

Přední desky

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky

Bakalářská práce

Autor: Monika Bezdíčková, DiS.
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Monika Bezdíčková, DiS.
Studium:	P21K0332
Studijní program:	B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika
Název bakalářské práce:	Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky
Název bakalářské práce AJ:	Communication disorders and the postponement of compulsory schooling

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky. V úvodních kapitolách bakalářské práce budou uvedena specifika dětí předškolního věku, a to včetně vývoje řeči. Dále pak bude definován pojem školní zralost a školní připravenost, následně vymezen termín odklad školní docházky a popsány důvody pro jeho udělení. Cílem empiricky orientované části bakalářské práce je provést monitoring udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Dále pak na konkrétních příkladech z praxe popsat možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností u dětí s odkladem školní docházky. Z metodologického hlediska bude využit smíšený výzkumný design.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

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

Zadávací pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 20.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky“ vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za vysoce odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování bakalářské práce poskytla.

Anotace

BEZDÍČKOVÁ, Monika. *Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 88 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky. V úvodních kapitolách bakalářské práce jsou uvedena specifika dětí předškolního věku, a to včetně vývoje řeči. Dále je v práci definován pojem školní zralost a školní připravenost, následně vymezen termín odklad školní docházky a popsány důvody pro jeho udělení. V praktické části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky šetření zaměřeného na monitoring udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR s cílem zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Dále pak na konkrétních příkladech z praxe jsou popsány možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností u dětí s odkladem školní docházky. Z metodologického hlediska byl využit smíšený výzkumný design.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, školní zralost a připravenost, odklad školní docházky.

Annotation

BEZDÍČKOVÁ, Monika. *Communication disorders and the postponement of compulsory schooling*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 88 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis will deal with the issue of the occurrence of impaired communication skills in children with delayed school attendance. In the introductory chapters, the specifics of children of preschool age will be presented, including speech development. Next, the concept of school maturity and school readiness will be defined, followed by the definition of the term deferment of school attendance and the reasons for granting it. The objective of the empirically oriented part of the bachelor's thesis is to monitor the granted deferment of school attendance in selected kindergartens in the Czech Republic and to determine the frequency of occurrence of impaired communication skills in children who were granted deferment of school attendance. Next, using specific examples from practice, describe the possibilities of supporting the development of communication skills in children with delayed school attendance. From a methodological point of view, a mixed research design will be used.

Keywords: impaired communication ability, school maturity and readiness, postponement of school attendance.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	12
1 Specifika vývoje dětí předškolního věku.....	14
1.1 Motorický vývoj	15
1.1.1 Hrubá motorika	15
1.1.2 Jemná motorika a grafomotorika	15
1.1.3 Oromotorika.....	16
1.1.4 Lateralizace	16
1.2 Kognitivní vývoj dítěte	17
1.2.1 Percepce	17
1.2.2 Myšlení	17
1.2.3 Paměť	18
1.2.4 Představy a fantazie	18
1.2.5 Vývoj dětské kresby.....	18
1.3 Sociální vývoj předškolního dítěte	19
1.3.1 Hra	19
1.4 Vývoj řeči v předškolním věku.....	19
1.4.1 Morfologicko-syntaktická rovina	22
1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina	22
1.4.3 Foneticko-fonologická rovina.....	22
1.4.4 Pragmatická rovina	23
2 Komunikace a řeč	24
2.1 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání	25
3 Narušená komunikační schopnost	27
3.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti.....	27
3.2 Druhy narušené komunikační schopnosti	27

3.3	Charakteristika vybraných druhů narušené komunikační schopnosti vyskytujících se u dětí s odkladem školní docházky	29
3.3.1	Dyslálie	29
3.3.2	Opožděný vývoj řeči	30
3.3.3	Vývojová dysfázie	30
4	Školní zralost a školní připravenost.....	31
4.1	Oblasti školní zralosti	32
4.1.1	Fyzická zralost a zdraví dítěte	32
4.1.2	Sociální, citová a pracovní zralost	33
4.1.3	Psychická zralost.....	33
4.2	Diagnostika školní zralosti.....	34
4.3	Diagnostické nástroje využívané k diagnostice školní zralosti	35
4.3.1	Deficity dílčích funkcí	36
4.4	Odklad školní docházky.....	37
5	Odklad školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností v praxi mateřské školy	39
5.1	Vymezení cílů praktické části bakalářské práce	39
5.2	Metodologie praktické části bakalářské práce	40
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření	41
	Charakteristika vzorku a místa kvantitativně orientované části výzkumného šetření	41
	Charakteristika vzorku a místa výzkumného kvalitativně orientovaného šetření ..	45
6	Prezentace výsledků zjištěných výzkumným šetřením.....	47
7	Konkretizace práce s dětmi s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností	54
7.1	Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.1	54
7.2	Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.2	58
7.3	Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.3	63

7.4 Případová studie chlapce s OŠD a NKS č. 4	69
8 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce.....	75
9 Diskuze a doporučení do praxe.....	78
Závěr	83
Seznam použité literatury	85
10 Seznam příloh	89
Seznam obrázků, grafů a tabulek	94
Seznam použitých zkratk	95

Úvod

Celá řada problémů, kterým lidé čelí v každodenním životě, pramení ze špatné komunikace. Pokud totiž z jakéhokoliv důvodu nemůžeme nebo neumíme komunikovat s druhými, nemohou ostatní chápat naše myšlenky a potřeby. Dítě, které se nedokáže vyjádřit, poté často reaguje vztekem, pláčem nebo agresí, a okolí ho následně považuje za „zlobivé a nevychované“. Přitom se může jednat například o dítě s vývojovou dysfázií expresivního typu, které jednoduše už z podstaty této narušené komunikační schopnosti nezvládne vyjádřit své potřeby. Pro další příklad – dítě s mnohočetnou dyslálií ve školním věku se může okolí jevit jako dítě s poruchou intelektu, a stejně tak dítě, které se vyjadřuje pouze neverbálně, je bohužel často chybně zařazeno mezi děti s mentálním postižením. Dítě s balbuties může zažívat pocity méněcennosti a může odmítat komunikovat s okolím. Děti, které pocházejí z málo podnětného sociálního prostředí, mohou mít vlivem deprivace velmi malou slovní zásobu, a také nám nebudou schopny sdělit všechny své pocity a myšlenky.

Podobných příkladů by bylo možné zmínit ještě mnoho, je proto velmi důležité zaměřit se právě na rozvoj komunikačních dovedností u dětí již od útlého věku. V posledních letech se velmi často objevují v médiích články o zvyšujících se počtech odkladů školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností. Stále častěji se probírá téma zhoršené komunikační schopnosti u dětí v povinném předškolním vzdělávání. Jelikož pracuji již šestnáctým rokem jako učitelka v mateřské škole, pozoruji ve své praxi stále více se objevující různé druhy narušené komunikační schopnosti právě u dětí v předškolním věku. Potvrzují mi to i další kolegyně s dlouholetou praxí ve stejném oboru.

Narušená komunikační schopnost je komplexní porucha, která může dětem značně ztížit mimo jiné i vstup do první třídy základní školy, a také velmi ovlivnit celkovou školní úspěšnost dítěte. Před nástupem do povinného základního vzdělávání je třeba pracovat u dětí se všemi jazykovými rovinami a rozvíjet děti ve všech potřebných oblastech předškolního vzdělávání. V praktické části práce jsou proto popsány možnosti rozvoje, představené na reálných případech konkrétních dětí s odkladem školní docházky, které mají zároveň narušenou komunikační schopnost.

Cílem teoretické části bakalářské práce bude popsat specifika dětí předškolního věku, a to včetně vývoje řeči. Dále pak bude definovat pojem školní zralost a školní

připravenost, vymezit termín odklad školní docházky a popsat důvody jeho udělení. Cílem praktické části bakalářské práce bude provést monitoring udělených odkladů ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Na konkrétních případech z praxe budou popsány možnosti rozvoje komunikačních dovedností u dětí s odkladem školní docházky. Z metodologického hlediska bude použit smíšený výzkumný design.

1 Specifika vývoje dětí předškolního věku

Období předškolního věku je pro dítě érou velkých změn ve všech oblastech jeho života. Musí se náhle vyrovnat s odloučením od rodičů při nástupu do mateřské školy, zvládnout komunikaci s vrstevníky i s dalšími dospělými, zapojit se poprvé do kolektivu, naučit se sebeobsluže atd. Během předškolního období se změní také jeho fyzické proporce a celkový vzhled. Rozšíří svoje znalosti, vědomosti i slovní zásobu. (Klenková, Kolbábková, 2010). Dítě si uvědomí svoje vlastní já, svoji podstatu a začne sebevědomě vyjadřovat svá přání a potřeby. Pro pochopení jednotlivých etap vývoje dítěte v předškolním věku je třeba si uvědomit všechny oblasti, kterých se tento vývoj týká. Jedná se o oblast tělesných a pohybových funkcí, společenského a citového vývoje, oblast kognitivních procesů a v neposlední řadě i oblast vývoje řeči a komunikačních dovedností. Pro správný rozvoj komunikačních dovedností, o kterých tato práce primárně pojednává, je důležité vědět, že všechny tyto oblasti jsou propojené, a proto je nutné věnovat pozornost všem stejnou měrou.

Předškolní věk se obvykle vymezuje od dovršení třetího roku do zahájení školní docházky. Tento nástup se odehrává ve většině případů v šesti letech věku dítěte. Tomuto období se také říká „věk mateřské školy“. V případě odkladu školní docházky dítě nastupuje do základní školy v sedmi letech (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Specifikací a vymezením jednotlivých vývojových stadií dítěte se zabývali různí autoři. Např. E. H. Erikson nazývá předškolní věk jako období konfliktu iniciativy proti vině. Podle něj je pro dítě předškolního věku charakteristická aktivita, kterou dítě rozvíjí v různých činnostech, například při hře nebo při kontaktu s ostatními. Typickou vlastností předškolního dítěte je také zvědavost, někdy se toto období také nazývá „*věkem otázek*“ (Šmelová, Prášilová a kol., 2018). Mezi druhým a třetím rokem jsme odpovídali dítěti na otázku „Co to je?“, v předškolním věku již dítě zajímá otázka „Proč?“ Této zvědavosti bychom měli jako komunikační partneři náležitě využít a rozvíjet tak maximálně řečové schopnosti dítěte (Šulová, Bednářová, Dandová a kol., 2018).

V tomto ohledu je dobré zmínit i osobnost prof. PhDr. Zdeňka Matějčka, CsC. (2005, s. 279), jež se mimo jiné zabýval i problematikou vývoje dítěte v předškolním věku. O období před nástupem do školy píše kupříkladu následující: „*předškolní věk zdaleka tedy není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu.*“

1.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj dítěte se vyznačuje určitou propojeností a posloupností. Je to postupný proces rozvoje a zlepšování motorických dovedností a schopností dítěte. Během tohoto procesu dítě získává kontrolu nad svými svaly a postupně se stává schopným provádět stále složitější pohybové aktivity. Pojem motorika tak zahrnuje hrubou motoriku, jemnou motoriku, motoriku mluvidel nebo motoriku očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2006). V předškolním období dítě vyroste zhruba o 5-7 centimetrů, přibere asi 2-3 kilogramy za rok. Proporce mezi tělem a hlavou nabývají souměrnosti, dítěti se protáhnou končetiny. Zdokonaluje se a roste kvalita koordinace pohybů. Toto období je vhodné pro zahájení sportovních aktivit jako je jízda na kole, bruslení nebo lyžování (Šulová, Bednářová, Dandová a kol., 2018).

1.1.1 Hrubá motorika

Hrubou motorikou označujeme schopnost člověka ovládat své tělo, pohybovat se a provádět fyzické aktivity, které vyžadují koordinaci pohybů dolních a horních končetin a celého těla. Jedná se o hrubé pohyby velkých svalových skupin, které zahrnují různé činnosti, jako je chůze, běh, skákání, plazení, šplhání, házení míče, jízda na kole nebo hraní míčových her. Hrubá motorika je důležitá pro upevňování rovnováhy, koordinaci a sílu těla. Vývoj hrubé motoriky ovlivňuje mnoho faktorů jako například genetika, výživa, pohybová výchova, vyzrálost mozku, smyslové vnímání, množství svalových vláken, individuální zvláštnosti dítěte. Z hrubé motoriky se dále vyvíjí motorika jemná, grafomotorika i oromotorika (Bytešnicková, 2012).

1.1.2 Jemná motorika a grafomotorika

Jemná motorika dítěte je charakterizována jako pohyby, které řídí aktivita jemných svalů, vyžadující spolupráci zraku a rukou. Tato dovednost se postupně zdokonaluje, během vývoje dítěte se také zlepšuje uchopování a manipulace s drobnými předměty (Bytešnicková, 2012). U dítěte v předškolním věku se neustále zdokonaluje sebeobsluha, která se projevuje v pohybové koordinaci např. během oblékání. Dítě postupně zvládá samo zapínat a rozepínat zip, knoflíky, zavazovat tkaničky, oblékat i svlékat oblečení a také pečovat o svou hygienu nebo používat příbor. Rozvoj jemné motoriky je ovlivněn osifikací ruky, která bývá dokončena okolo sedmého roku věku dítěte. V tomto období si dítě rádo hraje s nejrůznějšími materiály jako jsou např. korálky, plastelína, písek, různé kostky a drobné stavebnice, kamínky, suché plody apod. (Šulová, Bednářová, Dandová a kol., 2018).

Rozvoj grafomotoriky je závislý na rozvoji jemné motoriky a vizuomotoriky. Jedná se o soubor činností, které zahrnují cílenou a postupnou přípravu dítěte na zvládnutí psaní. Grafomotorika se u dětí vyvíjí postupně, při rozvoji je důležité věnovat pozornost individuálním a věkovým zvláštostem dětí. Rozvoj jemné motoriky má velký význam při rozvoji řeči. Je prokázáno, že deficity v jemné motorice u dítěte se velmi často projevují i v oblasti řečového vývoje (Bytešniková, 2012).

1.1.3 Oromotorika

Pojmem oromotorika rozumíme schopnost ovládat, řídit a koordinovat celý systém ústní dutiny, včetně rtů, jazyka, patra a hlasivek. Pro správnou výslovnost musí dítě dosáhnout určité úrovně obratnosti mluvních orgánů v koordinaci se správnou funkcí hlasu a správného dýchání. Artikulace hlásek je jednou z nejnáročnějších oblastí jemné motoriky člověka. U dětí je proto důležité začít včas s rozvojem a procvičováním mluvních orgánů pomocí jednoduchých cvičení a her (Lechta in Bytešniková, 2012).

1.1.4 Lateralizace

Každý z nás upřednostňuje pro vykonávání činností jednu končetinu nebo párový smyslový orgán (oko, ucho), podle toho se poté nazýváme „praváky“ či „leváky“, popř. „ambidextry“ – jedince s nevyhraněnou lateralitou, kteří dokážou stejně obratně využívat obě končetiny. Tuto dominanci odborně označujeme jako tzv. lateralitu. Znalost lateralit je velice důležitá, zejména z pohledu školní zralosti a připravenosti a posléze i školního úspěchu/neúspěchu. Nejedná se o vrozený jev, postupně se vyvíjí během růstu dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015).

Proces pozvolného vývoje lateralit se pak nazývá lateralizace. Na začátku vývoje dítěte je lateralizace velmi nahodilá, střídají se u něj období symetrického a asymetrického užívání rukou. Jednu dominantní končetinu či oko začíná dítě preferovat až kolem čtyř let, a celý proces se ukončuje až kolem desátého roku věku. Za dominantní se považuje ta končetina, která je více využívána pro pohyb a vykonávání běžných denních činností. Diagnostika lateralit probíhá především pomocí pozorování činnosti dítěte, kdy sledujeme např. kterou rukou bere kostky, kterou rukou kreslí, kterou bere za kliku. Stejně je to také se zrakem – za dominantní se považuje to oko, kterým se dítě častěji dívá např. do dalekohledu či do klíčové dírky. (Bednářová, Šmardová, 2015)

1.2 Kognitivní vývoj dítěte

Dle Thorové (2015, s. 245) „*kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací. Za projev inteligence lze považovat i praktickou činnost a exekutivní funkce. Do oblasti inteligence patří též jazykové schopnosti.*“

1.2.1 Percepce

U předškolního dítěte lze vnímání označit za vnímání globální, tzn., že u jednotlivých vjemů zatím není schopno rozlišovat ani základní vztahy, vše vnímá jako souhrn jednotlivostí. Dítě snadno upoutá výrazný detail, obzvlášť pokud má nějaký vztah k jeho aktuální potřebě nebo zájmu. Dle Šulové (2010, s. 28) „*se rozvíjí zraková a sluchová diferenciacie, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní.*“ Proto je velmi důležité se už v předškolním vzdělávání zaměřit právě na rozvoj sluchového a zrakového vnímání pomocí různých her a činností. V předškolním věku je zatím dosud nepřesné také vnímání prostoru a času.

1.2.2 Myšlení

Odborníkem, který se zabýval specifiky rozumového vývoje dítěte předškolního věku, byl švýcarský psycholog Jean Piaget. Ten popsals pět vývojových stádií, která bychom měli jako pedagogové respektovat. Vývojové stádium, do kterého spadá předškolní věk, vymezuje mezi 2-7 rokem a nazývá ho **předoperačním obdobím**. Dítě podle něj v tomto věku ještě není schopno chápat složité myšlenkové operace. Toto období Piaget ještě dále rozděluje na **období předpojmové** a **období symbolické inteligence** (2-4 roky). Dítě si v tomto věku postupně osvojuje řeč a jeho myšlení se váže na tzv. předpojmy. Předpojmy jsou konkrétní objekty, které nemají obecnou platnost. Představám a slovům, která dítě zná, chybí logické uspořádání. Dalším stádiem je **období názorného, intuitivního myšlení** (4-7 let). Myšlení dítěte se již váže na to, co si umí představit. Dítě myslí v celostních pojmech a myšlení tak charakterizuje nejvíce jeho **intuitivnost a egocentrismus**. Dalším typickým projevem myšlení předškolního dítěte je **antropomorfismus** (dítě přiřazuje předmětům a zvířatům lidské vlastnosti) a **magické myšlení** (dle dítěte přání rozhodují o tom, co se bude dít) (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

1.2.3 Paměť

V předškolním období převažuje u dítěte hlavně paměť bezděčná a mechanická. Záměrná paměť se začne vyvíjet až kolem pátého roku. Rodiče jsou často udiveni, jaké množství básniček, písniček, názvů různých zvířat, značek aut nebo i cizích slov si je dítě schopno zapamatovat. Je proto dobré využít této mechanické paměti při pokládání základů výuky cizího jazyka. Tyto základy by však měly využívat smyslových asociací (obrázků, hudby, rytmu) a nepokoušet se o klasickou výuku jazyků, o co se velmi chybně snaží u předškoláků mnoho ambiciózních rodičů. Paměť je převážně konkrétní a převažuje typ krátkodobý. Kolem pátého až šestého roku již nastupuje paměť dlouhodobá. I v oblasti paměti je nutno vnímat individuální rozdíly u dětí (Šulová, 2010).

1.2.4 Představy a fantazie

Představy a fantazie jsou u dětí velmi barvitě a bohaté. Děti často doplňují vnímané jevy tzv. dětskou konfabulací, což jsou různé smyšlenky, o kterých je dítě přesvědčeno, že jsou pravdivé. Pro dospělé je přitom často velmi nesnadné rozlišit realitu od této konfabulace. Představy a fantazie jsou v předškolním věku velmi důležité, protože dítěti pomáhají vytvářet realitu, která je pro něj smysluplná a pochopitelná. V tomto období také dochází k procesu decentrace, při kterém dítě poznává, že existence časového, příčinného nebo prostorového světa jeví nezávisí na něm (Šulová, 2010). S představivostí dítěte také úzce souvisí vývoj dětské kresby.

1.2.5 Vývoj dětské kresby

Kresba je jedním z nejpřirozenějších projevů dítěte. Z kresebného projevu lze vyčíst úroveň grafomotoriky, lateralitu, tedy preferenci a dominanci ruky, úchop tužky nebo také vizuomotorické nedostatky nebo klady dítěte, dětská kresba je proto využívána mj. i jako jeden z diagnostických nástrojů (Otevřelová, 2016).

Vývojovou úroveň kresby nám ukáže způsob provedení a její obsažnost. V počátcích vývoje kresby, tedy v přípravném období se dítě projevuje čmáráním, motanicemi, počátky tvarů různých čar a s nimi přichází tzv. období hlavonožce. Kolem pátého roku věku dítěte již v kresbě lidské postavy rozeznáváme hlavu, tělo, končetiny a přibývají i další detaily, jako jsou vlasy, prsty nebo části obličeje. Znázornění končetin bývá většinou jednodimenzionální, někdy již dvoudimenzionální. V povinném předškolním období, tedy kolem šesti let se objevuje čím dál více detailů, lidská postava mívá už správné proporce a je také rozpoznat pohlaví osob (Otevřelová, 2016).

1.3 Sociální vývoj předškolního dítěte

U dítěte v předškolním věku dochází v procesu socializace k důležitým změnám především v navazování vztahů s vrstevníky, s rodiči nebo širší rodinou a s cizími dospělými. Předškolní dítě by tak mělo mít možnost setkávat se se všemi těmito skupinami lidí a procvičovat tak možnost diferenciací a vytváření kvalitních sociálních vztahů vyšší úrovně. Jedná se o postupný proces, ve kterém jsou značné individuální rozdíly, vázané především na uplatňované výchovné přístupy v rodinném prostředí. Velmi důležité je osvojování sociálních rolí, které se děje jak v rodině, tak v širším okolí dítěte. Dítě si pomocí těchto rolí osvojuje a formuje vlastní identitu a získává tak náhled na kontinuitu života. Začíná také přemýšlet o svých rolích v budoucím životě. Mezi 3. a 6. rokem má velký význam kontakt s vrstevníky, pomocí kterého se rozvíjí i další kognitivní struktury, především myšlení, řeč, motorika, a také interiorizace sociálních norem. Dítě, které bylo dosud silně emocionálně vázáno na rodiče, tak získává schopnost oddělit se od dospělých. Vztah k rodičům a rodině a jeho kvalita je však nezbytným předpokladem k zdravému psychickému vývoji dítěte a jeho osobnosti (Šulová, 2010).

1.3.1 Hra

Hra je nejpřirozenější činností pro dítě předškolního věku a dítě jí věnuje převážnou část dne. Hra dítěti nabízí nejen radost nebo zábavu, ale dítě se jejím prostřednictvím také učí, přináší mu uspokojení jeho tužeb, snů nebo potřeb, díky hře se tedy dítě všestranně rozvíjí. Také v něm podněcuje kreativitu a fantazii. Dítě rozvíjí celou svou osobnost, svou tělesnou stránku, ale i stránku sociální. Je to také významný komunikační prostředek (Suchánková, 2014). Dítěti pomáhá symbolická hra zvládat situace, kterým nerozumí, pomocí hry se vyrovnává s realitou, která je pro něj z emočního nebo vývojového hlediska problematická (Ficová, 2020). Dle Eriksona je pro dítě předškolního věku charakteristická aktivita, kterou dítě rozvíjí v celé řadě činností např. v rámci hry nebo v kontaktu s ostatními dětmi nebo dospělými. Dítě při hře zaujímá různé role, které mu umožňují získávat nové poznatky a zkušenosti, učí se řešit různé situace (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

1.4 Vývoj řeči v předškolním věku

V pedagogické praxi je nezbytné znát aspekty vývoje řeči u zdravých dětí. Tyto znalosti poté uplatníme při rozvoji komunikační schopnosti u dětí, které mají s vývojem řeči obtíže. Ontogeneze řeči je složitý proces, který ovlivňuje řada endogenních i exogenních

faktorů jako jsou: motorické schopnosti, úroveň sluchového a zrakového vnímání, sociální prostředí dítěte, ale i vrozená míra nadání pro verbální komunikaci (Bytešnicková, 2007).

Bendová (2014) tyto faktory ovlivňující vývoj řeči ještě doplňuje o nepoškozený centrální nervový systém a zpětnovazebné mechanismy, nepoškozené artikulační a fonační ústrojí. Klenková (2006, s. 32) tvrdí, že „vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem senzorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací.“ Většina odborníků, kteří se zabývali vývojem řeči se shoduje v rozdělení vývoje řeči na „přípravné stadium“ (předřečové období) a „stadium vlastního vývoje řeči“ (Klenková, 2006).

Stejně jako ve všech ostatních oblastech vědního zájmu se i v otázce vývoje řeči u dětí objevuje celá řada rozlišných teorií. Skupina nativistů kupříkladu tvrdí, že každý jedinec se rodí s jakýmsi vrozeným nástrojem ke zvládnutí jazyka, behavioristé naopak prohlašují, že schopnost mluvit a rozumět mluvené řeči a jazyku je získávána postupně, skrze stimulace z prostředí. Kognitivisté zase považují za původ schopnosti komunikovat a rozumět jazyku zkušenosti dítěte – to, co už vidělo, slyšelo, cítilo, ... (INDRAYANI, 2016, s.279). O žádné z těchto teorií přitom nelze s jistotou říct, že je ta „jediná správná“.

U novorozence začíná vývoj řeči reflexním křikem, který postupně přechází k pobrukování. To je ze začátku nevědomé a postupem času ho začíná dítě využívat při navazování kontaktů s blízkým okolím. Rodiče dítěte tuto komunikaci opětvují, mluví na něj, a tím se začíná řeč rozvíjet. Slovník dítěte obsahuje nejprve onomatopoeia (= zvukomalebná slova napodobující skutečné zvuky, např. klap, bác) a citoslovce, dítě začíná mluvit s využitím jednoslabičných či dvouslabičných slov, která většinou souvisí s konkrétními osobami nebo věcmi z okolí dítěte (Bytešnicková in Bendová, 2014). Okolo jednoho roku věku používá dítě obvykle jednoslabičná slova nebo citoslovce, která vyjadřují jeho pocity, potřeby, prosby nebo přání. Jedno slovo v tomto věku představuje celou větu. Mezi rokem a půl a dvěma lety se mluvení u dítěte objevuje jako činnost. Začínají přicházet dvouslovné až tříslavné věty a objevují se otázky „Co to je?“, „Kdo to je?“, „Kde je?“ Ve dvou letech již dítě hovoří s ostatními cíleně a snaží se pomocí komunikace dosáhnout svých cílů. Narůstá slovní zásoba, která se ve dvou letech pohybuje okolo 400 slov. Kolem třetího roku má dítě slovní zásobu kolem tisíce slov.

Začínají se objevovat otázky typu „Proč?“, na které by rodiče měli trpělivě odpovídat. Ve třech letech už dítě používá minulý čas, vypráví o věcech a je schopno si zapamatovat krátké říkanky a písničky (Ficová, 2022).

Mezi druhým a třetím rokem dochází také k rozvoji užívání slovních druhů, dítě začíná používat v řeči i přídavná jména a osobní zájmena a postupně přidává předložky, spojky a číslovky. V rámci vývoje řeči nastupuje okolo třetího roku tzv. stádium logických pojmů. Dítě začne mnohem více používat abstraktní pojmy a je schopné zevšeobecňovat (Bytešniková in Bendová, 2014). Všechny slovní druhy by mělo dítě používat kolem čtvrtého roku věku. Toto stádium vývoje řeči se nazývá stádium intelektualizace. Kromě rozšíření slovní zásoby se také zpřesňuje význam slov, vět i jejich gramatická stavba (Klenková in Bendová, 2014).

Ve čtyřech letech má dítě slovní zásobu kolem 1500 slov, v pěti letech již 2000 slov a dítě ve věku šest let zná již kolem 2500–3000 slov (Bytešniková, 2007). Primární vývoj řeči je ukončen okolo sedmého roku věku dítěte. Toto uzavření základního vývoje řeči souvisí se zráním centrální nervové soustavy a se změnami v tělesném vývoji (Kutálková in Bendová, 2014).

Sovák (1971 in Klenková, 2006, s.33) dělí předběžná stádia vývoje řeči na:

- období křiku;
- období žvatlání;
- období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči.

Do vývoje vlastní řeči pak řadí tato stadia:

- stádium emocionálně-volní;
- stádium asociačně-reprodukční;
- stádium logických pojmů;
- intelektualizace řeči.

Při orientačním posouzení úrovně vývoje řeči lze použít Lechtovo (1995) rozdělení vývoje řeči na následující vývojové fáze:

- období pragmatizace – do konce 1. roku života;
- období sémantizace – 1-2. rok života;

- období lexémizace – 2-3. rok života;
- období gramatizace – 3-4. rok života;
- období intelektualizace – po 4. roce života (Klenková, 2006).

Chceme-li charakterizovat celkový řečový vývoj dítěte, je třeba využít dosud známých poznatků o vývoji jednotlivých řečových rovin, jelikož tyto se ve vývoji navzájem prolínají a jejich rozvoj často probíhá během daného období v několika rovinách zároveň.

1.4.1 Morfologicko-syntaktická rovina

Do této roviny zahrnujeme užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax). Zastoupení jednotlivých slovních druhů se s věkem mění, nejprve dítě užívá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd. Všechny slovní druhy by mělo dítě používat po čtvrtém roce. Časovat a skloňovat začíná mezi 2-2,5 lety (Bednářová, 2015). Stejná autorka tvrdí, že se: *„nejprve ustaluje rod, potom číslo a nakonec pád. Kolem prvního roku dítě tvoří jednoslovné věty. Mezi rokem a půl až druhým rokem obvykle užívá dvouslovné věty. Ve věku dvou a půl až tři let tvoří viceslovné věty.“* Mezi třetím a čtvrtým rokem používá souvětí (nejprve souřadná, následně podřadná). Do čtyř let považujeme dysgramatismy za fyziologické. Pokud tyto chyby přetrvávají a jsou výraznější, mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji.

1.4.2 Lexikálně-sémantická rovina

V této rovině jde o pasivní a aktivní slovník, tedy o expresivní složku řeči (vyjadřování) a o perceptivní složku řeči (porozumění). Kolem deseti měsíců věku začíná dítě rozumět našim pokynům a reaguje tak nějakou motorickou reakcí např. něco ukáže, udělá „pápá“ nebo „paci, paci“. V roce a půl se začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba, dítě se učí, že může slovně označovat různé předměty nebo osoby. V tomto věku je velice důležité neustále pojmenovávat to, co dítě vidí nebo slyší, co dělá, nebo co děláme my. Tímto komentováním si dítě pevně spojí předmět nebo činnost se slovem.

1.4.3 Foneticko-fonologická rovina

Tato rovina zahrnuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Dítě postupně dokáže vyčleňovat hlásky mateřského jazyka ze zvuků, které ho obklopují. Vývoj této roviny je poměrně zdlouhavý. Začíná se projevovat okolo šestého až osmého měsíce a všechny hlásky dítě rozlišuje až okolo šestého roku věku, přičemž horní hranice tohoto

rozlišování je mezi sedmým a osmým rokem věku dítěte. Sluchové rozlišování má úzký vztah k výslovnosti hlásek. Dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišit nejen jednotlivé hlásky, ale i rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Fyziologicky splňují mluvidla předpoklady pro artikulaci ve dvou až třech letech tím, že výslovnost jednotlivých hlásek se vyvíjí od artikulace nejjednodušších jako např. P, B, M, T, D, N po artikulace nejobtížnější jako jsou R, Ř, C, S, Z, Č, Š, Ž. Nesprávnou výslovnost hlásek (dyslálii) považujeme za fyziologickou (tedy za normální) do pěti let věku dítěte. Mezi pátým a sedmým rokem je to prodloužená fyziologická (širší) norma a po sedmém roce věku dítěte je již nepravděpodobné, že se správná výslovnost hlásek spontánně upraví (Bednářová, 2015).

Věk dítěte	Vývoj artikulace
od 1 roku do 2,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulace těchto hlásek se upravuje po třetím roce věku dítěte a následně má vliv na artikulaci vývoje hlásky r
od 2,5 roku do 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 roku do 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 roku do 5,5 roku	č, š, ž
od 5,5 roku do 6,5 roku	c, s, z, r
od 6,5 roku do 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

(Jurnečková, Vysoudilová in Salamonová, 2003)

Obrázek 1 – Tabulka vývoje artikulace (Bendová, 2014)

1.4.4 Pragmatická rovina

Jedná se o užití řeči v praxi. Rozumíme tím takové dovednosti jako je např. oznámení informace nebo její vyžádání, vyjadřování prožitků, událostí, vztahů nebo usměrnění sociálních interakcí. V pragmatické rovině sledujeme konverzační schopnosti, ale i neverbální prvky komunikace (Bednářová, 2015). Dítě, které má potíže v této rovině řeči se projevuje většinou pasivitou v komunikaci, obtížně navazuje a udržuje sociální kontakty. Dítě obtížně formuluje otázky, je nejisté ve vyjadřování před lidmi, vyhýbá se komunikaci (Bednářová, Šmardová in Bendová, 2014). V pragmatické rovině řeči mají většinou obtíže děti, u kterých byla v předškolním věku diagnostikována narušená komunikační schopnost. Jedná se většinou o děti s vývojovou dysfázií, balbuties, tumultus sermonis, mutismem, ale i se symptomatickými vadami řeči (Lechta in Bendová, 2014).

2 Komunikace a řeč

Komunikace je jedním z důležitých předpokladů sociální kompetence v předškolním vzdělávání. Pojem komunikace nemá jednotnou definici. Ficová (2022, s. 9) popisuje komunikaci jako „*neustálé proudění a víření informací všeho druhu od zdroje k příjemci, a to nejenom od člověka k člověku. Komunikace se děje mnoha způsoby, nejenom řečí. Je mnoho způsobů dorozumívání se a sdělování si informací, které jsou verbální produkcí rovnocenné, nebo ji minimálně doplňují a upřesňují.*“ Komunikace je společenský proces, při kterém se jedná o vzájemné sdělování a přijímání informací v sociálním chování a v sociálních vztazích (Ficová, 2022).

Komunikace je schopnost, která se prolíná celým životem člověka. Odpovídající komunikační dovednosti jsou podstatou udržování kompetentních mezilidských vztahů a napomáhají zdařilému řešení životních problémů. Od samého začátku vývoje dítěte se formují základy pro optimální komunikaci. Za stěžejní v procesu komunikace však považujeme období od narození po zahájení školní docházky. V předškolním věku dochází k rozhodujícímu a extrémnímu rozvoji komunikačních kompetencí. Proto je důležité v tomto období předcházet vzniku deficitů v komunikačních schopnostech a podpořit optimální tvorbu samotných komunikačních kompetencí (Bytešníková, 2012).

Řeč je nejdokonalejší biologickou formou přijímání a předávání informací, která je výhradně lidskou schopností. Řeč obsahuje celou soustavu složitých znaků, kterými si lidé sdělují své pocity, přání, myšlenky, radost nebo smutek. K těmto sdělením má řeč k dispozici různé sdělovací prostředky, jako jsou např. mluvení, mimika, písmo, posunky. Informace přijímáme pomocí smyslů, především sluchem a zrakem. Řeč, kterou používá určitý národ nebo etnikum označujeme jako jazyk. Lidé se mohou dorozumívat buď formou mluvenou (mluvou), formou grafickou (písmem), nebo se také v některých případech může sdělování informací zúžit pouze na gestikulaci, pohyby, posunky a v tomto případě hovoříme o řeči posunkové (Kejklíčková, 2016).

Řeč a komunikace je základním zdrojem poznání, který dítěti otevírá životní prostor. Důležitou rolí dospělých je napomáhat dítěti pronikat do okolního světa a objevovat tak nové zkušenosti, poznatky, schopnosti a vědomosti. Odpovídající úroveň komunikačních kompetencí jedince je v současném světě nezbytným předpokladem pro jeho společenské, pracovní, partnerské, i další uplatnění (Bytešníková, 2012).

2.1 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání

Rozvoj jazykových a komunikačních dovedností dětí v rámci edukace je popsán v celostátně závazném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, na jehož základě musí všechny mateřské školy vypracovat svůj školní vzdělávací program, který přizpůsobí vlastním podmínkám (Průcha, 2011). V tomto dokumentu jsou vymezeny konkrétní cíle, obsah a oblasti vzdělávání, podmínky vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. RVP PV (2021) rovněž vytyčuje požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání předškolních dětí v předškolním zařízení. Předškolní pedagog by měl v celém procesu edukace komunikační kompetence v předškolním vzdělávání uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat činnostního a kooperativního učení, s velkým důrazem na spontánní sociální učení. 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.

Pomocí rámcových cílů jsou vyjádřeny obecné záměry předškolního vzdělávání, a tyto cíle se dále promítají v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá z oblastí zahrnuje dílčí cíle (to, co pedagog u dítěte podporuje), vzdělávací nabídku (to, co pedagog dítěti nabízí) a očekávané výstupy (to, co by dítě na konci předškolního období mělo umět). Tyto jednotlivé oblasti jsou v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání formulovány jako: „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 se prolíná všemi jmenovanými oblastmi, ovšem za stěžejní považujeme oblast nazvanou „Dítě a jeho psychika“ (Bytešníková, 2012)

Dle RVP PV (2021) dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;*
- *se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);*
- *se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;*

- *komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.);*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.*

Úroveň komunikačních kompetencí dítěte nemůžeme v praxi hodnotit izolovaně, bez provázanosti s posouzením kvality oblastí jeho dalšího vývoje. Dalšími oblastmi, které je třeba v návaznosti na vývoj komunikačních kompetencí posuzovat jsou také hrubá a jemná motorika, vizuomotorika, lateralita, zhodnocení kvality sluchového a zrakového vnímání i jeho sociálních kompetencí, neboť tyto všechny oblasti významně ovlivňují úroveň vývoje řeči dítěte, ale také úroveň dosažených komunikačních schopností. Ve školním prostředí jsou v oblasti komunikačních schopností kladeny na dítě vysoké nároky. Tyto schopnosti plní nejen funkci komunikační, ale také funkci kognitivní. To znamená, že se podílí na rozvoji abstraktního a symbolického myšlení. Celková úroveň komunikačních kompetencí a kvalita řeči dítěte poté významně ovlivňuje kvalitu, průběh i výstupy vzdělávacího procesu (Kutálková in Bendová, 2011). Vývoj řečového projevu dítěte se prolíná do jednotlivých jazykových rovin, které již byly nastíněny v první kapitole.

3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je problém, který může v některých případech velmi ztížit předškolnímu dítěti přechod z mateřské do základní školy. Z praktického výzkumu, uvedeného ve druhé polovině této práce, vyplývá, že víc jak polovina dětí, které nastupují do 1. třídy základní školy již po odkladu školní docházky, má nějaký druh narušené komunikační schopnosti.

„O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít např. o foneticko-fonologickou, morfologickou, syntaktickou, lexikální a pragmatickou rovinu“ (Cséfalvay, Lechta a kol., 2013, s. 13). To znamená, že jedinec nedokáže dosáhnout svého komunikačního cíle (Bendová, 2014). Za narušenou komunikační schopnost nemůžeme považovat projevy řeči, jež jsou fyziologické. Například okolo 3-4 roku věku dítěte se může objevit fyziologická neplynulost řeči, okolo čtvrtého roku věku se můžeme u dítěte setkat s fyziologickým dysgramatismem a záměnou nebo vynecháváním hlásek (dyslálie) při výslovnosti v období, kdy se jedná o fyziologický jev (Klenková, 2006).

3.1 Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Z vývojového hlediska může mít narušená komunikační schopnost více příčin, které můžeme rozdělit z hlediska lokalizačního nebo časového. Z časového hlediska dělíme příčiny na prenatální, perinatální a postnatální. Z lokalizačního hlediska můžeme hledat příčiny narušené komunikační schopnosti v aberacích chromozomů, genových mutacích, poškození CNS, různých receptivních poruchách, odchylkách ve vývoji, narušení expresivní složky řeči, narušení sociální interakce nebo může být NKS zapříčiněna nepodnětným a nestimulujícím prostředím (Peutelschmiedová in Bendová, 2014).

3.2 Druhy narušené komunikační schopnosti

Od 90. let minulého století se v naší logopedické praxi i v odborné literatuře užívá klasifikace narušené komunikační schopnosti podle symptomů, které jsou pro to dané narušení nejtypičtější.

Tuto symptomatickou klasifikaci popsal profesor Lechta (2003) a dělí tak narušenou komunikační schopnost na 10 základních kategorií:

- Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
- Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
- Narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)
- Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- Narušení grafické stránky řeči
- Symptomatické poruchy řeči
- Poruchy hlasu
- Kombinované vady a poruchy řeči.

Neubauer (2018, s.37) používá termín „*Poruchy řečové komunikace*“ a na rozdíl od Lechty preferuje dělení těchto poruch dle dominantní příčiny, která odlišuje tyto poruchy na bázi postižení.

Dělení vývojových poruch řečové komunikace u dětí dle Neubauera (2018, s.39):

- **Poruchy na bázi percepční bariéry**
 - Poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy sluchu
 - Poruchy řečové komunikace vyvolané vlivy poruchy zraku
- **Poruchy primární funkce orofaciálního traktu**
 - Dysfagie
 - Respirační insuficience
- **Motorické řečové poruchy**
 - Dyslalie
 - Vývojová řečová dyspraxie
 - Palatolalie
 - Rinolalie - rinofonie/huhňavost
 - Dysfonie/chraptivost
 - Balbuties/koktavost
 - Tumultus sermonis/breptavost

- **Poruchy vývoje individuálního jazykového systému**
 - Opožděný vývoj řečových schopností
 - Vývojová dysfázie
 - Specifické poruchy učení: dyslexie a dysgrafie
- **Kognitivně-komunikační poruchy – KKP – v dětském věku**
 - KKP při pervazivním vývojovém onemocnění – autismus, dětské psychózy
 - KKP u stavů po úrazu CNS či nemoci CNS – projevy paměťové poruchy, poruchy pozornosti, apod.
 - KKP při mentálním handicapu – vliv subnormálních inteligenčních a kognitivních schopností na rozvoj poruch řečové komunikace

3.3 Charakteristika vybraných druhů narušené komunikační schopnosti vyskytujících se u dětí s odkladem školní docházky

Na tomto místě budou popsány tři nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti, které uvedly v dotazníku učitelky MŠ jako nejčastější u dětí předškolního věku.

3.3.1 Dyslálie

Dle Neubauera (2014) patří **dyslálie** mezi nejčastější odchylky ve vývoji řečových dovedností, vzniká především v období předškolního věku. Při dyslálii je jedna či více hlásek artikulována zvukově a motoricky nápadným a odchylným způsobem od uznávané a kodifikované normy společnosti. Do 4–5 let věku je dyslálie u dítěte fyziologickým jevem a označujeme ji jako dyslálii vývojovou.

Kejklíčková (2011) tvrdí, že nejčastěji se setkáme s poruchou výslovnosti těch hlásek, na kterých se podílí složitá souhra mluvidel. Proto je v češtině nejčastější poruchou výslovnosti rhotacismus (porucha výslovnosti hlásky R) nebo Ř (rhotacismus bohaemicus), nebo obou zároveň. Sigmatismus je porucha výslovnosti sykavek. Může zahrnovat pouze ostré sykavky (c, s, z) nebo tupé sykavky (č, š, ž) nebo obě. Dále se můžeme setkat s poruchou výslovnosti hlásky l (lambdacismus), méně častá je porucha výslovnosti hlásek k, g, ch (kapacismus, gamacismus), při kterých je důležité ověřit funkci patrohltanového uzávěru. Také se může objevit zaměňování znělých souhlásek za neznělé. Místo b dítě vyslovuje p, místo v říká f, místo z je s, místo ž vyslovuje š, místo g je k. Do běžné dyslálie řadíme také zaměňování měkkých souhlásek t', d', ň za jejich

tvrdé protějšky t, d, n. U každého typu dyslálie je postup logopedické nápravy jiný a individuální. Většina poruch výslovnosti vzniká nesprávným postavením zdravých mluvidel (rtů, zubů, jazyka, patra, hltanu, hrtanu). Reeducace (náprava) výslovnosti by měla být výhradně logopedickou záležitostí (Kejklíčková, 2011).

3.3.2 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči se může vyskytovat jako součást jiných vývojových poruch nebo může být dominujícím příznakem klinického obrazu (Škodová in Kejklíčková, 2011). O opožděném vývoji řeči můžeme hovořit tehdy, když dítě ve třech letech nemluví, nebo mluví méně než jeho vrstevníci. Nejčastější etiologické faktory opožděného vývoje řeči jsou genetické vlivy, citová deprivace, nepodnětné prostředí, nevyzrálá CNS u dětí nedonošených a předčasně narozených, lehká mozková dysfunkce. Pokud dítěti věnujeme dostatek péče, může se jeho opoždění zcela vyrovnat (Klenková, 2006). V některých případech může opožděný vývoj řeči souviset s neobratností mluvidel a s poruchou výslovnosti, tj. dyslálií, v některých případech ho může komplikovat vývojová dysfázie (Kucharská, Švancarová, 2017).

3.3.3 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje ztíženou schopností naučit se komunikovat mluvenou řečí, přičemž podmínky pro rozvoj řeči u dítěte bývají přiměřené. Jedná se o poruchu vývoje řeči, způsobenou difúzním postižením mozku, která zahrnuje oblast obou řečových center (expresivního i receptivního). Při vývojové dysfázii pozorujeme porušení rozlišování (diferenciace) mluvy, tedy rozumění, formování a tvorby prvků mluvy.

Příčiny vzniku vývojové dysfázie mohou vznikat prenatálně, perinatálně nebo postnatálně v průběhu prvního roku života. Dle stupně postižení mozkových struktur poté pozorujeme stupeň závažnosti vývojové dysfázie. U vývojové dysfázie se nejedná o poruchu intelektu. Přesnou diagnózu této vývojové poruchy určuje týmová spolupráce foniatra, psychologa, logopeda a neurologa. Dítě se obtížně, až nesrozumitelně vyjadřuje a bývá narušeno i porozumění řeči. Slovní zásoba se rozvíjí velice pomalu. Dítě nepřesně artikuluje, dlouho přetrvává mnohočetná dyslálie. V mluvě se objevuje mnoho agramatismů, bývají narušeny i prozodické faktory řeči. U vývojové dysfázie je zpravidla nutné odložit školní docházku, další zařazení dítěte do školy je závislé nejen na rozvoji řeči, ale také na celkových schopnostech dítěte (Kejklíčková, 2011).

4 Školní zralost a školní připravenost

Od 1. ledna 2017 stanovuje školský zákon povinnost předškolního vzdělávání pro děti, které od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhlo pátého roku věku do zahájení povinné školní docházky dítěte. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání. Povinné předškolní vzdělávání je realizováno formou denní docházky v pracovních dnech. Plnění povinného předškolního vzdělávání lze i formou individuálního vzdělávání nebo vzděláváním v přípravné třídě základní školy nebo ve třídě přípravného stupně základní školy speciální (Školský zákon, 561/2004 Sb.).

Pedagogický slovník (2013, s. 243) popisuje pojem školní zralost jako „*Stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.*“ „*V oblasti školské legislativy je školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé*“.

Jinými slovy lze říct, že dítě, které má nastoupit do základní školy by mělo být zdravotně, psychicky i sociálně způsobilé začít školní docházku. V této souvislosti se nejčastěji uvádějí tyto tři složky školní zralosti – fyzická (tělesná zralost), psychická zralost, sociální a emocionální zralost (Kropáčková, 2008). Otevřelová (2016, s.55) tvrdí, že pojem školní zralost zahrnuje také vývojové předpoklady, které mají souvislost s funkcemi závislými na zrání. V předškolním věku dozrává centrální nervová soustava, rozvíjí se soustředění a snižuje se emoční labilita. CNS má vliv na motorickou a senzomotorickou koordinaci, laterality nebo sluchovou a zrakovou percepci.

Pro posouzení předpokladů dítěte pro vstup do základní školy se upřednostňuje pojem školní připravenost. Tento termín chápeme jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech (Kropáčková, Dandová, Nádvorníková a kol., 2018). Školní připravenost úzce souvisí s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předškoláka formují. Jedná se tedy o oblast sociálních zkušeností. Než dítě nastoupí do základní školy, je důležité, aby bylo připraveno verbálně, také by mělo být připraveno na roli žáka základní školy a mělo by zvládat potřebné normy chování. Do připravenosti zahrnujeme také motorickou oblast a grafomotoriku (Otevřelová, 2016).

4.1 Oblasti školní zralosti

Způsobnost dítěte k nástupu do základní školy ovlivňuje řada různých činitelů. Některé z nich závisejí na procesu zrání (školní zralost), jiné se zase souvisejí s procesem učení (školní připravenost). Mezi 6. a 7. rokem věku se zúročuje péče a výchova rodičů spolu s výchovně – vzdělávacím působením mateřské školy. V tomto věku je již většina dětí připravena na zátěž, kterou na ně bude klást základní škola. K tomu, aby dítě zvládlo všechny nároky a požadavky školy např. sezení v lavici, přípravu na vyučování, komunikaci se spolužáky a učiteli, aktivní podílení se na školních činnostech, musí být psychicky, tělesně, pracovně, emocionálně i sociálně zralé (připravené) (Kucharská, Švancarová, 2017).

4.1.1 Fyzická zralost a zdraví dítěte

Fyzickou zralost dítěte nám neukazuje jen filipínská míra (dítě si jednou rukou dosáhne přes hlavu na ucho) a Kapalínův index (poměr míry a váhy dítěte), ale podmínky pro posouzení jsou daleko náročnější. Budoucí školák by měl být přiměřeně vysoký (přibližně 115–120 cm) s váhou kolem 20 kg. Menší a hubenější děti se při školní zátěži většinou velice brzy unaví. Také proporce těla by měly dítěti umožňovat všechny činnosti spojené se školní výukou. Další známkou fyzické zralosti u předškoláků může být také výměna prvních zubů.

V předškolním věku dochází k velkému rozvoji obratnosti dítěte, předškolák zralý k nástupu do školy by měl umět běhat, skákat snožmo i po jedné noze, koordinovat své pohyby při pohybových i míčových hrách, používat různé sportovní náčiní. S rozvojem hrubé motoriky souvisí i rozvoj jemné motoriky, která je předpokladem pro budoucí nácvik psaní. Předškolák by měl mít povědomí o vlastním těle, to znamená, že se orientuje částech svého těla, zvládá pravolevou a prostorovou orientaci. Dítě, které nastupuje do základní školy, by už mělo mít vyhraněnou laterální, vydržet sedět v lavici, správně držet psací náčiní a mít uvolněný úchop. Fyzickou zralost v dnešní době posuzuje hlavně pediatr při preventivní pětileté prohlídce dítěte. Při této prohlídce lékař sleduje kromě tělesné zralosti i celkovou zdravotní a individuální odolnost organismu (Kropáčková, Dandová, Nádvorníková a kol., 2018).

4.1.2 Sociální, citová a pracovní zralost

Dítě, které nastupuje do základní školy už by mělo zvládnout na delší dobu odloučení od své rodiny, mělo by být schopné zapojit se do školních aktivit a práce, mělo by být připravené převzít na sebe roli školáka, který plní pokyny a zadání učitele, ale také by mělo zvládat spolupracovat s ostatními ve skupině (Kucharská, Švancarová, 2017).

Dle RVP PV (2021) se dítě ukončující předškolní vzdělávání umí samostatně rozhodovat o svých činnostech, zvládne vyjádřit svůj vlastní názor, odpovídá za své jednání a je ohleduplné k ostatním, zvládne rozpoznat nevhodné chování, umí se prosadit, ale i podřídit ve skupině, při společných činnostech se zvládne domluvit a spolupracovat, v běžných situacích uplatnit základní společenské návyky a pravidla společenského styku, je schopné respektovat druhé a chápe, že lidé na světě jsou různí a umí být tolerantní k jejich jedinečným a odlišným. Předškolní dítě by již mělo vydržet soustředit se déle na jednotlivé činnosti, vydržet u činnosti a také je dokončit. Předškolák už odpoledne obvykle neusíná, nicméně je dobré mu zajistit odpočinek a nabídnout klidové činnosti (Kucharská, Švancarová, 2017).

4.1.3 Psychická zralost

Psychická zralost nebo také úroveň psychických funkcí dítěte je dána především zráním centrální nervové soustavy. To ovlivňuje především kvalitu myšlení, vnímání, úroveň mentálních schopností, schopnost dítěte se soustředit a udržet pozornost, ale také úroveň komunikačních a řečových dovedností. Zrání CNS je u každého dítěte individuální. Dítě nastupující do základní školy by již mělo mít tvorbu kvalitních představ a paměťových stop a co nejpřesnější vybavování si z paměti (Nádvorníková, Bednářová, Dandová a kol., 2018).

Předpokladem psychické zralosti je také kvalitní zachycení a zpracování sluchových a zrakových podnětů v mozku. Předškolní dítě by mělo zvládat tříditi věci dle různých kritérií, skládat celek z jednotlivostí, určovat pořadí a také domýšlet celek podle jednotlivostí (Švancarová, Kucharská, 2017). Dítě nastupující do 1. třídy základní školy by také mělo dobře zvládat orientaci v čase a prostoru, vědět, kde je vpravo, vlevo, nahoře, dole, orientovat se v označeních částí dne, roku a dnech v týdnu. Dále by mělo znát základní i odvozené barvy, poznat a pojmenovat geometrické tvary, mít představu o počtu a určit počet nejméně do 6, a v neposlední řadě také znát svoje jméno a příjmení, bydliště a svůj věk, orientovat se ve vztazích v rodině (Klenková, Kolbábková, 2010).

Problematikou školní zralosti a připravenosti a jejích dopadů na další úspěšnost žáků ve vzdělávání se samozřejmě nezabývají pouze odborníci v České republice, ale z celého světa. Kupříkladu v roce 2021 byla v časopise *Child indicators research* publikována velice zajímavá studie, zabývající se „Vztahem mezi školní připraveností a wellbeingem (= zdravím, úspěchem) studentů“. Během šesti let, od první do šesté třídy, byly sledovány pomocí několika testování školní výsledky a prospěch u téměř 4000 australských žáků. Výsledky této studie ukazují, že u dětí, které při prvním testování AEDC (Australian Early Development Census – testování školní zralosti a připravenosti napříč všemi oblastmi vývoje včetně komunikačních dovedností) dosáhly nižších výsledků a tedy byly klasifikovány jako „zranitelné“ nebo „v riziku“, než jejich vrstevníci, prokázaly zároveň při posledním testování v šesté třídě nižší životní spokojenost a optimismus s častěji udávaným „smutkem a obavami“, a tedy horším celkovým wellbeingem při studiu. Tato korelace je patrná ve všech oblastech psychického i fyzického vývoje dítěte. (GREGORY, DAL GRANDE, BRUSHE *et al.*, 14/2021, online, s.369-390)

4.2 Diagnostika školní zralosti

RVP PV (2021) poukazuje na to, že pedagogické působení v mateřské škole by mělo vycházet z pedagogické diagnostiky „z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků“ (MŠMT, 2021, s. 7). Provádět pedagogickou diagnostiku, sledovat a hodnotit individuální pokroky dítěte náleží mezi povinnosti učitele mateřské školy a jsou popsány v RVP PV: „posuzování výsledků vzdělávání, které učitel průběžně a systematicky provádí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky“ (MŠMT, 2021, s. 40). Dle výsledků diagnostiky, kterou provádí učitel/ka v mateřské škole poté dále plánuje výchovně vzdělávací činnost s jednotlivými dětmi. Ke každému dítěti by měl být volen individuální přístup a měly by být vhodně voleny metody a nástroje edukace. Mateřské školy si mohou samy zvolit, s jakým diagnostickým nástrojem budou pracovat.

Jedním z velmi propracovaných testů školní zralosti, který může používat pedagog v mateřské škole je test „Předcházíme poruchám učení“ Brigitte Sindelarové. Tento test pomůže odhalit deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Dalším velmi využívaným diagnostickým testem v mateřských školách je diagnostický nástroj PREDIKT. Tento diagnostický nástroj je určený k průběžnému

zaznamenávání a vyhodnocování vzdělávacích pokroků dítěte. Hojně využívané jsou i další testy, např. test i-Sophi, Klokanův kufr, Maters, Rok v MŠ nebo Diagnostika dítěte předškolního věku od Bednářové, Šmardové (Syslová, Kratochvílová, 2017). Dalším diagnostickým nástrojem pro děti předškolního a raně školního věku je standardizovaný test s názvem Signály SPU na počátku školní docházky (Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky). Tento test je určený primárně pro děti od 6 let věku pro žáky první třídy, u těch by se měl provádět do konce listopadu po začátku školního roku. Test by měl odhalit mimo rizika poruch čtení a psaní i to, jestli dítě nastoupilo do školy nezralé.

Pokud má pedagog v MŠ pochybnosti o schopnostech dítěte a jeho kompetencích k nástupu do základní školy, měl by doporučit zákonným zástupcům dítěte vyšetření a posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru. O toto posouzení může zažádat i zákonný zástupce sám, bez doporučení MŠ, ale většinou pedagogicko-psychologická poradna nebo SPC požaduje zaslat tzv. Zprávu o dítěti, kde mateřská škola popíše aktuální schopnosti a projevy dítěte v kolektivu MŠ.

4.3 Diagnostické nástroje využívané k diagnostice školní zralosti

V PPP a SPC provádí diagnostiku školní zralosti a připravenosti psycholog nebo speciální pedagog, který k diagnostice využívá standardizované testy a materiály, které nejsou určeny pedagogům běžných mateřských škol. Mezi nejčastější diagnostické nástroje testů obecných schopností-inteligence patří v PPP WISC III, Stanford – Binetova zkouška 4. revize, SON-R 2,5-7, Woodcock Johnson IE a Standartní progresivní matice. Speciální schopnosti, výkonové zkoušky speciálních schopností, znalostí a dovedností jsou testovány pomocí Rey-Osterriethovy komplexní figury, Reverzního testu, Testu obkreslování, Zkoušky laterality a Orientačního testu školní zralosti.

Psychologové v SPC nejčastěji využívají Barevné progresivní matice nebo Standartní progresivní matice a z komplexních testů pak Pražský dětský Wechsler WISC III a čtvrtou revizi Stanford-Binetova testu. Mezi další testy využívané SPC patří např. Zkoušky laterality, Reverzní test k hodnocení zrakové percepce, Číselný čtverec k hodnocení pozornosti a pro posuzování školní zralosti a připravenosti využívají nejčastěji Orientační test školní zralosti a Zkoušku znalostí předškolních dětí (Maněnová, Vítová, Wolf, 2021).

4.3.1 Deficity dílčích funkcí

Sindelárová (2016, s. 8) definuje dílčí funkce jako: „*základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání, a i přiměřeného chování.*“ Ukazují nám oslabení v základních schopnostech, které u dítěte vedou k problémům s učením i chováním. Jak doplňuje Ficová (2020, s. 10), dílčí funkce působí v několika oblastech vývoje předškolního dítěte – v akustickém vnímání, optickém vnímání, intermodalitě, serialitě a v prostorové orientaci.

Příčiny deficitu dílčích funkcí mohou mít původ v různých zdravotních prenatalních, perinatálních a postnatálních komplikací a souvisejí tak s úrovní dozrávání mozku dítěte. Tyto deficity vedou díky oslabení základních schopností k obtížím v učení a chování. V předškolním věku můžeme u dětí zaznamenávat deficity, které jsou rizikové zejména z hlediska specifických poruch učení. (Mikulajová in Bartoňová, Vítková, 2019, s.13) Mertin (in Bartoňová, Vítková, 2019) uvádí, že u dětí s problémy s řečí v předškolním věku, se ve 40-70 % případů následně objevuje dyslexie nebo dysgrafie. Je zřejmé, že mezi nejdůležitější oblasti vývoje předškolních dětí, které ovlivňují kvalitu školních dovedností, patří řečové funkce, fonologické funkce a schopnost jazykového citu. Ficová (2020, s. 15) popisuje deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku v těchto oblastech: *Optické vnímání (optické diferenciaci, optická paměť), akustické vnímání (diferenciaci základních akustických figur, akustické diferenciaci, akustická paměť), prostorová orientace (hmatový smysl, vnímání tělesného schématu, orientace), intermodalita (neschopnost/omezená schopnost kombinovat a koordinovat procesy při činnosti), serialita (omezená schopnost koordinovat činnosti a procesy v čase a prostoru).*

Pro snazší porozumění problematice dílčích deficitů je možné využít příkladu stromu, který využívá diagnostický nástroj Brigitte Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení*“. Každá etapa vývoje dítěte představuje vlastní korunu, která ukazuje v jednotlivých větvích jeho aktuální stav ve všech diagnostikovaných složkách – schopnostech, dovednostech i návycích. Stejně jako u živého stromu závisí stav koruny na pevně rozvinutém kmeni a kořenovém systému – pokud je vývoj dítěte harmonický, bez rušivých prvků, koruna bude krásně rovnoměrná. V opačném případě, je-li vývoj stížen deficitem nějaké dílčí funkce, bude koruna stromu nepravidelná (Bartoňová, Vítková, 2019).

4.4 Odklad školní docházky

Do první třídy základní školy nastupují děti, které k 31.8. běžného kalendářního roku dosáhnou věku šesti let. V jedné třídě se tak mohou sejít děti, kterým bylo šest let až v červenci nebo srpnu s dětmi téměř sedmiletými, které se narodily již v září. Nezřídka se stává, že se v první třídě sejdou děti šestileté se sedmiletými, které nastoupily do základní školy po odkladu školní docházky. Odklad školní docházky o jeden rok se realizuje u dětí výrazně školsky nezralých většinou ve více než jedné oblasti školní zralosti.

Podmínky pro odložení školní docházky jsou uvedené ve školském zákoně 561/2004 Sb. Tento zákon uvádí také možnost vzdělávání dětí v přípravné třídě. Rodiče, kteří se rozhodli pro odložení školní docházky svého dítěte, musí požádat příslušnou základní školu o odklad školní docházky písemně. K této žádosti musí zákonný zástupce dítěte také doložit zprávu dětského lékaře a doporučující zprávu z vyšetření ve školském poradenském zařízení. Ředitel/ka školy následně vydá rozhodnutí o odkladu školní docházky o jeden rok. Zákonným zástupcům dítěte může být doporučeno vzdělávání dítěte v posledním ročníku mateřské školy nebo v přípravném ročníku základní školy (Jucovičová, Žáčková, 2020).

V poslední době se však stále častěji hovoří o neúměrném počtu udělených odkladů školní docházky u dětí v České republice. Odklad má v Česku necelá čtvrtina dětí, což činí nejvyšší počet v Evropě. Jak uvádí Mačí (2023) na webových stránkách Pedagogicke.info: *„Ministerstvo školství chce kvůli tomu měnit legislativu, protože oddalování školní docházky nepomáhá dětem ani rozpočtu. Uvažuje se i o zákazu odkladů jako takových. Skoro každé čtvrté dítě jde do školy o rok později, než by správně mělo. Podle posledních dat České školní inspekce má odloženou povinnou školní docházku 23,3 procenta dětí v posledním ročníku před nástupem na základní školu.“*

Podle výroční zprávy České školní inspekce z roku 2021-2022 se počet dětí, které dostaly odklad školní docházky o jeden rok, již delší dobu drží na vysokých číslech a není tendence k jeho snižování. Nepomohlo ani zavedení povinného předškolního vzdělávání. Jedním z možných důvodů tohoto jevu by dle ČŠI mohla být nedostatečná práce pedagogů s pedagogickou diagnostikou v MŠ, jelikož z jejich šetření vyplývá, že systematicky takto pracuje pouze necelá čtvrtina mateřských škol. (ZATLOUKAL a kol., 2022, online)

Odklady školní docházky?

Kvalita vzdělávání v České republice

24,3 %

Výroční zpráva
2022/2023

TABULKA 10 | Příčiny odkladu povinné školní docházky – podíl příčin (v %)

Hlavní příčina odkladu povinné školní docházky	2021/2022	2022/2023
Celková nezralost	33,8	37,2
Logopedické vady a poruchy řeči	20,2	22,7
Celkový opožděný vývoj řeči	7,6	8,6
Sociální nezralost	6,5	7,5
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,4	5,7
Psychika – adaptace, soustředění	6,3	4,5
Grafomotorika	7,8	3,9
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,9	2,8
Jiná příčina	2,7	2,2
ADHD	1,5	1,8
Pracovní návyky	3,3	1,5
Škola příčinu nezná	1,1	0,9
Somatické problémy	0,9	0,8

Obrázek 2: Podíl příčin odkladu povinné školní docházky v % (VŠ 2022/2023 ČŠI, online)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo čtyři možné varianty řešení vysokých počtů odkladů školní docházky. Jednou z možností je podle ministerstva přenos pravomocí posuzování školní zralosti na školy samotné, další variantou by byla možnost udělení odkladů školní docházky pouze dětem narozeným po 30. květnu nebo červnu nebo dětem se závažnými zdravotními znevýhodněními nebo odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami, zrušení dodatečných odkladů nebo přípravných tříd samotných. Dalším řešením by mohla být revize rámcových vzdělávacích programů, která souvisí i s plánovanou změnou hodnocení v nejnižších ročnících. Ministerstvo školství tak počítá s uvolněním chybějících míst v mateřských školách (MŠMT, 2024 online).

5 Odklad školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností v praxi mateřské školy

V posledních letech se v médiích čím dál více hovoří o fenoménu zvyšujícího se počtu odkladů školní docházky u dětí. V této souvislosti se také často zmiňuje pojem narušená komunikační schopnost u dětí, které nastupují do první třídy základní školy. Učitelky mateřských škol potvrzují vysoké počty dětí s narušenou komunikační schopností a jen velmi málo dětí v povinném předškolním ročníku nemá žádnou formu narušené komunikační schopnosti. V návaznosti na tyto informace byl proveden monitoring počtu udělených odkladů v mateřských školách v ČR pomocí kvantitativního výzkumu, ve kterém byl použit dotazník určený pro učitelky mateřských škol, a zároveň byly pomocí kvalitativního výzkumu formou kazuistik vybraných dětí s odkladem školní docházky nastíněny možnosti rozvoje jejich komunikačních schopností.

5.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je provést monitoring udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Dále pak na konkrétních příkladech z praxe popsat možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností u dětí s odkladem školní docházky. Závěry jsou vyvozovány prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku a nestandardizovaného testu „*Předcházíme poruchám učení*“.

Z výše uvedených cílů vycházejí **dílčí cíle** výzkumu:

DC1: Porovnat četnost chlapců a dívek s odkladem školní docházky tvořících výzkumný vzorek.

DC2: Porovnat počty chlapců a dívek s odkladem školní docházky a současně se vyskytujícími narušením komunikační schopnosti tvořících výzkumný vzorek.

DC3: Zjistit jaké nejčastější typy narušené komunikační schopnosti se u dětí s odkladem školní docházky vyskytují.

DC4: Zjistit, jaké jsou nejčastější důvody pedagogů mateřských škol při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky.

5.2 Metodologie praktické části bakalářské práce

Pro výzkumné šetření této práce byl použit smíšený výzkumný design. Smíšený výzkum definuje Štech (2014) jako zkratku označující využití kvantitativních a kvalitativních metod v rámci jedné studie. Jedná se o spojení metod, které patří do obou uvedených strategií, kdy v jednom postupu využijeme prvky kvantitativního a ve druhém kvalitativního sběru dat. Vytvořená data tímto postupem by tak měla být vzájemně osvětlující a obohacující. Pro kvantitativní část výzkumu byla zvolena metoda sběru dat pomocí nestandardizovaného dotazníku, který byl vytvořen pro účely této bakalářské práce. Dotazník patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody. Pomocí dotazníku jsou písemně zjišťovány informace od velkého počtu osob a je tak řazen mezi nástroje hromadného získávání údajů. Tímto nástrojem můžeme získat informace s velmi malou námahou i vynaloženými finančními prostředky. Výhodou dotazníku je jednoduché zpracování i následné vyhodnocení.

Kvalitativním přístupem při zkoumání pedagogických jevů nejde o jejich kvantifikaci, nýbrž o snahu proniknout do hloubky jevů, které zkoumáme. Tento výzkum nám umožňuje sledovat jevy odehrávající se přímo v přirozeném prostředí a můžeme pomocí něj také zjistit, jak je vnímají a hodnotí samotní její aktéři. Snažíme se do hloubky prozkoumat určitý jev a zjistit o něm maximální množství informací. Výstup samotného kvalitativního výzkumu nemůžeme zobecňovat, je platný právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána. (Hlad'o, 2011)

Výzkum je založený na dotazníkovém šetření určeném pedagogům pracujícím s dětmi v povinném předškolním vzdělávání a na nestandardizovaném testu, který je určen pro děti předškolního věku s názvem „*Předcházíme poruchám učení*“ Brigitte Sindelárové a realizovaných aktivitách v MŠ Řepníky. V rámci výzkumného šetření byly vypracovány čtyři případové studie, které vycházejí z výsledků testu. Tyto kazuistiky shrnují realizovanou intervenci u dětí s odkladem školní docházky a popisují možnosti rozvoje komunikačních dovedností u těchto dětí.

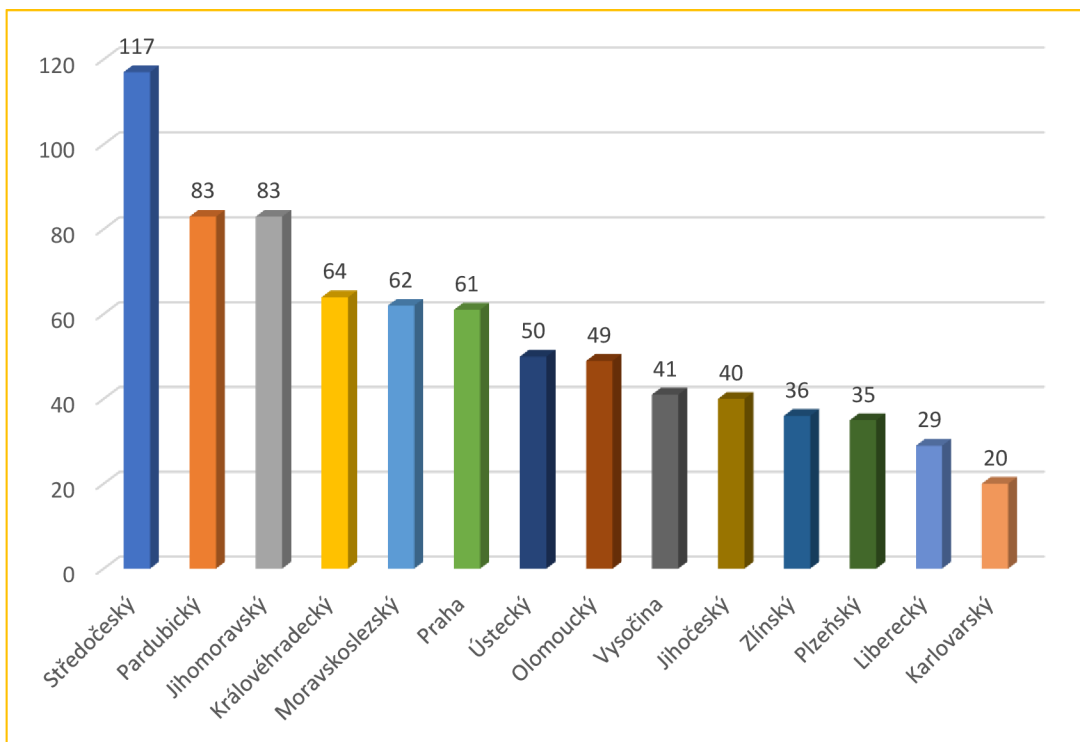
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření

Charakteristika vzorku a místa kvantitativně orientované části výzkumného šetření

Dotazník k této bakalářské práci byl vytvořen pomocí online dotazníkového nástroje Survio, který umožňuje tvorbu a distribuci online dotazníků. Pro jeho šetření byli osloveni pedagogové mateřských škol, kteří pracují s dětmi s odkladem školní docházky. Dotazník jim byl poskytnut na základě jeho zveřejnění v soukromých skupinách na sociální síti Facebook a rozeslán prostřednictvím e-mailu. Veškeré e-mailové adresy jsem našla na portálu MŠMT – Výběr z adresáře škol a školských zařízení.

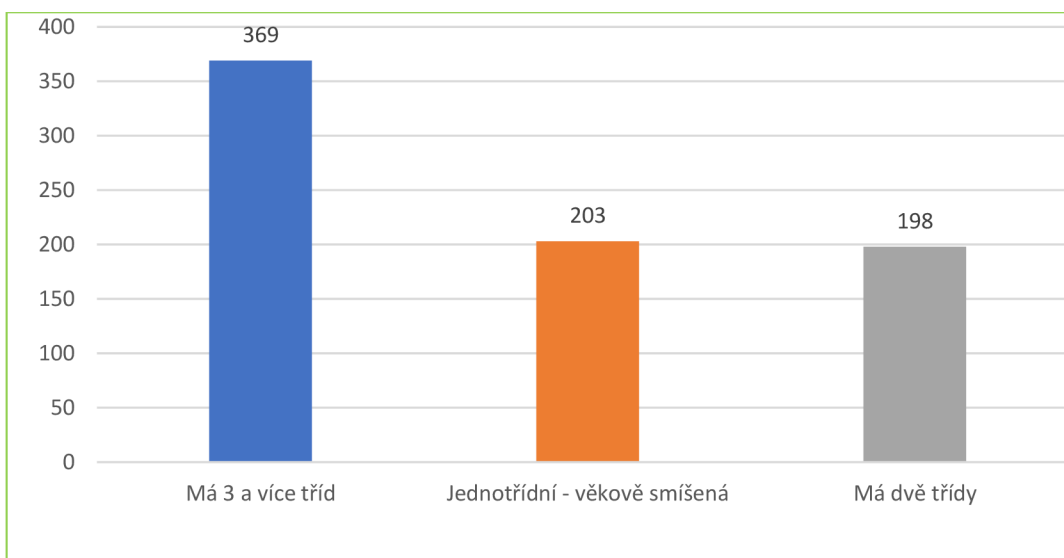
Výzkumné šetření probíhalo od 21.6 do 31. 8. 2023 a během této doby se do něj zapojilo celkem 782 respondentů z celkového počtu 1079 návštěv. To znamená, že 297 osob si dotazník pouze zobrazilo. Z dotazníku bylo vyřazeno celkem 12 odpovědí pro jejich nerelevantnost (prázdné odpovědi, nesmyslné počty dětí ve třídě atp.). Ve výsledku tak pracuji s celkovým počtem 770 respondentů. Úspěšnost vyplnění dotazníku činí 72,5 %. Pro sestavení dotazníku bylo použito celkem 17 otázek. Z tohoto počtu byla 1 otázka polouzavřená s možností jak výběru, tak vlastní odpovědi, 8 otevřených a 8 uzavřených. Díky možnostem online nástroje Survio také můžeme přehledně vidět, kolik času respondenti u vyplňování dotazníku strávili. V průměru zvládli respondenti vyplnit dotazník v čase 5-10 minut. V několika výjimečných případech jim pak trvalo vyplnění dotazníků déle.

Do dotazníku se zapojili respondenti z celé České republiky v celkovém počtu 770. Nejvíce respondentů bylo ze střeďočeského kraje a to celkem 117. Následuje počet 83 mateřských škol z Pardubického a Jihomoravského kraje. Nejméně respondentů odpovědělo z kraje Karlovarského a to celkem 20.



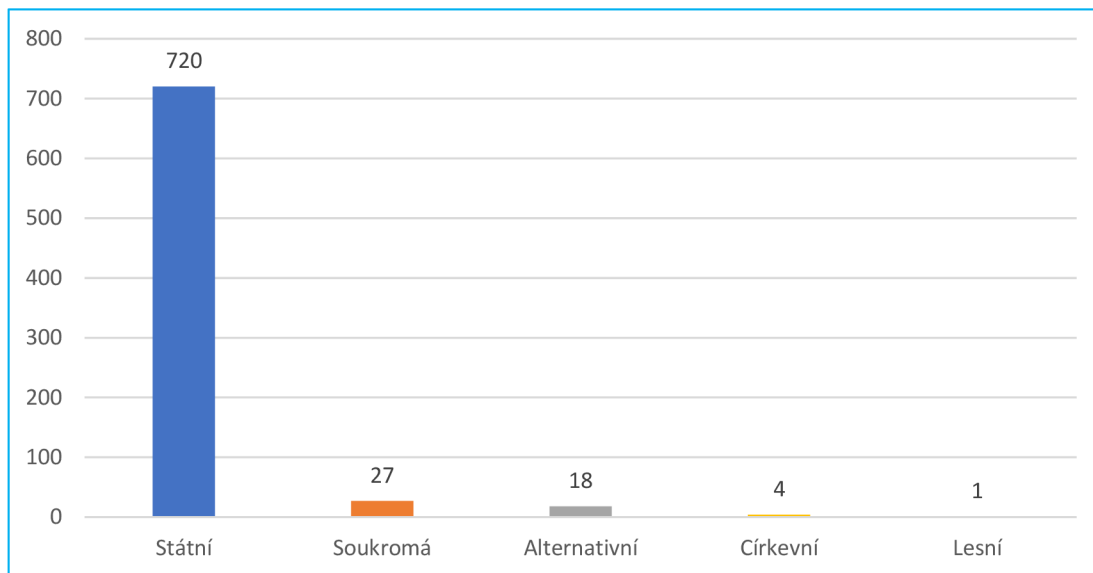
Graf 1: Počty zapojených mateřských škol v jednotlivých krajích

Nejvíce mateřských škol (celkem 369), zapojených do výzkumu, má 3 a více tříd. Následují jednotřídní mateřské školy s počtem 203 a nejméně mateřských škol (celkem 198), které odpověděly do dotazníku, má dvě třídy.



Graf 2: Počty tříd mateřských škol

Do výzkumu se zapojilo celkem 720 státních mateřských škol a tvoří tak největší počet respondentů. 27 mateřských škol bylo soukromých, 18 alternativních, 4 církevní a 1 lesní.



Graf 3: Typy mateřských škol zapojených do výzkumu

Ve výsledku byly sečteny odpovědi všech 770 respondentů a z níže uvedené tabulky č. 1 tak vyplývá, že v tomto výzkumu pracujeme celkem se vzorkem 17728 dětí. Jedná se o třídy věkově smíšené i homogenní. Pro větší přehled byly zjednodušeny počty dětí ve třídě do následujících kategorií: 7-10 dětí ve své třídě má 10 respondentů. 11-25 dětí ve třídě má 66 respondentů. 16-20 dětí ve třídě má 103 respondentů. 21-24 dětí ve třídě má 300 respondentů. Nejvíce respondentů, a to celkem 316 má ve své třídě nejvyšší počet dětí 25-28.

Tabulka 1: Počty dětí ve třídě

Děti celkem:	17728
7-10 dětí ve třídě:	10 odpovědí
11-25 dětí ve třídě:	66 odpovědí
16-20 dětí ve třídě:	103 odpovědí
21-24 dětí ve třídě:	300 odpovědí
25-28 dětí ve třídě:	316 odpovědí

Další otázky jsou zaměřeny především na identifikaci samotných respondentů.

Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

Žena	750	97,4 %
Muž	18	2,3 %
Jiné	2	0,3 %

Na tento dotazník odpovědělo celkem 750 žen (97,4 %) a 18 mužů (2,3 %), dva respondenti uvedli jiné pohlaví (0,3 %). Silně tedy převládají ženy – učitelky.

Jaký je Váš věk?

Tabulka 3: Věk respondentů

56 let a více	272	35,3 %
46-55 let	265	34,4 %
36-45 let	157	20,4 %
26–35 let	67	8,7 %
18–25 let	12	1,6 %

Nejvíce respondentů tohoto dotazníku bylo ve věku 56 let a více (35 %), další věkovou kategorií byly respondenti ve věku 46-55 let (34 %), 157 respondentů bylo ve věku 36-45 let (20 %), 67 respondentů bylo ve věku 26-35 let (9 %) a nejmenší zastoupení v dotazníku měli respondenti ve věku 18-25 let, a to v počtu 12 (2 %). Z této tabulky tak můžeme usuzovat, že nejvíce odpovídali respondenti s opravdu dlouhou praxí a velkými zkušenostmi v oboru předškolní pedagogika.

Kolik let praxe máte v mateřské škole?

Tabulka 4: Délka praxe respondentů

Více než 20 let	401	52,1 %
10–20 let	231	30 %
6-9 let	83	10,8 %
Méně než 5 let	58	7,5 %

Z tabulky č. 4 vyplývá, že více než 20 let praxe má 401 respondentů (52 % odpovědí), 10-20 let praxe má 231 respondentů (30 %), 6-9 let praxe má 83 respondentů (11 %) a nejméně byla zastoupena skupina respondentů s délkou praxe méně než 5 let, a to v počtu 58 (8 %).

Charakteristika vzorku a místa výzkumného kvalitativně orientovaného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v běžné jednotřídní mateřské škole v Řepníkách ve školním roce 2023-2024. Ve třídě bylo v tomto období zapsáno 25 dětí, z toho 13 dětí v povinném předškolním vzdělávání. Z tohoto počtu mají 4 děti odklad školní docházky. Výzkumný vzorek tedy obsahoval 4 děti s odkladem školní docházky a zároveň narušenou komunikační schopností. Během měsíce září 2023 a následně v dubnu 2024 proběhla diagnostika těchto dětí s odkladem školní docházky testovou metodou „*Předcházíme poruchám učení*“ Brigitte Sindelárové. Pomocí vizuálního záznamu – stromu s větvemi, lze přehledně pozorovat pokroky jednotlivých dětí. Každý záznam je doplněn doporučením pedagogicko-psychologické poradny. U každého dítěte jsou popsány možnosti podpory rozvoje komunikačních schopností.

Mateřská škola Řepníky je jednotřídní, věkově smíšená. Je součástí společného subjektu Základní škola a Mateřská škola Řepníky. Zřizovatelem je Obecní úřad Řepníky. Děti jsou přijímány ve věku od dvou do sedmi let (v případě odkladu školní docházky). Třída je naplňována do počtu 25 dětí (je povolena výjimka z počtu 24 dětí). Děti jsou přijímány ze spádové oblasti od nejstarších po nejmladší.

Celá budova mateřské školy prošla v posledních letech velkou rekonstrukcí. Školka má novou fasádu, nová okna a dveře, proběhla také rekonstrukce školní kuchyně, umývárny a šatny. Školka je také vybavena novým nábytkem ve třídě i v šatně. Prostředí mateřské školky je vyzdobeno dětskými výtvary a upraveno tak, aby dětské práce mohli sledovat rodiče. Vybavení třídy pomůckami a hračkami odpovídá počtu dětí

a jejich věku, podle potřeby je obměňováno a doplňováno. Podstatná část pomůcek a hraček je umístěna tak, aby si je děti mohly samostatně brát i uklízet.

Provozní doba je od 6,30 hod do 15,30 hod.

Školní vzdělávací program se nazývá Rok se skřítkem Medovníčkem. Cílem mateřské školy je rozvoj celé osobnosti dítěte, individuální přístup a vytváření kladného vztahu k okolí a přírodě. Vést děti ke kamarádským vztahům a k pomoci starších dětí mladším. Děti mají možnost účastnit se společných činností v různě velkých skupinách, ale také uchýlit se do klidného koutku a neúčastnit se. Veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby byly děti podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, mají možnost pracovat svým tempem.

V mateřské škole v současnosti pracují dvě kvalifikované učitelky s dlouholetou praxí v oboru. Zástupkyně ředitelky také absolvovala kurz logopedické prevence, kterou v mateřské škole již několik let pravidelně provádí.



Obrázek 3: Budova MŠ Řepníky

6 Prezentace výsledků zjištěných výzkumným šetřením

V následující části bakalářské práce bude analyzováno dotazníkové šetření.

Jak je již výše zmíněno, dotazník vyplnilo celkem 770 respondentů z celé České republiky. Pro větší přehlednost jsou výsledky dotazníkového šetření zobrazeny v grafech či tabulkách. Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, kolik dětí s odkladem školní docházky mají respondenti aktuálně ve třídě. Pro práci byl aktuální školní rok 2022-2023, kdy mělo 1894 dětí odklad školní docházky, což činí 10,6 % dětí z celkového počtu 17728. Tabulka zároveň ukazuje, že odklad školní docházky mělo 1481 chlapců a 413 dívek, to je téměř o tři čtvrtiny méně.

Tabulka 5: Počty dětí s odkladem školní docházky ve školním roce 2022—2023

CELKEM DĚTÍ S OŠD:	1894 dětí
Z toho dívek s OŠD:	413 dívek

Dále lze výsledky prezentovat nejlépe na jednotlivých otázkách zpracovaného dotazníku:

Jednou z hlavních otázek dotazníkového šetření bylo, kolik dětí s OŠD má narušenou komunikační schopnost? Školní rok 2022-2023 (Narušená komunikační schopnost = porucha v oblasti produkce řeči, v oblasti přijímání informací, porucha plynulosti řeči, porucha článkování řeči (dyslálie, dysartrie), vývojová porucha (vývojová dysfázie), získaná psychogenní nemluvnost – mutismus, a další...)

Tabulka 6: Počty dětí s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností ve školním roce 2022-2023

CELKEM DĚTÍ S OŠD: 1894	CELKEM DĚTÍ S OŠD A NKS: 1084 (57 %)
Z toho dívek s OŠD A NKS:	216

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, kolik dětí s OŠD tvořících výzkumný vzorek mělo narušenou komunikační schopnost ve školním roce 2022-2023. Z tabulky č. 6 je zřejmé, že z celkového počtu dětí s odkladem školní docházky měla více než polovina dětí nějakou formu narušené komunikační schopnosti. Chlapců s odkladem školní

docházky a zároveň s narušenou komunikační schopností bylo celkem o 868 (20 %) víc než dívek.

„Kolik dětí ve Vaší třídě dostalo odklad školní docházky na příští školní rok? Školní rok 2023-2024“

Tabulka 7: Počty dětí s odkladem školní docházky ve školním roce 2023-2024

CELKEM DĚTÍ S OŠD:	1757
Z toho dívek s OŠD:	392

Jelikož výzkum probíhal na konci školního roku 2022/2023 bylo možné zjistit, kolik dětí ze tříd respondentů dostalo odklad školní docházky pro příští školní rok 2023/2024. Tabulka pro sedmou otázku znázorňuje, že odklad školní docházky dostalo celkem 1757 dětí, což je o 137 dětí méně než v uplynulém školním roce. Tato skutečnost může souviset s možným menším počtem dětí v celkové populaci v povinném předškolním vzdělávání. Z celkového počtu dětí dostalo odklad školní docházky 392 dívek a 1365 chlapců.

V rámci dotazníkového šetření bylo také zjišťováno, kolik dětí, které dostaly OŠD na příští školní rok (2023-24) má narušenou komunikační schopnost?

Tabulka 8: Počty dětí s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností ve školním roce 2023-2024

CELKEM DĚTÍ S OŠD: 1757	CELKEM DĚTÍ S OŠD A NKS: 935 (53 %)
Z toho dívek s OŠD a NKS:	186

Z celkového počtu 1757 dětí mělo 935 dětí s odkladem školní docházky zároveň nějakou formu narušené komunikační schopnosti, což je opět více než polovina dětí stejně jako v uplynulém školním roce. Dívek s narušenou komunikační schopností a zároveň odkladem školní docházky bylo 186 a chlapců 749.

Další zkoumanou oblastí bylo zaměření na logopedickou prevenci v mateřských školách:

Tabulka 9: Logopedická prevence v mateřských školách

ANO	702	90,9 %
NE	70	9,1 %

Z tabulky č.9 lze vyčíst, že téměř 91 % mateřských škol se zaměřuje na logopedickou prevenci.

Výzkumným šetřením bylo také zjišťováno, jak často se ve své praxi pedagogové setkávají s případy odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností?

Tabulka 10: Četnost udělených odkladů u dětí s narušenou komunikační schopností z pohledu pedagogů

Občas	319	41 %
Často	283	36 %
Velmi často	125	16,1 %
Téměř nikdy	51	6,6 %

Tato otázka, v dotazníku uvedena jako desátá v pořadí, byla zaměřena na četnost výskytu odkladů školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností z pohledu učitelek a učitelů MŠ. Z celkového počtu 770 respondentů jich 319 uvádí, že se s odkladem školní docházky u dětí s NKS setkávají občas, 283 respondentů uvádí, že často, 125 odpovědí zní velmi často a téměř nikdy se s odkladem školní docházky u dětí s NKS nesetkalo celkem 51 respondentů.

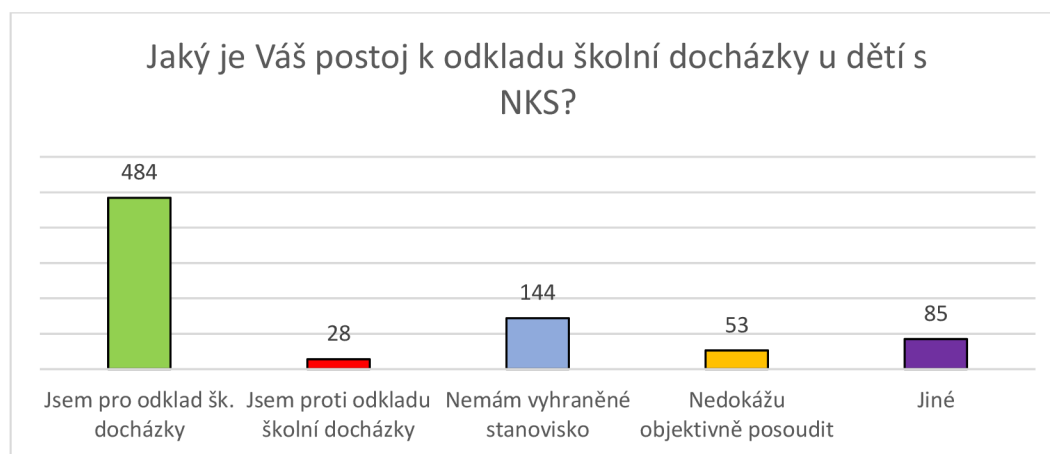
Velice důležitým faktorem šetření jsou i samotné NKS u dětí – „Jaké typy NKS jste zaznamenala u dětí s OŠD ve Vaší třídě?“

Tabulka 11: Typy narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky

Dyslálie	517	31 %
Opožděný vývoj řeči	475	28,5 %
Vývojová dysfázie	378	22,7 %
Mutismus	132	7,9 %
Balbuties	51	3,1 %
Tumultus sermonis	26	1,6 %
Jiná	48	2,9 %
Nedovedu posoudit	41	2,5 %

Z odpovědí na tuto otázku plyne, že nejvíce je u dětí s odkladem školní docházky zastoupena **dyslálie** a to u počtu 517 respondentů, dalším nejčastějším typem NKS u dětí s odkladem školní docházky je **opožděný vývoj řeči** a to ve 475 případech, dalším velmi početným zastoupením je **vývojová dysfázie** a to u 378 odpovědí. Méně častými typy NKS u dětí s OŠD je mutismus – 132 odpovědí, balbuties – 51 odpovědí, tumultus sermonis – 26 odpovědí, jiné typy NKS ve 48 případech a 41 respondentů nedovedlo posoudit tuto otázku

Na předchozí otázku pak plynule navážeme otázkou, zaměřenou na osobní postoj pedagogů k dané problematice – „Jaký je Váš postoj k odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností?“



Graf 4: Postoj pedagogů k udělování odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností

Zde odpovědi značí celkem jasnou shodu v postoji předškolních pedagogů vůči udělování odkladů školní docházky. Ve 484 případech jsou respondenti pro udělení odkladu školní docházky u dětí s NKS, 144 respondentů nemá vyhraněné stanovisko k této problematice, 85 respondentů má jiný názor, 53 respondentů nedovede objektivně posoudit tuto otázku a 28 respondentů je proti udělení odkladu školní docházky u dětí s NKS. Obecně lze tedy říct, že převládá pozitivní pohled na tuto problematiku.

V rámci výzkumného šetření pomocí dotazníku bylo zjišťováno také jaká kritéria berou pedagogové v úvahu při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky.

Tabulka 12: Kritéria při rozhodování doporučení odkladu školní docházky

Celková zralost dítěte	754	33 %
Komunikativní dovednosti dítěte	414	18,1 %
Rozvoj emocionálních dovedností	368	16,1 %
Kognitivní schopnosti dítěte	323	14,1 %
Fyzický vývoj dítěte	234	10,2 %
Rodinné prostředí a podpora rodičů	163	7,1 %
Jiné	27	1,2 %

Z tabulky č. 12 lze vyčíst, že největší zastoupení v kritériích při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky má u respondentů celková zralost dítěte, a to v počtu 754 (33 %), jako další kritérium uvádí komunikativní dovednosti celkem 414 respondentů (18 %), dalšími důvody k doporučení odkladu školní docházky jsou rozvoj emocionálních dovedností ve 368 případech (16 %), kognitivní schopnosti dítěte – 323 odpovědí (14 %), fyzický vývoj dítěte uvádí jako kritérium při rozhodování o doporučení OŠD celkem 234 respondentů (10 %), rodinné prostředí a podporu rodičů bere v úvahu 163 respondentů (7 %), jiné důvody má 27 respondentů (1 %).

Poslední otázka pak měla spíše doplňkový ráz k výzkumnému šetření: „Máte-li nějaké další připomínky nebo nápady (postřehy, doplnění, otázky, popř. pokud se chcete podělit o Vaše zkušenosti) týkající se narušené komunikační schopnosti u dětí a odkladu školní docházky, prosím, uveďte je zde:“

Tato otázka byla zvolena hlavně jako možnost vyjádření vlastního názoru respondentů prostřednictvím volného prostoru. Tuto možnost využilo celkem 273 respondentů, zbylých 497 žádné další připomínky ani postřehy k dané problematice nemá. Odpovědi se v některých případech shodovaly, proto jsem vybrala vždy oblast zastávající stejný názor a rozdělila je do následujících kategorií. V problematice odkladů školní docházky a narušené komunikační schopnosti u dětí by dle respondentů pomohlo nebo má na ni vliv:

- zřizovat více přípravných tříd;
- zlepšit spolupráci s PPP;
- špatná komunikace v rodině, časté užívání telefonů a tabletů u dětí, které nahrazují komunikaci v rodině;
- dlouhé čekací lhůty v poradně, změna v legislativě v tom, kdo má nápravu řeči provádět;
- narůstá počet dětí s komunikačními obtížemi;
- přístup v rodině, nedůsledné rodičovské vedení, rodiče by měli s dětmi doma více pracovat;
- zavedení nástupu do 1.ročníku u dětí, které dovrší 6 let k 30.6. (nyní je to k 31.8.);
- pediatr nedoporučí návštěvu klinického logopeda;
- stále častější výskyt vývojové dysfázie u dětí za posledních 10 let;
- celková zralost CNS, dítě může být připravené do školy, ale ne zralé;
- při posuzování odkladu školní docházky se zaměřit na všechny oblasti školní zralosti;
- spolupráce MŠ s rodiči;
- včasná diagnostika;
- zapojení asistenta pedagoga u dětí s NKS;
- čím dál častěji odchází do ZŠ děti s NKS;
- odklad školní docházky chce rodič z důvodu prodloužení dětství dítěte;
- málo klinických logopedů;

- spolupráce s SPC;
- děti mají hodně kroužků, málo komunikace mezi sebou a dospělými;
- uspěchaná doba, děti neznají ani klasické pohádky;
- rodiče neposlouchají učitelky mateřských škol, dítě jde do základní školy nezralé;
- více logopedické prevence v MŠ;
- rok od roku zhoršující se komunikační schopnosti dětí;
- málo se doma čte;
- před deseti lety nebyl takový problém s NKS jako nyní;
- už mladší děti mají narušenou komunikační schopnost, při nástupu do mateřské školy jim není vůbec rozumět;
- ani odklad školní docházky nepomůže, při NKS, řeší se to pozdě, nespolupráce rodičů;
- někdy jsou udělovány odklady zbytečně;
- pomohl by logoped v MŠ;
- nedostatečná osvěta maminek v oblasti školní zralosti i NKS.

7 Konkretizace práce s dětmi s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností

Druhá, kvalitativní část výzkumného šetření, byla postavena na práci s dětmi s odkladem školní docházky při diagnostických úkolech a následném využívání doporučených nápravných cvičení z programu nácviku dle metody „*Předcházíme poruchám učení*“ Brigitte Sindelarové. Tato doporučení jsou doplněna vlastními poznatky a metodami z praxe. Děti úkoly plnily ochotně a rády, samy si podle úspěšnosti vybarvovaly větve stromu. V dubnu následujícího roku proběhla kontrolní diagnostika. Děti tak mohly porovnat vybarvené větve na obou stromech a měly možnost samy pozorovat, jak a v čem se během školního roku zlepšily. V průběhu tohoto výzkumného šetření pak vznikly čtyři kazuistiky dětí.

7.1 Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.1

Věk: 6 let 3 měsíce

Závěr z psychologického a logopedického vyšetření: řečová a vývojová nezralost, doporučen odklad školní docházky, dyslálie – rotacismus, sigmatismus, nápadná tonická dysfluence v řeči, rodičům doporučeno další vyšetření klinickým logopedem

Osobní a rodinná anamnéza: Chlapec se narodil v termínu, porodní váha i míra byla v normě. Psychomotorický vývoj probíhal bez problémů. Chlapec pochází z úplné rodiny, má o dva roky starší sestru, bydlí v rodinném domě společně s prarodiči. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou. Matka pracuje jako zdravotní sestra, otec jako mechanik v místním zemědělském družstvu. Oba rodiče velmi aktivně spolupracují s mateřskou školou.

Z hodnocení v MŠ: Chlapec navštěvuje mateřskou školu od 3 let. Na mateřskou školu se adaptoval bez problémů, je kamarádský, tichý, v kolektivu oblíbený, ale sám se moc neprosazuje. V pohybových dovednostech obratný, koordinace pohybů bez potíží. V sebeobsluze je samostatný. V sociálním kontaktu s vrstevníky je bezproblémový, nekonfliktní, hodně hravý, někdy hodně citlivý a reaguje plačtivě. Zná a používá zásady správného chování k dětem i k dospělým. O záměrné učení neprojevuje příliš zájem, spíše vyhledává hru na koberci nebo se stavebnicemi. Do školy se dle svých slov netěší, chtěl by zůstat ve školce s kamarády.

Pracovní charakteristika: Chlapec pracuje samostatně, pečlivě, má velmi pomalé tempo. U činností se snaží, je zručný a jeho výtvarný projev odpovídá věku. Lidskou postavu kreslí s přibývajícími detaily, pečlivě vybarvuje.

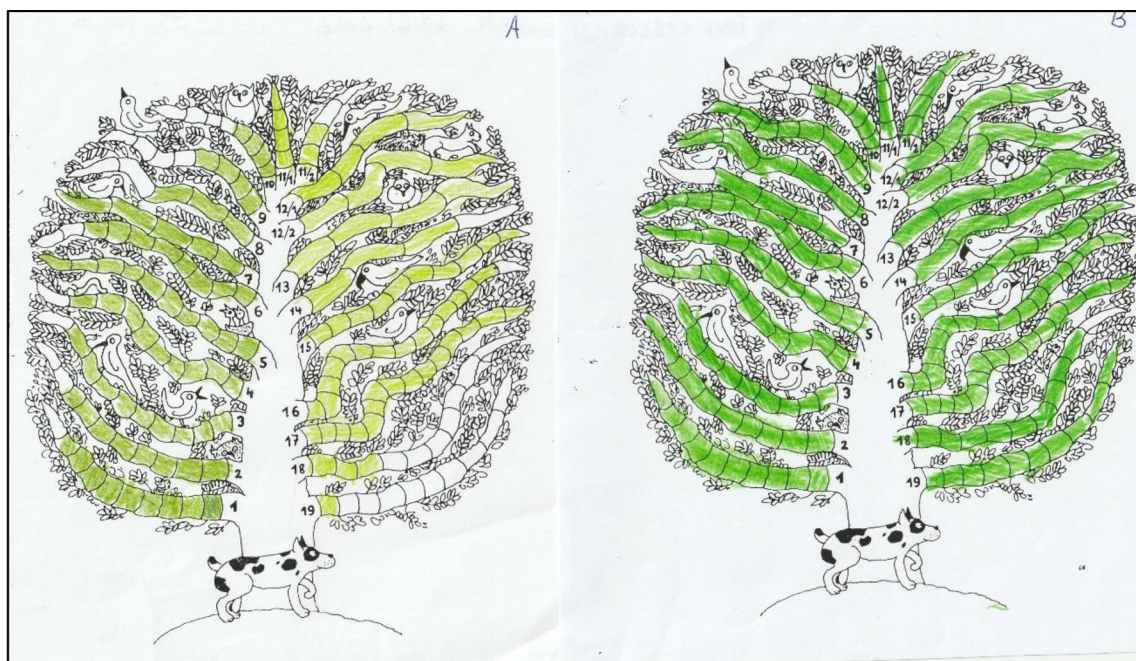
Grafomotorika: správný úchop psacího náčiní, krásně maluje, napodobí tvar. Je pravák.

Řeč: Vadná výslovnost několika hlásek (tupé sykavky, R, Ř), dochází ke klinické logopedce. Na začátku školního roku byla matka upozorněna na stále se zhoršující dysfluenci v řeči. Po následném vyšetření na logopedii bylo matce řečeno, že to má chlapec z nachlazení. Tato dysfluence nicméně trvá nadále a je čím dál zřetelnější. Chlapec tlačí počáteční slabiky ve slovech a velmi těžko se vyjadřuje. Matce bylo doporučeno opětovné vyšetření, případně u jiného klinického logopeda. Stávající klinická logopedka stále trvá na tom, že původ těchto obtíží plyne z nachlazení dítěte, i když je to již několik měsíců od prvních projevů.

Průběh diagnostiky a dosažené výsledky v diagnostických úkolech Brigitte Sindelárové:

V diagnostických úkolech zaměřených na oblast zrakové diferenciaci – větve č.1-3 zvládl úkoly pouze s jednou až dvěma chybami, úkoly zaměřené na verbálně akustickou diferenciaci – větve č. 4-6 opět zvládl bez větších obtíží, většinou má vybarvený plný počet dílků. Úkol č. 7, tj. intermodální opticko-akustické spojení, při kterém si měl zapamatovat, a následně určit, který obrázek nakreslilo předem zmíněné zvíře zvládl opět celý správně. V úkolu č. 8 – intermodální akusticko-optické spojení naopak hned u prvních dvou obrázků určil špatné zvíře. V devátém úkolu, který je zaměřen na optickou paměť, zjišťovanou na řadě přeložených obrázků pak chyboval hned ve čtyřech případech. U úkolu č.10, který je zaměřen také na optickou paměť, ale v tomto případě se týká geometrických tvarů, také určil pouze polovinu obrázků správně. Při úkolu č.11, kdy měl zopakovat čtyři srozumitelná slova, zopakoval všechna čtyři slova, ale dvě slova ve špatném pořadí. Úkoly 12 a 13 zrealizoval bezchybně. V úkolu č.14, kdy měl ve správném pořadí vyskládat na stůl čtyři kartičky s obrázky, jejichž názvy jsem mu vyjmenovala a chyboval v jednom případě. Úkol č.15 zaměřený na motoriku mluvidel zvládl celý správně. Úkoly č.16 a 17 zvládl pouze s jednou chybou. Úkol č. 18, zaměřený na akustickou pozornost, zvládl jen při prvních třech slovech. Poté ztratil pozornost a již se nesoustředil. V úkolu č. 19, který je zaměřen na tělesné schéma a prostorovou orientaci zvládl ukázat správně pouze první pokyn, všechny ostatní potom pletl a hádal.

Komparace výsledků při prvním a opakovaném diagnostikování chlapce č.1



Obrázek 4: Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.1, A–září 2023, B–duben 2024

Z diagnostiky jsem zjistila, že má chlapec oslabení v oblasti intermodálního akusticko-optického spojení, v optické paměti, zaměřenosti akustické pozornosti a nejvíce v prostorové orientaci, a proto v souboru úkolů najdeme program nácviku, kterými budeme zjištěné deficity dílčích funkcí rozvíjet. Vybrala jsem proto následující programy nácviku: 5,6 a 11.

Průběh programů nácviku oslabených dílčích funkcí:

Program 5: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování viděného.

U tohoto cvičení jsem vybrala hru se sirkami. Nejprve jsem postavila jednoduchý obrázek – čtverec, a chlapec měl obrázek napodobit. Postupně jsem obrázky ze sirek ztěžovala a přidávala počet sirek, nicméně chlapec vždy sestavil obrázek správně. Dále jsme hráli hru s obrázky z pexesa. Rozdělila jsem pexeso na dvě stejné hromádky, vždy jsem z jedné hromádky ukázala chlapci jeden obrázek, ten schovala a chlapec měl v druhé hromádce najít stejný. Toto cvičení také zvládl bez problémů. Cvičení zrakové percepce jsem poté ztížila pomocí úkolu s dřevěnými kostkami. Nejprve jsem postavila stavbu ze tří kostek, ukázala chlapci, schovala a ten měl poté postavit úplně stejnou stavbu. Počet kostek jsem postupně přidávala. Tyto úkoly chlapec bavily a zvládal je bez problémů.

Program 6: Oblast sluchové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného.

Pro rozvoj sluchové percepce jsem vybrala úkol z programu nácviku, ve kterém si měl chlapec zapamatovat tři slova, která jsem mu předem řekla. Pak jsem tato slova přidala mezi dalších dvanáct slov a chlapec měl za úkol po každém vysloveném slově říct, zda je to to stejné slovo, které si měl zapamatovat na začátku. S tímto úkolem měl problém a u každého slova dlouho přemýšlel, zda je to to správné slovo, které si měl na začátku zapamatovat.

Další činností, kterou jsem vybrala, je hra, jejíž podstatou je si zapamatovat slyšené a v následující větě přidat další slovo. Dle programu nácviku se hra jmenuje „Balím si batoh“ a dá se hrát ve dvojici nebo ve skupině. Na začátku řeknu: „Balím si batoh a dám do něj jablko“, pak je na řadě dítě, které musí zopakovat větu po mě a přidat další věc, kterou sbalí do batohu. Např. „Balím si batoh a dám do něj jablko a chleba.“ Takto přidáváme věci, až máme v batohu deset věcí. Hru můžeme samozřejmě obměnit a hrát ji například jako hru na kuchaře: „Vařím polévku a dám do ní cibuli...“, další variantou může být třeba ZOO: „Šla jsem do ZOO a viděla jsem tam hrocha, ...“. Takto můžeme hru přizpůsobit tématům, která právě ve školce probíráme. My jsme hráli variantu s vařením a chlapec si zvládl zapamatovat až sedm slov, která jsme přidali do polévky.

Program 11: Prostorová orientace – cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru.

V tomto programu nácviku jsme začali nejjednodušší hrou a tou bylo vnímání vlastního těla. Chlapci jsem zavázala oči a určila jiné dítě, které se ho mělo dotknout např. na koleni a hned ruku odtáhnout. Chlapec měl pak ukázat místo, kde se ho kamarád dotkl. Toto cvičení bezpečně zvládl. Následoval úkol, kdy jsem chlapci obkreslila obrys těla na velký formát papíru a chlapec měl pak za úkol dokreslit části obličeje, vlasy a oblečení. Tuto hru jsme pak obměnili variantou s kaštany nebo pet víčky. Tyto detaily také zvládl dokreslit bez problémů. Další hrou byla hra na sochy, při které jsme se nejdříve točili v kruhu na koberci, pak jsem zaujala nějaký postoj a chlapec měl zopakovat úplně stejné postavení jako já. V tomto případě se mu pletla pravá a levá strana, po upozornění tuto chybu napravil.

Navrhovaná opatření v rámci aktivit realizovaných v MŠ:

Grafomotorický projev: uvolňovat ruku kreslením, využít uvolňovací cviky ruky, zápěstí, prstů – např. kroužky, osmičky, spojování palce s ostatními prsty, nápodoba solení nebo hry na klavír, malovat do písku, do krupice apod.), kreslení dle vlastní fantazie i dle předlohy, dokreslovat obrázky, spojovat body, vybarvovat omalovánky. Procvičovat jemnou motoriku ruky, navlékání korálků, zažehlovací korálky, modelování, trhání papíru, stříhání.

Sluchové vnímání a komunikační dovednosti: trénovat fonemický sluch, rozpoznávat první a postupně i poslední písmeno ve slově, rozšiřovat slovní zásobu chlapce, popis obrázků, předmětů, hledat slova podobného nebo opačného významu, vyprávění zážitků, příběhů, převyprávět obsah pohádek nebo oblíbeného filmu. Pravidelná četba nebo poslech mluveného slova.

Zrakové vnímání a rozlišování: vyhledávání rozdílů mezi obrázky, spojování shodných obrázků, hledání stínů, bludiště, spojování bodů, hra pexeso, Grabollo nebo Dobble.

Všeobecný přehled: dny v týdnu, měsíce, roční období, části dne, rozlišovat levou a pravou stranu, orientaci v prostoru, správné užívání předložek.

7.2 Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.2

Věk: 6 let 2 měsíce

Závěr z psychologického a logopedického vyšetření: Grafomotorická, vývojová a socioemoční nezralost, doporučen odklad školní docházky. Dyslálie – rotacismus, rotacismus bohemicus.

Z hodnocení MŠ: Chlapec navštěvuje mateřskou školu od 3 let. Je velice tichý, citlivý, často plačtivý. Nerad si hraje s dětmi, vyhledává pouze společnost učitelky, nebo se zaměří na jedno dítě a nárokuje si jeho pozornost. Je také velice fixován na matku. Je samotářský, nerad si hraje s hračkami. Chlapce se ve školce snaží zapojovat do všech činností, vhodně ho motivují, chválí. Má velice nízké sebevědomí, neustále se při práci u stolečku ujišťuje, zda udělal zadaný úkol správně. Vyžaduje neustálou pochvalu

a povzbuzování k činnosti. Některá zadání ovšem těžko chápe. Při vybarvování obrázku je velice pečlivý, sám ovšem nemá zájem o kreslení, ani další hry u stolečku. Většinu dne má tendenci se procházet po třídě s plyšákem v ruce, ten mu nahrazuje rodiče (dle slov matky). Při nácvičku básniček a písniček je velice šikovný, rychle si text zapamatuje i zvládne reprodukovat. U chlapce jsou patrné zvýšené psychosomatické problémy – velmi časté močení, třes rukou, bolest hlavy, únavy, bolest břicha a pocit na zvracení. Tyto potíže učitelky pravidelně konzultují s matkou, snaží se je řešit. Byla doporučena návštěva psychologa. Ten však u dítěte neshledal žádné závažnější obtíže. Matka velmi dobře spolupracuje s mateřskou školou.

Rodinná a osobní anamnéza: Chlapec se narodil předčasně, v osmém měsíci těhotenství. Je jedináček. Matka má vyšší odborné vzdělání a pracuje na úřadě na odboru sociální péče, otec je vyučen v oboru automechanik. Velmi špatné rodinné vztahy s prarodiči ze strany otce.

Řeč: Chlapec má špatnou výslovnost několika hlásek, dochází na klinickou logopedii. Slovní zásoba je přiměřená věku. Chlapec je spíš tišší a komunikuje s dětmi jen velmi málo. Radši komunikuje s dospělými.

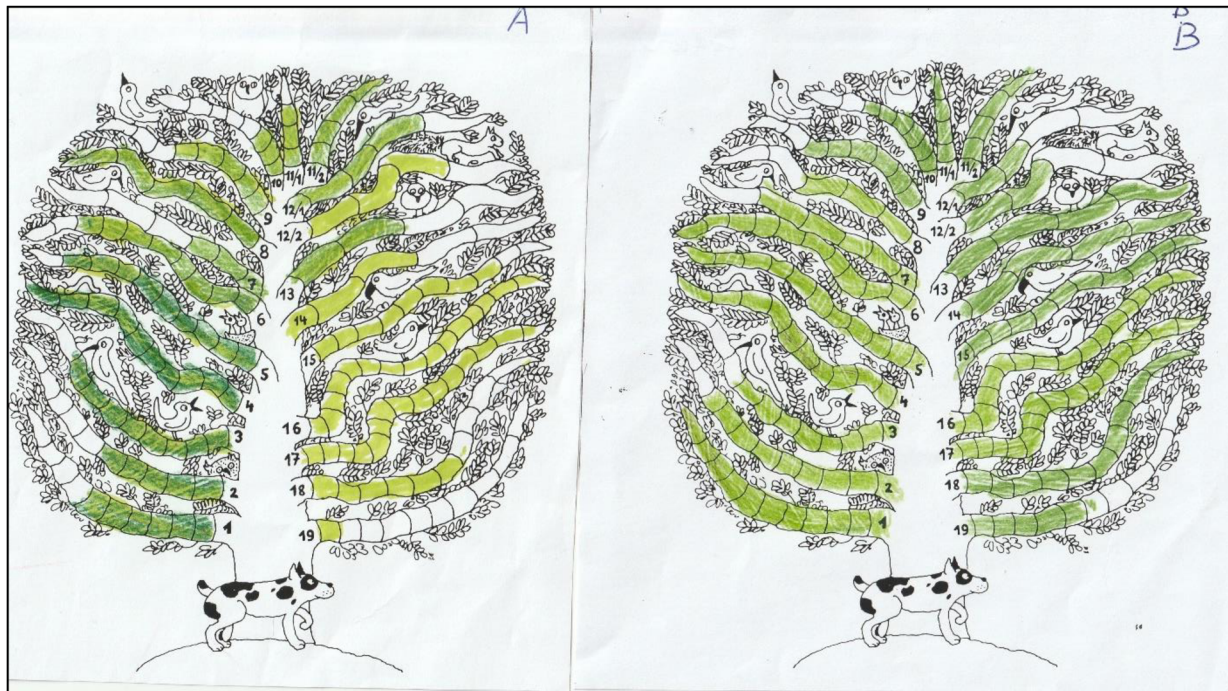
Grafomotorika: Grafomotorika je přiměřená věku, chlapec má uvolněnou ruku, správný úchop psacího náčiní, velmi rád kreslí a vybarvuje omalovánky.

Průběh diagnostiky a dosažených výsledků v diagnostických úkolech:

V diagnostických úkolech č. 1 a 2 zaměřených na zrakovou percepci bylo vidět, že pouze hádá, zda jsou obrázky stejné nebo ne. V polovině případů se trefil do správné odpovědi. U třetího úkolu, chyboval pouze dvakrát, a to ke konci, kdy začal ztrácet pozornost. Úkoly zaměřené na sluchovou percepci zvládl bez problémů, pouze u úkolu č. 6 jednou chyboval. V diagnostickém úkolu č. 7 zaměřeném na spojení mezi viděným a slyšeným vjemem opět pouze odhadoval správnou odpověď. Bylo vidět, že je roztěkaný a nedává pozor. Správnou odpověď určil u třech obrázků ze šesti. Podobný diagnostický úkol č. 8, tentokrát zaměřený na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem zvládl ovšem bez jediného zaváhání. V diagnostickém úkolu č. 9 zaměřený na optickou paměť, udělal tři chyby, kdy si spletl pořadí obrázků „ryba, jablko a lampa“. Diagnostický úkol č. 10, který je opět zaměřený na optickou paměť, ale dítě si má tentokrát zapamatovat pořadí geometrických tvarů, mu činil větší potíže, pochybil celkem u pěti obrázků z osmi.

V diagnostickém úkolu č. 11, který je zaměřený na verbálně akustickou paměť zvládl zopakovat všechna čtyři slova správně a vyjmenoval je ve správném pořadí. Diagnostický úkol č. 12, který je také zaměřený na verbálně akustickou paměť, ale místo opakování slov se opakují pseudoslova. Správně zopakoval první tři slabiky a to „vis, vap, duk“, poslední slovo „mer“ nedokázal zopakovat. V úkolech 13 a 14 zaměřených na zapamatování si obrázků a vyjádřit je slovy a na zapamatování slov a vyjádřit je obrázky chyboval ve dvou ze čtyř obrázků. Diagnostický úkol č. 15 zaměřený na pohotovost mluvidel zvládl vyslovit všechna slova kromě dvou správně. Nezvládl vyslovit slova „kumulativní a deduktivní“. Diagnostický úkol č. 16 zaměřený na vizuomotoriku zvládl celý lehce a bez potíží. Úkol č. 17 – vyhledávání obrázků také zvládl celý správně. Diagnostický úkol č. 18 zaměřený na akustickou pozornost zvládla jen v šesti případech z deseti. Na příběh se dokázal soustředit pouze ze začátku a poté začal ztrácet pozornost a nesoustředil se. Diagnostický úkolu č. 19, zaměřený na tělesné schéma a prostorovou orientaci zvládl pouze u jednoho úkolu z deseti. Poté celou dobu pouze hádal a ukazoval části těla jen namátkou.

Komparace výsledků při prvním a opakovaném diagnostikování chlapce č.2



Obrázek 5 - Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.2, obrázek A – diagnostika září 2023, obrázek B – diagnostika duben 2024

Po vybarvení větví stromu u splněných úkolů jsme zjistili, že chlapec č.2 má deficit v oblasti zrakové diferenciacce, optické paměti, v akustické pozornosti a ve vnímání

vlastního těla a prostorové orientaci. Podle tohoto deficitu byly vybrány následující programy nácviku: 1, 3, 5 a 11 (viz příloha 2).

Průběh programů nácviku oslabených dílčích funkcí:

Program 1: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející zrakové vnímání

Při tomto cvičení jsme začali 1. stupněm úkolů rozvíjejících optické vnímání. Vybrala jsem úkol s názvem, Co vidíme z okna, při kterém jsme se postavili s chlapcem před okno, a já jsem řekla například: „Vidím kočku.“ Chlapec měl za úkol pozorovat vše, dokud kočku neobjevil taky. Takto jsme přidávali předměty nebo věci, které jsme viděli, v hádání jsme se střídali, chlapce tak činnost bavila více. Nalezl za oknem všechny předměty, které jsem určila. Pokračovali jsme druhým stupněm, kdy jsme s chlapcem procvičovali třídění. B.Sindelárová doporučuje třídít hřebíky nebo knoflíky, vybrala jsem třídění knoflíků. Knoflíky zvládl roztřídit všechny správně. Zrakové vnímání jsme trénovali i při úkolu s názvem Zakryté předměty, kdy jsem dala na jednu hromadu několik hraček, a chlapec měl podle části věci, kterou viděl, určit, co všechno se na hromadě skrývá. Předměty jsem postupně přidávala. Tento úkol ho taky bavil a zvládl vše pojmenovat. Dále jsme pokračovali 3. stupněm nácviku s názvem Skupinové fotografie, kdy jsem dala za úkol nejprve najít chlapce samotného, potom jsem vyjmenovávala kamarády ze školky, které měl na fotografii najít. Tento úkol trval chlapci déle, ale zvládl jej také správně.

Program 3: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející přesné vidění

Pro tento nácvik jsme opět postupně prošli všechny tři stupně nácviku. V prvním stupni měl chlapec za úkol hledat stejné tvary vystřižené z papíru, dva stejné obrázky z pexesa, dále jsem rozstříhala velký obrázek z kalendáře na pět dílů a chlapec měl za úkol jej složit dohromady. Toto zvládl bez větších obtíží. Při třetím stupni nácviku, jsem vybrala hry s názvem „Kde je zloděj a kde je král?“ Při první hře jsem vyskládala na koberec kupky kostek ze stavebnice, kaštiny, autíčka a pastelky a v každé kupce byl vždy stejný počet předmětů, pouze v jedné bylo o jeden předmět víc. Chlapec měl za úkol přijít na to, kde je o jeden předmět více a ten odstranit. Při hře „Kde je král?“ měl za úkol naopak přijít na to, ve které hromádce je o jeden předmět méně a ten doplnit. S tímto úkolem měl chlapec problém a ve většině případů hádal, kde je předmětů více nebo méně. Mátla ho velikost předmětů, kdy si myslel, že když jsou předměty v hromádce větší, je

jich tam více. V tomto případě jsem ho vždy musela upozornit, aby si předměty znovu přepočítal.

Program 5: Oblast optické paměti-cvičení rozvíjející zapamatování viděného

K tomuto nácviku jsem použila místo doporučených sirek pastelky. Sestavila jsem ze tří jednoduchou sestavu a chlapec měl za úkol sestavit stejný obrázek. Postupně jsem je přidávala, až na pět. Tento úkol zvládl bez problémů. Další úkol, při kterém měl napodobit mnou postavený domeček, také lehce zvládl. Optickou paměť jsme procvičovali také pomocí hry pexeso, jak je doporučeno ve třetím stupni programu nácviku. Pexeso ho moc nebavilo, obměnila jsem hru za Dobble, která má svižnější charakter.

Program 11: Orientace v prostoru – cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru

Při tomto nácviku jsme postupovali pomocí hry „Poznej předměty hmatem“, kdy jsem do látkového pytlíku vložila pět různých předmětů – lego kostku, auto, pastelku, nůžky a plyšového medvídka a každý předmět, který chlapec hmatem poznal a následně pojmenoval, mohl ze sáčku vytáhnout. Poznal a pojmenoval všechny předměty. Pokračovali jsme druhým stupněm, a to hrou na sochy, kdy měl chlapec zaujmout na chvíli setrvat ve stejném postoji jako já. U tohoto úkolu pletl strany, po upozornění se opravil. Při nácviku třetího stupně jsem po koberci rozestavěla dráhu z kancelářských papírů, postavili jsme se za sebe a chlapec měl za úkol mě dle pokynů např. dva kroky dopředu, vlevo, doprava, provést dráhou. Chvilku trvalo, než pochopil zadání. Pokud mě navedl správně, spadla jsem do „vody“. Tato hra zaujala i ostatní děti a hrály ji pak spolu.

Navrhovaná opatření v rámci aktivit realizovaných v MŠ:

Grafomotorický projev: uvolňovat ruku kreslením, využít uvolňovací cviky ruky, zápěstí, prstů – např. kroužky, osmičky, spojování palce s ostatními prsty, nápodoba solení nebo hry na klavír, malovat do písku, do krupice apod.), kreslení dle vlastní fantazie i dle předlohy, dokreslovat obrázky, spojovat body, vybarvovat omalovánky. Procvičovat jemnou motoriku ruky, navlékání korálků, zažehlovací korálky, modelování, trhání papíru, stříhání.

Sluchové vnímání a komunikační dovednosti: trénovat fonematický sluch, rozpoznávat první a postupně i poslední písmeno ve slově, rozšiřovat slovní zásobu chlapce, popis obrázků, předmětů, hledat slova podobného nebo opačného významu, vyprávění zážitků, příběhů, převyprávět obsah pohádek nebo oblíbeného filmu. Pravidelná četba nebo poslech mluveného slova.

Zrakové vnímání a rozlišování: vyhledávání rozdílů mezi obrázky, spojování shodných obrázků, hledání stínů, bludiště, spojování bodů, hra pexeso, Grabollo nebo Dobble.

Všeobecný přehled: dny v týdnu, měsíce, roční období, části dne, rozlišovat levou a pravou stranu, orientaci v prostoru, správné užívání předložek.

7.3 Případová studie chlapce s OŠD a NKS č.3

Věk: 6 let 5 měsíců

Závěr z psychologického a logopedického vyšetření: celková nepřípravenost na školu, doporučen odklad školní docházky, dyslálie – sigmatismus, rotacismus, rotacismus bohemicus

Z hodnocení MŠ: Naši mateřskou školu navštěvuje teprve druhým rokem. Má velmi časté absence z důvodu nemoci. Předtím byl přihlášen v mateřské škole ve vedlejší městi, ale z informací od maminky víme, že ze zdravotních důvodů také moc často do školky nechodil. Milý, hodný chlapec, hodně komunikativní, kamarádský, rád často vypráví zážitky z domova, hlavně o pracovních činnostech, které velmi rád vykonává – např. sekání trávy, dřeva, pomáhá rád otci apod. V kolektivu je oblíbený, společenský, nekonfliktní, do školky se těší, hraje si spíše s dívkami. Při řízených činnostech pracuje velmi dlouho a pomalu. Zadání chápe pomalu, u většiny zadání práci nedokončí. Celý den vyžaduje pozornost od učitelek. Grafomotorický projev je velmi nejistý, má špatný úchop psacího náčiní, nerad kreslí a vybarvuje. Je pravák. Problémy má také se stříháním nůžkami.

Rodinná a osobní anamnéza: Chlapec se narodil jako první ze dvou chlapců, ve škole má ještě mladšího bratra. Jeho otec má ještě další čtyři děti z prvního vztahu. Matka vystudovala vysokou školu a pracuje jako učitelka na základní škole. O vzdělání nebo práci otce nemám žádné informace.

Řeč: Špatná výslovnost některých hlásek (sykavky, L, R, Ř), v řeči se objevuje fyziologická iterace, dochází na klinickou logopedii.

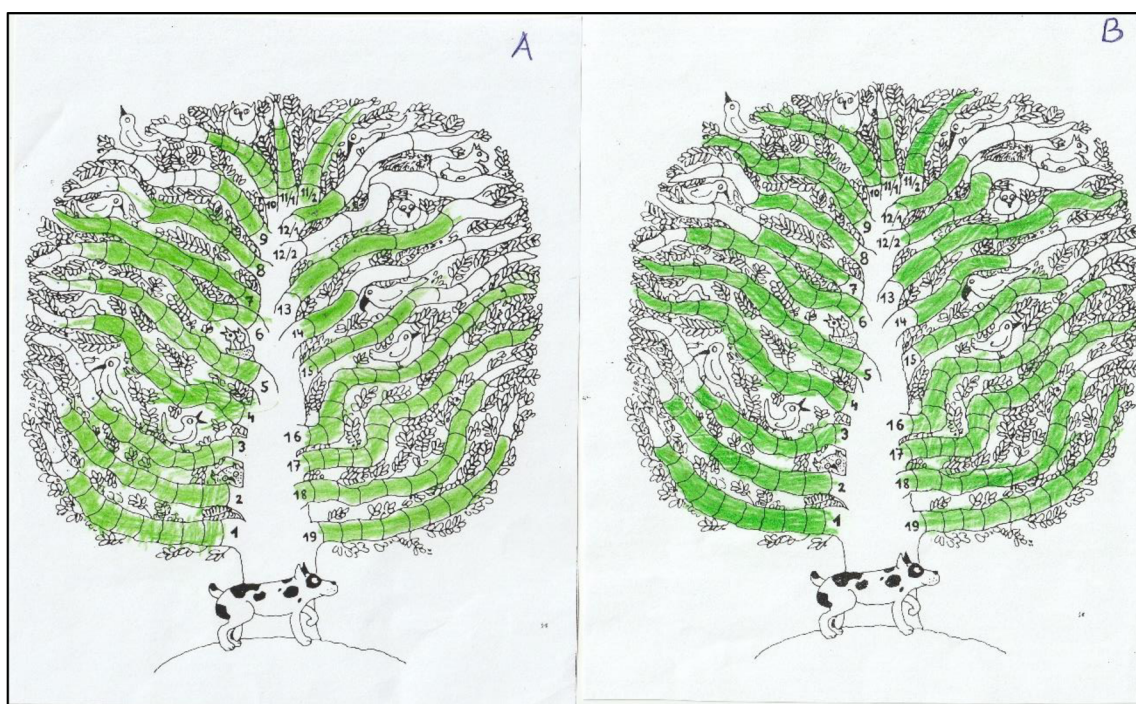
Průběh diagnostiky a dosažené výsledky v diagnostických úkolech Brigitte Sindelárové:

V diagnostických úkolech zaměřených na oblast zrakové diferenciaci – větve č. 1-2 zvládl úkoly pouze s dvěma chybami, a to u obrázků loď a list a v úkolu č. 2 nerozeznal obrázek č. 4 a 9. Diagnostický úkol č. 3 zaměřený na optické členění, nedokázal najít 3 ukryté tvary z deseti. Úkoly zaměřené na verbálně akustickou diferenciaci – větve č. 4-6 spletl vždy ve dvou případech z deseti. U úkolu č. 4 určil, že slova „boudy a body“ jsou stejná, stejně tak slova „až – už“ určil jako stejná. V úkolu č. 5, kdy měl určit, zda pseudoslova jsou stejná nebo jiná, určil, že slova „pit-pit“ jsou rozdílná, a slova „ket a kot“ určil, že jsou stejná. Diagnostický úkol č. 6 zvládl se třemi chybami z deseti. Ve slovech: nevinný, křehký, znejistět určil, že obsahují slabiku „při“. Úkol č. 7, tj. intermodální opticko-akustické spojení, při kterém si měl zapamatovat, a následně určit, který obrázek nakreslilo, jaké zvíře zvládl celý bez chyby. V úkole č. 8 – intermodální akusticko-optické spojení hned u prvních dvou obrázků ze čtyř určil špatné zvíře, které obrázek nakreslilo.

Diagnostický úkol č. 9, zaměřený na optickou paměť zjišťovanou na řadě přeložených obrázků chyboval hned u pěti obrázků z osmi. U diagnostického úkolu č. 10, který je zaměřen také na optickou paměť, tentokrát se však týká geometrických tvarů, chyboval pouze ve dvou případech z osmi. Úkol č. 11 zaměřený na paměť řady čtyř slov, zopakoval pouze tři slova správně, jedno slovo řekl ve špatném pořadí. Diagnostický úkol č. 12, který spočívá v zopakování čtyř pseudoslov, která zní: „vis, duk, vap, mer“ dokázal zopakovat pouze první slovo a to ještě ve špatném pořadí. Úkol č. 13, ve kterém si má prohlédnout a zapamatovat čtyři obrázky – pytel, sněhuláka, tubu a třešně, si dokázal zapamatovat a následně vyjmenovat pouze první tři obrázky. V úkole č. 14, kdy měl ve správném pořadí vyskládat na stůl čtyři kartičky s obrázky – hlemýžď, klobouk, kašpárek a konvice, dokázal na stůl vyložit pouze první obrázek hlemýžď. V diagnostickém úkolu č. 15 zaměřeném na motoriku mluvidel nedokázal správně zopakovat slova reflektor, kumulativní, organizátor, deduktivní a chalcedon. Správně zopakoval pouze pět slov z deseti. Diagnostické úkoly č. 16 a 17 zaměřené na vizuomotoriku a zaměřenost optické pozornosti zvládl celé bezchybně. Diagnostický

úkol č. 18 zaměřený na akustickou pozornost zvládl pouze s jednou chybou, a to v posledním slově. V diagnostickém úkolu č. 19. zaměřený na tělesné schéma a prostorovou orientaci ukázal správně devět pokynů z deseti.

Komparace výsledků při prvním a opakovaném diagnostikování chlapce č. 3



Obrázek 6: Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č. 3, obrázek A – diagnostika září 2023, obrázek B – diagnostika duben 2024

Z diagnostiky jsem zjistila, že má chlapec oslabení v oblasti optického členění, v optické paměti, verbálně akustické paměti, intermodálním výkonu paměti na sérii slov a v motorice mluvidel. Proto jsem v souboru úkolů vyhledala programy nácviku, kterými budeme zjištěné deficity dílčích funkcí rozvíjet. Vybrala jsem proto následující programy nácviku: 1,3,5,6 a 9.

Průběh programů nácviku oslabených dílčích funkcí:

Program 1: Oblast zrakového vnímání – cvičení rozvíjející zrakové vnímání

Pro rozvoj zrakového vnímání jsem vybrala úkol s názvem „Vidím, vidím, co ty nevidíš!“, kdy jsem v herně vybrala jeden předmět, který jsem popsala následovně: „vidím, vidím, co ty nevidíš a je to červené“. Chlapec měl za úkol vyjmenovat všechny červené předměty, které v herně vidí, dokud neurčí věc, kterou jsem měla na mysli.

Vyjmenoval auto, molitanovou kostku, plastové jablko. Poté měl chlapec vymyslet nějakou věc, kterou jsem měla hledat v herně já. Měla jsem hledat zelenou věc. Měl na mysli zelený traktůrek. Další hrou rozvíjející zrakové vnímání bylo hledání osob na fotografii, vybrala jsem společnou fotografii dětí z MŠ, kde mohl bezpečně určit kdo je kdo. Dále jsme zrakové vnímání procvičovali pomocí pexesa, kdy měl za úkol co nejrychleji přiřadit dva stejné obrázky k sobě. Toto cvičení jsme poté rozšířili o hru Dobble. Tyto úkoly nečinily chlapci žádné potíže.

Program 3: Oblast optického vnímání – cvičení rozvíjející přesné vidění

Pro tento program jsem vybrala pro začátek nejjednodušší úkol z 1. stupně, a to bylo hledání dvou totožných kostek z hromádky různých stavebnic. Pokračovali jsme úkolem ze 2. stupně – skládanka z novin. Nastříhala jsem noviny na 5 dílů a chlapec je měl následně sestavit dohromady. V tomto případě měl chlapec s úkolem potíže, nezládal přiřadit díly s písmeny správně k sobě. Proto jsem chlapci nastříhala letáky s obrázky a ty už zvládl přiřadit k sobě správně.

Program 5: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování viděného.

Pro toto cvičení jsem vybrala opět sestavování jednoduchého obrázku z pastelek, který jsem před dítě postavila na stůl, následně zakryla a chlapec měl za úkol postavit stejný tvar z pastelek. Začínali jsme na jednoduchých tvarech, jako je trojúhelník a čtverec, tyto chlapec zvládl bez problémů, tak jsem přidala počet pastelek a složitější obrazce. Stejně tak jsme pokračovali prostorovými stavbami ze stavebnice. Nejprve jsem postavila jednoduchou stavbu, ukázala ji dítěti, a to mělo po zakrytí stavby postavit úplně stejnou. Cvičení jsme zakončili hrou pexeso.

Program 6: Oblast sluchové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného.

Pro tento nácvik jsem vybrala cvičení z 1. stupně, ve kterém jsem chlapci nejprve určila tři slova, která si měl zapamatovat – dům, strom, řeka. Potom jsem vyjmenovávala různá další slova a při každém měl říct, jestli je to to slovo, které si měl zapamatovat na začátku. Pro další nácvik jsem vybrala naši oblíbenou hru pro zapamatování slyšeného, kdy dítě vyjmenovává vše, co řekly děti před ním a přidá k tomu svoje slovo. Ve školce jsme měli zrovna téma Dopravní prostředky, tak jsme hru pojali takto: „Jedu po silnici a vidím auto“. Takto postupně přidávají děti další dopravní prostředky. Chlapec, u kterého jsem chtěla rozvíjet zapamatování slyšeného, jsem posadila na šesté místo

v řadě, takže si musel zapamatovat pět předchozích dopravních prostředků (auto, motorku, kolo, traktor, náklad'ák). Úkol zvládl dobře a přidal slovo „autobus“. Je dobré pracovat u dětí s tématy, která je baví a zajímají.

Program 9: Motorika řeči – cvičení rozvíjející koordinaci úst při mluvení

Pro toto cvičení jsem vybrala tyto úkoly: foukání do peřiček, foukání autíček do garáže, foukání míčku do branky, artikulační cvičení rtů a jazyka – nafukování tváří, počtář – spočítej jazykem zoubky, pilka – přejeď jazykem po hraně zubů, našpul pusku jako kapr, usměj se, zamrač, koník, zívání, rulička z jazyka a další.

Navrhovaná opatření v rámci aktivit realizovaných v MŠ:

Grafomotorika: Navozovat správné pracovní návyky při kreslení, dbát na správné držení psacího náčiní špetkovým úchopem, postavení ruky při kreslení. Všestranně motivovat k tvořivým aktivitám a kreslení, nabízet širokou škálu výtvarných materiálů a technik, rozvíjet grafomotorickou nápodobu. U činností dítě motivovat, podporovat, oceňovat, nabízet pracovní listy se základními prvky. Kreslit nejprve na velké formáty, malovat štětcem, voskovkami, stříhat, lepit, trhat papír, modelovat.

Zrakové vnímání: Vyhledávat určený prvek v obrázcích, vyhledávat shodný korálek, shodný dílek stavebnice, vyhledávat shody a rozdíly v obrázcích, nabízet pracovní listy s vyhledáváním tvarů lišících se detailem, přiřazovat obrázky a jejich stíny, vyhledávat tvar lišící se polohou. Zraková analýza a syntéza – práce s kostkami, stavebnicemi, skládkami, puzzle, mozaiky, dokreslovat objekty, překreslovat obrazce zakreslené v síti. Zraková paměť – povídat si o výletě nebo co bylo na obrázku, hrát pexeso, Kimovu hru, opakovat určité vzory. Vést dítě k listování v knize zepředu dozadu, pozorovat sled obrázků zleva doprava, řadit obrázky zleva doprava.

Sluchové vnímání a paměť: Naslouchat pohádkám, příběhům, lokalizovat zvuk, rozlišovat zvuky v okolí. Rozvíjet sluchovou diferenciaci – poznávat hlas kamarádů, rozeznávat zvuky známých předmětů, odlišovat shodná a neshodná slova podle délky, měkčení. Rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Vyhledávat a tvořit rýmy, rozkládat a vytleskávat slova na slabiky, určovat počet slabik ve slovech. Hrávat slovní kopanou dle poslední slabiky. Hledat slova dle počáteční/poslední hlásky. Rozvoj sluchové paměti – učení se básniček zpaměti, rozvíjet holé věty, vyhledávat obrázky se slovy, které dítě slyšelo, opakovat řadu slov. Rozvoj sluchové figury a pozadí – domluvená reakce

na určené slovo v příběhu, vyhledávat slova ve čteném příběhu, hra Všechno lítá, co peří má. Rozvoj vnímání a reprodukce rytmu – rytmická cvičení s hudebními nástroji, rytmizování.

Základní matematické představy: Třídění podle barvy, velikosti, tvaru a dalších kritérií. Řazení prvků dle velikosti, odstínu, barvy. Porovnávat např. dle velikosti – malý x velký, délky – krátký x dlouhý, množství – hodně x málo. Vést k počítání prvků ve skupině, tvořit skupiny s daným počtem prvků, např. hra domino, Člověče nezlob se. Trénovat názvy geometrických tvarů a jejich rozlišování.

Pracovní zralost: Zapojovat chlapce do činností tak, aby měl sám o ně zájem, aby chtěl sám sdílet své znalosti a vědomosti, bez opakovaného upozorňování na zadání úkolu a připomínání postupu práce. Posilovat udržení pozornosti u úkolů, věnovat se činnosti dostatečně dlouhou dobu. Hrát hry s pravidly, učit se vyrovnávat s případným neúspěchem, spolupracovat s ostatními, brát ohled na ostatní a domluvit se.

Prostorové vnímání: Pojmenovat směry a uplatňovat pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo. Při oblékání pojmenovávat části těla – teď pravou ruku, levou nohu. Hra na obchod – kdo stojí první v řadě, poslední, hned před, hned za. Trénovat orientaci na vlastním těle. Kreslit podle diktátu (vlevo nahoře nakreslíme sluníčko, uprostřed dům, vpravo dole strom).

Vnímání času: Pozorovat děje a činnosti, popisovat, co se stalo dříve, co později, co se musí udělat jako první, co bude následovat. Pojmenovávat činnosti obvyklé pro jednotlivé části dne, týdne, ročního období. Řadit obrázky dle dějové posloupnosti.

Řeč: Hry se slovy na chápání a tvoření antonym, synonym, homonym. Spojovat, co k sobě patří – hrnec + poklička. Pojmenovat charakteristické vlastnosti předmětů, vysvětlit význam pojmů. Vyčlenit slova, která do skupiny nepatří. Vysvětlit nesmysly na obrázku. Řešení situací – co uděláš, když.... Doplnovat slova do věk, doplnit slova ve správném tvaru do příběhu (malované čtení).

7.4 Případová studie chlapce s OŠD a NKS č. 4

Věk: 6 let 2 měsíce

Závěr z psychologického a logopedického vyšetření: Grafomotorická, řečová, vývojová, kognitivní a pracovní nezralost dítěte. Doporučen odklad školní docházky.

Závěr z pozorování v MŠ: Chlapec navštěvuje mateřskou školu od tří let. Je to milý, kamarádský chlapec, v samostatném projevu spíše bojácný. Při hře s dětmi je veselý, bezprostřední, někdy i hlučný. S učitelkou pracuje ochotně, je snaživý. Při řízených činnostech je hodně plachý, projevuje se hodně nejistě, jako by se bál udělat chybu. Některá zadání těžko chápe. Při vybarvování obrázku je velice pečlivý, postavu kreslí s přibývajícími detaily. Velmi rád skládá puzzle nebo staví lego. Nemá problém vydržet delší dobu u činnosti. Je schopný naučit se básničku nebo písničku, ale opět její reprodukce je velmi tichá a nejistá. Chlapec má velmi malou slovní zásobu, potřebuje neustálé podněty, vysvětlování, doporučujeme doma číst pohádky s rodiči a následně popsat děj a obrázky. Zrakové vnímání – najde odlišný obrázek v řadě, vyhledá dva shodné obrázky, vyhledá zadaný předmět na obrázku, rozliší překrývající se tvary, vyhledá tvar na pozadí. Vyhledává zleva doprava. Zvládne poskládat tvar z několika částí, doplnit chybějící část. Sluchové vnímání – problém při zopakování slov, zvládne vytleskat slabiky, určit jejich počet. Orientaci v prostoru zvládá, určí vpravo vlevo. Početní představy – číselná řada do 6, geometrické tvary pojmenuje, porovnání počtu – více, méně, stejně zvládne.

Rodinná a osobní anamnéza: Chlapec se narodil v termínu, bez komplikací. Matka má středoškolské vzdělání s maturitou, do práce nechodí. Otec je vyučen v oboru elektrikář a v tomto oboru také pracuje. Chlapec pochází z úplné rodiny. Narodil se jako druhý ze dvou bratrů. Starší bratr navštěvuje pátou třídu základní školy. Bydlí společně v jednom domě s babičkou. Jeho bratr má specifické poruchy učení – dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii.

Řeč: Výslovnost hlásek věkově odpovídá (vadná výslovnost R, Ř), dochází na logopedii, chlapec má huhňavost v důsledku zvětšené nosní mandle, ovlivňuje to i sluchové vnímání. Je schopný naučit se básničku nebo písničku, ale opět její reprodukce je velmi tichá a nejistá. Chlapec má velmi malou slovní zásobu, potřebuje neustálé podněty, vysvětlování, doporučujeme doma číst pohádky s rodiči a následně popsat děj a obrázky.

Průběh diagnostiky a dosažených výsledků v diagnostických úkolech:

Diagnostické úkoly č. 1 a 2, zaměřené na oblast zrakové diferenciacce zvládl naprosto bezchybně. Avšak diagnostický úkol č. 3 zaměřený na optické členění zvládl určit pouze v jednom případě z deseti. V úkolech č. 4 a 5, týkajících se verbálně akustické diferenciacce zvládl správně zopakovat všechna slova bez jediné chyby. Diagnostický úkol č. 6 zvládl pouze s jednou chybou, a to ve slově „napříč“ nedokázal určit, že obsahuje slabiku „pří“. Úkol č. 7, tj. intermodální opticko-akustické spojení, při kterém si měl zapamatovat, a následně určit, který obrázek nakreslilo, jaké zvíře zvládl se třemi chybami z pěti. V podobně zaměřeném úkolu č. 8, kdy si měl zapamatovat a spojit slyšené s viděným udělal pouze jednu chybu. Diagnostický úkol č. 9, zaměřený na optickou paměť zjišťovanou na řadě přeložených obrázků, chyboval pouze u dvou obrázků z osmi.

Úkol č. 10, zaměřený na optickou paměť zvládl opět bezchybně. Úkol č. 11 zaměřený na paměť řady čtyř slov, zopakoval správně tři slova, jedno slovo řekl ve špatném pořadí. V diagnostickém úkolu č. 12, který spočívá v zopakování čtyř pseudoslov, nezvládl zopakovat správně ani jedno slovo. Úkol č. 13, ve kterém si má prohlédnout a zapamatovat čtyři obrázky – pytel, sněhuláka, tubu a třešně, si dokázal zapamatovat a následně vyjmenovat pouze první tři obrázky. V diagnostickém úkolu č. 14 ve správném pořadí vyložil na stůl tři obrázky ze čtyř. V úkolu č. 15 zaměřeném na motoriku mluvidel správně zopakoval pouze pět slov z deseti a to slova: reflektor, kumulativní, hlemýžď, šofér a chalcedon. Diagnostické úkoly č. 16 a 17 zaměřené na vizuomotoriku a zaměřenost optické pozornosti zvládl celé správně. V diagnostickém úkolu č. 18 zaměřeném na akustickou pozornost rozeznal pouze tři slova z deseti. V diagnostickém úkolu č. 19, zaměřený na tělesné schéma a prostorovou orientaci ukázal správně pouze čtyři pokyny z deseti.

Komparace výsledků při prvním a opakovaném diagnostikování chlapce č.4



Obrázek 7: Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.4, obrázek A – diagnostika září 2023, obrázek B – diagnostika duben 2024

Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů

Z diagnostiky jsem zjistila, že má chlapec oslabení v oblasti optického členění (ukryté tvary), v intermodálním opticko-akustickém spojení (spojení mezi viděným a slyšeným vjemem), ve verbálně akustické paměti (paměť na řadu slabik), intermodálním výkonu paměti na sérii slov (zapamatovat si slova a vyhledat k nim obrázky), motorice mluvidel, v zaměřenosti akustické pozornosti a ve vnímání vlastního těla a prostorové orientaci. Proto jsem v souboru úkolů vyhledala programy nácviku, kterými budeme zjištěné deficity dílčích funkcí rozvíjet. Vybrala jsem proto následující programy nácviku: 2,3,5,6,7,8,9 a 11.

Průběh programů nácviku oslabených dílčích funkcí:

Program 2: Cvičení rozvíjející sluchové vnímání

Pro rozvoj sluchového vnímání jsem vybrala nejprve program nácviku ze stupně 1., kdy jsme hráli hru „Udělej krok, když uslyšíš své jméno“. Určila jsem start a cíl, potom jsem říkala slova dům, kamna, květina, jméno chlapce, jablko, panenka, jméno chlapce, židle, míč a další. Vždy, kdy chlapec slyšel své jméno, udělal krok vpřed. Toto cvičení můžeme dělat pouze, pokud je méně dětí ve třídě, abychom eliminovali hluk. Dalším cvičením bylo cvičení s názvem „Moje teta má kočku“. Opakovala jsem věty: „Moje teta má psa, moje teta má krávu, moje teta má křečka, moje teta má kočku,...“ a kdykoliv chlapec slyšel slovo kočka, měl si sednout. Toto cvičení jsme hráli s celou třídou a děti velmi bavilo.

Program 3: Oblast optického vnímání – cvičení rozvíjející přesné vidění

Pro tento program jsem vybrala stejný úkol jako u chlapce č. 3, a to nejjednodušší úkol z 1. stupně, hledání dvou totožných kostek z hromádky různých stavebnic. Pokračovali jsme úkolem z 2. stupně – skládanka z novin. Chlapec zvládl oba úkoly bezchybně.

Program 5: Oblast zrakové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování viděného.

Opět jsem vybrala sestavování jednoduchého obrázku z pastelek, který jsem před dítě postavila na stůl, a po zakrytí měl chlapec postavit stejný obrázek. Pokračovali jsme prostorovými stavbami ze stavebnice. Nejprve jsem postavila jednoduchou stavbu, ukázala ji dítěti, a to mělo po zakrytí stavby postavit úplně stejnou. Cvičení jsme zakončili hrou Příšerky ze skříně, ve které si děti musí zapamatovat ukryté obrázky, aby společně porazily příšerky.

Program 6: Oblast sluchové percepce – cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného.

Pro tento nácvik jsem vybrala stejné cvičení z 1. stupně jako u chlapce č. 3, ve kterém jsem nejprve určila tři slova, které spočívá v zapamatování slov – dům, strom, řeka, a při vyjmenovávání dalších jiných slov měl říct, jestli je mezi nimi slovo, které si měl zapamatovat na začátku. Dále jsme pokračovali hrou pro zapamatování slyšeného, kdy dítě vyjmenovává vše, co řekly děti před ním a přidá k tomu svoje slovo. Chlapce, u kterého jsem chtěla rozvíjet zapamatování slyšeného, jsem posadila opět na šesté místo v řadě, takže si musel zapamatovat pět předchozích prvků a přidat další.

Program 7: Intermodální kódování – Cvičení rozvíjející spojování zvukových, sluchových a pohybových vjemů

Pro tento nácvik jsem nejprve vybrala úkol č. 1, ve kterém dítě mělo přidávat pohyb nebo gesto místo slov v písničce. Nejprve jsme se společně naučily zpívat píseň Na tý louce zelený, poté měl chlapec za úkol místo vybraných slov v písni provést domluvené gesto. Místo slova „louka“ měl naznačit rukou rovnou plochu, místo slova „zelený“ ukázal na nějaký zelený předmět, místo slova „pasou“ naznačit rukou jídlo a místo slova „jeleni“ ukázal rukama parohy. Toto cvičení pro něj bylo velmi těžké, museli jsme ho několikrát opakovat, než se zorientoval ve všech slovech a gestech.

Dalším úkolem pro rozvoj intermodality bylo „tajné písmo“. Nakreslila jsem kartičky s geometrickými tvary. Kruh představoval míč, čtverec znamenal dům a trojúhelník klobouk. Chlapec měl za úkol tyto kartičky „číst“. Když jsem ukázala na kruh, měl říct slovo „míč“. Tyto obrázky se mu velmi pletly, měl problém se zapamatováním významu jednotlivých symbolů.

Program 8: Serialita – Cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti

Princip posloupnosti jsme s chlapcem procvičovali pomocí navlékání korálek podle vzoru. Chlapec měl za úkol navlékat korálky podle barevných plánek. Zkoušeli jsme též trénovat zavazování tkaniček podle připraveného postupu, ale to se chlapci stále nedařilo.

Ve druhém stupni nácviku jsem chlapci dávala několik příkazů, které měl postupně plnit. Např.: „běž na koberec, sundej si bačkory a postav komín ze tří kostek“, postupně jsem tyto úkoly přidávala až na počet pěti po sobě jdoucích pokynů.

Program 9: Motorika řeči-cvičení rozvíjející koordinaci úst při mluvení

Pro toto cvičení jsem vybrala tyto úkoly: foukání do bublifuku, foukání autíček do garáže, magic ball, přenášení zalaminovaných obrázků brčkem, artikulační cvičení rtů a jazyka – nafukování tváří, počtář – spočítej jazykem zoubky, pilka – přejeď jazykem po hraně zubů, našpul pusu jako kapr, usměj se, zamrač, koník, zívání, rulička z jazyka a další.

Program 11: Prostorová orientace – cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru

Nejprve jsme začali prvním stupně cvičení, které spočívalo v rozpoznávání předmětů hmatem se zavázanýma očima. Toto cvičení jsme zakončili hrou Zajíc v pytli, která je postavená na stejném principu. Dále měl chlapec za úkol obkreslit na velký formát papíru obrys těla svého kamaráda a domalovat detaily obličeje a následně pojmenovat jednotlivé části těla. Nakonec jsme si zahráli hru Lepidýlko, ve které má dítě na pokyn „přilepit“ určenou část těla k podlaze. „Lepidýlko doma máme a teď si s ním přilepíme: lokty, kolena, čelo, pravé ucho,....“

Navrhovaná opatření v aktivitách realizovaných v MŠ:

Grafomotorika: Fixovat správné držení psacího náčiní. Uvolňovat ruku před kreslením pomocí prstových cvičení a cvičení zápěstí. Nechat chlapce kreslit dle vlastní fantazie i dle předlohy, kreslit podle obrázků, spojovat body.

Řeč: Pokračovat v logopedickém vedení, trénovat správnou výslovnost, rozšiřovat slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, popisovat obrázky, předměty, hledat slova stejného nebo opačného významu, slova nadřazená, podřazená. Vyprávět zážitky, obsah pohádek, učit se z paměti krátké texty, tvořit vlastní hádanky.

Sluchové vnímání: Trénovat fonematický sluch, rozpoznávat první a poslední písmeno ve slově. Rozlišovat podobně znějící slova. Hry na zapamatování seznamů slov, číslic, poslech a následné převyprávění pohádek.

Všeobecný přehled: Pojmenovat dny v týdnu, části dne, roční období, rozvíjet oblast předmatematického myšlení (pojmy více, méně, stejně, větší, menší), procvičovat pravolevou a časoprostorovou orientaci, řadit obrázky dle následnosti. Vést chlapce k samostatnému zvládnutí úkolů, oceňovat za samostatné splnění úkolu nebo samostatné rozhodnutí. Pracovat s chlapcem v krátkých časových úsecích, vracet ho k dokončení úkolu. Pozornost a výdrž trénovat také u aktivit a her, u kterých budeme postupně přidávat časovou i obsahovou náročnost.

8 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo provést monitoring udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Tento cíl se podařilo naplnit pomocí sběru dat dotazníkovým šetřením, které bylo realizováno mezi pedagogy mateřských škol, kteří pracují s dětmi v povinném předškolním vzdělávání. Po vyhodnocení dotazníku bylo zjištěno, že odklad školní docházky mělo uděleno ve školním roce 2022-2023 1894 dětí z celkového počtu dětí 17728, tvořících výzkumný vzorek, což činí 10,6 % dětí. Z tohoto počtu dětí s odkladem školní docházky bylo celkem 1484 chlapců a 413 dívek. Chlapců s odkladem školní docházky bylo tedy 78 % z celkového počtu dětí s OŠD.

1757 (9,9 %) dětí z těchto tříd dostalo odklad školní docházky pro školní rok 2023-2024. Z tohoto počtu odkladů bylo více než 77 % chlapců, celkem tedy 1365 chlapců a 392 dívek. Lze tedy konstatovat, že chlapcům je udělován odklad školní docházky v daleko větší míře než dívkám a pravděpodobně tak dozrávají daleko později k nástupu do základní školy než dívky. Tímto zjištěním byl naplněn DC1 – Porovnat četnost chlapců a dívek s odkladem školní docházky tvořících výzkumný vzorek.

Dalším cílem bakalářské práce bylo zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky. Tento cíl byl naplněn opět pomocí téhož dotazníku, a to zjištěním, že ve školním roce 2022-2023 mělo z celkového počtu 1894 dětí s OŠD narušenou komunikační schopnost celkem 1084 dětí, což je 57 % dětí. Pro školní rok 2023-2024 se s narušenou komunikační schopností setkáváme celkem u 935 dětí s OŠD, což činí 53 % dětí tvořících výzkumný vzorek. Toto zjištění je velmi alarmující, vzhledem k tomu, že poměrně vysoké procento z těchto dětí nastoupí s narušenou komunikační schopností do první třídy základní školy.

Zároveň bylo pomocí otázek v dotazníku zjištěno, že narušenou komunikační schopnost má z celkového počtu 1084 dětí (školní rok 2022-23) 868 chlapců a 216 dívek, a ve školním roce 2023-2024 má narušenou komunikační schopnost 186 dívek a 749 chlapců z celkového počtu 935 dětí s odkladem školní docházky. Z výše uvedených dat vyplývá, že u chlapců s odkladem školní docházky se narušená komunikační schopnost objevuje v daleko větší míře než u dívek, a to až z 80 %. Tímto zjištěním byl naplněn

DC2 – Porovnat počty chlapců a dívek s odkladem školní docházky a současně se vyskytujícími narušením komunikační schopnosti tvořících výzkumný vzorek.

Dalším cílem bakalářské práce bylo popsat možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku. To se podařilo pomocí programů nácviku z knihy „Předcházíme poruchám učení“. U čtyřech dětí s odkladem školní docházky jsem popsala jednotlivé činnosti rozvíjející jejich oslabené dílčí funkce. Toto oslabení bylo zjištěno pomocí nestandardizovaného testu Brigitte Sindelarové. Ve všech čtyřech případech měly děti oslabení v oblasti zrakové percepce – zapamatování viděného, dále se nejčastěji objevovaly potíže ve sluchové diferenciaci, sluchové paměti a v motorice mluvidel. Individuální pokrok chlapců tvořících výzkumný vzorek byl demonstrován pomocí vybarvení větví stromu znázorňujícího jednotlivé diagnostické úkoly.

U chlapce č. 1 došlo během školního roku k výraznému zlepšení deficitu zaměření akustické pozornosti a orientace na vlastním těle. Chlapec č. 2 udělal pokroky ve schopnosti zrakové diferenciaci, ovšem v úkolu č. 12 udělal dokonce o jednu chybu více než na začátku. Jedná se o úkol opakování čtyř pseudoslov – verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky. Chlapec č. 3 udělal během roku velký pokrok v optické paměti, dokázal si zapamatovat a následně vybavit správně všechny obrázky i geometrické tvary. Mírné zlepšení je i u verbálně akustické paměti. U chlapce č.4 došlo k výraznému zlepšení v oblasti optického členění, rozlišování figury a pozadí, kdy na začátku školního roku určil pouze jeden geometrický tvar mezi ostatními a v následné diagnostice už jich našel celkem 6. Další výrazné zlepšení se projevilo v oblasti intermodálního opticko – akustického spojení, spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, kdy v následné diagnostice zvládl všech pět úkolů správně, oproti počátečním dvěma. Mírné zlepšení se projevilo i v paměti na opakování řady slabik, pokroky chlapec učinil i v zaměření akustické pozornosti u úkolu č. 15 a v orientaci na vlastním těle.

DC3 – Zjistit, jaké nejčastější typy narušené komunikační schopnosti se u dětí s odkladem školní docházky vyskytují se podařilo pomocí dotazníku, kde respondenti uvedli, že je u dětí s odkladem školní docházky nejvíce zastoupena dyslálie, dalším nejčastějším typem NKS u dětí s odkladem školní docházky je opožděný vývoj řeči a třetím nejčastějším druhem NKS u dětí s OŠD je vývojová dysfázie. Méně častými typy NKS u dětí s OŠD je mutismus, balbuties a tumultus sermonis.

DC4 – Zjistit, jaké jsou nejčastější důvody pedagogů mateřských škol při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky. Z výsledků dotazníku vyplývá, že při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky přihlížejí pedagogové nejvíce k celkové zralosti dítěte, jako další kritérium berou v potaz komunikativní dovednosti dítěte a dalšími důvody pro doporučení odkladu školní docházky jsou rozvoj emocionálních dovedností, kognitivní schopnosti dítěte, fyzický vývoj dítěte, rodinné prostředí a podporu rodičů.

9 Diskuze a doporučení do praxe

Narušená komunikační schopnost a odklady školní docházky jsou v poslední době velmi diskutovaná témata. Česká republika patří v posledních letech mezi evropské státy s nejvyšším počtem udělovaných odkladů školní docházky. Jedním z hlavních důvodů udělování OŠD je kromě celkové nezralosti dítěte právě narušená komunikační schopnost.



Obrázek 8: Hlavní příčiny odkladu školní docházky (MACHÁČKOVÁ, 2022, online)

Problematika vysokého počtu dětí s odkladem školní docházky je velmi rozporuplně diskutována. Na jedné straně máme názory odborníků na oblast předškolního vzdělávání, kteří tvrdí, jak je důležité, aby dítě došlo, než nastoupí k povinné školní docházce, zdůrazňují problémy, které vyplývají z předčasných nástupů do školy, ba i možných návratů dětí z první třídy zpět do mateřské školy. Na druhé straně jsou zde čísla statistických úřadů, Ministerstva školství ČR a České školní inspekce, která ukazují obrovské počty dětí s odkladem školní docházky a ptají se po řešení, jak tato čísla snížit. Z výzkumu této práce se dozvídáme, že počty dětí s odkladem a zároveň narušenou komunikační schopností v mateřských školách jsou opravdu vysoké. 10 % dětí v mateřských školách, které tvoří vzorek výzkumu, má odklad školní docházky. Není to porovnání počtů pouze dětí v povinném předškolním vzdělávání, jedná se i o počty dětí z heterogenních tříd, tudíž zde nelze porovnávat průměr s celorepublikovým trendem 20 % počtu udělených odkladů.

Narušenou komunikační schopnost má více jak polovina dětí s odkladem školní docházky. Z dotazníku jsme zjistili, že většina respondentů má 25-28 dětí ve třídě. Toto zjištění může být jedním z důvodů vysokých počtů udělovaných odkladů. V dnešní době je v předškolním vzdělávání velkým trendem individuální přístup, což je při takových počtech dětí ve třídě nadlidský výkon. V heterogenních třídách se mnohdy potkají děti dvouleté s dětmi sedmiletými, a pokud škola nemá asistenta pedagoga, bývá na řízenou činnost v tomto seskupení dětí sama jedna učitelka. Překrývání dvou učitelek se v praxi koná většinou až na pobyt venku, kde už není prostor na individuální práci s předškoláky.

Pokud se podíváme do sousedních států Evropské unie, zde se řeší hlavně věk dítěte, ve kterém nastoupí do základní školy. V jednotlivých evropských zemích se věk nástupu k zahájení povinné školní docházky liší. V některých zemích zahájení povinné školní docházky bývá ve věku 4 (Severní Irsko, Irsko, Nizozemí, Lucembursko) nebo 5 let (např. Anglie, Wales, Skotsko), v některých až ve věku 7 let (např. Rusko, Dánsko, Finsko, Švédsko). Nejčastějším věkem pro zahájení povinné školní docházky v Evropě je věk 6 let (např. ČR, SR, Norsko, Island). Naopak v severských zemích děti nastupují do základní školy až v sedmi letech, jako důvod se uvádějí klimatické podmínky, tedy krátké letní období a dlouhé zimní období. Ve Skandinávii se nyní diskutuje o přesunu začátku školní docházky na věk 6 let. Příkladem může být Island, kde se zahájení povinné školní docházky posunulo ze 7 na 6 let již v roce 1984 a tento přesun neměl žádné negativní důsledky přesto, že na Islandu je velmi drsné klima. V Polsku

proběhl také v posledních letech posun ze sedmi let na šest, toto však nebylo kladně přijato společností a probíhá opět debata o vrácení zahájení povinné školní docházky na 7 let. Kritériem pro zahájení povinné školní docházky je v evropských zemích vždy věk, v některých zemích se zkoumá i školní zralost a v některých zemích záleží i na názoru rodičů, kteří mohou žádat jak o odklad, tak o časnější vstup do školy. Například v Rumunsku, kde povinná školní docházka začíná ve věku 7 let, mohou rodiče požádat o to, aby jejich dítě bylo přijato do školy již o rok dříve (EACEA, 2015, online).

Největší zastoupení narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky má dyslálie. Dle odborníků je ideální, pokud dítě nastoupí do základní školy a vyslovuje správně všechny hlásky. Tato narušená komunikační schopnost může činit dítěti problémy ve čtení, psaní, při domluvě s kamarády i učitelem. Velké počty dětí jsou také s opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií. Z dotazníku vyplývá, že 62,9 % učitelek mateřských škol je pro udělení odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností. Pouze 3,6 % pedagogů uvedlo, že jsou proti. V dotazníku odpovídalo 35,3 % pedagogů ve věku 56 let a více a celkem 52,1 % z respondentů má více než dvacetiletou praxi v mateřské škole.

33 % respondentů bere při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky nejvíce v úvahu celkovou zralost dítěte, dále pak komunikativní dovednosti 18,1 % a na rozvoj emocionálních dovedností se dívá 16,1 % respondentů. Další kritéria pro rozhodování doporučení OŠD jsou kognitivní schopnosti dítěte 14,1 %, fyzický vývoj dítěte 10,2 %, rodinné prostředí a podpora rodičů uvedlo 7,1 % respondentů.

Jelikož v dotazníku odpovídala většina respondentů s opravdu dlouholetou praxí a letitými zkušenostmi v oblasti předškolní pedagogiky, je důležité se zamyslet nad jejich připomínkami, které uvedli v závěrečné otázce dotazníku. Zde se měli podělit o své zkušenosti s OŠD nebo NKS u dětí a uvést své postřehy nebo otázky.

Respondenti ze svých zkušeností doporučují zřizovat více přípravných tříd, zlepšit spolupráci s PPP, jsou tam dlouhé čekací lhůty. Ze své zkušenosti vím, že pedagogicko – psychologické poradny jsou přetížené nápirem dětí, které mají vyšetřit k posouzení školní zralosti a odklad školní docházky pak udělují dětem, u kterých si ten odklad přeje hlavně zákonný zástupce. Dále respondenti uvádějí důvody odkladů, jako jsou špatná komunikace v rodině, nedůsledné vedení, časté užívání telefonů a tabletů u dětí, které

nahrazují komunikaci v rodině. Tento fenomén by bylo dobré rozpracovat v nějaké další studii nebo výzkumu, jedná se o opravdu velký problém dnešní doby.

Další bod, který respondenti uvedli, je změna v legislativě v tom, kdo má nápravu poruch řeči provádět. Důležitá je podle nich i včasná diagnostika, která je dalším velkým tématem v mateřských školách. Osobně se neztotožňuji s názorem České školní inspekce, kdy ve výroční zprávě z roku 2021/2022 uvádějí, že pedagogové v mateřských školách neumějí s diagnostikou pracovat. Dle mého názoru vše souvisí opět s vysokými počty dětí ve třídách a s nedostatkem času na individuální práci s dětmi včetně jejich diagnostikování. Komplexní diagnostika dítěte například pomocí nástroje i-Sophi trvá u jednoho dítěte kolem jedné hodiny. Diagnostika by se měla provádět v klidné místnosti, nejlépe dopoledne, když se dítě soustředí. Jak jsem psala výše, v tuto dobu jsou učitelky nebo učitelé na třídě sami a poté následuje pobyt venku.

Respondenti si také všimají narůstajícího počtu dětí s komunikačními obtížemi. Doporučují zavedení nástupu do 1. ročníku u dětí, které dovrší 6 let k 30. 6. (nyní je to k 31.8.). Dalším bodem postřehů je stále častější výskyt vývojové dysfázie u dětí za posledních 10 let, celková zralost CNS, dítě může být připravené do školy, ale ne zralé. Při posuzování odkladu školní docházky se zaměřit na všechny oblasti školní zralosti, zapojit asistenta pedagoga u dětí s NKS.

Dalším problémem je odklad školní docházky, který chce rodič z důvodu prodloužení dětství dítěte. S tímto bodem jsem se již několikrát setkala sama ve své praxi, a i přesto, že jsem ve zprávě o dítěti pro PPP nedoporučovala odklad školní docházky, děti v mateřské škole zůstaly o rok déle. V tomto případě mám zkušenost, že děti lehké deficity doženu během prvních pár měsíců v mateřské škole, pak jsou „přerostlé“, nudí se, a propásne se chuť a motivace k nástupu do první třídy základní školy, kterou měli v loňském roce, kdy se těšili, že nastoupí do školy se svými vrstevníky. Samozřejmě jsou děti, které nejsou pro vstup do školy zralé a připravené, a v tomto případě je odklad školní docházky na místě. Proto bych velmi apelovala na to, aby neměli poslední slovo při rozhodování o odkladu rodiče, ale aby se více dalo na názor a podklady pedagogů mateřských škol, kteří jsou s dětmi v dennodenním kontaktu a mohou zodpovědně říci, zda má dítě do školy nastoupit nebo ne.

Mezi další připomínky respondentů patřilo i doporučení provádět více logopedické prevence v MŠ. Z mého dotazníku jsem ovšem zjistila, že téměř 91 %

oslovených mateřských škol se na logopedickou prevenci zaměřuje. Souhlasím s připomínkou, že je nedostatečná osvěta maminek v oblasti školní zralosti i NKS. Při rozhovorech s rodiči v naší mateřské škole zjišťuji, že mnohdy netuší, co by jejich dítě mělo ve svém věku znát a umět, setkala jsem se již několikrát s názorem, jak je to roztomilé, když jejich dítě – předškolák šišlá. S tím souvisí i poznámka respondentů, že se doma málo čte. Čtení rodičů dětem opravdu velmi přispívá k rozvoji komunikačních dovedností a bohužel knihu v posledních letech stále častěji nahrazuje tablet či mobilní telefon.

Osobně bych také zdůraznila důležitost spolupráce mateřské školy se školou základní. Je velkou výhodou, pokud mají děti z mateřské školy možnost základní školu navštívit, poznat prostředí základní školy i svoji budoucí paní učitelku či učitele. Pokud spolupracuje také učitel/ka mateřské školy s učitelkou/učitelem 1.třídy ZŠ, může předat informace o dítěti a sdělit specifika každého nově nastupujícího prvňáčka.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti a odkladem školní docházky. V teoretické části bakalářské práce jsou popsány pojmy související s danou problematikou, tedy specifika vývoje dítěte předškolního věku, komunikace a řeč, dále pak definuje samotný pojem narušená komunikační schopnost, školní zralost a školní připravenost. S problematikou odkladu školní docházky souvisí i samotná diagnostika dětí, která je v této části pojítkem mezi teoretickou a praktickou částí. Pomocí diagnostického nástroje „Předcházíme poruchám učení“ byly diagnostikovány čtyři děti s odkladem školní docházky v mateřské škole Řepníky a následně byly v praktické části popsány možnosti rozvoje těchto dětí.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo provést monitoring počtu udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Tento cíl se podařilo naplnit pomocí dotazníku rozeslaného pedagogům pracujícím s dětmi s odkladem školní docházky. Velmi vysoká návratnost tohoto dotazníku dokazuje velký zájem pedagogů z mateřských škol o tuto problematiku. Z odpovědí pedagogů je zřejmé, že mateřské školy se potýkají s vysokými počty dětí s odkladem a více jak polovina těchto dětí má narušenou komunikační schopnost.

Dále došlo i k naplnění dílčích cílů. První dílčí cíl byl zaměřen na porovnání četnosti chlapců a dívek s odkladem školní docházky, přičemž se zjistilo, že více než tři čtvrtiny chlapců z celkového zkoumaného vzorku má odklad školní docházky. Druhý dílčí cíl se zaměřoval na porovnání počtu chlapců a dívek s odkladem školní docházky a zároveň narušenou komunikační schopností, kdy jsem zjistila, že více jak 57 % dětí s odkladem školní docházky tvořících výzkumný vzorek má narušenou komunikační schopnost a opět převažují počty chlapců z více jak 80 %.

Zároveň pomocí otázek v dotazníku bylo zjištěno, že narušenou komunikační schopnost má z celkového počtu 1084 dětí (školní rok 2022-23) 868 chlapců a 216 dívek, a ve školním roce 2023-2024 má narušenou komunikační schopnost 186 dívek a 749 chlapců z celkového počtu 935 dětí s odkladem školní docházky. Tímto zjištěním jsem naplnila DC2 – Porovnat počty chlapců a dívek s odkladem školní docházky a zároveň narušenou komunikační schopností.

Následoval dílčí cíl č. 3, který se zaměřoval na zjištění a popsání nejčastějších typů narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky. Nejčastějším druhem NKS u dětí odkladem školní docházky je dle výsledků šetření dyslálie, dalším nejčastějším typem NKS je opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie. Poslední dílčí cíl byl založený na zjištění nejčastějších důvodů pedagogů mateřských škol při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky. Při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky přihlížejí pedagogové nejvíce k celkové zralosti dítěte, jako další kritérium berou v potaz komunikativní dovednosti dítěte a dalšími důvody pro doporučení odkladu školní docházky jsou rozvoj emocionálních dovedností, kognitivní schopnosti dítěte, fyzický vývoj dítěte, rodinné prostředí a podporu rodičů.

Závěrem je třeba konstatovat, že je nesmírně důležité, aby všichni, kteří pracují a budou pracovat s dítětem v povinném předškolním vzdělávání, mysleli předně na dítě samotné. Každé dítě přichází na svět s jinými předpoklady, s jinou genetickou výbavou. Každé dítě také pochází z jiného sociálního zázemí. Neměli bychom proto klást na všechny děti v povinném předškolním vzdělávání stejné nároky, měli bychom vycházet z jeho vývojové úrovně a respektovat jeho individualitu. Nabízejme mu proto různorodé činnosti, hry, náměty pro jeho celkový a přirozený rozvoj a dále se jako pedagogové vzdělávejme v oboru, abychom mohli dítě odborně a profesionálně dovést do základní školy.

Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava; OPATŘILOVÁ, Dagmar a VÍTKOVÁ, Marie. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Školní zralost. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Dětská naučná edice. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Školní zralost. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-319-3.
5. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
6. BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.
7. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
8. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
9. CSÉFALVAY, Zsolt a LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0364-3.
10. DANDOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; PRAVCOVÁ, Daniela a PŘÍKAZSKÁ, Irena. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Školní zralost. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-373-5
11. FICOVÁ, Lenka Theodora. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2.
12. FICOVÁ, Lenka Theodora. *Od broukání k povídání: návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3346-8

13. HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.
14. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Sestra (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2835-3.
15. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
16. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
17. KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2010. ISBN 80-239-0082-X.
18. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
19. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.
20. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1056-6.
22. NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
23. NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
24. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4
25. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
26. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2353-2.
27. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

28. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
29. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.
30. SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
31. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
32. ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
33. ŠTĚCH, Ondřej. *Směšená výzkumná strategie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN isbn978-80-7435-443-4.
34. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
35. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
36. VÍTOVÁ, Jitka; MANĚNOVÁ, Martina a WOLF, Janet. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 2021. ISBN 978-80-7465-508-1.
37. ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk 6. vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2020. ISBN 978-80-87295-15-1.

ONLINE ZDROJE

38. 561/2004 Sb. Školský zákon. [online]. Zákony pro lidi. Copyright © 2010-2023. AION CS, s. r. o. [cit. 08.12.2023]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

39. EACEA (European Education and Culture Executive Agency). *Primární vzdělávání v evropských zemích* [online]. 2015, Dostupné z: https://www.eacea.ec.europa.eu/index_en?prefLang=cs,%20https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21635/PRIMARNI-VZDELAVANI-V-EVROPSKYCH-ZEMICH.html
40. GREGORY, T., DAL GRANDE, E., BRUSHE, M. *et al.* Associations between School Readiness and Student Wellbeing: A Six-Year Follow Up Study. *Child Indicators Research* vol.14, 369–390 (2021). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09760-6>
41. INDRAYANI, Ninuk. *Language development at early childhood*. In International Conference on Education (FKIP UNMUH JEMBER) Vol. 1, No. 1, 2016. ISBN 978-602-6988-21-8, online. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/229218143.pdf>
42. MACHÁČKOVÁ, Kristýna. *Šampioni v odkládání. Pozdější nástup dětí na základní školy žádají tisíce rodičů, jaké jsou nejčastější důvody?* Online. Praha, 2022. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/odklad-nastup-zakladni-skola-rodice-deti-skolka-duvody.A220430_133511_In_domov_lros
43. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *MŠMT připravilo řešení pro omezení odkladů školní docházky*. Online. Praha: MŠMT, 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-pripravilo-reseni-pro-omezeni-odkladu-skolni-dochazky>
44. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Copyright © 2013-2023. MŠMT. [cit. 08.12.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
45. ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve šk. roce 2021/2022*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88492-09-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2022/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2021_2022/html5/index.html?pn=5. [cit. 2024-03-04].

10 Seznam příloh

1. Dotazník pro pedagogy

DOTAZNÍK

Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky

Dobrý den,

jmenuji se Monika Bezdíčková, jsem studentkou Bc. oboru Speciální pedagogika na PdF Univerzity Hradec Králové a zároveň pracuji jako učitelka mateřské školy. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k bakalářské práci s názvem „Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky“.

Dotazník je určen pedagogům mateřských škol, kteří pracují s dětmi v povinném předškolním ročníku a s dětmi s odkladem školní docházky (OŠD). Dotazník je zcela anonymní a Vámi uvedené odpovědi budou sloužit jako podklad k vypracování méjí bakalářské práce. Jedná se o 18 otázek týkajících se frekvence výskytu narušené komunikační schopnosti (NKS) u dětí s odkladem školní docházky.

Vyplnění dotazníku Vám zabere cca deset minut. Předem děkuji za Vaši ochotu a Váš čas.

1. V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola:

- Praha • Jihočeský • Jihomoravský • Karlovarský • Vysočina • Královéhradecký • Liberecký • Moravskoslezský • Olomoucký • Pardubický • Plzeňský • Středočeský • Ústecký • Zlínský

2. Vaše mateřská škola je:

- a) jednotřídní – věkově smíšená
- b) má 2 třídy
- c) má 3 a více tříd

3. Jakého typu je Vaše mateřská škola? (státní, soukromá, církevní, alternativní, ...)

Prosím uveďte:

Pokud se jedná o alternativní MŠ – prosím, blíže specifikujte:

4. Kolik dětí máte celkem ve své třídě? Uveďte počet:

5. Kolik dětí s odkladem školní docházky máte aktuálně ve třídě?

Uveďte, prosím, jejich počet: Z toho dívek:

6. Kolik dětí s OŠD má narušenou komunikační schopnost? (Narušená komunikační schopnost = porucha v oblasti produkce řeči, v oblasti přijímání informací, porucha plynulosti řeči, porucha článkování řeči (dyslálie, dysartrie), vývojová porucha (vývojová dysfázie), získaná psychogenní nemluvnost – mutismus, a další...)

Uveďte prosím, jejich počet:

7. Kolik dětí ve Vaší třídě dostalo odklad školní docházky na příští školní rok? (2023-24)

8. Kolik dětí, které dostaly OŠD na příští školní rok (2023-24) má narušenou komunikační schopnost?

Uveďte prosím, jejich počet:

Z toho dívek:

9. Zaměřujete se ve Vaší mateřské škole na logopedickou prevenci?

a) ano

b) ne

10. Jak často se ve Vaší praxi setkáváte s případy odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností?

a) téměř nikdy

b) občas

c) často

d) velmi často

11. Jaké typy NKS jste zaznamenala u dětí s OŠD ve Vaší třídě?

- a) dyslálie (odchylka výslovnosti)
- c) mutismus, elektivní mutismus (nemluvnost, výběrová nemluvnost)
- d) vývojová dysfázie
- e) balbuties (kóktavost)
- f) tumultus sermonis (breptavost)
- g) opožděný vývoj řeči
- h) jiná:
- i) nedovedu posoudit

12. Jaký je Váš postoj k odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností?

- a) jsem pro odklad školní docházky
- b) jsem proti odkladu školní docházky
- c) nemám vyhrané stanovisko
- d) nedokážu to objektivně posoudit

13. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) muž b) žena c) jiné

14. Jaký je Váš věk?

- a) 18-25 let b) 26-35 let c) 36-45 let d) 46 - 55let e) 56 let a více

15. Kolik let praxe máte v mateřské škole?

- a) méně než 5 let
- b) 6-9 let
- c) 10-20 let

d) více než 20 let

16. Jaká kritéria berete v úvahu při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky? (můžete uvést více možností)

a) celková zralost dítěte

b) rozvoj emocionálních dovedností

c) fyzický vývoj dítěte

d) komunikativní dovednosti dítěte

e) kognitivní schopnosti dítěte

f) rodinné prostředí a podpora rodičů

g) jiné (uveďte):

17. Máte-li nějaké další připomínky nebo nápady (postřehy, doplnění, ..., otázky, ..., popř. pokud se chcete podělit o Vaše zkušenosti) týkající se narušené komunikační schopnosti u dětí a odkladu školní docházky, prosím, uveďte je zde:

1. Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

NÁZEV BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Narušená komunikační schopnost a odklad školní docházky

STUDENT

Jméno: Monika Bezdíčková, DiS.

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Program: Speciální pedagogika

VEDOUcí BP:

Jméno: PhDr. Petra Bendová, PhD.

Období realizace: 2023-2024

CÍL STUDIE

Cílem studie je provést monitoring udělených odkladů školní docházky ve vybraných mateřských školách v ČR a zjistit frekvenci výskytu narušené komunikační schopnosti u dětí, jimž byl odklad školní docházky udělen. Dále pak na konkrétních příkladech z praxe popsat možnosti podpory rozvoje komunikačních dovedností u dětí s odkladem školní docházky.

S Vaším svolením bude provedena diagnostika Vašeho dítěte pomocí nestandardizovaného testu Brigitte Sindelarové Předcházíme poruchám učení a její následné vyhodnocení. Výsledek testu bude použit pouze pro účely této bakalářské práce. Identita Vašeho dítěte nebude rozpoznána, použité metody budou anonymní.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já

souhlasím s účastí mého dítěte ve výzkumné studii. Souhlasím s diagnostikování mého dítěte pomocí nestandardizovaného testu Předcházíme poruchám učení Brigitte Sindelarové, a že výsledky testu budou použity anonymně.

Podpis účastníka výzkumu:.....Datum:

Podpis studenta:.....Datum:

Seznam obrázků, grafů a tabulek

1. Obrázek 1 – Vývoj artikulace
2. Obrázek 2 – Podíl příčin odkladu povinné školní docházky v %
3. Obrázek 3 – Budova MŠ Řepníky
4. Obrázek 4 – Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.1, A – září 2023, B – duben 2024+
5. Obrázek 5 - Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.2, A – září 2023, B – duben 2024+
6. Obrázek 6 - Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.3, A – září 2023, B – duben 2024+
7. Obrázek 7 - Přehled dosažených výsledků diagnostických úkolů chlapce č.4, A – září 2023, B – duben 2024+
8. Obrázek 8 – Hlavní příčiny odkladu školní docházky (MACHÁČKOVÁ, 2022, online)
9. Tabulka 1 – Počty dětí ve třídě
10. Tabulka 2 – Pohlaví respondentů
11. Tabulka 3 – Věk respondentů
12. Tabulka 4 – Délka praxe respondentů
13. Tabulka 5 – Počty dětí s odkladem školní docházky ve školním roce 2022-2023
14. Tabulka 6 – Počty dětí s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností ve školním roce 2022-2023
15. Tabulka 7 – Počty dětí s odkladem školní docházky ve školním roce 2023-2024
16. Tabulka 8 – Počty dětí s odkladem školní docházky a narušenou komunikační schopností ve školním roce 2023-2024
17. Tabulka 9 – Logopedická prevence v mateřských školách
18. Tabulka 10 – Četnost udělených odkladů u dětí s narušenou komunikační schopností z pohledu pedagogů
19. Tabulka 11 – Typy narušené komunikační schopnosti u dětí s odkladem školní docházky
20. Tabulka 12 – Kritéria při rozhodování o doporučení odkladu školní docházky
21. Graf 1 – Počty zapojených mateřských škol v jednotlivých krajích

22. Graf 2 – Počty tříd mateřských škol
23. Graf 3 – Typy mateřských škol zapojených do výzkumu
24. Graf 4 – Postoj pedagogů k udělování odkladu školní docházky u dětí s narušenou komunikační schopností

Seznam použitých zkratk

CNS – centrální nervová soustava

MŠ – mateřská škola

NKS – narušená komunikační schopnost

OŠD – odklad školní docházky

OVR – opožděný vývoj řeči

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PV – předškolní vzdělávání

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

VD – vývojová dysfázie

ZŠ – základní škola