlásky nahrazuje jinými nebo je zcela vynechává, je patrná artikulační neobratnost, některé hlásky se při mluvení stírají, nejsou artikulovány zřetelně.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Dívka rozumí slyšenému, dokáže zachytit hlavní myšlenku, ale některým výrazů nerozumí, děj zopakuje, ale má problém některé věty zformulovat.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Dívka dokáže formulovat otázky, odpovídá, hodnotí spíše heslovitě.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Dívka dokáže sledovat příběh, není však schopna se plně soustředit na obsah vyprávění. I přes komunikační problémy dokáže převyprávět pohádku.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Dívka umí popsat danou situaci, činí ji ale problém, nacházet některá slova, a tak často používá nevhodné výrazy. Větší problém má při popisování obrázku. Pasivní slovní zásoba je na lepší úrovni než aktivní, což dívce činí problém při popisu obrázku. Některé výrazy nezná.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Dívka umí pojmenovat z větší části to, čím je obklopena. U některých pojmů volí opět nevhodné výrazy.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Při komunikaci užívá mimiku obličeje. Není schopna improvizace.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Dívka není schopna rozpoznat některá písmena ani číslice.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Dívka neprojevuje zájem o knihy, velice soustředěně poslouchá hudbu a jeví zájem o film.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Dívka je schopna pochopit humor a slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Dívka nedokáže vymyslet ani poznat jednoduchá synonyma, homonyma ani antonyma.

RESPONDENT H

- **Rodinná anamnéza:** dívka pochází z úplné čtyřčlenné rodiny, matka i otec jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka pracuje jako lékařka a otec je učitel na střední škole. Rodina žije na vesnici v rodinném domku se zahradou. V rodině se nevyskytuje narušená komunikační schopnost. Rodina zde plní svou funkci.
- **Osobní anamnéza:** dívka se narodila jako druhorozená, do mateřské školy nastoupila ve čtyřech letech, není v péči logopeda.
- **Chování v MŠ:** v mateřské škole se dívka velmi rychle zadaptovala. Mezi svými vrstevníky je velmi oblíbená. Je velice komunikativní typ.
- **Chování na ZŠ:** ve škole se dívka řadí mezi výborné žákyně. Svou pílí a snaživostí dosahuje výborných výsledků, na základní škole došlo také ke značnému pokroku zejména v komunikaci. Značně se rozšířila aktivní i pasivní slovní zásoba. Při čtení se zdokonalila zejména v intonaci, rytmu a tempu. Je velice pečlivá a snaživá. Dosahuje obdivuhodných výsledků i v matematice i dalších předmětech. Je velice samostatná a nepotřebuje zvláštní péči od učitele.
- **Vlastní doporučení:** u dívky je vhodné i nadále rozvíjet komunikační dovednosti.

Komunikační dovednosti v mateřské škole:

V této části se věnuji sledovaným komunikačním schopnostem, kterých dosahoval respondent H těsně před nástupem na základní školu. Také uvádím rozsah a úroveň jejich zvládnutí, možné komplikace a chyby při kterých docházelo při ověřování dané schopnosti.

RESPONDENT H

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonaci.

Dívka velice dobře ovládá dech a její komunikace působí klidně a vyrovnaně, tempo je spíše svižnější, správně intonuje.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.

Dívka nemá narušenou výslovnost žádné hlásky.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách.

Dívka nemá problém porozumět slyšenému, aktivní i pasivní slovní zásoba je přiměřená věku a při komunikaci využívá spíše složitějších vět. Dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu a děj sleduje se zájmem a zapojuje se do dialogu. Je schopna zopakovat děj ve správných větách.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, slovně reagovat.

Dívka nemá problém při formulaci otázek, dokáže vhodně odpovídat i slovně hodnotit. Na každou otázku dokáže nalézt odpověď.

5. Schopnost sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Dívka dokáže sledovat příběh se zájmem a nedělá jí problém hovořit o čemkoli.

6. Schopnost dítěte popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.

Dívka se vyjadřuje ve smysluplných větách, popis situace jí nečiní žádný problém, při komunikaci mluví jasně, dokáže jasně a stručně zformulovat své myšlenky.

7. Schopnost pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Dívka zná většinu toho, čím je obklopena. Pokud slova nezná, používá opis a nečiní jí to žádný problém. V komunikaci se cítí jistá a sebevědomá.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.

Dívka je schopna domluvit se slovy, používá velkou škálu gest – mimika, oční kontakt a nemá problém v situacích improvizovat.

9. Schopnost rozpoznat některá písmena a číslice.

Dívka pozná některá písmena i číslice. Dokáže pomocí prstů vypočítat jednoduché příklady na základní početní operace (sčítání, odčítání) v oboru čísel do 10 a dokáže se podepsat.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film.

Dívka projevuje aktivní zájem o knihy, hudbu, filmy i divadlo.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.

Dívka je schopna pochopit slovní vtip.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Dívka dokáže poznat i vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma i antonyma.

5. 4 Interpretace získaných dat a jejich rozbor

V následující kapitole shrneme uvedená data a provedeme jejich analýzu. Získaná data uvádím v osmi tabulkách (osm respondentů A – H), kde v každém prvním řádku tabulky (v záhlaví tabulky) uvádím pod označením 1. – 12. údaje o jednotlivých komunikačních schopnostech a v každém druhém řádku klasifikuji znalosti dosažené úrovně komunikačních schopností v mateřské škole. Užívám klasifikační stupnici 0 – 5, kde hodnota 0 znamená nejnižší možný stupeň komunikačních schopností a hodnota 5 značí nejvyšší možnou hodnotu komunikačních schopností. Ve třetím řádku klasifikuji znalosti dosažené úrovně komunikačních schopností tentokrát na základní škole. V posledním sloupci tabulky uvádím

celkovou hodnotu dosažené úrovně všech komunikačních schopností a to ve druhém a třetím řádku tabulky. Hodnota „celkem“ v posledním sloupci tabulky znamená, celková dosažená úroveň komunikačních schopností jednak v mateřské, ale i na základní škole. Na druhém řádku jsou hodnoty, které byly respondentům naměřeny v mateřské škole a na třetím řádku hodnoty na škole základní.

Jestli se žák, vycházející mateřskou školu zlepšil, při nástupu na základní škole zjistíme tak, že hodnoty ve sloupečku „celkem“ mezi sebou odečteme a to tak, že od hodnoty na řádku třetím odečteme hodnotu řádku druhého. Zlepšení = ZŠ – MŠ.

RESPONDENT A - chlapec

Tabulka č 1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	2	0	2	3	3	2	3	2	0	2	4	2	25
ZŠ	2	1	2	3	3	3	3	2	3	3	5	3	33

$$33 - 25 = 8$$

Legenda:

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonace
2. Schopnost správně vyslovovat hlásky
3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat
4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, reagovat
5. Schopnost sledovat a vyprávět pohádku
6. Schopnost popsat situaci – skutečnou, podle obrázku
7. Schopnost pojmenovat většinu, čím je obklopen
8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat
9. Schopnost rozpoznat některá písmena i číslice
10. Schopnost projevovat zájem o knihy, hudbu, divadlo, film
11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor
12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma

MŠ – respondent v mateřské škole

ZŠ – respondent na základní škole

0 - nezvládá

1 – zvládá velmi špatně

2 – zvládá s obtížemi

3 - zvládá

4 – zvládá velmi dobře

5 – zvládá výborně

U respondenta A došlo ke zlepšení u 6 schopností z maximálně možných 12 schopností.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $33 - 25 = 8$.

Z grafu lze zjistit, že u respondenta A, došlo ke zlepšení o **8**.

Respondent A se zlepšil nejvíce ve *schopnosti rozeznávat některá písmena a číslice* – tuto schopnost již zvládá, dále došlo ke zlepšení u *schopnosti správně vyslovovat hlásky*, *schopnosti dítěte popisovat situaci*, *schopnosti projevovat zájem o knihy, hudbu a film*, dále *schopnosti pochopit slovní vtip* a v poslední řadě i *schopnosti poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma* – u těchto schopností došlo ke zlepšení o jeden klasifikační stupeň.

RESPONDENT B - chlapec

Tabulka č 2

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	2	5	1	1	1	1	3	2	0	4	4	2	26
ZŠ	2	5	2	3	3	2	4	2	3	4	4	2	36

$$36 - 26 = 10$$

U respondenta B došlo ke zlepšení u 6 schopností z maximálně možných 12 schopností.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $36 - 26 = 10$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta B došlo k posunu o **10**.

Největšího zlepšení dosáhl chlapec u *schopnosti rozpoznat některá písmena i číslice*. Dalšího zlepšení dosáhl u *schopnosti formulovat otázky, odpovídat, hodnotit a slovně reagovat*, dále u *schopnosti sledovat a vyprávět pohádku* – u těchto schopností došlo ke zlepšení o dva stupně.

Nejmenšího pokroku jsme zaznamenali u *schopnosti porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat ve správných větách*. Dále u *schopnosti dítěte popsat situaci, jak skutečnou, tak i podle obrázku* a v poslední řadě i u *schopnosti pojmenovat většinu toho, čím je obklopen* – pokrok pouze o jeden stupeň.

RESPONDENT C - chlapec

Tabulka č 3

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	53
ZŠ	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	56

$$56 - 53 = 3$$

U respondenta C došlo ke zlepšení u 3 schopností z maximálně možných 12 schopností.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $56 - 53 = 3$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta C došlo ke zlepšení o 3.

Největšího zlepšení dosáhl chlapec u *schopnosti správně ovládat dech, tempo, intonaci*, dále *schopnosti pochopit slovní vtíp a humor* a v poslední řadě u *schopnosti poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma* – došlo ke zlepšení o jeden stupeň.

RESPONDENT D - chlapec

Tabulka č 4

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	1	4	0	1	2	1	3	3	4	4	5	1	29
ZŠ	2	4	2	2	3	2	3	3	5	5	5	2	38

$$38 - 29 = 9$$

U respondenta D došlo ke zlepšení u 8 schopností z maximálně možných 12 schopností. Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $38 - 29 = 9$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta D došlo k posunu o **9**.

Největšího zlepšení dosáhl chlapec u *schopnosti porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách* – došlo ke zlepšení o dva stupně.

Další zlepšení je patrné u schopností: *správně ovládat dech, tempo, intonaci, schopnosti popsat situaci – skutečnou i podle obrázku*, dále u *schopnosti projevovat zájem o knihy, hudbu, film, schopnosti pochopit slovní vtip* a v poslední řadě také *schopnosti poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma* – zlepšení pouze o jeden stupeň.

RESPONDENT E – dívka

Tabulka č 5

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	0	0	2	2	3	2	3	3	4	4	5	2	30
ZŠ	1	1	2	2	3	2	4	3	5	4	5	3	35

$$35 - 30 = 5$$

U respondenta E došlo ke zlepšení u 5 schopností z maximálně možných 12 schopností. Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $35 - 30 = 5$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta E došlo k posunu o **5**.

Další zlepšení je patrné u *schopností: správně ovládat dech, tempo a intonaci*, dále *schopností správně vyslovovat hlásky, schopností pojmenovat většinu toho, čím je obklopena, schopností rozpoznat některá písmena a číslice* a v poslední řadě *schopností poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma* – zlepšení o jeden stupeň.

RESPONDENT F – dívka

Tabulka č 6

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	56
ZŠ	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60

$$60 - 56 = 4$$

U respondenta F došlo ke zlepšení u 4 schopností z maximálně možných 12 schopností.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $60 - 56 = 4$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta F došlo k posunu o **4**.

Na základní škole došlo u dívky ke zlepšení u *schopností: porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat děj ve správných větách*, dále pokrok byl zaznamenán u *schopností projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat film*, dále u schopností *pochopit slovní vtip a humor* a v poslední řadě u *schopností poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma* – zlepšení o jeden stupeň.

RESPONDENT G – dívka

Tabulka č 7

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	2	0	2	3	2	2	2	2	0	2	4	0	21
ZŠ	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	4	2	26

$$26 - 21 = 5$$

U respondenta G došlo ke zlepšení u 3 schopností z maximálně možných 12 schopností.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $26 - 21 = 5$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta G došlo ke zlepšení o 5.

Největšího zlepšení jsme zaznamenali u dívky u dvou schopností, kde došlo ke zlepšení o dva stupně. Byla to *schopnost rozpoznat některá písmena a číslice*, dále *schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma*.

Dále u *schopnosti správně vyslovovat hlásky* je patrné zlepšení o jeden stupeň.

RESPONDENT H – dívka

Tabulka č 8

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	celkem
MŠ	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
ZŠ	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60

$$60 - 60 = 0$$

U respondenta H nedošlo ke zlepšení u žádné schopnosti.

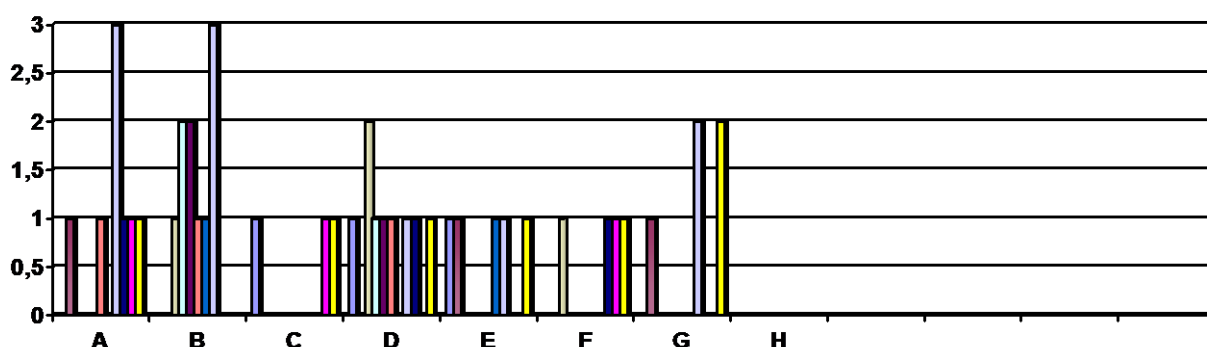
Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je zlepšení komunikačních schopností u daných respondentů. Zlepšení = $60 - 60 = 0$.

Čím větší je rozdíl mezi ZŠ a MŠ, tím větší je posun komunikačních schopností u daných respondentů. Z grafu lze zjistit, že u respondenta H byl rozdíl nulový, protože dívka měla všechny komunikační schopnosti na nejvyšší možné úrovni.

5. 5 Celkové shrnutí úrovně komunikačních schopností u žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ

V této kapitole uvádím celkové shrnutí úrovně komunikačních schopností u žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ. Vše znázorňuji do grafu, kde lze sledovat posun u jednotlivých komunikačních schopností u každého respondenta A – H a také uvádím stupeň pokroku, ve výše uvedených komunikačních schopností. Rozsah uvádím ve stupních – o kolik stupňů došlo ke zlepšení dané komunikační schopnosti.

Graf č. 1



Sledované děti A – H

Legenda:

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonace.
2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.
3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat.
4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, reagovat.
5. Schopnost sledovat a vyprávět pohádku.
6. Schopnost popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.
7. Schopnost pojmenovat většinu, čím je obklopen.
8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.
9. Schopnost rozpoznat některá písmena i číslice.
10. Schopnost projevovat zájem o knihy, hudbu, divadlo, film.
11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.
12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.

Níže uvedené komunikační schopnosti klasifikuji dle posloupnosti – „sestupně“ podle toho, v kolika případech došlo u dané komunikační schopnosti k jejímu zlepšení a v jaké míře ke zlepšení došlo.

K **největšímu** zlepšení došlo u **schopnosti poznat některá písmena i číslice**, kde došlo ke zlepšení až o 20,5% a naopak k žádnému zlepšení nedošlo u **schopnosti domluvit se slovy, gesty, improvizovat**.

Z grafu je patrné, že u žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ došlo ke zlepšení následujících komunikačních schopností:

9. Schopnost rozpoznat některá písmena i číslice.....**zlepšení o 20,5%**

Tato schopnost zaznamenala největšího zlepšení. K posunu došlo u pěti respondentů z osmi možných. U této schopnosti došlo ke značnému pokroku z důvodu nástupu do školy, kde se žáci učili triviu a díky tomu dokázali rozpoznávat některá písmena a číslice.

12. Schopnost poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma.....**zlepšení o 16%**

Následující schopnost dosáhla značného pokroku a to konkrétně u šesti respondentů z osmi možných. Důvodem zlepšení byl nástup na základní školu a následný rozvoj jazykových schopností a rozšíření slovní zásoby. V této fázi dochází u respondentů k propojení pasivní slovní zásoby s aktivní slovní zásobou.

3. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat.....**zlepšení o 9,1%**

U této schopnosti došlo k výraznějšímu pokroku než u většiny jiných. Schopnost porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat se značně zlepšila při nástupu dětí na základní školu. Důvodem zlepšení bylo to, že na základní škole byl kladen větší důraz na zlepšení uvedené schopnosti během výuky a to zejména při hodinách českého jazyka, kde se děti dle ŠVP učili přímo pracovat s textem a komunikovat o jeho obsahu.

1. Schopnost správně ovládat dech, tempo, intonace. zlepšení o 6,8%
U této schopnosti došlo ke zlepšení ve třech případech. U pěti dětí z osmi se neprojevil žádný pokrok ve zmiňované oblasti. Schopnost správně ovládat dech, tempo a intonaci činila žákům problémy.

2. Schopnost správně vyslovovat hlásky.zlepšení o 6,8%
U následující schopnosti nedošlo opět k výraznému pokroku. Pokrok u schopnosti správně vyslovovat hlásky je patrný pouze u třech dětí z osmi.

4. Schopnost formulovat otázky, odpovídat, hodnotit, reagovat.....zlepšení o 6,8%
U této schopnosti byl zaznamenán opět minimální pokrok. Došlo ke zlepšení u dvou dětí z osmi. Tato schopnost činila respondentům i nadále problémy. Bylo znát, že postupně dochází k menšímu zlepšení.

5. Schopnost sledovat a vyprávět pohádku.....zlepšení o 6,8%
Respondenti se v uvedené schopnosti zlepšili. Při výzkumu došlo ke zlepšení u dvou respondentů z osmi možných. Na danou schopnost byl na základní škole kladen značný důraz a děti se při vyučování učili nejen komunikovat, ale hlavně schopnosti naslouchat, což vedlo ke zlepšení této schopnosti.

6. Schopnost popsat situaci – skutečnou, podle obrázku.....zlepšení o 6,8%
U schopnosti popsat situaci bylo zaznamenáno nízkého zlepšení. Zlepšili se tři respondenti z osmi možných. Popis skutečné situace byl pro respondenty snazší než popis děje na obrázku.

10. Schopnost projevovat zájem o knihy, hudbu, divadlo, film.....zlepšení o 6,8%
U uvedené schopnosti došlo opět k minimálnímu pokroku a to konkrétně u třech respondentů z osmi možných.

11. Schopnost pochopit slovní vtip a humor.....zlepšení o 6,8%
Z uvedených schopností došlo k malému zlepšení a to u třech respondentů z osmi. Tyto schopnosti jsou přímo závislé opět na intelektu, osobnosti respondenta a rodinným prostředím. Dané schopnosti jsou velmi málo ovlivnitelné působením pedagoga, který žáky v daných schopnostech může pouze podporovat a rozvíjet.

7. Schopnost pojmenovat většinu, čím je obklopen.....zlepšení o 4,5%

U následující schopnosti byl zaznamenán minimální pokrok. Tato schopnost činila respondentům značné komplikace. Jen u dvou respondentů došlo ke zlepšení. Tento fakt je ovlivněn tím, že v období výzkumu nedošlo k potřebnému nárůstu slovní zásoby, která je bezpodmínečně nutná ke zlepšení této schopnosti.

8. Schopnost domluvit se slovy, gesty, improvizovat.....**nedošlo ke zlepšení**

Během výzkumu dané schopnosti nedošlo ke zjištění v rozvoji těchto schopností, neboť tyto schopnosti jsou přímo ovlivněny osobností respondenta, rodinným prostředím a intelektem. Uvedené faktory je těžké ve školním prostředí ovlivnit. Dětem často bránila v rozvoji komunikačních schopností psychická bariéra, kdy nedošlo k vhodnému splnutí žáka se školním prostředím – nástup do základní školy znamená pro dítě zlomové období. Ke zlepšení této schopnosti, dochází postupně v průběhu školní docházky a získáváním životních zkušeností.

5. 6 Závěry šetření a využití pro praxi

Výzkumné šetření, které jsem uskutečnila, mělo za cíl srovnat komunikační schopnosti u žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ.

K dosažení tohoto cíle jsem formulovala čtyři výzkumné hypotézy. Lze konstatovat, že stanovené výzkumné předpoklady se potvrdily. Provedeným výzkumem jsem došla k následujícím zjištěním.

H1: „Lze se domnívat, že u vybraných dětí dojde k významnému pokroku komunikačních schopností při nástupu do školy.“

Tato hypotéza **se potvrdila**, neboť u vybraných dětí došlo alespoň k minimálnímu pokroku komunikačních schopností ve sledované oblasti. Tuto hypotézu potvrzuje i tabulka obsažená v předchozí kapitole, kde lze vyčíst, jakého pokroku dané dítě dosáhlo.

H2: „*V průběhu vzdělávání dochází k postupnému rozvoji komunikačních kompetencí.*“

Tato hypotéza **se potvrdila** a shoduje se se zadáním pro váš vzorek vybraných osob, neboť všechny děti postupně prokázaly, že se jejich komunikační kompetence v průběhu prvního ročníku zvyšují. Tuto hypotézu potvrzuje i předchozí kapitola 5. 5, kde lze srovnat pokrok v rozvoji komunikačních schopností u jednotlivých respondentů A – H. Tuto hypotézu vysvětluje i RVP, kde je kladen velký důraz na rozvoj komunikačních kompetencí žáků na základní škole.

H3: „*Úroveň komunikačních schopností se odráží i na rodinném zázemí.*“

Jedním z mnoha etiologických faktorů je nestimulující prostředí nebo nízká komunikace v rodině. Rodiče jsou pro děti jedním z mluvních vzorů, před nástupem do mateřské školy prakticky jediným. Z rozhovoru s učitelkami mateřské školy vyplynulo, že narůstající problémy v komunikaci, které se u dětí vyskytují, plynou především ze zaneprázdněnosti rodičů, kteří se rozvoji komunikační kompetence u svých dětí dostatečně nevěnují.

Tato hypotéza **se potvrdila**, neboť z našeho výzkumného vzorku vyplývá, že nestimulující rodinné prostředí nepřispívá k rozvoji komunikačních schopností. Rodina je pro dítě primárním komunikačním vzorem.

H4: „*Cvičení pro rozvoj komunikační schopnosti jsou na základních školách prováděna častěji hromadnou formou než individuální formou.*“

K verifikaci poslední hypotézy H4 byla použita data získaná především v řízených rozhovorech s třídními učitelkami tříd, v nichž výzkumné šetření proběhlo. Při provádění pozorování jsme se v průběhu vyučování setkali pouze s hromadnou formou provádění aktivit a cvičení podporující rozvoj slovní zásoby. Také oslovené učitelky se především kvůli časovému nedostatku ve vyučovací hodině a vzhledem k počtu žáků shodně přikláněly k hromadné formě provádění sledovaných činností.

Na otázku, zda preferují ve vyučovacích hodinách hromadná nebo individuální cvičení na rozvoj komunikačních schopností, učitelky uváděly hromadnou formu provádění cvičení vedoucí k rozvoji komunikační schopnosti u svých žáků.

Tato zjištění ukazují, že hypotéza H4: „*Cvičení pro rozvoj komunikační schopnosti jsou na základních školách prováděna častěji hromadnou formou než individuální formou.*“ - **byla potvrzena.**

Výsledky uvedené v této práci jsou platné pro daný vzorek osmi dětí. Velikost výzkumného vzorku ale nedovoluje zobecnit platnost těchto zjištěných výsledků na širší populaci.

Na základě zjištěných údajů navrhuji následující opatření pro praxi:

Velice přínosnou a mezi žáky i učiteli oblíbenou formou rozvoje komunikačních schopností jsou didaktické hry, jejichž náplň může učitel modifikovat a provádět tak přitažlivou formou požadovaná průpravná cvičení. Níže uvádím opatření vhodná pro praxi.

Při rozvoji komunikačních schopností se musíme zaměřit na:

1. Důsledně se zaměřit na **rozvoj všech jazykových rovin** (foneticko- fonologické, lexikálně – sémantické, morfologicko - syntaktické i pragmatické).
2. Věnovat pozornost podpoře **nonverbální komunikace** u žáků pomocí různých divadelních technik, jako je pantomima, dále rozvíjet u dětí hrubou motoriku – lezení, skákání, atd. a také se zaměřit na rozvoj jemné motoriky – rozvíjet prsty na ruku pomocí kreslení, navlékání korálků
3. Rozvíjet **grafomotoriku** pomocí psaní na svislou podložku celou paží – uvolňovací cviky.
4. Zlepšovat **fonematický sluch**, který je důležitý při diktovaném psaní – pomocí didaktických her zaměřených na rozvoj fonematického sluchu. Upravovat **zrakové vnímání** pomocí skládaček puzzle, pomocí hledání rozdílných a společných detailů.
5. Naučit děti **základní hygienickým zásadám**, jak se starat o hlas a naučit děti správnému fyziologickému dýchání – nádech, výdech.

Náměty na některé didaktické hry:

Závěrem této kapitoly uvádím náměty na některé didaktické hry, které lze použít na rozvoj komunikačních dovedností. Didaktická hra zprostředkovává žákům nové zkušenosti a obohacuje je. Slouží jako velice účinný motivátor při školním vyučování, protože přináší tvůrčí náměty a rozvíjí žakovu osobnost. Didaktickou hrou je učitel schopen žáky opět zaujmout a tím se vyučování stává pro žáky mnohem zábavnější. Didaktickou hru lze zařazovat do každého předmětu nejen na základní škole.

Na odezírání

Učitel vyslovuje bez zapojení hlasu hlásky a děti se je snaží uhodnout. Pak si totéž vyzkouší ve dvojici, přičemž se snaží rozlišit, které hlásky lze rozpoznat lépe a proč. Hra rozvíjí nejen zrakové vnímání, ale i artikulaci.

Na dvorku

Hospodáři na dvorku se pomíchala zvířata. Děti dostanou lístečky s názvem nebo obrázkem domácího zvířete. Mají zavázané nebo zavřené oči a vydávají stejné zvuky jako zvíře na jejich kartičce. Vždy dvě děti dostanou stejný obrázek a vydávají stejný zvuk, podle kterého se hledají dvojice.

Had nebo čmelák?

Děti jsou rozděleni na hady a čmeláky.

Jak dělá had? Ssssssssss.

Jak dělá čmelák? Zzzzzzzzzz.

Na zemi jsou kartičky s obrázky představující slova, která obsahují vždy hlásku s nebo z. Děti sbírají slova podle toho, jsou-li čmeláky nebo hady. Hra rozvíjí především schopnost fonemické diferenciaci.

Co to bylo?

Žáci se postaví tak aby neviděli na učitele a pozorně naslouchají. Učitel manipuluje s věcmi, které mají charakteristický zvuk (stříhá nůžkami, trhá papír, mačká papír, klepe na stůl, klepe na okno, píše křídou na tabuli, ...) Děti mají rozpoznat zvuky které uslyší.

Na řetěz

Děti říkají slova, jejichž první slabiku tvoří poslední slabika předešlého slova. Touto didaktickou hrou můžeme prověřit i slovní zásobu žáků.

Pantomimické příběhy

Žáci se jeden po druhém pokouší pantomimicky vyjádřit příběh, vybraný žák jej při tom popisuje a příběh tak vypráví.

Myslím si věc

Vybraný žák vymyslí či vybere ve třídě určitou věc a prozradí jen počáteční písmeno jejího názvu. Ostatní mu kladou otázky, na kterou může odpovědět pouze ano/ne. S tím, kdo věc správně uhodne, si mění pozici. Hru je možné obměňovat podle toho, co se bude hádat.

Komentátor

Učitel pustí film beze zvuku (záleží na věku žáků – večerníček, sportovní klání, dokumentární film,...) a žáci postupně jeden po druhém mají za úkol jej chvíli doprovázet slovním komentářem.

Ping-pong

Učitel řekne oznamovací větu a žák musí odpovědět vhodnou otázkou. Kdo neodpoví plní trestný úkol.

Např: Mám psa. Jak se jmenuje?

Byla jsem na nádherné dovolené. Kdy jste se vrátila?

Jela tetička do Ameriky

Děti sedí v kruhu a jeden po druhém opakuji větu, kterou řeklo dítě před nimi a k ní přidají další část. Při větším množství hráčů hra prověří nejen paměť, ale i slovní zásobu žáků.

Kromě didaktických her, které vedou k rozvoji komunikačních schopností, je nutné dohlížet na mluvený projev žáků během celého vyučování. Také doporučuji poskytnout žákům dostatečný prostor pro vlastní mluvený projev a to nejen před třídou, ale i mezi vrstevníky při skupinové práci a projektovém vyučování, kdy si žáci zdokonalují

dovednost vést rozhovor, spolupracovat, naslouchat druhým a smysluplně si obhajovat vlastní názor.

Závěr

Diplomová práce zpracovávala problematiku rozvoje komunikačních schopností žáků nastupujících do 1. třídy. Zajímalo nás, zda dojde k rozvoji komunikačních schopností u vybraných žáků mateřských škol a následně je srovnat s jejich posunem při nástupu do první třídy základní školy a posoudit, zda rozvoj komunikačních schopností těchto žáků ovlivňuje nástup do první třídy základní školy. Práce je členěna do pěti kapitol.

První čtyři kapitoly zpracovávají zkoumanou látku teoreticky.

První tři kapitoly se zabývají významem řeči v lidském životě, podstatou komunikace ve vyučovacím procesu, dále pojednává o organických a funkčních základech řeči, ale také vymezuje pojem narušené komunikační schopnosti.

Dále zpracovává problematiku řečových schopností dětí předškolního věku a možná rizika narušené komunikační schopnosti dětí této věkové skupiny.

Třetí kapitola zachycuje dítě mladšího školního věku, kde se věnuje zejména jeho somatickému vývoji, dále vývoji řeči a také nás informuje o problematice školní zralosti.

Čtvrtá kapitola zpracovává téma současné primární školy ve vztahu k rozvoji komunikačních schopností. Věnujeme se zde rozboru kurikulárních dokumentů. Závěrem této kapitoly se také zabýváme možnostmi rozvoje komunikačních schopností ve vyučování u žáků dané věkové skupiny.

Závěrečná kapitola informuje o vlastním výzkumném šetření a jsou zde interpretovány získané výsledky vycházející z předem stanovených hypotéz.

V závěru diplomové práce uvádíme návrhy a opatření využitelné v pedagogické praxi. Podařilo se nám zmapovat, jaký je rozvoj komunikačních schopností u žáků sledovaného věku. Dále jsme prokázali, že u vybraných dětí dojde k významnému pokroku komunikačních schopností při nástupu do školy a v průběhu vzdělávání dochází k postupnému rozvoji komunikačních kompetencí a dále jsme ověřili důležitost komunikace v rodině.

Při ověřování hypotézy, zda jsou během vyučování na základních školách prováděna častěji cvičení pro rozvoj komunikačních schopností hromadnou formou než individuální formou, jsme odhalili výrazný podíl hromadné formy před individuální.

Při analýze dat získaných z rozhovorů s oslovenými učitelkami, v nichž jsme se pokusili odhalit jejich pohled na rozvoj komunikačních schopností. Dospěli jsme k závěru, že

významným faktorem při rozvoji komunikačních schopností je zejména rodina, že nestimulující rodinné prostředí nepřispívá k rozvoji komunikačních schopností. Rodina je pro dítě primárním komunikačním vzorem.

Cíle vytyčené pro diplomovou práci pokládáme za splněné.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Tomčiaková
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Zjištění úrovně komunikačních schopností žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ
Název v angličtině:	The assessment of the level of communication skills of pupils starting the first form of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývala rozvojem komunikačních schopností u žáků nastupujících do 1. třídy ZŠ. Cílem diplomové práce bylo zmapovat rozvoj komunikačních schopností dětí předškolního věku a následně srovnat stejné děti při nástupu do 1. třídy ZŠ. Teoretická část byla věnována charakteristice psychomotorického a řečového vývoje žáků předškolního a mladšího školního věku. Dále zde vymezujeme pojetí rozvoje komunikační schopnosti uvedenými vzdělávacími programy. Praktická část informuje o průběhu a výsledcích vlastního výzkumného šetření. V jejím závěru uvádíme návrhy opatření pro pedagogickou praxi vyplývající z výsledků výzkumu.
Klíčová slova:	komunikace, komunikační schopnosti, mateřská škola, základní škola, školní dokumenty, narušená komunikační schopnost.
Anotace v angličtině:	I focused my diploma thesis on the development of communication abilities of pupils in primary and pre-school children. The aim of my thesis was to map ways and possibilities for the development in selected pre-school children and then the same children in the first grade in the primary school. In the theoretical part of my thesis I turned to the characteristics of psycho-motoric and speech development

	in the two educational programs. In the empirical part of my thesis I brought in information on a course and results of my research. In conclusion I introduced suggestions for actions to be used in pedagogical practise that had resulted from my research.
Klíčová slova v angličtině:	communication, communication skills, pre-school, primary school, school documents, dysfunction communication skills.
Přílohy vázané v práci:	0 příloh
Rozsah práce:	108 stran
Jazyk práce:	čeština

Seznam literatury

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno : MU, 2005. ISBN 8021036133.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : MŠMT ČR, 2001. ISBN 8021103728.
- BRABCOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka*. Praha : SPN, 1990. ISBN 8004242510.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 8072390600.
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 807178463X.
- DeVITO, J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2001. ISBN 8090253628.
- FILOVÁ, H. Česká primární škola: Jaká je a jakou bychom ji chtěli mít? In. Maňák, J., Janík, T. *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005. ISBN 8073150395.
- GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 8073151049.
- HAUSER, P. a kol. *Didaktika českého jazyka na 2. stupni základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021042445.
- HEROUTOVÁ, M. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- HOLMANOVÁ, J. Vývoj řeči. In. Škodová, E., Jedlička I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 8071785466.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- JEDLIČKA, I. Vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- KEREKRÉTIPOVÁ, A. Diagnostika poruch zvuku řeči. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

- KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2002. 194-200 s. ISBN 80-214-2203-3
- KLENKOVÁ, J. *Možnost stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno : Paido, 2000. ISBN 8085931915.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno : Paido, 2000. ISBN 8085931885.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno : Paido, 1998. ISBN 8085931621.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 8024711109.
- KLENKOVÁ, J. KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.
- KONOPKOVÁ, L. Péče o mluvený projev žáků na 1. stupni základní školy. In. Brabcová, R. a kol. *Didaktika českého jazyka*. Praha : SPN, 1990. ISBN 8004242510.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008.
- KREJČÍŘOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1984.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál, 1996. ISBN 8071781150.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o., 2000. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 807169-195X.
- LECHTA, V. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 808004479.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. Praha : Portál, 2002. ISBN 8071785725.
- LECHTA, V. Základní vymezení oboru logopedie. In Škodová, E., Jedlička I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 8071785466.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005. ISBN 8071789615.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 8073150387.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2005. ISBN 8073150395.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 8073150395.
- MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. V Brně : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.

- MATĚJČEK, Z. *Rodina a děti*. Praha : AVICENUM, 1986.
- MINÁŘOVÁ, E. Český jazyk jako jazyk mateřský a jazyková kultura na ZŠ. In Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělání v České republice*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno : Paido, 2000. ISBN 8085937869.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 8020006907.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 8024707381.
- NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči*. Vlastním nákladem, 1999.
- PEASE, A. *Řeč těla*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80- 7178-582-2
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412330.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 807178608X.
- PŘINOSILOVÁ, D. Speciálně pedagogická diagnostika v období raného a předškolního věku. In Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 2004. ISBN 8073150719.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 8087000021.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 8085931486.
- SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno : DATIS, 1996.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha : SPN, 1981.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělání v České republice*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9.
- ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In Pipeková, J. a kol.. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTOVÁ L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. *Přeškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie – sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997. ISBN 808586620X.
- VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24504-8.
- Vzdělávací program Základní škola*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha : Fortuna, 2003. ISBN 807168595X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ŽLAB, Z., ŠKODOVÁ, E. Narušení grafické stránky řeči. In Škodová, E., Jedlička, I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- Školský zákon č. 561/2004 Sb.