

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lenka Červinková

**Současní předškoláci, jejich zralost a připravenost
k zahájení povinné školní docházky s akcentem na řečovou
výchovu**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. et Mgr. Václav Chmelíř

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Lenka Červinková

**Contemporary preschoolers, their maturity and readiness
for the start of compulsory education with an emphasis on
speech education**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. et Mgr. Václav Chmelíř

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 2. 2016

Lenka Červinková

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Václavovi Chmelířovi za jeho čas a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá školní zralostí a připraveností předškolních dětí k povinné školní docházce a její diagnostikou. Rozebírá aspekty osobnosti dítěte předškolního věku a jeho správný vývoj. Nastiňuje systém předškolního vzdělávání v České republice. Praktická část je zaměřena na cíl, kterým je ukázat, zda pravidelná logopedická intervence a programy na podporu řečových dovedností v mateřských školách dětem pomáhají, aby byly lépe připraveny ke vstupu do základní školy. Ukazuje na hlavní přínos logopedické práce s předškolními dětmi.

Klíčová slova

Logopedická intervence, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, předškolní vzdělávání, školní zralost a připravenost, vývoj předškolního dítěte.

Annotation

The theoretical part of the bachelor's thesis deals with school maturity and readiness of preschool children for compulsory education and its diagnosis. It discusses aspects of the preschool child personality and its healthy development. It outlines a preschool education system in the Czech Republic. The practical part is focused on the objective, which is to show whether speech therapy interventions and programs in kindergartens help children to develop language skills and whether they help them to be better prepared for entering primary school. It shows the main benefits of speech therapy work with preschool children.

Keywords

Development of preschool child, pedagogical diagnostics, postponement of compulsory education, preschool education, school maturity and readiness, speech therapy.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	11
2 ASPEKTY OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	13
2.1 Motorický vývoj předškolního dítěte	13
2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte.....	13
2.2.1 Percepce.....	13
2.2.2 Myšlení.....	14
2.2.3 Paměť.....	15
2.2.4 Představy a fantazie	15
2.2.5 Řeč.....	15
2.3 Sociální vývoj předškolního dítěte	16
2.4 Motivačně-volní vývoj předškolního dítěte.....	18
2.5 Hra.....	18
2.6 Emocionální prožívání předškolního dítěte.....	21
3 ŘEČ A JEJÍ VÝVOJ.....	22
3.1 Foneticko – fonologická rovina	22
3.2 Morfologicko-syntaktická rovina.....	22
3.3 Lexikálně-sémantická rovina	23
3.4 Pragmatická rovina.....	23
3.5 Vývoj řeči.....	23
3.6 Rizikové faktory vývoje řeči.....	25
4 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	29
4.1 Metody pedagogické diagnostiky	30
5 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	33
6 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	35
6.1 Komunikační kompetence předškolních dětí.....	36
6.2 Podpora řečových dovedností u dětí předškolního věku	38
6.3 Metody prevence narušené komunikační schopnosti	39
7 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE	42
PRAKTICKÁ ČÁST	44
8 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	44

8.1	Cíl práce.....	44
8.2	Stanovení výzkumných cílů	44
8.3	Stanovení hypotéz.....	45
8.4	Popis výzkumného vzorku.....	45
8.5	Analýza empirického šetření	46
8.6	Shrnutí.....	53
8.7	Verifikace hypotéz.....	53
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	57
	SEZNAM ZKRATEK.....	58
	SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Práce se zabývá školní zralostí a připraveností předškolních dětí, přičemž hlavním předmětem zájmu je řečová výchova. Vstup dítě do školy je důležitou událostí v životě dítěte i jeho rodiny. Je to významný krok do života a začleňování se do společnosti. Dítě v předškolním roce musí zvládnout mnoho činností, mělo by mít určité schopnosti a dovednosti, ale také disponovat určitými vědomostmi úměrně jeho věku. Mělo by být přiměřeně samostatné a umět se o sebe postarat do takové míry, která je pro jeho věk obvyklá. Soubor těchto všech dovedností a znalostí tvoří školní zralost a připravenost. Většinu těchto znalostí a dovedností dítě získává z každodenního života, z běžných denních činností. Děti napodobují členy rodiny, většinou rodiče, ale i pedagogický personál v mateřské škole. Kopírováním dospělých se tak děti učí nové dovednosti, které si posléze upevňují a procvičují a to většinou formou hry. Mimo to se děti učí potřebným znalostem a dovednostem v rámci předškolní přípravy v mateřské škole. Není tedy pochyb o tom, že mateřská škola sehrává zásadní roli v přípravě dětí ke školní docházce. Předškolní vzdělávání v České republice má velmi dobrou kvalitu a velkou měrou působí společně s péčí rodičů na životy předškolních dětí a jejich zdravý vývoj v tomto období a nepochybně ovlivňuje i úroveň zralosti a připravenosti dětí ke školní docházce. Práce nastiňuje systém předškolního vzdělávání v České republice a jeho hlavní cíle. Některé děti navštěvují i přípravné ročníky základních škol, kde si postupně a hravou formou zvykají na školní práci a nenásilně se připravují na povinnosti, které vyplývají z toho, že se předškolák stane školákem, žákem.

Cílem této práce je rozebrat aspekty osobnosti předškolního dítěte a zjistit jak jsou současní předškoláci připraveni ke vstupu do základní školy a zda jsou hlavní příčinou jejich případné nepřipravenosti právě logopedické problémy. Samozřejmě, že nelze plošně říci, že všechny děti jsou stejné. V určitých oblastech mohou být i drobné odchylky od normálu. Se školní zralostí a připraveností souvisí také diagnostika a případná následná péče. Na základě výstupů ze správně provedené diagnostiky, lze s dětmi začít pracovat odborně a pomoci jim tak v nelehkých situacích. Autorka práce se podrobněji věnuje oblasti řečové výchovy.

Cílem praktické části práce je zjistit jaké jsou hlavní důvody nepřipravenosti dětí ke školní docházce, jakou roli v mateřských školách sehraává pravidelná práce logopeda a intenzivní práce pedagogů v mateřských školách s předškolními dětmi a jaké jsou další příčiny jejich případné nepřipravenosti. Provedené šetření je zaměřeno na pedagogický personál mateřských škol za účelem zjistit, jak se věnuje právě oblasti řečové výchovy a jaký má postoj k této problematice. Za účelem získání potřebných dat a informací jsem provedla empirické šetření, formou dotazníku směřujícího k vedoucím pedagogům mateřských škol. Věřím, že provedené šetření přinese hodnotné a vypovídající informace a dospěje tak k zajímavým a přínosným výsledkům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Školní zralost bývá definována jako způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje komunikačních kompetencí a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních kompetencí. Školní zralost je chápána jako stav, který zahrnuje zdravotní, psychickou, fyzickou a sociální způsobilost začít školní docházku. Přičemž fyzická způsobilost není vnímána jako dominantní faktor, ale přesto se jedná o faktor velmi důležitý, protože dítě, je-li po stránce fyzické a zdravotní školsky zralé, je více odolné vůči zátěži a únavě, mívá i vyšší obranyschopnost organismu. Psychická způsobilost je pak podmíněna zráním organismu, a to zejména centrální nervové soustavy, kdy vrcholí diferenciací mozkové kůry a je tak tvořen základ pro nejvyšší funkce nervové činnosti. Sociální způsobilost pak zahrnuje emoční stabilitu, která předpokládá určité prvotní sebeovládání, schopnost přijmout a plnit roli školáka, schopnost odpoutat se od rodiny, přizpůsobit se autoritě a plnit požadavky školní práce. U dítěte tak nastává přesun od hry k učení. V odborné literatuře je pojem školní zralosti a školní připravenosti často zaměňován a používán souběžně. V některých odborných publikacích jsou tyto pojmy odděleny a školní připravenost je pojímána jako určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Školní zralost je tedy charakterizována spíše biologickým zráním organismu a školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí.¹

Obecně lze říci, že školní zralostí rozumíme to, že dítě došlo pro školní nároky ve všech zmíněných rovinách. Je schopno být odloučeno od rodiny, aniž by tím strádalo. Je schopno se zapojit do skupiny vrstevníků ve škole. Je schopno plnit základní školní nároky – soustředit se na práci po dobu vyučovací hodiny, nemluvit, když mluví učitel nebo jiný žák, oddálit bezprostřední potřeby, přizpůsobit se nárokům cizí autority. Velmi důležitým předpokladem pro školní docházku je pak nárůst přirozené zvědavosti

¹ JUCOVIČOVÁ, D., H. ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 25. ISBN 978-80-247-4750-7.

dítěte.

Důležité podmínky školní zralosti jsou tedy:

- Biologické – dostatečný vzrůst dítěte a jeho zdravotní stav, fyzická zdatnost;
- Sociální – schopnost odloučit se od rodiny, komunikovat bezproblémově s vrstevníky, respektovat cizí autoritu učitele;
- Psychické – motivace k získávání nových poznatků, k objevování nového prostředí;
- Kognitivní zralost – kapacita paměti, řečové dovednosti, schopnost ukládat základní poznatky v určitých souvislostech.²

Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti a připravenosti pro zahájení školní docházky. Nároky na děti jsou přitom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady. Učitel se potom ve třídě setkává s dětmi někdy i značně se lišícími a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy. Vzhledem k počtu dětí ve třídě má učitel menší možnost individuálnějšího přístupu ke všem dětem ve třídě. Zralé dítě s dobrou podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá, nicméně u některých dětí, zejména těch nezralých a nepřipravených, se mohou za kratší či delší dobu projevit příznaky maladaptace. Například dítě se obtížně přizpůsobuje vedení nové autority, nevydrží se soustředit, nedokáže ovládnout spontánní impulzy k hraní, mluvení, k pohybu; nestačí tempu probírané látky a ztrácí duševní rovnováhu. Dítě může být úzkostné, napjaté, snadno se rozpláče, ztrácí motivaci, nechce chodit do školy nebo dělat úkoly. Mohou se projevit i psychosomatické příznaky jako například bolesti hlavy, břicha, zvracení, tiky apod.³

² *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.

³ BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011, s. 1. ISBN 978-80-251-2569-4.

2 ASPEKTY OSOBNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

2.1 MOTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Dítě v tomto věku vyroste průměrně o 5 – 7 cm, protáhnou se mu končetiny a vyvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Dítě průměrně přibere 2 – 3 kg ročně. Dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější. Toto období je vhodné pro zahájení sportů, jako např. lyžování, bruslení či jízda na kole. Hry tohoto období jsou velmi často spojeny s pohybem – sbíhání z vybíhání do schodů, hopsání, skákání, lezení po žebříku, seskakování z výšky, stoj na jedné noze, házení. Pohybová koordinace se také projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy – dítě se samostatně obléká, svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu. Dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, která je značně ovlivněna osifikací ruky, jež bývá dokončena kolem 7 let. Kolem 4 let se vyhraňuje lateralita a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák. S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Od spontánního čárání, kdy je čára či kolečko mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka formou tzv. hlavonožce. Výtvarné projevy předškoláka jsou individuální, ale většinou velmi kreativní. Lze říci, že motorický vývoj obecně souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi 3. – 6. rokem.⁴

2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

2.2.1 PERCEPCE

Vnímání je u předškolního dítěte globální. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat ani základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu či potřebě. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je dosud nepřesné, i když

⁴ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 4-5. ISBN 978-80-87553-52-7.

se už celkem dobře orientuje v nejbližším okolí domova. Nepřesně vnímá časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak. Postupně se rozvíjí kvalita smyslového vnímání od smyslů „kontaktních“, vázaných na hmat, ke smyslům „distálním“, vázaným na zrak a sluch.⁵

2.2.2 MYŠLENÍ

Mezi 3. – 6. rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení, jejímž těžištěm je osvojování si mateřštiny, postupné ujasňování si rozdílu mezi jeden, někteří, všichni, postupný vhled do světa znakové řeči. V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu sehrávají v tomto věku dospělí, kteří mají dost trpělivosti, času a často i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali. Často tuto roli naplňují prarodiče.⁶ Na konci předpojmového období je dítě schopno nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů. V předškolním období dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stadium, věkově umístitelné přibližně mezi 4 – 7 a 8 let. Je to již období, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to již cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Už uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je dosud plně vázáno na vnímané nebo představované. Dítě se plně zaměřuje na to co vidělo nebo vidí, ale už dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. Mentální pochody jsou dosud nezvratné a vázané na nazírání. Myšlení předškoláka je dosud prelogické „předoperační“ (nepostupuje dosud podle logických operací). Je stále vázáno na činnosti a aktivitu dítěte, chápe vztahy mezi různými ději, pokud jsou vázány k jeho činnostem. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na to, co vnímá.⁷

⁵ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s.6. ISBN 978-80-87553-52-7.

⁶ tamtéž, s. 7

⁷ tamtéž, s. 8.

2.2.3 PAMĚŤ

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická. Často nás udivují rozsáhlé celky, které je dítě schopno obsáhnout (řada básniček, které se vybaví obrázkem, jenž je na stránce namalovaný). Paměť je spíše konkrétní. Lépe si zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi 5. – 6. rokem už nastupuje paměť dlouhodobá. V oblasti paměti jsou mezi dětmi značné rozdíly.⁸

2.2.4 PŘEDSTAVY A FANTAZIE

Představy předškoláka jsou velmi barvitě a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to myšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto zcela nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. Dospělý sehrává roli jakéhosi průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Představy jsou pro předškoláka nutné. Je nutná „činnost v představách“, ve kterých si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. Fantazie a představy mu pomáhají vytvářet realitu, jakou by chtělo, jaká by se mu líbila, jaká je pro něho pochopitelná a smysluplná. V předškolním období dochází k významnému procesu decentrace, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm. K tomu ovšem potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrické hledisko opravováno. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace, působí jako jeho klíčový vývojový činitel.⁹

2.2.5 ŘEČ

Období mezi 3. až 6. rokem je obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Je dobou rozšiřování slovní kapacity (v 5ti letech je průměrný počet užívaných slov kolem 2000 a v 6ti letech 3000) s velkými individuálními rozdíly. Je obdobím, kdy dochází

⁸ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s.9. ISBN 978-80-87553-52-7.

⁹ tamtéž, s. 10.

k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, které se často projevuje na principech jednoduchých analogií. V předškolním období převládá komunikativní složka řeči – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádiu v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Rozvíjí se též kognitivní složka řeči, neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text, verbální popis obrázků, rozvoj představivosti takto stimulované. Další složkou řeči je složka expresivní – dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby. Rozvíjí se také regulační funkce řeči. Řeč je užívána k regulaci chování. Čtyřleté až pětileté dítě se řídí často instrukcemi převedenými do vnitřní řeči. V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost, přetrvávají jen problémy s obtížnějšími písmeny (ř, r, č), které se však většinou do nástupu do školy samy upraví. V případě větších problémů jsou řešeny spolu s logopedem. Některé mateřské školy poskytují logopedickou pomoc. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč – delší dobu je schopno poslouchat čtený text. Rozdíl mezi dětmi v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo je značný a velmi souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a „mluvit“ s nimi především v období mezi 15. měsícem a 3. rokem života. Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe matkou) nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny.¹⁰

2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

V procesu socializace dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách. Dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální reaktivity. Tento vývoj probíhá plynule od narození, předškolní období však poskytuje dítěti prvně vztahy na různých úrovních. S vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví, vlastního pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky

¹⁰ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 10 -11. ISBN 978-80-87553-52-7

zdatnými atd., s rodiči, prarodiči, širší rodinou, se sourozenci a s cizími dospělými. To dítěti dává možnost procvičování, možnost diferenciaci a vytváření kvality vyšší úrovně. Dítě by v tomto věku mělo mít možnost kontaktu se všemi zmíněnými skupinami. Dochází k vývoji sociálních kontrol, neboli k přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces. O interiorizaci sociálních norem mluvíme prvně v souvislosti s dosažením přibližně třetího roku, i když jsou značné interindividuální rozdíly především v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňované výchovné přístupy. Je dobré zmínit, že ne všechny rodiny prosazují sociálně žádoucí normy. Další významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, které se děje v rodině. Uvnitř rodiny je odpozorováno chování náležící k určitým rolím, jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje již mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo v předškolních zařízeních. Prvními krůčky tohoto osvojování je často hra s panenkou, kde již 2-3leté dítě přebírá modely chování podle matky. V předškolním věku už je dítě samo schopno jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity. V období mezi 3. – 6. rokem dochází pro dítě k růstu významu vrstevníků. Přináší to jednak rozvoj kognitivních struktur, především řeči a myšlení, rozvoj motoriky, ale též interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte oddělit se od dohledu dospělého. Předškolák je stále silně emocionálně vázaný na matku, otce a rodinu a pro své pozvolné osamostatňování potřebuje pevné a láskyplné zázemí. Toto zázemí, ale dítě rádo opouští do kolektivu vrstevníků. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, které jsou oproti dřívější převaze paralelní hry, hrami spíše kooperativními. Ve vrstevnické skupině si zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozorovalo, zkouší si různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí. Role modifikuje a zažívá situace, kdy skupinu vede, kdy je skupinou odháněn, kdy je skupinou obdivován. Velmi důležitý je kontakt s dětmi různého věku. Naučí-li se dítě adekvátně komunikovat ve skupině, je to mnohem výhodnější než ve škole, kde jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon. Kontakt s dětmi je také důležitý pro formování vlastního Já, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého, pro ujasnění toho, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být. Je jisté, že základ pro formování mezilidských vztahů

je dítěti předáván v rodině, ale ve věku 3 až 6 let sehrává důležitou úlohu i dětské společnosti.¹¹

2.4 MOTIVAČNĚ-VOLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

V souvislosti s motivačně-volní charakteristikou předškoláka je jistě třeba znovu připomenout neutuchající potřebu být aktivní. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, projevuje se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním, pohyby, projevuje se stálou aktivitou v herní činnosti. Aktivita dítěte tohoto věku je velmi různorodá. Vedle této výrazné potřeby vlastní aktivity, iniciativy je však stejně silná potřeba stability, pravidelnosti, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí. Dítě předškolního věku tedy potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí. To mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání se od této jistoty zázemí. Odpoutávání však musí mít „pod kontrolou“ dítě. Je zajímavé, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat, odpoutávat se od rodičů, ale fixuje se v nejistém vztahu. Mezi další významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, identity, seberealizace, emancipace. Předškolák je nejvíce motivován v rámci herní činnosti se svými vrstevníky nebo členy rodiny, neboli společnými aktivitami se svými blízkými. Vůle dítěte v tomto věku je velmi kolísavá. Motivací jsou pro něho jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo s konkrétní činností. Vůle předškoláka je často podněcována jakousi kolektivní nákazou, nebo snahou udělat dojem, být akceptován. Častou stimulací mnoha volných výkonů je imaginace dítěte.¹²

2.5 HRA

Hra velmi souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur i rozvojem motivačně-volní zralosti dítěte. Předpokládáme seznam typických herních činností předškolního věku tak, jak je systematicky popsal V. Příhoda.

- 1) hry nepodmíněně reflexní:

¹¹ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 12 -14. ISBN 978-80-87553-52-

¹² tamtéž, s. 16 – 18.

- a) experimentální (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání);
 - b) lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání);
 - c) lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí);
 - d) agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou);
 - e) sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání);
 - f) sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání „něčeho“: známek, nálepek, obalů od čokolád, panáčků, seriálových postaviček).
- 2) hry senzomotorické:
- a) dotykové a haptické (uchopování a ohmatávání předmětů, chumláni a trhání, lechtání, olizování);
 - b) motorické (házení a vrhání, neobvyklá lokomoce (lezení na stromy, na žebříky, chození zpět, po špičkách, přemety), manipulace předměty, hry atletické, hry rytmicko-taneční);
 - c) sluchové (bubnování, troubení, zvonění, povykování, výskání, pokřikování, řev, pískání, hry hudebně-rytmické);
 - d) zrakové (dělání ohničeků, zrcadlení a pouštění prasátek, hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty).
- 3) hry intelektuální:
- a) funkční (houpání na koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků);
 - b) námětové (na listonoše, na lékaře, na řidiče, na psa, na koně);
 - c) napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí);
 - d) fantazijní (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou);
 - e) konstruktivní (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání, hřebíků, dělání mýdlových bublin);
 - f) hlavolamové a skládací (otevírání kouzelných skříněk, skládání obrázků z rozhozených kostek).
- 4) hry kolektivní:
- a) soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické);

- b) pospolité (turnaje a manévry, hry na spolek, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické);
- c) rodinné (hra na tatínka a maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou);
- d) stolní (člověče nezlob se, domino, dáma, karetní hry, vrhcáby).

Hra, její pestrost, spontánnost, zapojení dítěte, soustředění na ni závisí na mnoha činitelích předchozího i aktuálního vývoje. Příkladně na vztazích a atmosféře v rodině, na dostatku času, kdy si může dítě hrát, na herních „kamarádech“. Už méně závisí na materiálních podmínkách či prostorách připravených ke hře. Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení. Podle toho jak si dítě hraje, bude mít učební a pracovní návyky. To jaké typy her preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v životě skutečné předpoklady. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si často, dle libosti, spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil co dítě baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Děti by proto měly mít možnost hrát si často, dle libosti, spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co dítě baví, co mu jde. Rodiče si v tomto období musí svých dětí hodně všimnout, rozvíjet jejich talent a dispozice, postupně napravovat jejich handicap. Rodiče právě v této době formují budoucí pracovní a učební návyky svých dětí.¹³

¹³ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 19 – 21. ISBN 978-80-87553-52-7

2.6 EMOCIONÁLNÍ PROŽÍVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Citové prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokáží už být kritické i samy k sobě, hodnotí své chování, umí se litovat, zlobit se samy na sebe za něco. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie). Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého, ale také soupeření. Je již schopen pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem. V tomto období je vhodné, aby dítě začalo mít pravidelné kontakty s vrstevníky. Velmi důležitý je v tomto období vztah matky a otce, kterému dítě věnuje velkou pozornost. Je opět třeba zdůraznit, že právě v této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. Právě zde jsou pokládány základy k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí, jaké partnerské vztahy budou schopny samy realizovat. Je velmi důležité, zda má dítě dostatek času, který může s rodiči společně strávit, protože pro svůj život potřebuje získat odpovídající modely chování. Potřebuje vidět jak se rodiče chovají v určitých situacích, jak řeší případné konflikty mezi sebou. S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí morálně-etický vývoj předškoláka. Dítě v tomto věku formuje první představy ideálního chování. Již kolem 3 let mají české děti interiorizovány základní sociální normy (zdravíme, děkujeme, neublížujeme zvířatům). S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Pokud předškolák ví „co se smí“ a „co se nesmí“, „co se sluší“, a má-li tyto formule zvnitřněny, už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého. Potom ale často tyto pokyny a příkazy porušuje, neboť musí experimentovat i ve smyslu jejich porušování a překračování. Potřebuje zjistit co se stane, když neposlechne.¹⁴

¹⁴ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 22 – 23. ISBN 978-80-87553-52-7

3 ŘEČ A JEJÍ VÝVOJ

Řeč jako komplexní schopnost má složitější strukturu, lze ji rozdělit na několik jazykových rovin:

- foneticko – fonologickou;
- morfológicko – syntaktickou;
- lexikálně – sémantickou;
- pragmatickou.

3.1 FONETICKO – FONOLOGICKÁ ROVINA

Jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost (fonematickou diferenciaci a artikulaci). Dítě ze zvuků, které ho obklopují, postupně dokáže vyčleňovat hlásky mateřského jazyka. Tato schopnost se začíná projevovat okolo šestého až osmého měsíce a její vývoj je poměrně zdoluhavý. Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti, protože dítě potřebuje ke správné výslovnosti rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi správným a nesprávným zněním. Mluvidla splňují všechny předpoklady pro artikulaci ve dvou až třech letech. Vývoj výslovnosti se řídí cestou nejmenší námahy (tedy od hlásek artikulačně nejlehčích, jako P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejobtížnější, jako R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č). Do pěti let považujeme dyslálii (nesprávnou výslovnost) za fyziologickou, od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou, po sedmém roce je již nepravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně.

3.2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. S věkem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, obvykle dítě nejprve používá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd. Po čtvrtém roce by již mělo užívat všechny slovní druhy. Mezi dvěma až dvěma a půl roky dítě začíná časovat a skloňovat. Mezi třetím a čtvrtým rokem používá souvětí. Do čtyř let považujeme dysgramatismy za fyziologické. Pokud přetrvávají i nadále, mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji.

3.3 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Jedná se o pasivní a aktivní slovník, tj. o porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku). Kolem deseti měsíců hovoříme o tzv. porozumění řeči. Aktivní slovní zásoba se obvykle začíná rozvíjet přibližně v roce až v roce a půl. Dítě se učí, že pomocí slov může označovat osoby a předměty. Pro rozvoj řeči je velice důležité všechno pojmenovávat. Tím dochází k jasnému, pevnému spojení mezi předmětem, činností a slovem. Není tedy náhodné, že dítě mezi jedním a půl až dvěma roky začíná klást otázky „Kdo to je?“ „Co to je?“ Mezi třemi až čtyřmi roky je druhý věk otázek typu „Proč?“ „Kdy?“

3.4 PRAGMATICKÁ ROVINA

Touto rovinou rozumíme užití řeči v praxi. Zahrnuje takové dovednosti jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. Kolem dvou až dvou a půl let dítě dává přednost slovní komunikaci. Mezi dvěma a půl až třemi lety se pomocí řeči učí dosahovat cíle. Dalším projevem pragmatické roviny jsou konverzační schopnosti. Mezi třemi až čtyřmi lety dítě projevuje schopnost konverzaci nejen navázat, ale také ji udržet, rozvíjet, pokračovat v ní.¹⁵

3.5 VÝVOJ ŘEČI

Vývoj řeči je považován za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Při procesu osvojování řeči dochází v relativně krátkém časovém údobí k paralelnímu zvládnutí rozmanitých aktivit, které tvoří komplex řečových dovedností. Dítě se tak učí imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, adekvátně užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. Ontogeneze řeči probíhá v určitých stádiích, která mohou mít určitou délku a trvání, žádné stadium vývoje řeči však nemůže být vynecháno. Ve vývoji dětské řeči rozlišujeme tzv. preverbální období, jež probíhá přibližně do prvního roku života, a vlastní vývoj řeči. Toto období nastupuje kolem

¹⁵ BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika školní zralosti*. 2.vyd. Brno: Edika, 2015. s. 29. ISBN 978-80-266-0658-1.

prvního roku života.¹⁶ Obecně přijímaný názor považoval řeč v preverbálním stupni vývoje především za emocionální formu chování. Nejnovější výzkumy Ch. Bühlerové a ostatních, týkající se prvních forem sociálního chování dítěte a inventáře jeho reakcí v prvním roce, vztahující se k prvním reakcím dítěte, ukazují, že již v předintelektuálním stupni vývoje dítěte nacházíme bohatý vývoj sociální funkce řeči. Z toho vyplývá, že složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků komunikace“. Naprosto spolehlivě se podařilo zjistit jednoznačné specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci. Stejně smích, žvatlání, ukazování, gesta v prvních měsících života dítěte vystupují v úloze prostředků sociálního kontaktu. To nejdůležitější co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku v raném věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jsou odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická. W. Stern lépe a dříve než ostatní popsal tuto událost v psychickém vývoji dítěte jako nejdůležitější. Ukázal, jak se u dítěte „probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvojení“. Objevuje skutečnost, že „každá věc má své jméno“. Tento zlomový okamžik, po němž se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči, je charakterizován dvěma naprosto nespornými a objektivními znaky, podle nichž lze věrohodně tvrdit, zdali k tomuto zlomu ve vývoji řeči došlo, nebo nikoli, a také – v případech nenormálního a opožděného vývoje – nakolik se tento vývoj časově zdržel ve srovnání s vývojem normálního dítěte. Oba tyto momenty jsou vzájemně těsně propojeny. První znak spočívá v tom, že dítě, u něhož k tomuto zlomu došlo začíná aktivně rozšiřovat svůj slovník, svou slovní zásobu, tím, že se ptá, jak se každá věc nazývá. Druhý znak spočívá v mimořádně rychlém, skokovém zvětšování slovní zásoby, k němuž dochází na základě aktivního rozšíření slovníku dítěte.¹⁷ Osvojování řeči a jazyka je zcela jistě spjata s fyzickým vývojem a dozráváním dítěte. Víme také, že vývoj řeči souvisí s dozráváním a specializací mozku. Při narození má mozek asi 25% váhy dospělého mozku. V jednom roce, tedy v průměrném věku, kdy se začínají objevovat první slova, má již 60% své výsledné

¹⁶ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012. s. 16. ISBN 978-80-247-3008-0.

¹⁷ VYGOTSKYJ, L.S., *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 62-63. ISBN 80-7178-943-7.

hmotnosti. Ve 2,5 letech dosáhne 75% této hmotnosti a v pěti letech je na 90% celkové váhy mozku. Mozek roste nejrychleji v prvních dvou letech života. Tehdy více než ztrojnásobí váhu. Od dvou do pěti let věku již roste pomaleji, ale ještě s relativně velkou rychlostí a svůj růst zakončuje v období puberty. Podle neurolingvisty Erika Lenneberga (1921-1975) rychlý raný vývoj jazykových schopností dítěte kopíruje křivku náhlého nárůstu váhy mozku. Podle něj dítě získá základní lingvistické schopnosti kolem 4. – 5. roku. Schopnost osvojit si jazyk po pubertě strmě klesá.¹⁸ Vznik a vývoj řeči je složitý proces, který je multifaktoriálně ovlivněn. Na osvojení řeči se podílí v různé míře jak faktory endogenní, tak i exogenní. Je tedy logické, že vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na různé podmínky vytvářené dynamikou zevního prostředí. Vývoj komunikačních schopností jedince má v ontogenezi člověka poměrně prudký průběh. Za klíčové období je považováno období do šestého roku života.

Charakter vývoje řeči ovlivňují především tyto faktory:

- stav centrální nervové soustavy;
- stav centrální nervové soustavy;
- úroveň motorických schopností;
- úroveň sluchové percepce;
- vrozená míra nadání pro řeč a jazyk;
- vlivy sociálního prostředí.¹⁹

3.6 RIZIKOVÉ FAKTORY VÝVOJE ŘEČI

Pozorujeme-li malé děti jak se snaží něco říci, často si uvědomíme jak je pro ně mnohdy složité se správně vyjádřit. Často vidíme jak se pokouší vyjádřit některou ze svých myšlenek, ale příliš se jim to nedaří a jsou tím plně pohlceny a zaměstnány. Úkolem dospělých jedinců by měla být snaha dětem pomoci eliminovat nejrůznější překážky ve vývoji a snažit se tak vytvořit vhodné prostředí, v němž by se mohly děti

¹⁸ LOVE, R. J., WEBB, W. G. *Řeč a mozek*. Praha: Portál, 2009. s. 290. ISBN 978-80-7367-464-9.

¹⁹ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012. s. 20 – 21. ISBN 978-80-247-3008-0.

správně vyvíjet. V průběhu řečového vývoje mohou být děti vystaveny mnoha různým faktorům, které mohou negativně ve větší či menší míře ovlivňovat jejich pozdější komunikační kompetence. Těmito negativními faktory mohou být např. zdravotní problémy, odchylky ve vývoji, přístup rodičů a blízkého okolí, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, jistota vazeb, odloučení rodičů či jejich rozvod anebo nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky.

Celkový zdravotní stav a úroveň intelektu mohou mít poměrně velké negativní důsledky pro vývoj řeči. Proto je nezbytná úzká spolupráce rodičů s pediatrem, ke kterému dítě dochází. Tím se snižuje riziko pozdějšího podchycení postižení či onemocnění dítěte, což může mít vliv na rozvoj řečových schopností. Pediatr v rámci pravidelných prohlídek sleduje psychomotorický vývoj dítěte a věnuje se orientačnímu vyšetření sluchu a zraku.²⁰

Vývoj řeči může jak v pozitivním tak i v negativním slova smyslu ovlivňovat přístup rodičů a blízkého okolí. Je zřejmé, že novorozenci přicházejí na svět s jedinečnými predispozicemi osvojit si řeč. Dítě je motivováno a schopno vnímat a integrovat důležité aspekty sociálního prostředí a reagovat i sdílet s ním své zkušenosti. Pozornost matky a nejbližšího okolí má pro řečový vývoj zásadní význam. Tím, že matka podporuje projev dítěte, dochází k přirozenému zprostředkování zpětné vazby. Je třeba si uvědomit, že velkou roli ve vývoji sehraávají i emoce. Dítě, které nemá uspokojeny své základní potřeby, k nimž patří i emoce a kladný vztah matka – dítě, není dostatečně motivováno ke zvukovým projevům. Důležitým činitelem, který může mít vliv na rozvoj dítěte, je otec. Jestliže je vytvořený správný vztah otce a dítěte a pokud se otec zapojuje do aktivit směřujících směrem k dítěti, potom vzniká mezi otcem a dítětem pozitivní citová vazba. Na vytvoření stimulujícího řečového prostředí se také podílí vztah mezi sourozenci, zdaleka nejde jen o frekvenci, ale i o kvalitu. Dítě může od sourozenců přirozenou cestou vhodně odpozorovat verbální i nonverbální projevy v různých situacích. Je třeba upozornit na otázku postavení v rodině a její vliv na vývoj řeči. Jak uvádí Stoppardová (1992), žádná pozice v rodině nemůže být považována za

²⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012. s. 25. ISBN 978-80-247-3008-0.

nejlepší. Určitá rizika, jež mohou negativně působit na vývoj řeči, vznikají při narození druhého dítěte. Je to zejména v případech, kdy je starší sourozenec příliš fixován na rodiče a doposud se mu dostávalo maxima pozornosti. Z hlediska vývoje řeči se může jednat například o kritické období kolem třetího roku. V tomto období se vyskytují fyziologické obtíže ve vývoji řeči, kdy se u disponovaných jedinců tato situace může stát vyvolávacím faktorem směřujícím k narušení plynulosti řeči. Proto rodiče musí být informováni o tom jak správně probíhá ontogeneze řeči a jaké kritické body ve vývoji řeči lze očekávat. V těchto kritických fázích musí rodiče postupovat tak, aby nedocházelo k deficitům ve vývoji řeči jejich dítěte. Dítě se tedy dostává do kontaktu nejen s rodiči, ale i se sourozenci nebo prarodiči. Zde stoupá význam správného řečového vzoru u všech osob, jež s dítětem přicházejí do styku. Všichni jedinci, kteří se podílejí na péči o dítě, si musí uvědomit, že mají vliv na rozvoj jeho komunikačních dovedností.²¹

V průběhu předškolního věku se mohou vyskytovat v různé míře i adaptační problémy. U dětí, u kterých se projeví obtíže v přizpůsobení různého charakteru, musí být rodiče i vychovatelé velice opatrní při výchově. U takto disponovaných jedinců se můžeme setkat s nejrůznějšími deficity v oblasti řeči a komunikačních kompetencí obecně. Nedostatky, týkající se jistoty vazeb, mohou také negativně působit na oblast správného vývoje řeči. Dítě jež má jistotu téměř ve všech směrech, se vyvíjí úspěšněji než dítě, u něhož jistota vazeb není dokonalá. Jisté dítě projevuje více empatie vůči ostatním jedincům, snáze komunikuje s okolím. Tím získává i více verbálních zkušeností a naopak dítě nejisté může být ve verbálním kontaktu více odmítavé, nevěří si v komunikaci. Může se projevovat odmítáním mluvního kontaktu a celkově má nižší úroveň experimentování se slovy.

Negativním faktorem při vývoji řeči může být také odloučení od rodičů. Odloučení přitom může mít i krátkodobý charakter (např. hospitalizace v nemocnici) anebo dlouhodobý (odchod jednoho z rodičů). Obzvláště rozvod může působit jako vysoce stresující. Proto je důležité vytvořit i ve zmíněných stresových situacích co možná

²¹ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012. s. 26 – 27. ISBN 978-80-247-3008-0.

nejklidnější prostředí a přistupovat k dítěti velmi citlivě, abychom eliminovali možné negativní důsledky ve vývoji, včetně řečového. Na kvalitu a úroveň rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku má velký vliv účelná spolupráce rodičů s předškolními pedagogy a v případě potřeby i dalšími odborníky (nejčastěji logopedy a psychology).²²

Během vývoje dětské řeči jsou určitá období, která můžeme považovat za kritické mezníky vývoje řeči. Je důležité, aby na ontogenezi řeči v těchto obdobích byl brán zřetel, a to především ze strany rodičů, pedagogů, logopedů, pediatrů a případně i dalších odborníků. V těchto obdobích vývoje je zapotřebí se zaměřit na řečové projevy dítěte a podchytit eventuální deficity či náznaky možných deficitů v oblasti komunikace. Jsou to tedy období mezi 6. až 8. měsícem života, kolem třetího roku života, při nástupu do mateřské školy a v době zahájení školní docházky.²³

²² BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012. s. 28. ISBN 978-80-247-3008-0.

²³ tamtéž, s. 28.

4 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika má v českých zemích dlouholetou tradici sahající až do období J. A. Komenského, který se v *Informatoriu školy mateřské* zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy. Sám pojem pedagogická diagnostika je poměrně mladý. V šedesátých letech se pedagogická diagnostika dostává do popředí vědeckého zájmu v souvislosti se změnami ve školském systému a rozvojem pedagogického poradenství. Úkolem pedagogické diagnostiky je exaktně poznávat, správně analyzovat, měnit pedagogické působení a podle konkrétních podmínek formovat žákovu osobnost.²⁴ Pedagogická diagnostika je pro práci učitelek v mateřské škole v mnoha ohledech zásadní, ať už se jedná o počáteční adaptaci dětí, o různé zvláštnosti v průběhu docházky nebo jejich přípravu pro další práci, ale i východisko pro nápravu případných problémů dítěte. Jde o nejvýznamnější nástroj k poznání dítěte v rukou učitelky mateřské školy. Pedagogická diagnostika dětí před vstupem do základní školy porovnává zejména dosaženou úroveň získaných kompetencí, tedy schopností, dovedností a postojů, které děti dokáží využívat v běžném životě. To je velmi významné zejména při posuzování jejich školní zralosti a připravenosti. Každá učitelka v mateřské škole může chápat pojem „pedagogická diagnostika“ jinak. Je třeba si uvědomit, že cílem pedagogické diagnostiky není hodnocení a srovnávání dětí, ale poznávání jejich individuality a sledování pokroku při pedagogickém vedení. Kvalitně vedená pedagogická diagnostika u dětí před vstupem do školy může být východiskem pro případné další postupy jak pracovat s dítětem tak, aby bylo po všech stránkách na školu připravené, individuální práci odstraňovat nedostatky, které závisí na CNS, čímž je možné předejít pozdějším možným školním neúspěchům. Poradit rodičům v případě jejich pochybností týkajících se vstupu dítěte do školy, a zabránit tak bezdůvodným odkladům povinné školní docházky, kdy rodiče z obavy před možnou neúspěšností svého dítěte volí raději odklad. Popřípadě navrhnout odklad školní docházky tam, kde se dítě projevuje jako nedostatečně připravené nebo zralé pro vstup do školy, a předejít tak pozdější možné neúspěšnosti u dětí, jejichž rodiče o odkladu povinné školní docházky původně vůbec neuvažovali. V neposlední řadě se během práce může u

²⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. s. 10. ISBN 978-80-262-0044-4.

některého dítěte objevit riziko specifických poruch učení, které je možné vhodným způsobem zjistit a včas na něj reagovat. Někdy se může objevit i doposud skrytá smyslová vada, která by budoucímu školákovi mohla ztížit proces osvojování si nových školních dovedností. Při kontaktu s odborníky umožňuje dotvořit ucelený obraz dítěte a umožňuje a usnadňuje vypracování individuálních vzdělávacích plánů. Nejkomplexnějším materiálem vypovídajícím o úrovni dítěte bývá portfolio, tedy jakýsi soubor prací spolu se záznamy o dítěti. Tento materiál může být nejen vhodným východiskem pro další postup učitelky, ale i prostředkem pro spolupráci s rodiči, případně odborníky.²⁵ Záznamy lze pořizovat různými způsoby, vždy tak, aby to učitelce vyhovovalo. Rychlý záznam v jednotlivých oblastech umožňují záznamové archy, které však musí být přehledné a jednoduché, aby plnily svůj účel. Záznamové archy si lze vytvořit na míru anebo použít záznamové archy, např. z materiálu, který vytvořil Výzkumný ústav pedagogický – „Metodika pro podporu individualizace ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy“. Portfolia a záznamové archy jsou pouze východiskem pro další postup – dítě, které není v několika oblastech na školu připravené, by mělo v 1. třídě mnohem horší pozici než to, které je schopnosti pro školu potřebnými vybaveno lépe. Na základě přímých záznamů pak můžeme doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. A naopak – pokud se dítě jeví jako adekvátně připravené pro vstup do školy, ale z hlediska data narození mu rodiče chtějí dát odklad školní docházky (třeba pro jistotu), můžeme po poradě s odborníky doporučit nástup do školy v řádném termínu.²⁶

4.1 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Rozhovor s dítětem patří mezi nejčastěji používané metody poznávání komunikačního projevu dítěte. Dostupnost této metody však způsobuje podceňování její metodologické závažnosti a posloupnosti jejích postupů. To souvisí hlavně s promyšleností způsobů vedení rozhovoru s dítětem. Zdůrazňuje se především potřeba pokládání přiměřených otevřených otázek, které dítě vedou k obsahově širokým

²⁵ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 35. ISBN 978-80-87553-52-7.

²⁶ *tamtéž*, s. 36.

odpovědím, omezují jednoznačné odpovědi typu ano - ne a zároveň umožní dítěti podat nejlepší výkon v oblasti komunikace. Pedagog má při vedení rozhovoru přesně vědět, co potřebuje o komunikaci dítěte zjistit. Při rozhovoru je nutné počítat i s dalšími proměnnými, jako je vztah dítěte k pedagogovi, aktuální emoční naladění dítěte, motivace dítěte k rozhovoru, podnětnost prostředí, které může narušit pozornost dítěte.

Hra spojená s pozorováním umožňuje poznávat dítě prostřednictvím svého obsahu. Diagnosticky zaměřené hry jsou orientované na sledování předem vymezených dovedností dítěte, např. slovní zásoby, výslovnosti, gramatické správnosti, jejichž uplatňování je v zařazených aktivitách pro dítě nevyhnutelné např. vyprávění podle obrázků, popis situace, vyprávění zážitků apod. Hravé činnosti s diagnostickým významem lze přizpůsobovat edukačnímu procesu i zájmům dítěte. Pedagog dítě při hře pozoruje a sledované dovednosti zapisuje do záznamových archů.

Volné hry nejsou předem naplánované a připravované. Pedagog pozoruje projevy dítěte ve spontánních hrách, jež mu mohou poskytovat významné a někdy neočekávané okamžiky poznání dítěte. Mohou být součástí různých komunikačních projevů dítěte s ostatními dětmi při hře nebo náhlého projevu emocí. Jde o poznávání charakteristických znaků hry dítěte v souladu poznávání jeho osobnostních charakteristik, které jsou při hře patrné.

Testy a řečové zkoušky mají definovaný průběh, oblasti diagnostického poznávání i kritéria hodnocení výkonů dítěte. Jsou typické pro zjišťování pokroků dítěte. Jsou svědectvím o míře kvality rozvojového působení pedagoga i o úrovni dítěte. Obvykle je testování součástí diagnostického zájmu o celistvou osobnost dítěte nebo o jeho školní připravenost. Pedagog si testy vytváří sám, nebo používá hotové standardizované testy.

Mezi diagnosticky hodnotné metody nepřímého pozorování řadíme rodinnou a osobní anamnézu, analýzu produktů činnosti dítěte, rozhovor s rodiči dítěte či zákonnými zástupci anebo studium dokumentace (zprávy z psychologického nebo lékařského vyšetření, speciálně - pedagogické charakteristiky dítěte a doporučení). Všechny metody tvoří mozaiku, která skládáním jednotlivých informací poskytne celkový obraz jedinečnosti dítěte. Komplexní přístup při diagnostice vyžaduje týmovou

spolupráci ze strany pedagoga, logopeda, psychologa, speciálního pedagoga ale i lékařů – specialistů. Pedagogické diagnostikování dítěte řadou vhodných metod má být:

- objektivní – umožní pedagogovi získat pravdivé informace o dítěti, tj. nejvhodnějším způsobem dosáhne cíle diagnostiky;
- účelné – pedagog o dítěti získá skutečně pouze informace, které mu dovolí dítě lépe poznat a pochopit, aby mu mohl pomoci;
- smysluplné – dítě nebude vědět ani vnímat, že je diagnostikované, bude projevovat radost a spokojenost v hravé činnosti a pedagog bude důsledně provádět diagnostickou činnost;
- efektivní – diagnostika dítěte pomocí rozhovoru, her, krátkých zkoušek a testů šetří čas a síly pedagoga i dítěte, takže není stresující.

Při pedagogické diagnostice pedagog minimalizuje chyby, které způsobují neobjektivnost poznávání, posuzování a hodnocení dítěte. Nehodnotí dítě v dalších situacích a obdobích podle prvního dojmu. Nehodnotí dítě pouze na základě nejnápadnějšího znaku tzv. haló efekt. A nevynechává unáhlené diagnostické soudy o dítěti, pokud nedisponuje úplnými informacemi nebo není vzdělaný a zkušený v metodice diagnostikování.²⁷

²⁷ LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 18. ISBN 978-80-262-0381-0.

5 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Odklad povinné školní docházky (dále jen „odklad“) se odvíjí od § 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (dále jen „školský zákon“) – Plnění povinnosti školní docházky. Každý rodič je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Zahajuje ji ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Znamená to tedy, že i když se rodiče rozhodnou pro odklad, je jejich povinností dítě ke školní docházce přihlásit v daném termínu. Odklad povinné školní docházky je vymezen školským zákonem, § 37 takto: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit, povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*²⁸

Odklad povinné školní docházky je v poslední době často diskutované téma v souvislosti s nárůstem jejich počtů. Z počátku byl odklad školní docházky doporučován výhradně dětem, které vykazovaly vážné nedostatky v připravenosti na školní nároky. V současné době je odklad doporučován a realizován častěji i z jiných důvodů. Věk 6 let byl pro vstup do školy zvolen opodstatněně. V tomto období dochází k mnoha somatickým i kognitivním změnám ve vývoji a většina dětí je v tomto věku adekvátně připravena na přijetí školních povinností. Důvodem k odkladu školní docházky je tedy nejčastěji nesplnění některých předpokladů pro vstup do školy, a to jak ze strany dítěte, tak ze strany rodiny. Nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky jsou problémy v oblasti řeči, potíže s pozorností a soustředěností a problémy v grafomotorice. Dále pomalé pracovní tempo a problémy vědomostního rázu. Potíže

²⁸ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 4. ISBN 978-80-87553-52-7.

v oblasti vývoje řeči samy o sobě přitom nemusí být důvodem k odkladu školní docházky, pokud logoped posoudí vadu tak, že nebude dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní. U těžších a přetrvávajících vad se doporučuje odklad školní docházky. Častá nemocnost dítěte i celkově nižší odolnost organismu nebo menší fyzická vyspělost jsou dalšími častými důvody k indikaci odkladu povinné školní docházky. Dále pak důvodem může být věk dítěte. Narození v posledním trimestru bývá předpokladem k úvahám o odkladu školní docházky, zejména u chlapců. Nejmladším dětem může být šest a nejstarším již bylo sedm let, což znamená 12 – 15% vývoje.²⁹

²⁹ *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012, s. 12. ISBN 978-80-87553-52-7.

6 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Cílem aktuálního předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, možnostem a potřebám. Veškeré snahy směřují k tomu, aby dítě na konci předškolního období bylo samostatnou osobností schopnou zvládat veškeré požadavky, které na něho budou kladeny v dalších etapách života. Předškolní vzdělávání v České republice vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je to základní pedagogický dokument státní úrovně, který vymezuje konkrétní cíle, obsah a oblasti vzdělávání, podmínky vzdělávání dětí se specifickými potřebami a dětí mimořádně nadaných. Jsou zde rovněž vytyčeny požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání předškolních dětí v předškolním zařízení. Rámcový program je pro oblast předškolního vzdělávání zpracován dostatečně otevřeně a volně, což umožňuje pedagogům vytvořit vlastní, inovativní program tak aby vyhověl všem požadavkům kladeným na současné předškolní vzdělávání. Vzdělávací obsah je strukturován do pěti oblastí, které se kontinuálně prolínají a doplňují. Podle RVP PV se jedná o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá oblast v sobě zahrnuje dílčí cíle – to co pedagog u dítěte podporuje, dále vzdělávací nabídku – to co pedagog dítěti nabízí, a očekávané výstupy – čím by dítě na konci předškolního období mělo disponovat. Na základě již zmíněných pěti interakčních oblastí byly odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v RVP PV formulovány takto: „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. Rozvoj komunikačních schopností po celou dobu předškolního vzdělávání probíhá kontinuálně ve všech jmenovaných oblastech, přičemž za stěžejní je považována oblast „Dítě a jeho psychika“.³⁰ Mateřská škola by měla tvořit přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu.

³⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 88 – 89. ISBN 978-80-247-3008-0.

Příprava na školu nepředstavuje zvláštní program, orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky, ale přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné. Příprava na školu neznámá, že chceme děti srovnat do stejné podoby a usilovat o to, aby dosáhly stejné rozvojové úrovně. K tomu, aby dítě ve škole uspělo, nepotřebuje jen určité poznatky a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly, proto mezi základní kompetence, které mateřská škola akcentuje, patří sebejistota a zdravé sebevědomí při plnění přiměřených úkolů.³¹

6.1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Základní vzdělávací záměry jsou zacíleny na všestrannou podporu duševní pohody dítěte, rozvoj intelektových schopností, citů vůle, rozvoj řeči a poznávání. V rámci vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ lze optimálně využít příležitosti k rozvoji všech jazykových rovin – foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické i pragmatické. Tato oblast je svým zaměřením poměrně široká, a je tedy uspořádána do tří oblastí. První oblast je nazvaná „Jazyk a řeč“ kde je kladen důraz na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, naslouchání) i produktivních (správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování). Pozornost je věnována celkovému kultivovanému projevu, verbální i nonverbální komunikaci a rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka. Dítě by mělo na konci předškolního vzdělávání v oblasti řečových schopností:

- ovládat řeč;
- používat správně formulované věty;
- samostatně vyjadřovat myšlenky, sdělení, otázky, odpovědi;
- rozumět slyšenému;
- verbálně reagovat;
- vést smysluplný dialog.

Dále by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání vyjadřovat a sdělovat vlastní

³¹ KOLLÁRIKOVÁ, Z. B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 134. ISBN 80-7178-585-7.

prožitky, pocity a nálady prostřednictvím:

- řečových prostředků;
- výtvarných prostředků;
- hudebních prostředků;
- dramatických prostředků.

Dítě by mělo být schopno:

- se domluvit gesty i slovy;
- rozlišovat některé symboly;
- pochopit význam a funkci symbolů.

Dítě by mělo na konci předškolního vzdělávání ovládat dovednosti předcházející psaní a čtení. V oblasti slovní zásoby by mělo docházet:

- k průběžnému rozšiřování slovní zásoby;
- k aktivnímu používání slov;
- k dokonalejší komunikaci.

V oblasti komunikace v různých situacích by mělo dítě:

- bez zábran komunikovat s dětmi i dospělými;
- být komunikativní;
- být vstřícné a iniciativní.³²

³² BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 90 – 93. ISBN 978-80-247-3008-0.

6.2 PODPORA ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Aby děti uměly dobře mluvit, musí jednak dobře slyšet, ale také ovládat své artikulační orgány, které produkují zvuky a hlásky. Proto je dobré testovat a provádět s dětmi tzv. motoriku úst. Jde o to zda dítě dokáže napodobit záměrně přehrávaný úsměv, ukázat zuby, dokáže-li vtlačit špičku jazyka do obou tváří, nafouknout tváře, rychle hýbat s jazykem ze strany na stranu. V dalším jednoduchém testu mohou děti opakovat slova s podobnými hláskami a samozřejmě tyto hlásky také rozpoznat. Přitom se pozoruje schopnost tvořit znělé a neznělé, třeba b,d,g na rozdíl od p,t,k, nebo sykavky. Ještě hlouběji jde test, který zkoumá schopnost slyšet a vytvářet hlásky. Rozluští-li dítě počáteční hlásku předřikávaných slov a dokáže ji napodobit. Rozpozná-li dítě z kreslených témat věci a umí zopakovat příslušnou počáteční hlásku. Stejně jako třídění z více obrázků se stejnou počáteční hláskou do skupin. Další test zkoumá schopnost vytvořit smysluplná slova z izolovaných hlásek nebo slabik. Nakonec existuje ještě hra s rýmy, přičemž děti musí z většího počtu slyšených slov vybrat dvojice, které se rýmují. Při použití velkých obrázků tzv. vyprávěcích, lze testovat volný proud řeči, schopnost formulovat celé věty, pojmenovat důležité předměty v určitém pořadí a zopakovat průběh děje.³³ Dechová a hlasová (fonační) cvičení slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou. Cílem dechových cvičení je zdokonalení a prohloubení dýchání a nácvik správného vdechu či výdechu při procesu mluvení. Výdechový proud je důležitý pro tvorbu hlasité řeči. Pro správný řečový výkon je nezbytný dostatečně silný tlak vzduchu, délka výdechu a jeho pravidelnost. Realizace dechových cvičení má své opodstatnění při rozvoji komunikačních schopností jak u dětí s narušenou komunikační schopností tak u dětí bez obtíží. Dechová a fonační cvičení lze u dětí předškolního věku provádět individuálně nebo skupinově. Při nácviku správného dýchání v předškolním věku nejprve vycházíme z toho, že je potřeba nejprve děti naučit jakým způsobem a kam se mají nadechnout.³⁴ Cvičení přispívající k rozvoji zrakového vnímání mohou mít rozmanitý charakter. Při stimulaci zrakové percepce

³³ ZÄHME, V. *Co by děti měly znát*. Rebo Productions: 2005, s. 151-151. ISBN 80-7234-420-X.

³⁴ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012, s. 125-126. ISBN 978-80-247-3008-0.

volíme postup od jednoduchého ke složitějšímu. Je vhodné zacílit cvičení na rozlišování tvarů a barev, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti. Tyto oblasti se vzájemně prolínají. Musíme se však zaměřit i na dílčí oblasti zrakového vnímání, jako je velikost a diferenciaci identických dvojic. Bezchybné vnímání mluvené řeči je základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí u dítěte. Sluchová percepce je schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové tak i neřečové. U dětí předškolního věku se musíme v dostatečné míře věnovat rozvoji fonemického sluchu. Před zahájením školní docházky by se měla zlepšovat schopnost rozlišovat předměty dle zvuku, hlasy zvířat, písně dle melodie, tóny různé výšky a kvality. Pozornost zaměřujeme i na rozvíjení řečových zvuků, tedy prvků mluvené řeči. Při rozvíjení sluchové diferenciaci využíváme dvojice podobných nebo stejných slov. Dále je třeba věnovat pozornost vnímání a reprodukci rytmu. Nedostatky v této oblasti se mohou negativně projevit jak v řečovém a pohybovém projevu dítěte tak i následně při osvojování čtení a psaní. Rovněž i narušená či nedostatečně rozvinutá sluchová paměť může být příčinou celé řady obtíží v rozvoji komunikační kompetence dítěte.³⁵

6.3 METODY PREVENCE NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Hra je základem osvojování, upevňování a uplatňování řečových a jazykových schopností dětí v mateřské škole. Při společné hře podle volných nebo dohodnutých pravidel, o nichž pedagog srozumitelně informuje nebo společně tvoří a upravuje v průběhu hry, vzniká prostor pro volnou komunikaci. Uvedené metody jsou v jednotlivých jazykových rovinách uspořádány podle náročnosti, aby zdokonalování komunikačních dovedností dítěte probíhalo postupně. Metody nelze dělit podle věku dětí, protože každé dítě se vyvíjí jinak a některé děti se učí rychle a jiné pomaleji. Pedagog proto vybírá vhodné metody vzhledem k potřebám a aktuálním komunikačním schopnostem dítěte, upravuje je a obohacuje o vlastní nápady a zkušenosti. Důležité, je

³⁵ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing: 2012, s. 114. ISBN 978-80-247-3008-0.

aby uplatňoval širokou škálu metod, vzájemně je kombinoval a tím rozvíjel mnoho osobnostních předpokladů dítěte.

Metody podporující rozvoj slovní zásoby:

- Zvuky, zvuky jako fráze, neologismy (dítě si vymýšlí vlastní slova), pasivní slova, pojmy a aktivní slovní zásoba;
- Určení, ukázání a výběr pojmenovaného;
- Pojmenování osob, předmětů a jevů;
- Seskupování slov;
- Doplnění významu;
- Objasnění významu;
- Srovnávání významu slov, určování shod a rozdílů.

Metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte:

- Dechové hry a cvičení;
- Artikulační hry a cvičení;
- Intonační hry a cvičení;
- Odezírání;
- Napodobování zvuků;
- Koordinace pohybů hrubé i jemné motoriky, motoriky řečových orgánů;
- Hry s rytmem a pohybem;
- Tvorba rýmů;
- Hry se slovy.

Metody rozvíjející porozumění i souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka:

- Povídání (rozhovory), vyprávění a převyprávění (reprodukování) ;
- Zpívání a tanec;
- Činnosti podle instrukce (každodenní činnosti a úkoly v mateřské škole);
- Komentování zážitků a aktivit;
- Popis předmětu, obrázku, hračky. Situace či činnosti podle smyslově vnímaných vnějších znaků;

- Hádanky a říkanky;
- Dramatizace příběhů, pohádek a hraní rolí;
- Žertování;
- Plánování;
- Verbální řešení problémů;
- Čtení dítěti a čtení s dítětem.

Důležité je střídání různých metod, aby se u dětí rozvíjely celostně řečové i jazykové schopnosti.³⁶

³⁶ LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 23 - 28. ISBN 978-80-262-0381-0.

7 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE

Logopedickou intervencí chápeme jako složitý multifaktoriálně podmíněný proces, který se realizuje v zájmu dosažení svých tří základních cílů, na třech, s těmito cíli analogických a vzájemně se prolínajících úrovních. Jsou to logopedická diagnostika, terapie a prevence. Metody, které se v rámci logopedické intervence aplikují, vlastně dosud ještě nebyly souhrnně popsány a jednoznačně definovány.³⁷ Aktivita logopeda v mateřské škole jsou zaměřeny na diagnostiku, terapii a prevenci narušené komunikační schopnosti dětí a mají určité výhody. Hlavní výhodou je individuální přístup k dítěti v prostředí, na něž je zvyklé a které je mu emočně blízké. Výhodou je také úzká spolupráce logopeda s učitelem přímo v podmínkách mateřské školy, kde mohou společně diskutovat a uplatňovat potřebné postupy a způsoby rozvíjení komunikačních schopností dítěte. Kromě toho může logoped učitelům a rodičům aktuálně zprostředkovat a vysvětlovat zprávy a doporučení odborníků, kteří se spolupodílejí na diagnostikování a terapii dítěte s narušenou komunikační schopností v klinických nebo poradenských zařízeních. Pro rodiče je tato forma logopedické péče velkou výhodou, protože se nemusí uvolňovat ze zaměstnání nebo cestovat, aby s dítětem navštívili logopedickou poradnu. Logoped se zabývá individuálními řečovými schopnostmi dítěte, aby bylo schopné (způsobilé, kompetentní) používat jazyk jako systém ve všech rovinách. Nezaměřuje se pouze na výslovnost dětí nebo na izolované poruchy řeči. Odbornými intervencemi pomáhá dítěti překonávat nebo odstraňovat bariéry v obou realizačních podobách jazyka, tj. mluvené i psané řeči v různých situacích a prostředích. Postupně rozvíjí schopnost dítěte od mluvení ke komunikaci, od individuálního k sociálnímu porozumění v souladu s jeho myšlením, chováním a jednáním. Logoped poznává narušenou komunikační schopnost dítěte a zabývá se jí z hlediska příčin, projevů a následků, na jejich základě navrhuje další postupy terapie a prevence. Logopedická prevence zahrnuje lékařskou péči i vhodné výchovné přístupy v rodině a v mateřské škole. V rámci preventivního působení logopeda v mateřské škole jsou důležité logopedická poradenství a logopedický screening. Logopedické poradenství je poskytováno učiteli nebo rodičům, je skupinové či individuální. Logoped

³⁷ LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 2. Portál: Praha 2011, s. 18-19. ISBN 978-80-7367-901-9.

učitelům i rodičům poskytuje rady, jak rozvíjet komunikaci dítěte, a poukazuje na možná rizika a problémy, které spouštějí anebo zhoršují její narušení. Při logopedickém screeningu logoped orientačně vyšetřuje řeč 5-6letých dětí v mateřských školách a tím vyhledává děti s narušenou komunikační schopností. S logopedickým screeningem musí vždy souhlasit zákonní zástupci dítěte, kteří předem podepíší informovaný souhlas s vyšetřením bez jejich přítomnosti, popř. se mohou vyšetření zúčastnit. Logoped po screeningu vypracuje pro mateřskou školu zprávu, která obsahuje jména dětí, u nichž doporučuje logopedickou péči, jména dětí, které v daný den v mateřské škole chyběly, a vyšetření se tak nemohly zúčastnit, jména dětí, které již logopeda navštěvují a jméno a adresu logopeda, který screening provedl. Informace o výsledku logopedického screeningu může rodičům podat přímo logoped, nebo je s výsledky seznámí učitel.³⁸

³⁸ LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 10-11. ISBN 978-80-262-0381-0.

PRAKTICKÁ ČÁST

8 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

8.1 CÍL PRÁCE

Výzkum je zaměřen na zmapování situace v mateřských školách s cílem zjistit, jak jsou současní předškoláci připraveni ke vstupu do základní školy. V případě dětí nepřipravených ke školní docházce je cílem odhalit hlavní důvod jejich nepřipravenosti k povinné školní docházce. Dalším předmětem tohoto výzkumu je prozkoumat jakými aktivitami mateřské školy a pedagogové v těchto mateřských školách podporují správný vývoj řečových dovedností u předškolních dětí. Jaké materiály a zdroje pedagogové v mateřských školách používají a zda jsou tyto zdroje dostatečné. Dále výzkum cílí na to, zda mateřské školy provádí logopedický screening či jinou logopedickou intervenci a zda je tato činnost pravidelná. Osloveným mateřským školám byl dán prostor se k problematice řečové výchovy vyjádřit a tím jsem získala další užitečné informace.

8.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Cílem praktické části práce je zjistit, zda:

- Navštěvují dotazované mateřské školy děti předškolního věku.
- Navštěvuje předškolní děti v dotazovaných mateřských školách logoped.
- Pracuje s dětmi logoped pravidelně.
- Jsou děti předškolního věku zralé a připravené k nástupu do základní školy.
- Jsou předškolní děti připraveny ke školní docházce dobře ve všech oblastech.
- Mají předškolní děti v některých oblastech problémy.
- Lze definovat hlavní příčiny nepřipravenosti předškolních dětí ke školní docházce.
- Jsou v mateřských školách aplikovány aktivity na podporu a rozvoj řečových dovedností.
- Pedagogové mateřských škol dostatečně podporují oblast řečové výchovy.
- Pedagogové čerpají z různých zdrojů a materiálů na podporu řečových dovedností u předškolních dětí.

8.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ

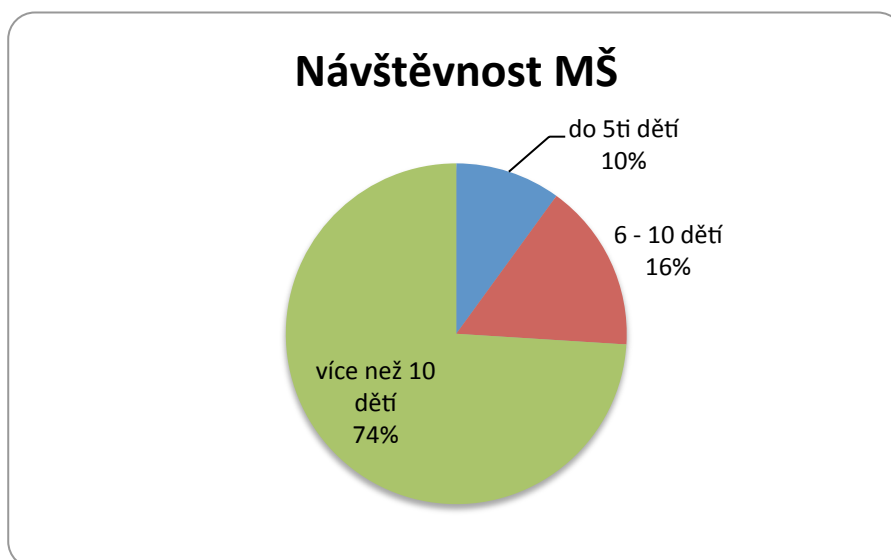
- Hypotéza I.: Děti navštěvující předškolní zařízení dále jsou lépe připraveny ke vstupu do základní školy.
- Hypotéza II.: Pravidelná logopedická péče dětem prospívá a jsou lépe připravené ke vstupu do základní školy.
- Hypotéza III.: Hlavní příčinou nepřipravenosti dětí pro vstup do základní školy jsou logopedické (řečové) potíže.
- Hypotéza IV.: Dostupnost zdrojů a materiálů v oblasti řečové výchovy je nedostatečná.

8.4 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

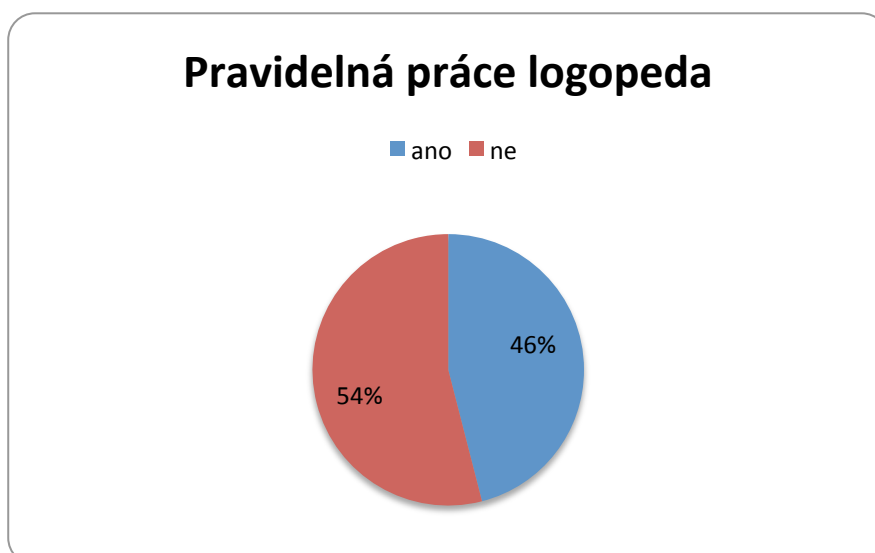
Ke kvantitativnímu výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník byl směřován k vedoucím pracovníkům ve vybraných mateřských školách ve všech regionech České republiky. Vzhledem k vytíženosti oslovených respondentů bylo zvoleno pouze 12 otázek, aby doba vyplnění dotazníku nebyla příliš dlouhá a tím se zvýšila návratnost zodpovězených dotazníků. Výběr byl proveden náhodně, dle dostupnosti a přístupnosti respondentů. Celkový počet vyhodnocovaných mateřských škol v empirickém šetření je 50. Jedná se o malý vzorek dotazovaných mateřských škol, proto je důležité zdůraznit, že výsledky empirického šetření jsou platné pouze pro tento úzký vybraný vzorek a nelze je považovat za obecně směrodatné pro celou Českou republiku.

8.5 ANALÝZA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

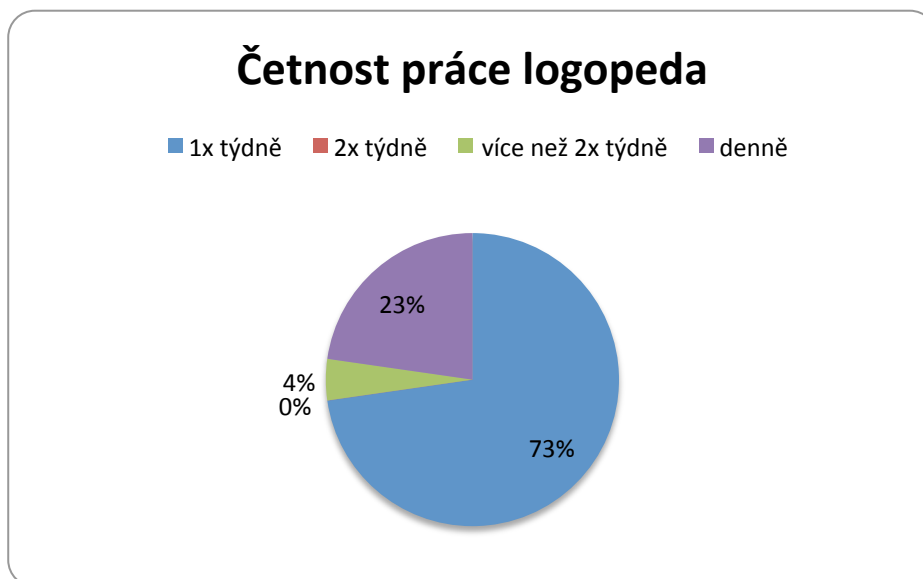
Graf 1: většinu dotazovaných mateřských škol navštěvuje více než 10 dětí předškolního věku. Celkem 74%. Počtem 6 – 10 dětí předškolního věku zastupuje skupina 16 % a nejmenší skupinu 10% tvoří MŠ s docházkou předškolních dětí do počtu 5ti. Skupina předškolních dětí která je předmětem tohoto výzkumu je tedy dostatečně velká.



Graf 2: v nadpoloviční většině (54%) MŠ s předškolními dětmi nepracuje logoped, ve zbylých 46% MŠ pracuje s dětmi logoped.



Graf 3: MŠ, jejichž odpověď na pravidelnou práci logopeda byla kladná, uvedly v 73% pravidelnost 1x týdně, 23% uvedlo, že logoped s dětmi pracuje denně, 4% uvedlo práci častější než 2x týdně. Možnost 2x týdně ne zvolil žádný respondent.



Graf 4: nejvíce dětí nepřipravených ke školní docházce navštěvujících MŠ méně než jeden rok je z důvodu celkové nevyzrálosti v počtu 28, následují řečové obtíže v počtu 21, z důvodu psychické a sociální nevyzrálosti pouze 7 dětí.

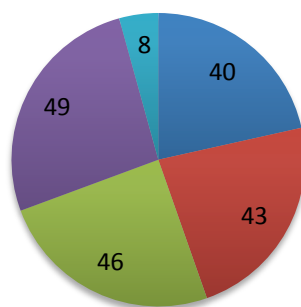


Graf 5: u dětí s docházkou delší než 1 rok převažují řečové obtíže v počtu 141 dětí. Z důvodu celkové nevyzrálosti je nepřipraveno 98 dětí a 70 dětí v důsledku psychické a sociální nevyzrálosti. 21 dětí není připraveno z jiných důvodů. Respondenti specifikovali jiné důvody jako ADHD, ADD, špatný imunitní systém, častá nemocnost.



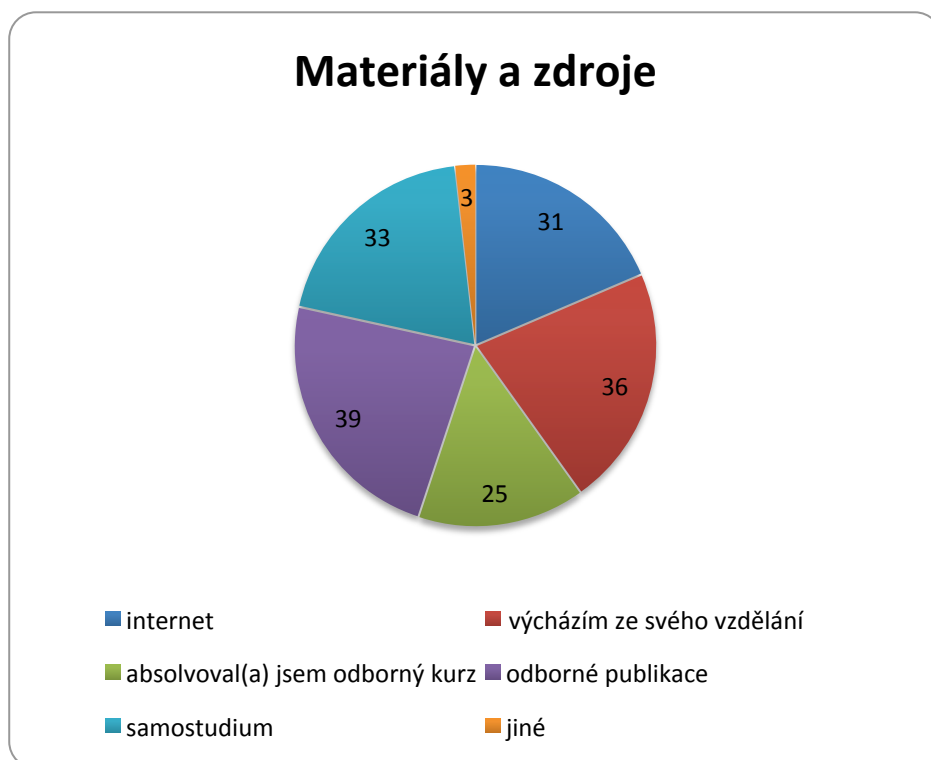
Graf 6: z odpovědí respondentů vyplývá, že se věnují všem oblastem na podporu rozvoje řečových dovedností vyrovnaně, přičemž nejvíce počtem 49 oblastí cvičení jemné i hrubé motoriky. 8 respondentů uvádí jiné aktivity. Jsou to cvičení na rozvoj zrakové percepce, cvičení na rozvoj jazykových rovin, výchova ke správné výslovnosti, hra na zobcovou flétnu, VOKS, Zooterapie (AAA) komunikace, stimulace orofaciální oblasti – masáže, jazykolamy, rozhovory, popis obrázků, metoda Dobrého startu, muzikoterapie, metoda fonematického uvědomování ELKONIN.

Aktivity zaměřené na řečovou výchovu

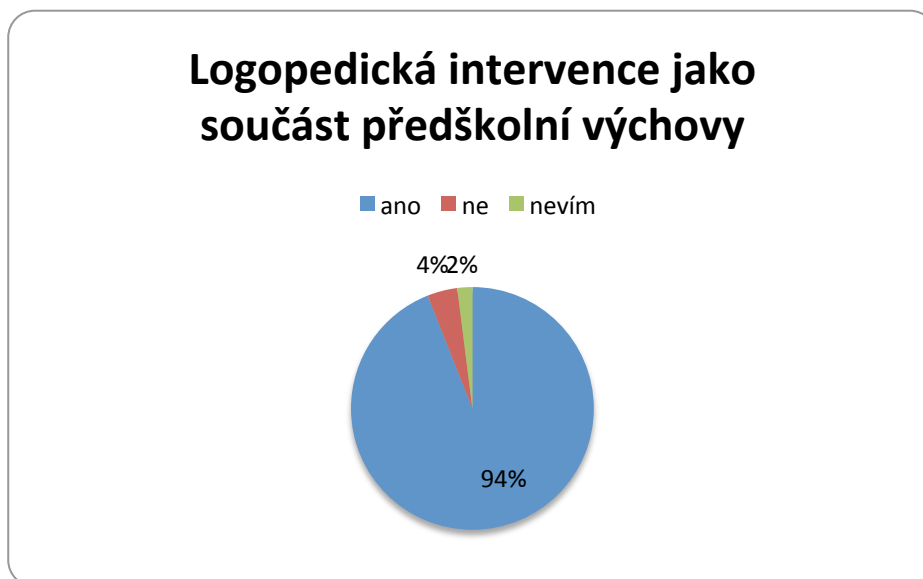


- dechová a fonační cvičení
- cvičení na rozvoj motoriky mluvních orgánů
- cvičení na rozvoj sluchvého vnímání a sluchové diference
- cvičení na rozvoj jemné i hrubé motoriky
- jiné
- žádné

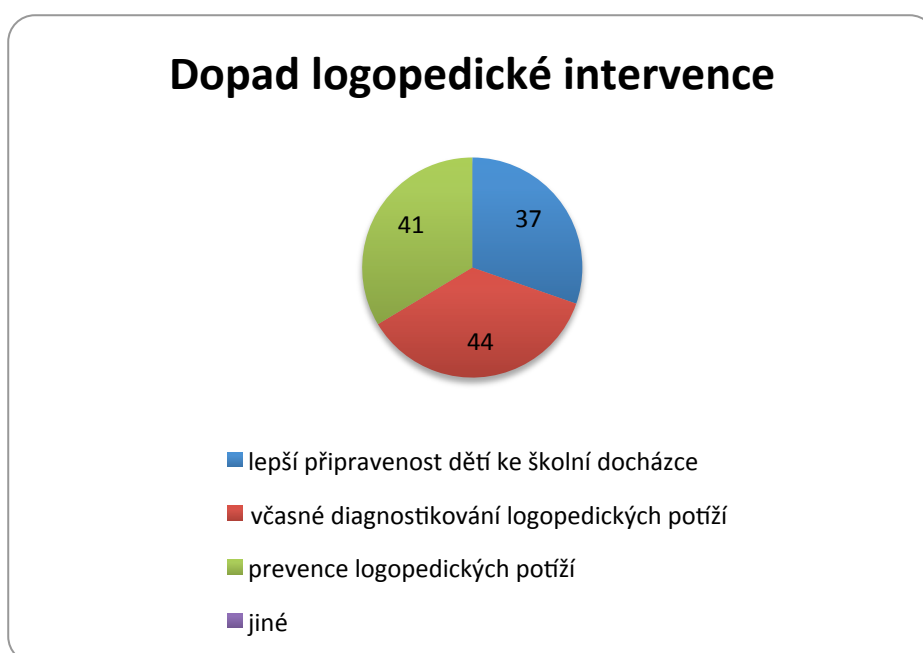
Graf 7: dle odpovědí respondentů na otázku z jakých zdrojů čerpají informace k dané problematice je zřejmé, že nejvíce vycházejí z odborných publikací, odpovědělo 39 dotazovaných. Dále vycházejí z vlastního vzdělání (36 odpovědí). 33 respondentů uvedlo samostudium jako zdroj informací, 31 dotazovaných využívá internet. 25 respondentů absolvovalo odborný kurz a 3 uvedli jiné zdroje specifikované jako konzultace s logopedy, rady odborníků DVPP, a čerpání z dlouholeté praxe.



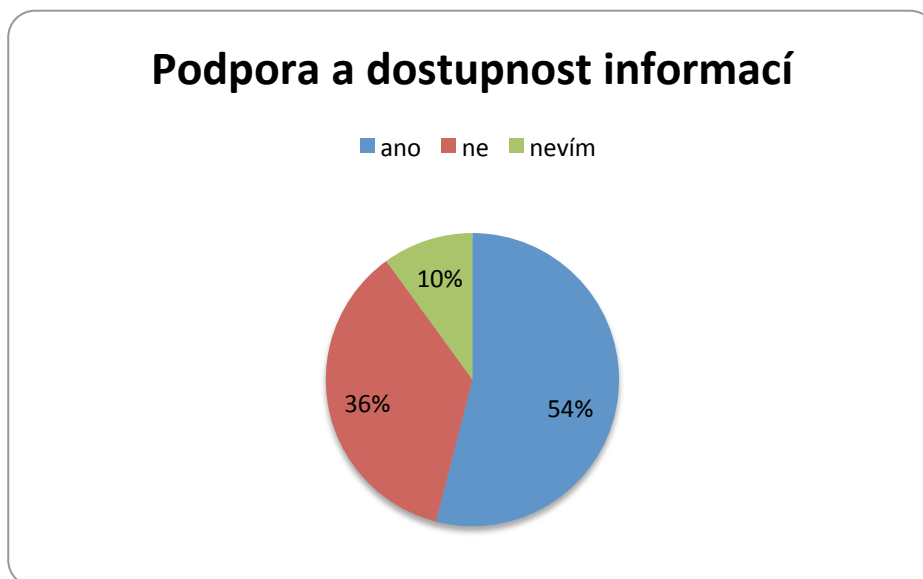
Graf 8: naprostá většina a to 94% dotazovaných si myslí, že logopedická intervence by měla být součástí předškolní výchovy. Pouze 4% odpovědělo ne a 2% se vyjádřili - nevím.



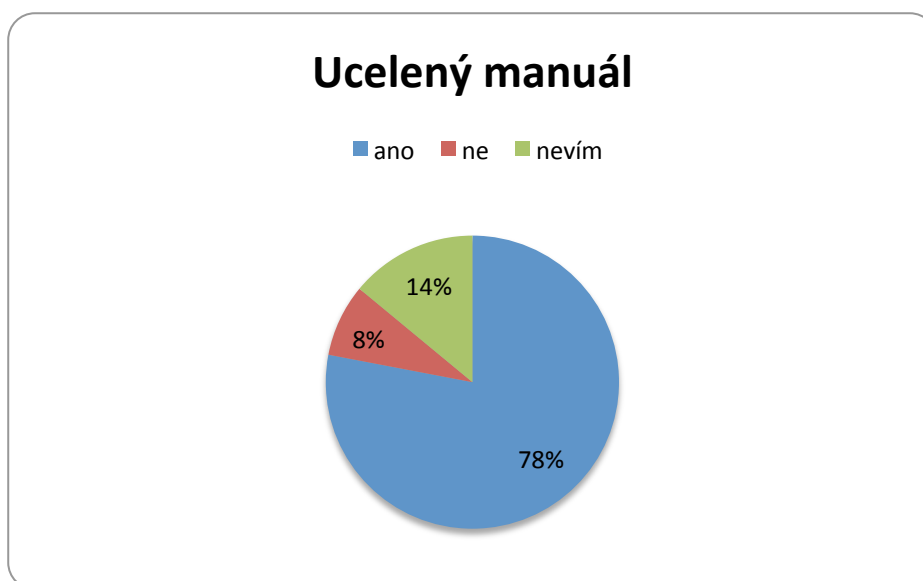
Graf 9: respondenti uvedli, že hlavním přínosem logopedické intervence je včasné diagnostikování (44 odpovědí) a prevence logopedických potíží (41 odpovědí). 37 respondentů se domnívá že hlavní přínos bude lepší připravenost dětí ke školní docházce.



Graf 10: 54 % respondentů se domnívá, že podpora a dostupnost informací ohledně logopedické péče je dostatečná. Oproti tomu 36% si myslí, že ne. 10% respondentů odpovědělo, že neví.



Graf 11: na otázku zda by uvítali ucelený manuál jak pracovat s dětmi v oblasti řečové výchovy odpovědělo 78%, že ano. 14% dotazovaných uvedlo, že neví a jen 8% odpovědělo ne.



V závěrečné části dotazníku byl respondentům dán prostor k vyjádření se k dané problematice. Z něj vyplývá, že děti s vadami řeči přibývá, praktických logopedů je málo, rodiče se dětem příliš nevěnují a nechávají vše na vzdělávání v mateřské škole.

8.6 SHRnutí

37 mateřských škol z celkového počtu 50 dotazovaných mateřských škol navštěvuje více než 10 dětí předškolního věku. Tento vzorek lze tedy považovat za dostatečně velký v rámci tohoto výzkumu. Ve 20ti mateřských školách pracuje s předškolními dětmi pravidelně logoped. Toto je velmi pozitivní stav a ukazuje na to, že mateřské školy se předškolním dětem a řečové výchově věnují intenzivně. Vzhledem k pravidelnosti 1x týdně, která byla v šetření nejčastější. Ve výzkumu se ale vyskytla i četnost denně. V těchto zařízeních se tedy dostává předškolním dětem nadstandardní péče v oblasti řečové výchovy. Na druhé straně jsou mateřské školy, které se logopedickou prací nezabývají vůbec. Z výzkumu dále vyplývá, že hlavním důvodem nepřipravenosti dětí ke vstupu do základní školy jsou řečové obtíže a následně celková nevyzrálость dětí. Mateřské školy se věnují aktivitám na rozvoj řečových dovedností v širokém měřítku a pedagogové jsou dobře informováni i když na otázku zda by uvítali případně ucelený manuál jak pracovat s dětmi na rozvoj řečových dovedností 39 respondentů (78%) odpovědělo, že ano. Naprostá většina dotazovaných si myslí, že logopedická intervence by měla být součástí předškolního vzdělávání. V části kde mohli respondenti vyjádřit své názory převládá názor, že děti s logopedickými problémy přibývá a rodiče dětí se nedostatečně věnují rozvoji řečových kompetencí svých dětí a nechávají vše na mateřských školách. Případné logopedické problémy dětí podceňují a v důsledku toho je neřeší včas. Dále z odpovědí vyplývá, že logopedických poraden je nedostatek.

8.7 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Mateřské školy, které se podílely na empirickém šetření, navštěvuje většina předškolních dětí více než jeden rok, přesto jsou v těchto mateřských školách děti nepřipravené ke školní docházce a to zejména v oblasti řečové. Děti, které navštěvují mateřské školy méně než jeden rok jsou nepřipraveny hlavně z důvodu celkové nevyzrálости organismu, ale i mezi těmito dětmi je velké procento dětí, které jsou

nepřipravené z důvodu řečových obtíží. Vzhledem k faktu, že naprostá většina předškolních dětí navštěvuje mateřské školy déle než jeden rok, se hypotéza I. potvrdila. Děti navštěvující předškolní zařízení déle jsou lépe připraveny ke školní docházce.

Některé MŠ, ve kterých je logopedická práce pravidelná, přesto navštěvují děti nepřipravené a nezralé pro vstup do základní školy. Hypotéza II., že pravidelná logopedická péče dětem prospívá a jsou lépe připraveny pro vstup do základní školy, se tedy na základě tohoto výzkumu nepotvrdila.

Řečové obtíže jsou hlavní příčinou nezralosti a nepřipravenosti dětí ke školní docházce. Hypotéza III. se potvrdila.

Dostupnost zdrojů a materiálů v oblasti logopedie je dostatečná. Potvrdila se tedy i hypotéza IV. ač naprostá většina respondentů by uvítala ucelenou příručku jak pracovat s dětmi v oblasti řečové výchovy.

ZÁVĚR

V současné době přibývá dětí nezralých a nepřípravených ke školní docházce. Hlavním důvodem nezralosti a nepřípravenosti předškolních dětí k nástupu do základní školy se zdají být právě logopedické problémy dětí. V jednotlivých kapitolách této práce se autorka zaměřuje na řečovou výchovu předškolních dětí, tak jak je chápána a pojímána v předškolním vzdělávání, definuje co je zralost a připravenost dětí k povinné školní docházce a rozebírá aspekty osobnosti předškolního dítěte. Dítě předškolního věku potřebuje mnoho podnětů ke správnému a zdravému vývoji a to ve všech oblastech, jež ho formují a stimulují. Více se můžeme dočíst v kapitole 2 této práce a dále pak v kapitole 6.2, která je zaměřena na to jak podporovat řečové dovednosti dětí v tomto věku. Předškolní věk je jedinečné a neopakovatelné období v životě dítěte a jistě by ho každé dítě mělo prožít šťastně, intenzivně a s péčí, která se pozitivně promítne do jeho vývoje a celé osobnosti. Vývoj řeči, který je podrobněji popsán v kapitole 3 této práce, je bezesporu velmi složitý proces ovlivněný mnoha vnějšími i vnitřními faktory a u každého jedince zcela individuální. Proto je velmi složité odhalit příčiny řečových potíží u jednotlivých jedinců a ty poté správnou péčí eliminovat či odstranit. Případná logopedická péče vyžaduje mnoho času a důslednost. Spolupráce rodičů a pedagogů v mateřských školách by měla být intenzivní a oboustranně vstřícná.

Autorka se domnívá, že splnila cíle, které si stanovila a dospěla k hodnotným závěrům. Provedené empirické šetření v mateřských školách, které byly do tohoto výzkumu zahrnuty, poskytlo výsledky, ze kterých je možné stanovit závěry. Podle těchto výsledků jsou řečové potíže hlavní příčinou nepřípravenosti dětí k nástupu do základní školy. Děti s logopedickými obtížemi často mívají odklad školní docházky. Mateřské školy se oblasti řečové výchovy věnují dostatečně, ale odborná intervence logopedů v mateřských školách není standardní péčí. Zajímavým výstupem tohoto šetření je tedy fakt, že naprostá většina předškolních pedagogů si myslí, že logopedická intervence by měla být součástí předškolního vzdělávání. Je tedy otázkou, zda by logopedická intervence neměla být legislativně zakotvena do programů předškolního vzdělávání ať už formou despitáže či logopedické terapie. Většina zúčastněných mateřských škol v tomto výzkumu se věnuje všem oblastem podporujících správný rozvoj předškolních dětí, zejména rozvoji hrubé a jemné motoriky. Dále se mateřské

školy věnují cvičením na rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciaci, cvičením na rozvoj motoriky mluvních orgánů, dechovým a fonačním cvičením. Publikací a pomůcek zaměřených na logopedii je na českém trhu nepochybně dostatek, ať už jsou určeny pro odbornou anebo pro laickou veřejnost. Je proto zajímavým zjištěním, že většina dotazovaných uvedla, že by uvítali ucelený materiál, jak pracovat s dětmi na podporu řečové výchovy. Takový materiál by jistě prospěl k dalšímu rozvoji oblasti řečové výchovy v mateřských školách. Mohl by být koncipován formou pracovních sešitů s výstupy pro rodiče dětí, a tím i zkvalitnit kontakt a spolupráci mateřské školy a rodičů. Z výsledků empirického šetření je zřejmé, že rodiče se často dětem v oblasti řečové výchovy nevěnují dostatečně a mají představu, že předškolní zařízení je schopno předat dítěti v této oblasti vše potřebné.

Řečové výchově, ale nejen jí, ale i ostatním oblastem, které rozvíjejí předškolní děti, by měla být věnována dostatečná pozornost. Autorka práce se domnívá, že naprosto zásadní je otázka prevence v mateřských školách. Nejen že odhalí logopedické obtíže u dětí v počátku, ale systematicky a plošně vedená logopedická práce povede k lepší informovanosti nejen pedagogů, ale i rodičů dětí. Adekvátní informovanost o této problematice jistě může pozitivně ovlivnit povědomí nejen o logopedii, ale i o tom jak s dětmi pracovat a potažmo může přispět k nižšímu procentu dětí, které mají řečové obtíže. A následně také ke snížení počtu odkladů školní docházky. Tato práce a její výsledky mohou být využity k informovanosti laické i odborné veřejnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

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

ZÄHME, V. *Co by děti měly znát*. Rebo Productions: 2005, ISBN 80-7234-420-X.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.

LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 2. Portál: Praha 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

JUCOVIČOVÁ, D., H. ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

VYGOTSKYJ, L.S., *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

LOVE, R. J., W. G. WEBB. *Řeč a mozek*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4

BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika školní zralosti*. 2.vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

SEZNAM ZKRATEK

CNS – Centrální nervový systém

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ – Mateřská škola

ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) Syndrom narušené pozornosti s hyperaktivitou

ADD – (Attention Deficit Disorder) Syndrom poruchy pozornosti

VOKS – Výměnný obrázkový komunikační systém

AAA – (Animal Assisted Activities) Zooterapie

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	I
---------------------------	---

Příloha A – Dotazník

Přípravenost předškoláků ke školní docházce

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Děkuji

- 1) Kolik dětí předškolního věku navštěvuje Vaši mateřskou školu?
 - do 5ti dětí
 - 6 - 10 dětí
 - více než 10 dětí
- 2) Pracuje ve Vaší mateřské škole s předškolními dětmi pravidelně logoped?
 - Ano
 - Ne
- 3) Pokud s těmito dětmi pracuje logoped pravidelně vyberte prosím jak často.
 - 1x týdně
 - 2x týdně
 - více než 2x týdně
 - denně
- 4) Kolik dětí předškolního věku je nepřipraveno ke školní docházce v následujících oblastech?

	s docházkou méně než rok	s docházkou více než rok
řečové obtíže		
celková nevyzrálost		
psychická a sociální nevyzrálost		
jiné obtíže		

- 5) Pokud jste zvolili v otázce č. 4 jiné obtíže, specifikujte jaké.

6) Jakým aktivitám zaměřeným na řečovou výchovu se ve Vaší mateřské škole věnujete? Můžete zvolit více odpovědí.

- dechová a fonační cvičení
- cvičení na rozvoj motoriky mluvních orgánů
- cvičení na rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciacce
- cvičení na rozvoj jemné i hrubé motoriky
- žádné
- jiné – uveďte jaké

7) Z jakých materiálů a zdrojů čerpáte k rozvoji této oblasti ve Vaší mateřské škole? Můžete zvolit více odpovědí.

- Internet
- vycházím ze svého vzdělání
- absolvoval(a) jsem odborný kurz
- odborné publikace
- samostudium
- jiné – uveďte jaké

8) Myslíte si, že by logopedická intervence měla být běžně součástí předškolní výchovy?

- Ano
- Ne
- Nevím

9) V čem spatřujete hlavní přínos logopedické intervence v mateřských školách? Můžete zvolit více odpovědí.

- lepší připravenost dětí ke školní docházce

- včasné diagnostikování logopedických obtíží
- prevence logopedických obtíží
- jiné - uveďte jaké

10) Myslíte si, že podpora a dostupnost informací ohledně logopedické péče je dostatečná?

- Ano
- Ne
- Nevím

11) Uvítali byste ucelený manuál jak pracovat s dětmi v oblasti řečové výchovy?

- Ano
- Ne
- Nevím

12) Zde můžete vyjádřit Váš názor k problematice řečové výchovy.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Červinková

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Současní předškoláci, jejich zralost a připravenost k zahájení povinné školní docházky s akcentem na řečovou výchovu

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 48

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Václav Chmelíř