

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2013 – 2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jarmila Čapková**

**Úroveň jazykových rovin jako jeden z aspektů školní  
úspěšnosti žáků 1. třídy ZŠ**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Hana Fleischmannová

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED STUDIES  
2013 - 2015**

**DIPLOMA THESIS**

**Jarmila Čapková**

**Level of Language Function as One Aspect of School Success  
Rate in Pupils of 1st Class of Elementary School**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:  
Mgr. Hana Fleischmannová

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Chebu dne 20. února 2015

Bc. Jarmila Čapková, DiS.

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Haně Fleischmanové za podnětné připomínky, laskavý přístup a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. S vděčností také děkuji své rodině za trpělivost, podporu a toleranci.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou dosažené úrovně jazykových rovin u žáků na počátku školní docházky. Věnuje se tématu jazykových rovin a jejich vývoji v celkovém ontogenetickém vývoji řeči, vymezení pojmu řeč, jazyk a komunikace, klasifikaci narušené komunikační schopnosti, definování úlohy školních zařízení v souvislosti s dosaženou úrovní jazykových rovin žáků před vstupem do školy a riziky spojenými s nedostatečnou jazykovou úrovní ve vztahu k osvojování dovedností číst a psát. Praktické šetření se ve třech fázích zaměřovalo na zjištění úrovně jazykových rovin u žáků na počátku první třídy a na jejím konci a na vztah mezi dosaženou úrovní jazykových rovin u žáků na počátku školní docházky a dosaženou úrovní těchto žáků v dovednosti číst a psát po ukončení první třídy. Šetření se opíralo o vytvořené testové úlohy vztahující se k jednotlivým sledovaným oblastem.

## **Klíčové pojmy**

Dovednost číst a psát, jazyk, jazykové roviny, komunikace, narušená komunikační schopnost, řeč, předškolní vzdělávání, školní docházka, školní připravenost, školní zralost, školní úspěšnost, žáci.

## **Annotation**

This diploma thesis addresses the problem of achieved levels of different aspects of language function in pupils at the beginning of their school attendance. It focuses on the topic of different aspects of language function and their development in the context of ontogenetic speech development, definition of the term speech, language and communication, classification of impaired communication ability, defining the role of school facilities in accommodating of needs linked with different achieved levels of respective aspects of language function in pupils before admission to school and the risks connected with insufficient language skills in acquiring of reading and writing abilities. Practical investigation, divided in three stages, focused on detection of language aspects levels in pupils in the beginning and at the end of the first class. Further it focused on relation of reached levels of language aspects in the beginning of the school attendance and the success rate of the reading and writing abilities. Practical investigation was based on author's own tests aiming at particular observed areas.

## **Key words**

Ability to read and write, communication, impaired communication ability, language, language function, preschool education, pupils, readiness, school attendance, school maturity, school success rate, speech.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA ŘEČI A JEJÍ VÝZKUM .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Vymezení pojmů .....</b>	<b>12</b>
1.1.1 Komunikace .....	12
1.1.2 Řeč a jazyk .....	13
1.1.3 Komunikační kompetence.....	15
1.1.4 Logopedie.....	16
<b>1.2 Dětská řeč a její výzkum .....</b>	<b>16</b>
1.2.1 Vývojová psycholingvistika.....	17
1.2.2 Teoretické koncepce osvojování dětské řeči.....	17
<b>2 VÝVOJ ŘEČI.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Ontogenetický vývoj řeči .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Předřečové období.....	20
2.1.2 Vlastní vývoj řeči .....	23
<b>2.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči .....</b>	<b>25</b>
2.2.1 Foneticko-fonologická rovina .....	25
2.2.2 Lexikálně-sémantická rovina .....	28
2.2.3 Morfologicko-syntaktická rovina.....	29
2.2.4 Pragmatická rovina.....	30
<b>2.3 Faktory optimálního vývoje řeči.....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Biologické faktory.....	32
2.3.2 Sociální faktory .....	34
2.3.3 Kritická období ve vývoji řeči.....	35
<b>2.4 Narušená komunikační schopnost.....</b>	<b>37</b>
2.4.1 Narušený vývoj řeči .....	38
2.4.2 Poruchy článkování řeči.....	41
2.4.3 Narušení zvuku řeči.....	42
2.4.4 Narušení plynulosti řeči .....	43
2.4.5 Získané organické a psychogenní poruchy .....	45
2.4.6 Narušení grafické stránky řeči .....	46
<b>3 INSTITUCIONÁLNÍ ROZVOJ ŘEČI A VLIV JEJÍ ÚROVNĚ NA POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Předškolní vzdělávání .....</b>	<b>49</b>
3.1.1 Předškolní vzdělávání druhé poloviny 20. století .....	49
3.1.2 Současné předškolní vzdělávání .....	50
3.1.3 Diagnostika a prevence NKS v předškolním vzdělávání.....	52

<b>3.2 Vstup dítěte do základního vzdělávání.....</b>	<b>53</b>
3.2.1 Školní zralost, připravenost a odklad školní docházky.....	54
3.2.2 Speciální vzdělávání dětí s NKS .....	55
3.2.3 Školní úspěšnost a neúspěšnost na počátku základního vzdělávání .....	57
3.2.4 Rizika nedostatků v jazykových rovinách při osvojování čtení a psaní .....	59
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>62</b>
<b>4 ŠETŘENÍ ÚROVNĚ JAZYKOVÝCH ROVIN A JEJÍ VLIV NA OSVOJENÍ ČTENÍ A PSANÍ.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Vymezení problému šetření.....</b>	<b>62</b>
4.1.1 Stanovení cíle šetření .....	63
4.1.2 Formulace hypotéz šetření .....	64
<b>4.2 Vlastní průběh šetření.....</b>	<b>65</b>
4.2.1 Charakteristika metod šetření.....	66
4.2.2 Charakteristika souboru šetření.....	68
4.2.3 Analýza dat a interpretace výsledků první a druhé fáze šetření.....	70
4.2.4 Analýza dat a interpretace výsledků třetí fáze šetření.....	80
4.2.5 Srovnání výsledků s hypotézami.....	90
<b>4.3 Závěr výzkumu.....</b>	<b>93</b>
4.3.1 Závěr jednotlivých fází výzkumu .....	94
4.3.2 Aktuálnost výsledků šetření .....	95
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>98</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>101</b>
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>106</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>108</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>109</b>



## ÚVOD

Zahájení povinné školní docházky je jedním z nejdůležitějších období v lidském životě. Je spojeno s velkým očekáváním dětí vstupujících do první třídy a jejich rodičů, ale také s obavami jak dítě zvládne všechny školní nároky a jak bude úspěšné. Škola přináší do života dítěte zcela jinou organizaci činnosti, na kterou nebylo zvyklé, vyžaduje potřebu udržet pozornost delší časový úsek a usměrnit vůli k vykonání rozmanitých aktivit a úkolů. Většina dětí přichází do první třídy s pozitivním očekáváním, nadšením a odhodláním se naučit novým dovednostem. Toto pozitivní očekávání a nadšení je velkým potenciálem, se kterým může učitel pracovat a podněcovat jej. Je motivačním činitelem, který pomáhá dětem v rozvoji jejich dovedností. Nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí školních nároků je však dosažení určité vývojové úrovně neboli zralosti dítěte. V opačném případě dítě velmi záhy začne zažívat selhání a ztrácí počáteční motivaci. Podle odborníků mohou počáteční problémy negativně zatížit celou žákovu školní budoucnost a ovlivnit jeho postavení v třídním kolektivu.

Důležitou součástí školní zralosti, připravenosti dítěte jsou řečové schopnosti a dovednosti rozvinuté na přijatelné úrovni, která se v současné době posuzuje v jednotlivých jazykových rovinách. Dobrá úroveň těchto jazykových rovin je jednou z nejdůležitějších oblastí pro osvojování čtení a psaní. V tomto ohledu je důležité předcházet počátečnímu neúspěchu dítěte v první třídě a v jeho dalším vzdělávání nejen odborným posouzením jeho vyzrálosti před vstupem do školy, ale i dobrou předškolní přípravou, která se skládá z vlivu rodiny a předškolního zařízení. Předškolní vzdělávání stejně jako školní vzdělávání prošlo v posledním desetiletí kurikulární obměnou, která klade důraz na osobnostní rozvoj dítěte a umožňuje jednotlivým školám tvorbu vlastních školních vzdělávacích dokumentů vycházejících z rámcových vzdělávacích programů daného typu školského zařízení. Vzdělávání je založeno na osvojování kompetencí, mezi něž patří mimo jiné i komunikativní kompetence. Kromě těchto programových změn došlo také ke změnám v organizaci času v předškolních zařízeních, kde se upustilo od frontálních výchovných bloků a v některých zařízeních se zavedly věkově heterogenní třídy.

Tyto skutečnosti, které přinášejí kladné změny do našeho školství, mohou však při nevhodném uchopení pedagogy, kteří mohou jednotlivé oblasti předškolního vzdělávání přeceňovat a jiné podceňovat, mít negativní dopad na zralost, připravenost dětí na školní vzdělávání. Také způsob života současné společnosti se významně změnil směrem ke konzumní společnosti, někdy přespříliš uspěchané a přetechnizované se ztrátou osobních vztahů. I tento jev má vliv na vývoj dítěte.

Ve své učitelské praxi se více než dříve setkávám s dětmi přicházejícími do první třídy se špatnou výslovností několika hlásek, nižší úrovní sluchové percepce, paměti a pozornosti. K volbě tématu této diplomové práce mě vedlo nejen časté přemýšlení o příčinách této skutečnosti, ale také mé předchozí krátkodobé působení v předškolním zařízení s věkově heterogenními třídami, kde jsem se setkala s nejednoduchostí problému přípravy předškolních dětí, a v poslední době též zeslabující spolupráce s místní pedagogicko-psychologickou poradnou, která nebere v potaz doporučení učitelů k odkladu školní docházky u některých žáků, u nichž se pak následně setkáváme se školním selháváním, i přesto, že je jim poskytován díky menšímu počtu žáků individuální přístup.

Cílem práce bylo zjistit na malém souboru žáků nejprve jejich úroveň v jazykových rovinách na počátku první třídy a na jejím konci. Výsledky pak umožnily posoudit, jak velké je zastoupení žáků nastupujících do školy s neodpovídající úrovní a jaký vliv na zlepšení této úrovně má individuální přístup, který je žákům poskytován během vzdělávání v první třídě díky menšímu počtu žáků ve třídách. Do souboru byli zahrnuti žáci z běžné třídy soukromé školy a žáci ze speciální třídy státní základní školy. V poslední fázi šetření byly provedeny testy úrovně dovednosti číst a psát na začátku druhé třídy. Výsledky této fáze měly poskytnout podklad pro zhodnocení vlivu dosažené jazykové úrovně na počátku školního vzdělávání na osvojení těchto dovedností. Žáci ze speciální třídy byli do souboru zahrnuti i mimo jiné z důvodu zhodnocení opodstatněnosti těchto tříd. V průběhu šetření byl také sledován vývoj a úspěšnost žáků, kterým byl školou doporučen odklad školní docházky, který ale nebyl realizován.

Teoretická část se zaměřuje na vymezení tématu řeči a jejího vývoje, jazykových rovin, narušené komunikační schopnosti, předškolního vzdělávání a vstupu dítěte do školy. První kapitola se věnuje vymezení pojmů komunikace, řeči, jazyka

a logopedie. Zmiňuje se o výzkumu dětské řeči a teoretických koncepcích jejího osvojování. Druhá kapitola zahrnuje poznatky o ontogenetickém vývoji řeči, vývoji jednotlivých jazykových rovin a zabývá se faktory ovlivňujícími optimální vývoj řeči. Věnuje se také tématu narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola pojednává o institucionálním rozvoji řeči a vlivu dosažené úrovně v jazykových rovinách na osvojování počátečních školních dovedností čtení a psaní. Rozpracovává kompetence předškolní přípravy, její současnou podobu a podobu ve druhé polovině 20. století. V souvislosti s problematikou šetření praktické části se dále tato kapitola věnuje období vstupu dítěte do základní školy, a s tím souvisejícím tématem školní zralosti, připravenosti. Definiuje školní úspěšnost a neúspěšnost žáků a rizika nedostatečné úrovně jazykových rovin v souvislosti s osvojováním čtení a psaní.

Praktická část popisuje samotné výzkumné šetření. Nejprve je vymezen problém šetření, poté jsou stanoveny jeho cíle a formulovány hypotézy. Dále je popsán průběh, charakterizován soubor a použité metody. Součástí je analýza a interpretace získaných dat, která byla rozpracována do tabulek a grafů. Závěr této části shrnuje výstupy vyplývající z jednotlivých fází výzkumného šetření a posouzení aktuálnosti této šetřené problematiky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 CHARAKTERISTIKA ŘEČI A JEJÍ VÝZKUM

### 1.1 Vymezení pojmů

Kromě pojmu řeč je vhodné zmínit i pojmy komunikace a jazyk. V posledních letech se v kontextu s kurikulární reformou školního vzdělávání dále zavedl pojem kompetence komunikativní. Ta je zahrnuta do souboru kompetencí, které jsou považovány za klíčové a navzájem se prolínají. Tyto kompetence mají nadpředmětovou podobu a jsou výsledkem celkového vzdělávacího procesu. Pojem komunikační kompetence patří k základním pojmům psycholingvistiky. Pro pojmy řeč, jazyk a komunikace vztahující se k problematice tématu práce neexistuje v literatuře jednotná definice. Někdy jsou pojmy řeč a jazyk v odborné literatuře vymezovány jako pojmy paralelní, významově odlišné a hierarchicky uspořádané, jindy jako pojmy synonymické.<sup>1</sup>

#### 1.1.1 Komunikace

Slovo komunikace má latinský původ. Znamená sdělovat a přenášet informace, radit se s někým. Komunikace je vždy spojena se symbolickým systémem, kterému musí komunikující rozumět. To se shoduje s definicí Bussmanna, který vymezuje komunikaci v širším slova smyslu jako formu oboustranného předávání informací s využitím znaků nebo symbolů mezi živými tvory. V užším slova smyslu považuje komunikaci za mezilidské dorozumívání prostřednictvím jazykových a neязыkových prostředků.<sup>2</sup> Podobně definuje tři formy komunikace vázané na určité prostředí Sovák. Intraindividuální komunikace je vázána na prostředí vnitřní, interindividuální na společenské a extraindividuální na prostředí přírodní. Intraindividuální komunikace

---

<sup>1</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>2</sup> BUSSMAN In: BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

může být verbální nebo nonverbální. Verbální komunikace je považována za specificky lidskou a realizuje se mluvenou nebo psanou řečí.<sup>3</sup>

Klenková vnímá mezilidskou komunikaci jako obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky. Jejím cílem je nejen vzájemné dorozumívání a sdělování informací, ale především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace je jednou z nejdůležitějších lidských schopností, která významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Pro společnost je základním procesem, bez něhož nemůže existovat ani se vyvíjet.<sup>4</sup>

Mezilidská komunikace verbální i neverbální je interdisciplinárním předmětem. Primárně je považována za sociálně-psychologický jev, který zkoumají různé lingvistické, psychologické, pedagogické, sociologické a další obory, které do definice komunikace promítají různé aspekty související s daným oborem. Například sociální psychologie si všímá komunikace v sociálním procesu, pedagogika v procesu vzdělávacím. „*Sociologie a psychologie rozumějí komunikaci především sdělování určitého obsahu (myšlenky, pocity, informace) mezi lidmi ve společenském styku a všímají si v té souvislosti sdělovacích komunikačních prostředků (verbální, neverbální, činem), komunikačních forem (monolog, dialog), komunikačních cest (postup od komunikačního záměru ke komunikačnímu efektu) a směrovosti komunikace (jednosměrná, obousměrná, vícesměrná)*.“<sup>5</sup>

### 1.1.2 Řeč a jazyk

Jedlička vnímá řeč jako obecně lidskou schopnost přenášet informace pomocí jazyka. Jazyk je pak podle něj jevem společenským. Je systémem znaků, který se stále vyvíjí a slouží k dorozumívání v určitém etnickém společenství.<sup>6</sup> Vygotskij chápe řeč jako prostředek sociálního styku, vyjadřování a dorozumívání, přičemž za primární funkci řeči považuje funkci komunikační.<sup>7</sup> Výstižně vysvětluje vztah řeči a jazyka

---

<sup>3</sup> SOVÁK, M. et al. *Logopedie a komunikace*. Praha: Česká logopedická společnost, 1980.

<sup>4</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>5</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1.vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. s. 80. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>6</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>7</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Čechová.<sup>8</sup> Řeč je podle ní komunikační činnost jednotlivce realizovaná prostřednictvím jazyka, neboli individuální způsob realizace jazyka. Tyto definice přistupují ke vztahu řeči a jazyka jako k významově odlišným pojmům. Patří mezi ně i Sovák, který jazyk považuje za souhrn slovních a neslovních prostředků, obvykle vázaných k jednomu národu. Považuje ho za společenský výtvar, kdežto řeč je podle něj výkonem individua.<sup>9</sup> Ale i Klenková řeč a jazyk odlišuje, přestože mezi nimi vnímá oboustrannou souvislost. Aby člověk mohl česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk). Řeč pak vysvětluje jako vědomé užívání jazyka, složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Není vrozená, ale vrozené jsou dispozice, které se komunikací rozvíjejí. Není také záležitostí pouze mluvních orgánů, tj. zevní řeč, ale také mozkových hemisfér, tj. vnitřní řeč. Přitom vnitřní řečí autorka rozumí chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek slovy buďto verbálně nebo graficky. Řeč tedy úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením. Jazyk Klenková popisuje jako proces a jev společenský, který je soustavou zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy. Tato soustava je schopná vyjádřit vlastní prožitky člověka a jeho veškeré poznatky a představy o světě.<sup>10</sup>

Jako pojmy významově shodné považuje řeč i jazyk Atkinson. Jazyk pokládá za prvotní prostředek komunikace myšlenek. Podle ní představuje univerzální prostředek, přičemž každá lidská společnost má svůj jazyk. Každá lidská bytost si pak osvojuje svůj mateřský jazyk, který běžně používá.<sup>11</sup> Též Černý považuje jazyk za univerzální dorozumívací prostředek mající celospolečenskou povahu. Jazyk je nástrojem myšlení a slouží jako prostředek k ukládání zkušenosti jednotlivců a k rozvíjení národních tradic.<sup>12</sup>

S přihlédnutím k tématu práce je vhodné zmínit Huberův a Poeckův systém řeči s jeho komponentami. *„U člověka nejprve dochází k uvědomění si pocitů či vytvoření jisté myšlenky, kterou následně převede do systému řeči s určitým záměrem sdělení. Systém řeči se skládá ze slovní zásoby a větné stavby, které souvisí se strukturou hlásek*

---

<sup>8</sup> ČECHOVÁ, M. *Čeština: řeč a jazyk*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-12-9.

<sup>9</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>10</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>11</sup> ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-640-3.

<sup>12</sup> ČERNÝ In: KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

a prozodii. Prostřednictvím struktury hlásek jedinec produkuje slova ve formě mluvené či psané. Důležité je zmínit se o tom, že poměrně velký vliv na úroveň porozumění řeči má právě prozodie (přízvuk, intonace, tempo řeči a pauzy ...). Schopnost, která umožňuje rozumět psané podobě textu, se nazývá čtení.<sup>13</sup> Jazyk je přitom specifickou vlastností určité skupiny lidí, která umožňuje prostřednictvím zvukového, písemného či jiného kódu sdělovat smysluplné informace. Podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům platným pouze pro jazyk této skupiny lidí.<sup>14</sup>

### 1.1.3 Komunikační kompetence

Pojem kompetence obecně znamená určitou znalost a schopnost ji používat, uplatňovat. Stručně vymezuje kompetenci slovník cizích slov, který definuje kompetenci jako rozsah působnosti, příslušnost, pravomoc.<sup>15</sup> Již zmíněné klíčové kompetence, které zahrnují kurikulární dokumenty, jsou považovány za souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot podstatných pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince společnosti.<sup>16</sup>

Komunikační kompetence je pojem rozšiřující pojem jazyková kompetence a znamená schopnost mluvícího využívat jazykové prostředky pro konkrétní komunikační účely v reálných podmínkách.<sup>17</sup> Pedagogický slovník definuje komunikační kompetence jako soubor jazykových znalostí a dovedností, které mluvícímu umožňují realizovat různé komunikační potřeby, a to mimo jiné přiměřeně k situaci a charakteristikám posluchače. Komunikační kompetence je složkou komunikačně zaměřené výuky mateřského i cizího jazyka a zahrnuje také sociokulturní pravidla, tzv. řečovou etiku.<sup>18</sup>

---

<sup>13</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 12. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>14</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>15</sup> KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981.

<sup>16</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

<sup>17</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>18</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Někteří autoři dělí komunikační kompetenci na složku jazykovou, která je spojená se zvládnutím gramatického systému, a složku pragmatickou týkající se schopnosti využívat tento gramatický systém v aktech řeči. Adekvátní úroveň obou těchto složek vyžaduje čtení a psaní, které představují přenos komunikační kompetence do jiné formy jazykové aktivity.<sup>19</sup>

#### **1.1.4 Logopedie**

Z důvodu častého výskytu pojmu logopedie nebo logopedická péče je vhodné stručně tento pojem vymežit. Logopedie je vědním oborem formujícím se od první poloviny 20. století. Od té doby prošla vývojem ve svém pojetí, zaměření, předmětu, paradigmatu a terminologii. U nás je součástí speciální pedagogiky, ale protože se zabývá patologickou stránkou komunikačního procesu, má vztah i k ostatním vědám.<sup>20</sup> Lechta ji považuje za interdisciplinární vědní obor, který zkoumá narušení komunikační schopnosti u člověka z pohledu příčin, projevů a důsledků, stejně jako z hlediska možností diagnostiky, terapie, prevence a prognózy. Klinická logopedie je aplikovaným oborem směřem do zdravotnictví.<sup>21</sup>

### **1.2 Dětská řeč a její výzkum**

Dítě, které vyrůstá v normálních podmínkách, se obvykle naučí mluvit a rozumět mluvené řeči druhých lidí. Tato skutečnost se opakuje v každé generaci, bez ohledu v jaké zemi nebo kultuře dítě vyrůstá. Schopnost osvojovat si lidskou řeč, která je složitým systémem symbolů, je běžně vnímána jako samozřejmý, spontánně probíhající a zdánlivě snadný jev, který však z vědeckého pohledu není vůbec jednoduchý. Odborníci různých věd nemají dodnes zcela uspokojivé odpovědi na mnoho závažných otázek osvojování lidské řeči.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>20</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>21</sup> LECHTA In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>22</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.



### 1.2.1 Vývojová psycholingvistika

Psycholingvistika studuje psychologické aspekty jazyka a jeho osvojování. Vývojová psycholingvistika je poměrně novým oborem, který se věnuje bádání o dětské řeči. Byla ustanovena v roce 1954. Na rozdíl od českých zemí je podle Průchy poměrně výrazně rozvíjena v zahraničí, kde je zkoumání dětské řeči systematicky prováděno. Sám se ve své literatuře pokusil o shrnutí několika výsledků zahraničních i českých výzkumů. Tento nový obor přinesl v 60. letech minulého století přelom do výzkumu osvojování řeči u dětí tím, že se mu podařilo propojit teorii, poznatky a metody věd do té doby vzájemně izolovaných, lingvistiky a psychologie. Jedná se tedy o interdisciplinární obor, který integruje poznatky o struktuře a fungování jazyka s poznatky o lidských subjektech, jejich chování a zacházení s jazykem. Přitom také reflektuje osvojování jazyka ve vztahu k pedagogice.<sup>23</sup>

### 1.2.2 Teoretické koncepte osvojování dětské řeči

Až do konce 50. let minulého století bylo vědecké vysvětlování vývoje dětské řeči postaveno na behavioristické koncepci, která proces osvojování řeči objasňovala jako operativní podmiňování. Dítě tak reaguje na verbální a neverbální stimuly a řeč si osvojuje prostřednictvím posilování, které vzniká na základě kladných důsledků chování, tj. učením. Tato koncepce však nepřinesla dostatečně validní objasnění, které se podařilo přinést až v rámci psycholingvistiky.<sup>24</sup>

V době vzniku psycholingvistiky přišel se svou koncepcí generativní transformační gramatiky lingvista Chomsky. Stěžejní myšlenkou koncepce bylo, že nepohlížela na jazyk jako na produkt osvojený učením, ale jako na produkt vrozených dispozic pro osvojování a užívání jazyka. Předpokládala tedy geneticky založený mechanismus osvojování jazyka. Tato koncepce vyvolala pozitivní i kritické ohlasy. Poukazuje na to, že se jedná o velmi hypotetické tvrzení, které lze velmi obtížně empiricky verifikovat. Díky této koncepci se však zavedlo do zkoumání vývoje řeči rozlišování dvou aspektů. „*Jazyková kompetence (linguistic competence), chápána jakožto intuitivní znalost systému jazyka, jeho elementů a pravidel, kterou má v určité*

---

<sup>23</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

<sup>24</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

*podobě každý dospělý uživatel daného jazyka, a s využitím této znalosti (především gramatiky) může generovat „nekonečné“ množství vět a rozumět jim. Jazyková performance (linguistic performance) nahlížená jako konkrétně realizovaná řečová činnost a její produkty, tj. promluvy, texty.“<sup>25</sup>*

Pokrok v teorii a empirickém zkoumání ve vývojové psycholingvistice přispěl ke kritice výše zmíněné koncepce. Zaznívaly tři hlavní kritické námitky. První poukazovala na extrémní důraz na vrozené dispozice, který potlačoval roli učení, zkušenosti a napodobování ve vývoji řeči. Druhá kritizovala opomíjení sémantické a lexikální složky řeči, protože se generativisté výhradně soustředili na gramatickou složku syntaktického aparátu. Třetí námitka směřovala k opomíjení komunikační funkce a vlivu sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Dalším pozitivním důsledkem generativní koncepce bylo, že vyvolala vlnu mnoha výzkumů zaměřených na dětskou řeč, které rozšířily poznatky o jednotlivých stádiích osvojování jazyka.

V současné době je zkoumání dětské řeči podle Průchy interdisciplinární a většinou experimentálně založené. Existuje tak velké množství výzkumných poznatků o aspektech dětské řeči, které nejsou integrovány do komplexní teorie. Je však možné je rozřadit do jednoho ze tří přístupů. Racionalistický, který vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených, dědičných dispozic. Empiristický, který považuje za základní předpoklad pro osvojování jazyka učení, vliv prostředí a fungování jazyka pro komunikační účely. Interakční přístup zdůrazňuje spolupůsobení vrozených dispozic s učením a vlivem sociálního prostředí. Tím se pokouší o spojení předchozích extrémních přístupů.<sup>26</sup> U nás tento názor zastává i Nebeská, která za nesporné považuje tvrzení, že se na osvojování řeči podílejí vrozené biologické a psychické předpoklady dítěte spolu se stimulací prostředím. Nevyřešenou otázku však spatřuje v tom, jak chápat vrozené předpoklady. Podle jejího názoru není jednoznačné, zda jsou základem umožňujícím osvojení jazyka nebo jsou specializovaným mechanismem, tzv. soustavou pravidel. Autorka uvádí, že existuje dostatek argumentů pro oba názory.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. S. 18. ISBN 978-80-247-3181-0.

<sup>26</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

<sup>27</sup> NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: HundH, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

Stejně tak si podle Kocurová současní lingvisté většinou uvědomují, že schopnost komunikovat prostřednictvím řeči má vrozený základ a osvojování řeči ovlivňují vnější faktory. Kocurová se zmiňuje o vztahu mezi řeči, inteligencí a společenským zařazením, kterému se věnují odborné publikace, přičemž některé se snaží o aplikaci i do pedagogické praxe. V kontextu této práce je zajímavá autorkou zmiňovaná Bernsteinova teorie o závislosti mezi sociální příslušností jedinců a jejich školní úspěšností, která je determinována úrovní jazykové vybavenosti jedince. Tzv. omezený kód zhoršuje šance na úspěch ve vzdělání.<sup>28</sup> Děti učící se mluvit nesprávným způsobem, jsou znevýhodněny jak ve vzdělávacím procesu, tak v profesním procesu, který vyžaduje komunikační dovednosti.<sup>29</sup> Podle Heluse vznik omezeného nebo rozvinutého kódu souvisí s převládajícími formami komunikace mezi členy bezprostředního sociálního okolí dítěte. Tento kód je již na konci předškolního věku dítěte upevněn a pozdější vyrovnání je podle poznatků sociální lingvistiky možné jen omezeně.<sup>30</sup> Proto si moderní pedagogika předsevzala, že se pomocí kompenzačních mechanismů pokusí vyrovnat nebo snížit nerovnoměrnost jazykového kódu jednotlivců již v raném období např. metodickou výukou řeči v předškolních zařízeních.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>29</sup> KERN, H. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-121-1.

<sup>30</sup> HELUS In: KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>31</sup> KERN, H. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-121-1.

## 2 VÝVOJ ŘEČI

### 2.1 Ontogenetický vývoj řeči

Určováním vývojových stádií řeči od samých začátků až po její sociálně vyhovující úroveň se v minulosti zabývali především psychologové, kteří upozorňovali na skutečnost, že se jednotlivá stadia vývoje vzájemně prolínají a nelze určit jejich přesné hranice začátku a konce. Stejně tak vývoj řeči probíhá u jednotlivých dětí různě.<sup>32</sup> Během vývoje řeči může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace, ale žádné stádium nemůže být vynecháno. Důležitým obdobím, během něhož dochází k osvojování řeči, je období do šestého roku života dítěte, přičemž za těžiště je považováno období do třetího až čtvrtého roku, kdy je vývoj nejrychlejší.<sup>33</sup> Odborníci při popisu vývoje dětské řeči volí odlišná schémata, většina z nich dělí vývoj řeči na předřečové období a období vlastního vývoje řeči.<sup>34</sup>

#### 2.1.1 Předřečové období

Průcha zmiňuje výsledky zahraničních výzkumů, které prokázaly existenci specifické komunikace mezi matkou a dítětem v průběhu těhotenství. Již v 6. měsíci plod reagoval na určité zvukové podněty. Z toho odborníci usuzují, že se u dítěte v tomto období objevují první nejjednodušší formy učení a získávání sluchových zkušeností, které po narození usnadňují dítěti vnímání řeči. Psycholingvisté tak posunuli počátek dětské řeči do prenatálního období, v němž lze identifikovat kořeny jejího vývoje.<sup>35</sup> I Klenková v této souvislosti zmiňuje nejružnější předverbální projevy v prenatálním období, které nazývá nitroděložním kvílením.<sup>36</sup>

Většina odborné literatury však za počátek ontogenetického vývoje řeči pokládá období po narození dítěte, tzv. období novorozeneckého křiku. Začíná bezprostředně po narození hlasovým reflexem, křikem, který je reakcí na změnu prostředí a teploty.

---

<sup>32</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>33</sup> LECHTA In: BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>34</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>35</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

<sup>36</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

Melodická variace křiku není bohatá, kolísá kolem komorního a, ale poměrně brzy nabírá formantovou strukturu.<sup>37</sup> Zvuky prvního křiku vznikají bez aktivní účasti mluvidel, proto je z logopedického hlediska zbytečné je určovat. Je však možné tento křik pokládat za přípravu k budoucímu užívání hlasu při řeči, s nímž má křik podobu ve způsobu dýchání, tzn. prudký vdech a delší výdech.<sup>38</sup> Brzy se dítě naučí křikem vyjadřovat nepříjemné stavy jako je hlad, bolest, vlhko a tak, jak křik nabývá své fonační diference, stává se intuitivním signálem pro matku. Pláč s dosud měkkým hlasovým začátkem začíná při nepříjemných pocitech tvrdě. K afektivnímu citovému zabarvení hlasových projevů dochází díky dozrávání nervových drah nižší nervové soustavy.<sup>39</sup> Podle Bytešnickové můžeme již v novorozeneckém období pozorovat náznaky neverbální komunikace, kdy mezi druhým a třetím týdnem lze zaznamenat vrozený výrazový pohyb – úsměv. Tato mimická vrozená šablona je později vystřídána úsměvem na podnět.<sup>40</sup>

Období křiku pozvolna kolem osmého až desátého týdne přechází do období broukání. Produkované zvuky jsou výsledkem „hry s mluvidly“. První vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem, při zapojení stejných svalů, které dítě užívá při sání. Vyvíjí se akusticko-fonační reflex.<sup>41</sup> Zvuky jsou obměňovány podle utváření a poměru rezonanční dutiny ústní a hrdelní. Nahodile vznikající zvuky jsou podobné hláskám lidské řeči a vyskytují se jako pudový projev u všech dětí bez ohledu na národ a rasu, u dětí slyšících i neslyšících. Jádrem zvuku je samohláskový element připomínající „a“ nebo „e“. Ze souhláskových prvků zaznívají nejčastěji retoretné zvuky, které vznikají přibližováním a oddalováním rtů – „bebe, baba“, a hrdelní, protože u ležícího dítěte se nepevné artikulační svaly mírně svažují do hrtanu. Některé zvuky bývají vytvářeny proudem vzduchu, který rozráží sliny nahromaděné nad jícnem – „gagaga, grr“. Ačkoliv je toto období reflexní a ještě se nezapojuje vědomá sluchová kontrola, dítě pohybovým smyslem vnímá pohyby svých mluvidel a vytváří se tak

---

<sup>37</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>38</sup> PAVLOVÁ - ZAHÁLKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980.

<sup>39</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>40</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>41</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

motoricko-kinestetický okruh, tzv. primární okruh řeči.<sup>42</sup> Pohyby mluvidel se registrují v korovém poli pro svalovou hybnost, odtud jsou popudy převáděny k výkonu pro motorickou korovou oblast a dál k výkonným orgánům, v tomto případě mluvidlům.<sup>43</sup> Uplatňují se zde nervové zpětnovazební mechanismy, které se podílejí na řízení a regulaci pohybů svalů podílejících se na tvorbě řeči.<sup>44</sup> Zhruba ve čtvrtém až šestém měsíci dítě začíná reagovat na známé hlasy a rozlišovat zabarvení hlasu.<sup>45</sup>

Přibližně v šestém až osmém měsíci nastupuje období napodobujícího žvatlání. Děje se tak na základě rozvíjejícího se smyslového vnímání, sluchového, pohybového a zrakového. Uplatňuje se tak okruh motoricko-kinesteticko-akustický, tzv. sekundární okruh řeči.<sup>46</sup> Z neurologického pohledu dochází k registraci zvukových podnětů v korové oblasti sluchového analyzátoru, které se sdružují s vnímaným pohybem mluvidel v pohybovém centru, a jsou převedeny k výkonnému orgánu. Vzniká tzv. stereotyp zvuk – pohyb, který je posilován opakováním. V tomto období, na rozdíl od předchozího, dochází tedy již k vědomé sluchové a zrakové kontrole. Dítě vnímá své vlastní zvuky a brzy začíná vnímat a napodobovat hlásky, slabiky, melodii a rytmus mateřského jazyka. Přidává se i vjem zrakový a zapojuje se tak terciární artikulační okruh. Slyšené a viděné podněty se napojí na dříve slyšené vlastní zvuky, které se upravují podle zvuku mateřské řeči. Propojením na analyzátor hybnosti se zvukům mateřštiny připodobní i pohyby mluvidel a ustalují se tak definitivní pohybově motorické vzorce artikulační, které jsou základem pro výslovnost postupně se zpřesňující a zdokonalující.<sup>47</sup> Opakování hláskových skupin se označuje jako fyziologická echolalie. Řečový projev dítěte v tomto období postupně získává sociální povahu. Dítě si již nebrouká jen pro sebe, ale reaguje na podněty okolí a napodobuje je.<sup>48</sup> Žvatlání je komunikační prostředek, i když stále ještě bez obsahu.

---

<sup>42</sup> PAVLOVÁ – ZAHALKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

<sup>43</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>44</sup> LOVE, J. R. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

<sup>45</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>46</sup> PAVLOVÁ – ZAHALKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

<sup>47</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>48</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

Spíše je prozatím jen formou udržení kontaktu. Dítě si zvyká navazovat s okolím kontakt pomocí řeči a začíná jí rozumět.<sup>49</sup> „*Reakce dítěte tu ovšem není vyvolána obsahem slov, jde o reakci především na melodickou modulaci mluvního projevu dospělých, přičemž významnou úlohu tu má také gestikulace a mimika mluvící osoby.*“<sup>50</sup> Jedlička mluví o suprasegmentální složce řeči, které dítě rozumí. Obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku a zabarvení zvuku mluvího.<sup>51</sup> Toto období lze tedy považovat za počátky pasivní slovní zásoby.

### 2.1.2 Vlastní vývoj řeči

První slova ve spojení s obsahovým významem se objevují okolo prvního roku života dítěte. Teprve toto období je považováno za vlastní vývoj řeči. Z pohledu neurologického vlastní řeč začíná na prvosignální, konkretizační úrovni. Základem je sdružování konkrétních vjemů se slyšenými mluvními zvuky. Tato spojení se upevní a poté nastává další fáze, kdy podnět dříve sdružený s mluvním zvukem vybaví mluvní reakci.<sup>52</sup>

Vlastní vývoj řeči prochází jednotlivými stádii. Prvním z nich je emocionálně volní. Název vychází z dítětem užívaných jednoslovných vět, které vyjadřují pocity, přání, emoce a vůli. Tato slova vznikají opakováním slabik, jsou nesklonná a převážně jsou to podstatná jména, postupně i slovesa. Pasivní slovní zásoba v tomto stadiu převládá nad aktivní.<sup>53</sup> Podle intonace lze rozeznávat tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku a žádost.<sup>54</sup>

Druhé stádium v období okolo roku a půl až dvou let se nazývá egocentrické. Dítě objevuje mluvení jako činnost, opakuje slova a řečí napodobuje dospělé. Spojením jednoslovných vět tvoří věty dvouslovné bez odpovídací gramatické struktury.<sup>55</sup>

---

<sup>49</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

<sup>50</sup> PAVLOVÁ – ZAHALCOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 45.

<sup>51</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>52</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>53</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>54</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>55</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

Období, kdy dítě výrazy, kterými dosud pojmenovávalo konkrétní osoby a jevy svého okolí, přenáší na jevy podobné, se označuje jako asociačně reprodukcí stadiu.

Po druhém roce dítě skloňuje, tvoří jednoduché věty a je schopné naučit se krátkou básničku. Ve třech letech dokáže tvořit podřadná souvětí. V řeči dítěte je patrné přehnané dodržování pravidel, dítě ovládá morfologii jazyka, ale dosud nezvládá výjimky tohoto jazyka, proto tvoří pouze pravidelné tvary. Slovník dítěte ve třech letech obsahuje asi 900 slov.<sup>56</sup> Toto stádium se proto nazývá stadiem rozvoje komunikační řeči. Dítě se získáváním zkušenosti, že pomocí řeči může dosahovat drobných cílů, snaží se svým okolím komunikovat stále častěji.<sup>57</sup>

Navazující období je stadiem logických pojmů. Kolem třetího roku života dítěte slova přecházejí od konkrétních obsahů k abstraktním. Prostřednictvím abstrakce se slova dosud spojená s konkrétními jevy stávají všeobecnými pojmy. Tento složitý proces zobecnování je přechodným mezi prvosignální konkretizující úrovní řeči a mezi druhosignální symbolizační úrovní řeči.<sup>58</sup> Dítě si v tomto stadiu osvojuje náročné myšlenkové operace, nabýváním nových znalostí a dovedností rychle rozvíjí svoji slovní zásobu a je schopno formulovat věty se složitější strukturou.

Poslední stádium intelektualizace řeči se začíná rozvíjet zhruba okolo čtvrtého roku života dítěte a přetrvává do dospělosti. Pro toto období je charakteristický vývoj řeči po logické stránce, slova se tzv. intelektualizují. „*Rozvíjí se tedy schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, zkvalitnění celkového řečového projevu a rozšiřování slovní zásoby.*“<sup>59</sup>

Za období ukončení formální stránky řeči se většinou považuje šest let věku dítěte. Aktivní slovní zásoba je v tomto období okolo 5000 slov a dál se rozvíjí spolu se zdokonalováním syntaktické stránky jazyka.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>57</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>58</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>59</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 20. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>60</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.



## 2.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Předchozí podkapitola byla věnována charakteristice řečového vývoje v rámci jednotlivých etap vývoje dítěte. Vzhledem k tématu práce je však také důležité charakterizovat ontogenezi řeči z lingvistického pohledu, z pohledu vývoje jazykových rovin. Vývoj jazykových rovin probíhá v určitých časových úsecích současně a tyto jazykové roviny se v ontogenezi řeči prolínají.<sup>61</sup> Jazykové roviny tvoří podsystém řeči a pro každou je charakteristická specifická základní stavební jednotka.<sup>62</sup> Ve vývoji dětské řeči se sleduje foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina.

### 2.2.1 Foneticko-fonologická rovina

Rozvoj foneticko-fonologické roviny je nejnáze pozorovatelný. Deficity v této rovině mohou být již v časných fázích vývoje dítěte ukazatelem nesprávného nebo odlišného řečového vývoje.<sup>63</sup> Obsahem této roviny je zvuková stránka řeči po stránce fonetické a fonologické realizace hlásek (fonémů). Hláška je základní stavební jednotkou této roviny.

Fonetická realizace zahrnuje motorickou a zvukovou realizaci hlásky. Motorická neboli artikulační realizace souvisí se správným nastavením mluvidel při tvorbě hlásky. Mluvidla jsou orgány potřebné k artikulaci řeči. Patří mezi ně dýchací orgány (plíce s průdušnicí, hrudní koš, bránici), hlasové orgány (hrtan s hlasivkami), rezonanční dutiny (ústní, hrdelní, nosová), vlastní artikulační orgány pasivní (horní ret, měkké patro, čípek, zadní stěna nosohltanu, hrtan) a aktivní (dolní ret, špička jazyka, hřbet jazyka, hlasivky). Hláška vzniká tím, že je výdechový proud plic upravován neboli artikulován v hrdle a ústech.<sup>64</sup> Zvuková neboli akustická realizace znamená, jak zní hláška při určitém nastavení mluvidel.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>62</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

<sup>63</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>64</sup> KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

<sup>65</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

Fonologická realizace hlásek souvisí s odlišením segmentů určitého zvukového znaku. Některá slova jsou si zvukově podobná, jen se liší jednou hláskou (les – pes) nebo délkou hlásky (pára – párá). Tyto hlásky mají významově rozlišovací schopnost. Jejich odlišnosti vyplývají z akusticko-artikulačních vlastností fonémů a jejich řečových realizací hlásek, utvářejí tzv. distinktivní rysy. Kamiš popisuje dvanáct těchto rysů, např. znělost – neznělost, jež jsou dány přítomností nebo absencí hrtanového tónu.<sup>66</sup>

Aby bylo možné definovat fixaci jednotlivých hlásek během vývoje dětské řeči, je nutné stručně zmínit dělení jednotlivých hlásek z fonetického hlediska. Hlásky se dělí na samohlásky (vokály) a souhlásky (konsonanty). Rozdíl mezi nimi je v artikulační i akustické realizaci.

Vokály lze charakterizovat jako zvuky s pevnou formantovou strukturou, energeticky pravidelné, které zahrnují hlásky A E I O U. Jsou tvořeny zněle s použitím hrtanového hlasu, který je postavením jazyka formován v dutině ústní. V pořadí I E A O U se jazyk posunuje dozadu, otevřené rty se zužují a posunují dopředu. Podle postavení jazyka se vokály dělí na přední (I, E), střední (A), zadní (O, U). Samohlásky se dále dělí na krátké a dlouhé. Čeština má kromě jednoduchých samohlásek i dvojhásky (diftongy) AU, OU, EU.

Souhlásky se tvoří různými artikulačními ději, při kterých vzduchový proud překonává různou překážku. Akustický dojem souhlásek jsou nepravidelné šelesty, šumy a výbuchy. Při diferenciaci souhlásek se nejčastěji zohledňuje místo a způsob artikulace, orgán podílející se na artikulaci, sluchový dojem a spoluúčast hlasu.<sup>67</sup> Podle místa tvorby probíhá jejich tvorba v pěti artikulačních okrscích. Ve shodě s dalšími autory Kutálková popisuje diferenciaci souhlásek. Do prvního okrsku se řadí hlásky obouřetné, tvořené oběma rty (P, B, M) a retozubné, tvořené překážkou vzniklou spodním rtem a horními řezáky (F, V). Druhý okrsek zahrnuje hlásky dásňové, vznikající překážkou vytvořenou hrotem jazyka na horní dásni. T, D, N, C, S, Z, L, R, Ř jsou předdásňové a Č, Š, Ž zadodásňové. Tvrddásňové hlásky Ť, Ď, Ň, J tvořené přiblížením jazyka k tvrdému patru patří do třetího okrsku. Pro sluchový dojem se nazývají jako měkké. Do čtvrtého okrsku spadají měkkopatrové hlásky K, G, CH, které

---

<sup>66</sup> KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

<sup>67</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

jsou tvořené na měkkém patře. Poslední pátý okřesek zahrnuje hlásku H tvořenou přímo v hrtanu, proto se nazývá hrtanová. Podle způsobu tvorby se hlásky dělí na závěrové, úžinové a polozávěrové. Při tvorbě závěrových hlásek dojde na okamžik k úplnému závěru, který je prudce zrušen a je slyšet „výbuch“. Proto se tyto hlásky P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G podle sluchového dojmu nazývají jako výbuchové. Neúplnou překážkou vytvářející úzkou šterbinu se realizují úžinové hlásky F, V, S, Z, Š, Ž, J, H, CH, L, R, Ř, které jsou podle akustického dojmu třené. Tvoření polozávěrových hlásek C, Č probíhá nejprve jako u závěrových hlásek a následně jako u úžinových. Podle sluchového dojmu jsou označovány jako polotřené hlásky. Podle spoluúčasti hlasu se souhlásky dělí na znělé a neznělé.<sup>68</sup> Souhlásky, které se odlišují pouze znělostí, jsou párové. Ty, které nemají znělý protějšek, jsou nepárové.<sup>69</sup>

Ve vývoji řeči v rámci foneticko-fonologické rovině dochází k postupné fixaci hlásek. Zvuky, které dítě vydává lze považovat za hlásky mateřského jazyka až od období napodobivého žvatlání. Teprve v tomto období se zapojuje sluchová a zrková kontrola a je tedy možné mluvit o vývoji výslovnosti, ve kterém každá hláska prochází obdobím fixace artikulace. Nejdříve se fixují samohlásky, z nichž se nejprve upevní A. Realizace ostatních je po stránce artikulační i akustické náročnější, proto trvá déle. Nejpozději se fixuje E a I. Po osvojení vokálů dochází k fixaci dvojhlásek. Podle Ohnesorga při osvojování souhlásek dochází nejdříve k upevnění závěrových hlásek a poté úžinových, z nich nejobtížnější na artikulaci jsou sykavky. Až po dokončení jejich osvojení dochází k fixaci hlásek polozávěrových. Ve vývojové řadě se jako poslední upevňuje hláska L a po ní následuje R a Ř. V průběhu vývoje řeči je naprosto v pořádku, že výslovnost hlásek dítětem není od začátku bezchybná. Zvláště u hlásek náročných na artikulaci běžně dochází k jejich komolení, vynechávání nebo nahrazování jednodušší hláskou. Otázkou zůstává, do jakého věku je tento jev možné pokládat za fyziologický. V odpovědi na tuto otázku se odborníci neshodují.<sup>70</sup> Podle Klenkové dnes panuje názor, že by dítě mělo mít ukončen vývoj výslovnosti do pěti let. V případě nesprávné výslovnosti je důležité v tomto věku zahájit logopedickou nápravu,

---

<sup>68</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.

<sup>69</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>70</sup> OHNESORG In: BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

aby byla výslovnost dítěte při nástupu do školy již v pořádku.<sup>71</sup> Také fonologické chápání jazyka se vyvíjí postupně a mělo by být ukončeno nejpozději v sedmi až osmi letech.<sup>72</sup>

### 2.2.2 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje rozsah a kvalitu slovní zásoby. Základní stavební jednotkou je slovo (lexém). Slovo je skupina hlásek nebo hláska jedna, tvořící hláskový útvar, který má nějaký ustálený význam.<sup>73</sup> Význam je součástí slova, ale je také zároveň aktem myšlení.<sup>74</sup> Lexikálně-sémantický podsystém jazyka tak tvoří spojení mezi myšlením a řečí. Podle názorů Vygotského mají myšlení i řeč ve vývoji dítěte odlišné genetické kořeny i svůj nezávislý vývoj. V určitém období dochází k protnutí jejich vývojových linií a myšlení se stává verbální a řeč intelektuální.<sup>75</sup>

Individuální slovní zásoba dítěte zahrnuje aktivní a pasivní složku. Aktivní slovní zásoba jsou slova, které jedinec používá. Pasivní slovní zásoba jsou slova, kterým rozumí, ale neužívá. Vývoj pasivní slovní zásoby předchází aktivní a je možné ho zaznamenat okolo desátého měsíce věku dítěte. Počátek aktivní slovní zásoby začíná používáním prvních slov dítětem, tedy okolo jednoho roku. Rozvoj slovní zásoby je v podstatě celoživotním procesem, který probíhá různým tempem s individuálními odlišnostmi v obsahu. Počáteční slovní zásoba ve druhé polovině druhého roku, kterou dítě disponuje, je tematicky rozmanitá a většinou se týká významových celků pro osoby, činnosti, pozdravy, jídlo, nápoje, části těla, zvířata a hračky. Průcha nazývá toto období „akcelerací slovníku“. Prudký nárůst slovní zásoby vysvětluje mentálním vývojem dítěte, které již chápe symbolickou funkci jazyka a je silně motivováno k osvojování nových slov. Dalším faktorem akcelerace je rozvoj artikulačních dovedností, který se týká jen aktivní slovní zásoby.<sup>76</sup> Okolo druhého roku je slovní zásoba dítěte zhruba 270-300 slov, ve třech letech 1000 slov, ve čtyřech letech vzroste

---

<sup>71</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>72</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>73</sup> KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

<sup>74</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>75</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

<sup>76</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

na přibližně 1500 slov a v pěti letech až na 2000. Šestileté dítě má slovní zásobu kolem 2500-3000 slov.<sup>77</sup> Z hlediska chápání významu slov dítě nejprve chápe první slova všeobecně, poté je konkretizuje na určité věci nebo osoby a nakonec zobecňuje.<sup>78</sup>

Snahou předškolní přípravy by podle Bytešníkové měla být systematická aktivizace slovní zásoby a podpora postupujícího procesu intelektualizace řeči, aby byla slovní zásoba dítěte před zahájením školní docházky na odpovídající úrovni. Dítě by mělo být schopno užívat synonyma, antonyma, uvědomovat si a vyjadřovat vztahy nadřazenosti a podřazenosti mezi pojmy.<sup>79</sup>

### 2.2.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje aplikace gramatických pravidel v řečovém projevu, tvořením slov (ohýbáním, skládáním, rozšiřováním) a tvořením vět s užitím slovních druhů ve správném tvaru a slovosledu. Ve vývoji gramatiky se uplatňuje již výše zmíněný reflexní děj podporující vývoj řeči, kterým je transfer (přenos). Dítě postupně ovládá gramatiku napodobováním. Slyšené si pamatuje a přenáší na to, co chce samo říci.<sup>80</sup> Tuto zákonitost pokládá autor za podklad jazykového podvědomí, o kterém hovoří Žlab jako o jazykovém citu, schopnosti dítěte zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení.<sup>81</sup> Průcha se zmiňuje o morfologickém povědomí, schopnosti dítěte analyzovat jednotlivé morfémy nesoucí určitý význam.<sup>82</sup> Osvojování gramatických zákonitostí není jen pasivní nápodobou, ale je výsledkem abstrakčního procesu a jeho aplikace, zakládá se na zobecňující asimilaci.<sup>83</sup>

Užívání slov v projevu dětí souvisí s okolním světem a vztahy mezi lidmi, věcmi a ději. Nejprve pozoruje osoby, předměty, věci, zvířata a začíná používat slova k jejich

---

<sup>77</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>78</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>79</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>80</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>81</sup> ŽLAB In: ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. Vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

<sup>82</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

<sup>83</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

pojmenování - podstatná jména. Následuje období činnosti dítěte, které se vyznačuje užíváním sloves. Nakonec věnuje pozornost vlastnostem a vztahům a užívá přídavná jména, postupně zájmena a ostatní slovní druhy.<sup>84</sup> Podle některých autorů si dítě před přídavnými jmény osvojuje citoslovce. „*Ohýbání slovních druhů je projevem výrazného pokroku v psychickém vývoji dítěte, jeho schopnosti nejen chápat souvislosti, ale i dostatečně flexibilně je komentovat.*“<sup>85</sup> Časování a skloňování se objevuje v řečovém projevu dítěte mezi 2. a 3. rokem, po 3. roce užívá jednotné a množné číslo. Delší čas trvá osvojení stupňování přídavných jmen.<sup>86</sup>

Ze syntaktického pohledu začíná dítě tvořit okolo roku a půl až dvou let dvojslovné věty a o rok později věty víceslovné. Vyvrcholením je produkce souvětí mezi 3. a 4. rokem života dítěte. Nejprve užívá souvětí slučovací, později souřadná a nakonec podřadná.<sup>87</sup> Přibývá i souvětí s přímou řečí. Ve slovosledu je dlouho typické, že dítě na první místo ve větě vkládá slovo s emocionálním významem.

Verbální projev dítěte by po 4. roce jeho věku měl obsahovat všechny druhy slov a řeč by měla být po gramatické stránce správná. Odchytky před 4. rokem se označují jako fyziologický dysgramatismus.<sup>88</sup>

#### 2.2.4 Pragmatická rovina

Pragmatická jazyková rovina vychází z předchozích rovin a představuje vyšší kvalitativní úroveň. Je vlastní sociální aplikací jazyka, zahrnuje schopnost uplatnit komunikační schopnosti, vyjádřit komunikační záměr v sociálním kontextu. Jedná se o schopnost aktivně se zapojit do konverzace, používat neverbální projevy a umět reagovat na neverbální projevy partnera. Používat při komunikaci adekvátní komunikační styly, způsoby chování a být schopen udržet téma hovoru.<sup>89</sup>

---

<sup>84</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>85</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. s. 26. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>86</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>87</sup> ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85-839-24-5.

<sup>88</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>89</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

První fáze vývoje řeči v této rovině je spojená s neverbálními projevy kombinovanými s hlasovým projevem, který je však ještě bez komunikačního záměru. Trvá zhruba do devátého měsíce života dítěte, kdy dítě začíná vyjadřovat řadu komunikačních záměrů pomocí gest, vokalizace a později i slovně. Vyžaduje pozornost, blízkost osoby, touží po nějakém předmětu apod. Rozsah těchto záměrů se časem zvyšuje a okolo osmnáctého měsíce si dítě začíná uvědomovat komunikační funkci řeči. Verbální formu komunikace před neverbální upřednostňuje po druhém roce svého života. Mezi druhým a třetím rokem začíná chápat svoji roli jako komunikačního partnera, reaguje podle konkrétní situace a projevuje snahu o obousměrnou komunikaci. O rok později prostřednictvím řeči poskytuje a získává informace od svého okolí, umí požádat o to, co potřebuje, vypráví jednoduché příběhy, dokáže zahájit konverzaci, vstoupit do konverzace a orientovat se v ní. Učí se přizpůsobovat komunikační styl různým partnerům lišícím se např. věkem, pohlavím.<sup>90</sup> V tomto období intelektualizace řeči začíná její regulační funkce. Dítě používá řeč k regulaci dění ve svém okolí a i jeho chování je možné řečí regulovat.<sup>91</sup>

V této jazykové rovině je také třeba sledovat, jak dítě reaguje a chápe komunikaci druhých. Do devátého měsíce reaguje na hlasové a mimické projevy osoby pohledem, úsměvem. Do osmnáctého měsíce přiměřeně reaguje na jednoduché pokyny a začíná chápat gesta dospělých. Po tomto období reaguje na řeč řečí a rozeznává řadu komunikačních záměrů dospělých osob, k jejichž stále většímu porozumění dochází i v dalším období po třetím roce. V této době je dítě schopno požádat o vysvětlení toho, co nepochopilo, a reaguje i na interakci od svých vrstevníků.<sup>92</sup>

Před zahájením školní docházky by mělo být dítě schopno uplatnit komunikaci v sociální interakci, dokázat vést samostatně rozhovor, udržet jej, naslouchat druhým, neskákat do řeči, sledovat řečníka i obsah sděleného, ptát se.

---

<sup>90</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>91</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.

<sup>92</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

## 2.3 Faktory optimálního vývoje řeči

Jak již bylo zmíněno, vývoj řeči patří ke schopnostem, které mají nejprudší průběh v ontogenezi člověka. Její vývoj probíhá zdánlivě bezprostředně a samovolně. Je však jedním z nejpozoruhodnějších jevů, který souvisí s mnohými vnitřními i vnějšími faktory, mezi nimiž existuje složitá vzájemná souvislost na podkladě vícenásobné zpětné vazby. „*V reálném průběhu ontogeneze řeči vlastně ani nelze postřehnout všechny proměnné, které ve své nesmírné rozmanitosti, ve vzájemné spojitosti determinují vývoj řeči z kvalitativního i kvantitativního aspektu.*“<sup>93</sup> Na základě mnohaletých výzkumů je však možné konstatovat, že v řeči se prolínají biologické a společenské faktory.<sup>94</sup> Popis některých těchto faktorů je proto obsahem této podkapitoly.

### 2.3.1 Biologické faktory

Nezbytnými biologickými faktory pro optimální vývoj řeči jsou: nepoškozená centrální nervová soustava (CNS), normální intelekt a sluch a vrozená míra nadání pro jazyk.<sup>95</sup> Lejska ještě přidává neméně důležitý faktor nepoškozené fonační a artikulační ústrojí, tzn. mluvidla.<sup>96</sup>

Podle Pavlové – Zahalkové se dítě rodí s vrozenými schopnostmi osvojit si a užívat řeč za předpokladu optimálních podmínek. Základem je reflex, který je jednotkou CNS.<sup>97</sup> Jakým způsobem reflexní děj souvisí s osvojováním řeči, popisuje část této práce pojednávající o ontogenezi vývoje řeči. V této souvislosti je však vhodné zmínit napodobovací reflex, který Sovák považuje za přechodnou formu. Děti napodobují nevědomě a tento reflex je význačnou hybnou silou nejen při osvojování řeči. Z toho plyne základní význam vzoru, který dítě napodobuje. Postupem doby se

---

<sup>93</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 13. ISBN 978-80-7367-433-5.

<sup>94</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>95</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>96</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatric*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

<sup>97</sup> PAVLOVÁ - ZAHÁLKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980.



tento reflex utlumuje, ale ve výchově předškolních dětí je nutné mít na vědomí, že se navozuje velmi snadno a pevně.<sup>98</sup>

Primárním orgánem CNS je mozek, který je pro řečové schopnosti nezbytný. Nervové dráhy přivádějí informace do mozkových center a z něj k výkonnému orgánu. Mezi oblasti popsané Lovem, které jsou pro řeč nejdůležitější, patří Brocova area ve frontálním laloku zodpovědná za produkci plynulé, správně artikulované řeči. Dále Wernickeho area v temporálním laloku, která je zapojena do mechanismu porozumění řeči a má význam pro vývoj a užívání řeči. V parietálním laloku se nachází gyrus supramarginalis a gyrus angularis, jejichž poškození může způsobit potíže v aktualizaci řeči a poruchy čtení a psaní. Významná jsou také asociační vlákna, která spojují jazykové oblasti a komisurální vlákna spojující areu jedné hemisféry s druhou. Největším uskupením komisurálních vláken je corpus callosum, které má pro řečové funkce zásadní význam.<sup>99</sup> Přestože výzkumy potvrzují asymetrii mozkových hemisfér v souvislosti s řečí, je nezbytná jejich souhra a spolupráce. Levá hemisféra kvalitněji provádí řečové a analyticko syntetické operace, pravá lépe zpracovává globální a názorové podněty.<sup>100</sup>

Součástí CNS je také mozeček, který zajišťuje jemnou koordinaci pohybů. Podílí se tedy na rychlém a přesném motorickém řízení pohybů potřebných pro plynule artikulovanou řeč. Za senzitivní a motorickou inervaci svalů úst, hltanu a hrtanu jsou pak odpovědné hlavové nervy.<sup>101</sup>

Důležitá centra mozku jsou samozřejmě i ta, která zpracovávají sluchové a zrakové vjemy. Podle Lechty nelze význam zrakového vnímání pro vývoj řeči podceňovat, protože přispívají k první vokalizaci, žvatlání, k osvojení artikulace a neverbální komunikace. Sluchové vnímání má však pro osvojení řečové schopnosti výjimečný význam. Bez existence sluchu nemůže být mluvená řeč spontánním způsobem rozvinutá.<sup>102</sup>

Úroveň osvojení řeči je do značné míry závislá na celkové úrovni rozumových schopností. Šedivá inteligenci označuje za důležitou složku vývoje dítěte. V souvislosti

---

<sup>98</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>99</sup> LOVE, J. R. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

<sup>100</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>101</sup> LOVE, J. R. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

<sup>102</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

s řečí umožňuje dítěti vytvářet logické vztahy mezi pojmy a jevy, zobecňovat, chápat slovně logické vztahy, uvědomovat si slovní význam a pracovat se slovní pamětí.<sup>103</sup> Gardner rozlišuje několik druhů inteligence. Jednou z nich je jazyková inteligence, která se projevuje citlivostí k mluvenému i psanému jazykovému projevu, schopností učit se snadno mateřskému i cizímu jazyku a vhodně používat jazykové prostředky.<sup>104</sup>

### 2.3.2 Sociální faktory

Vývoj řeči determinují nejen endogenní faktory ale také exogenní faktory. Tedy sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jak uvádí Lechta v širším slova smyslu na vývoj řeči působí výchovné vlivy a v užším slova smyslu specifické stimulační vlivy cíleně působící na řeč.<sup>105</sup>

Je zřejmé, že se dítě brzy po narození setkává s velkým množstvím zvuků lidské řeči, rozmanitou melodií hlasů a akustickými stimuly, které vnímá, zpracovává a odráží ve svém preverbálním řečovém projevu. Tyto podněty mohou být přímé nebo nepřímé, kdy se uplatňuje vliv komunikace vedené v blízkosti dítěte.<sup>106</sup> Pavlová – Zahalková upozorňuje na důležitost kladných citových vztahů v prostředí dítěte již v tomto raném období. Klidné prostředí je předpokladem pro používání měkkého hlasového začátku. Pozitivní reakce na první verbální snahy dítěte jej podněcují k dalším řečovým projevům. V preverbálním období také dítě pozoruje pohyby mluvidel a mimiku obličejů, které napodobuje. Každodenní komunikace s dítětem vede k realizaci prvních slůvek a k dalšímu rozvoji řeči jak po stránce správného užívání hlásek, tak po stránce gramatické. Od vnímání prozodických vlastností verbálních podnětů začíná dítě postupně chápat významy slov, rozšiřuje svou slovní zásobu, stále obratněji se vyjadřuje a užívá přesnější gramatickou strukturou věty. K tomu, aby tento vývoj probíhal bezproblémově, je stále velmi důležitý vliv vnějších podnětů, které přicházejí z rozšiřujícího se sociálního prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Mezi tyto podněty patří běžná každodenní komunikace, recitace básní, čtení pohádek, vyprávění příběhů, hry apod. Tyto podněty vycházejí z vrozené touhy dítěte poznávat nové. Pokud však

---

<sup>103</sup> ŠEDIVÁ In: BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>104</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.

<sup>105</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

<sup>106</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

dítě bude vyrůstat v nepodnětném odmítavém prostředí, tato touha se postupně vytratí, jeho vyjadřování bude chudé nebo ve vývoji řeči může docházet k opožďování.<sup>107</sup> Na druhou stranu může podle Bytešnickové nadměrné množství podnětů vést vzhledem k vyzárající CNS k přetěžování dítěte.<sup>108</sup> Také Sovák v souvislosti s napodobovacím reflexem upozorňuje na možnost vzniku odmítavého postoje ze strany dítěte, pokud je na ně vyvíjen nátlak.<sup>109</sup> V souvislosti s napodobovacím reflexem je důležité zmínit další možný negativní vliv sociálního prostředí v oblasti kvality řeči. Všichni autoři se shodují, že děti napodobují i deformovanou mluvu, kterou často rodiče nebo učitelé chybně opakují po dítěti nebo používají, protože jim připadá roztomilá. Je zřejmé, že vývoj řeči optimálně stimuluje jen takové prostředí, které poskytuje správný mluvní vzor. To znamená, že komunikující s dítětem mluví spisovným jazykem a netrpí poruchou řeči. Pokud tomu tak není, může sociální prostředí působit nebo spolupůsobit jako etiologický činitel poruch řeči.<sup>110</sup>

### 2.3.3 Kritická období ve vývoji řeči

Jak uvádí Atkinson, již první měsíce života dítěte jsou kritickým obdobím pro vyladění na fonémy mateřského jazyka.<sup>111</sup> V souladu s ní upozorňuje Kutálková na to, že lidská řeč je pro dítě v tomto období zvukem nesoucím důležitou informaci. Je proto důležité, aby se dítě vyladilo na řeč živého člověka. Pokud je však vystaveno nepřetržité zvukové kulise z rozhlasu nebo televize, lidský hlas postupně ztrácí svou výlučnost. Dítě řeč sice slyší, ale přestává na ni reagovat více než na jiné zvuky. Tato neschopnost vnímat zvukovou podobu řeči vede k nepřesnému napodobování hlásek a komolení slov.<sup>112</sup>

Rozhraní šestého a osmého měsíce života dítěte, kdy na základě vědomé zrakové i sluchové kontroly dochází k rozvoji napodobujícího žvatlání, je důležité pro včasné

---

<sup>107</sup> PAVLOVÁ - ZAHÁLKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980.

<sup>108</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>109</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>110</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

<sup>111</sup> ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-640-3.

<sup>112</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.

zachycení sluchového postižení, jehož indikátorem je nepřítomnost těchto projevů preverbálního vývoje.<sup>113</sup>

V období po prvním roce, kdy se u dítěte velmi silně uplatňuje napodobovací reflex, je pro správnou výslovnost důležitý dobrý mluvní vzor. Jak už bylo výše zmíněno, nedokonalý a deformovaný mluvní vzor může způsobit problémy ve správném řečovém vývoji dítěte.

Poměrně dosti kritickým obdobím je období okolo třetího roku života dítěte. „Ve zmíněném období jsou na dítě kladeny poměrně velké nároky týkající se verbálních a nonverbálních oblastí. Může tak často docházet k tzv. fyziologickým obtížím ve vývoji řeči.“<sup>114</sup> Asi u třetiny dětí dochází k fyziologickému opakování slabik a slov, které je označováno jako vývojová dysfluence. Nejčastěji se projevuje opakováním slov většinou na začátku věty nebo slovních spojení, interjekcí a přestávkami. Jedná se většinou o přechodné období, které vzniká díky nesouladu mezi symbolickými a nesymbolickými procesy, kdy nevyzrálý artikulační aparát a dosud nedostatečná schopnost fonemické diferenciacce dítěti neumožňují plynule vyslovit zamýšlené jazykové konstrukce.<sup>115</sup>

I v následujícím období, kdy často děti začínají navštěvovat mateřskou školu, je třeba věnovat zvýšenou pozornost různým typům neplynulosti řečového projevu dítěte. U disponovaných jedinců může být nástup do tohoto kolektivního zařízení jedním ze spouštěcích faktorů vzniku narušené komunikační schopnosti, k tzv. koktavosti. Dalším rizikem tohoto období může být kromě neplynulosti řeči neschopnost komunikovat vůbec. Tento jev může být počátkem vzniku mutistických poruch, zejména elektivního mutismu.<sup>116</sup>

Současný technický svět je velkým rizikovým faktorem ve vývoji řečového projevu dítěte právě v tomto předškolním období. Nadměrné sledování televizních pořadů nebo počítačových her nerozvíjí slovní zásobu dítěte. Dítě si zvyká slyšet,

---

<sup>113</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>114</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. s. 28. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>115</sup> LECHTA, V. *Koktavost, komplexní přístup*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

<sup>116</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. s. 28. ISBN 978-80-247-3008-0.

ale neposlouchat, dívat se, ale nevidět. Stále je v tomto období důležité neopomíjet mluvní vzor, protože dítě nadále napodobuje, co slyší.<sup>117</sup>

V posledním předškolním roce se řeč ještě vyvíjí, ale základy jsou již položeny. Dobrý základ umožňuje úspěšné zahájení školní docházky. Pokud dítě na začátku tohoto roku nevyslovuje všechny hlásky kromě L, R, Ř, je nutné zahájit systematickou logopedickou péčí. Sovák tvrdí, že v důsledku plasticity nervové činnosti je nesprávná výslovnost v tomto předškolním období neustálená a výchovně zvládnutelná. S dozráváním nervových drah mezi šestým a sedmým rokem života dítěte se řečová funkce upevňuje, fixuje a stabilizuje. Takto zafixovanou nesprávnou výslovnost považuje za výslovnost vadnou, která se spontánně sama neupraví a vyžaduje speciální logopedickou péči.<sup>118</sup> Kutálková však považuje péči až po ukončeném vývoji řeči za pracnější a časově náročnější, protože je nutné měnit již hotové návyky. A z pohledu nároků začátku školní docházky upozorňuje: „*Pro dítě je výhodnější, nastupuje-li do školy se zcela správnou výslovností. Protože logopedická péče vyžaduje, aby se nácviku hlásek věnoval denně určitý čas, a nástup do první třídy je sám o sobě dosti náročný, není dobře přidávat ještě další povinnosti.*“<sup>119</sup> Mělo by být alespoň snahou, aby dítě umělo správně říct alespoň izolovaná slova s danou hláskou, ale nemusí je ještě běžně používat v řeči. Spolu s počátečním čtením se postupně hlásky upevní.

## 2.4 Narušená komunikační schopnost

V tradiční logopedické péči byla podle Lechty věnována pozornost především zvukové stránce řečového projevu, kdežto moderní logopedie se zaměřuje na komunikační proces v celé jeho šíři a složitosti, například včetně gramatické stránky, koverbálního chování, slovní zásoby. V tomto pohledu se narušenou komunikační schopností (NKS) rozumí jev, kdy jedna nebo více jazykových rovin popsanych výše působí vzhledem ke komunikačnímu záměru interferenčně, rušivě. NKS se může týkat verbální i neverbální, mluvené i grafické formy komunikace, a to jak její expresivní, tak

---

<sup>117</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.

<sup>118</sup> SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

<sup>119</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. s. 41. ISBN 80-247-1026-9.

receptivní složky. Z časového hlediska se může jednat o narušení trvalé nebo přechodné, vrozené nebo získané, z hlediska stupně o narušení částečné nebo úplné a z hlediska příčiny o orgánové nebo funkční. NKS může být primárním symptomem nebo symptomem jiného dominujícího postižení, nemoci nebo poruchy.<sup>120</sup>

#### 2.4.1 Narušený vývoj řeči

Vzhledem k množství příčin a bohatosti symptomů je narušený vývoj řeči chápán jako široká kategorie. Definuje se jako strukturní a systémové narušení jedné, více nebo všech oblastí osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se mohou projevat ve všech jazykových rovinách. Pokud se jedná o hlavní symptom klinického obrazu dítěte, hovoří se u nás o vývojové dysfázii, tj. specificky narušeném vývoji řeči. Je-li však symptomem jiných poruch nebo onemocnění, např. mentální retardace, dětské mozkové obrny, sluchového, zrakového, tělesného postižení, nazývá se symptomatickou poruchou řeči.<sup>121</sup> Vývojová dysfázie jako specificky narušený vývoj řeči se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, přestože jsou podmínky pro rozvoj řeči přiměřené.<sup>122</sup>

Z hlediska stupně narušení se může narušený vývoj řeči projevovat od úplné nemluvnosti, kdy jedinec vydává pouze zvuky, až po mírné odchylky od normy.<sup>123</sup> Z hlediska průběhu a prognózy vývoje řeči je pravděpodobně nejpřehlednější Sováková klasifikace, která odlišuje opožděný vývoj řeči prostý, jehož příčinou může být dědičnost, opožděné vyžívání CNS, negativní výchovné vlivy, nedoslýchavost. Opoždění se může projevovat ve všech jazykových rovinách, nejprve je více narušena obsahová stránka řeči, potom formální. Za příznivých vnějších podmínek se řeč rozvine na odpovídající úroveň.<sup>124</sup> Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o časové opoždění vývoje a ne o strukturně narušenou řeč, není podle Mikulajové možné opožděný vývoj řeči prostý zahrnovat do kategorie narušeného vývoje řeči jako diagnostickou jednotku.

---

<sup>120</sup> LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

<sup>121</sup> MIKULAJOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>122</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>123</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>124</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

Velmi často se však vyskytuje jako první příznak narušeného vývoje řeči. Sovák dále do své klasifikace zahrnuje omezený vývoj řeči, jehož příčiny jsou stejné, jen hlubšího charakteru, ale prognóza je horší, jedinec nedosáhne optimální úrovně řeči. Po úrazech, nádorových onemocněních mozku, těžkých psychických traumatech apod. může dojít k tzv. přerušnému vývoji řeči, přičemž je možné za příznivých podmínek dosáhnout normy řeči. Není to však možné, nelze-li odstranit příčinu. Scestný neboli odchylný vývoj řeči se zvláště týká vadné artikulace, která provází vývojové orgánové anomálie (např. rozštěp patra, poškození mluvidel).<sup>125</sup>

Z hlediska věku je třeba odlišovat fyziologickou nemluvnost v předřečovém období vývoje řeči dítěte. Ani pokud dítě nezačne mluvit do třetího roku života, nemusí se ještě jednat o vývojovou poruchu řeči, ale o prodlouženou fyziologickou nemluvnost. To za předpokladu, není-li postižen sluch, intelekt, motorika, řečové orgány, a je-li dítě přiměřeně stimulováno a adekvátně na podněty reaguje.<sup>126</sup>

Při určování příčiny a průběhu narušeného vývoje řeči se v případě symptomatické poruchy řeči vychází z příčiny a průběhu hlavního onemocnění. V případě vývojové dysfázie, kdy je narušený vývoj hlavním příznakem, odborníci předpokládají, že etiologickým faktorem může být poškození mozku nebo mozková dysfunkce zasahující pravděpodobně řečové zóny levé hemisféry, ke kterým došlo v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období vývoje dítěte.<sup>127</sup> Podle Škodové a Jedličky se většina současných prací přiklání k užšímu vymezení příčiny, kterou spatřují v poruše centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je tedy lokalizováno do sluchové oblasti řečových center. Současně se nejedná o ložiskové postižení CNS, ale postižení má difusní charakter, přičemž zasahuje v podstatě celou centrální korovou oblast a podle vážnosti postižení se projevuje různou hloubkou příznaků.<sup>128</sup> Mikulajová zmiňuje i existenci řečové slabosti poukazující na genetické souvislosti. V současnosti však podle ní převládá názor Friel-Pattiho, že příčina

---

<sup>125</sup> MIKULAJOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>126</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>127</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>128</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

vývojové dysfázie má multidimenzionální charakter, protože se předpokládá spolupůsobení velkého počtu činitelů ve vzájemných složitých interakcích.<sup>129</sup>

V souvislosti s průběhem vývojové dysfázie lze pozorovat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti dítěte. Vždy je přítomný časově opožděný a odchylný vývoj řeči, ale objevují se deficity i v oblasti motoriky, grafomotoriky, paměti, sluchového a zrakového vnímání, orientace v čase a prostoru. Typickým znakem je také diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi dítěte, kdy je úroveň verbálního projevu výrazně nižší, než odpovídá rozumových schopnostem a věku dítěte.<sup>130</sup> Řečové obtíže zasahují receptivní i expresivní složky řeči ve všech jazykových rovinách. Řeč se postupně i díky sociální interakci rozvíjí, ale deficity jsou v různé míře stále patrné.

Výstižně srovnává jednotlivé příznaky v jazykových rovinách Bytešníková.<sup>131</sup>

Příznaky ve foneticko-fonologické rovině:

- porucha fonetického i fonologického tvoření hlásek,
- narušení fonemické percepce, rozlišení distinktivních jevů (znělosti a neznělosti, závěrovosti a nezávěrovosti, kompaktnosti a difuznosti),
- výrazné deficity ve výslovnosti, řeč je patlavá až nesrozumitelná, může docházet k záměnám či redukci hlásek nebo slabik ve slově.

Příznaky v lexikálně-sémantické rovině:

- snížená slovní zásoba, převaha pasivního slovníku nad aktivním,
- velmi pomalý rozvoj aktivní slovní zásoby,
- používání vlastního slovníku, mechanické používání slov bez chápání obsahu,
- obtíže ve formulaci, hledání vhodných slov,
- neschopnost identifikovat podstatná slova pro pochopení obsahu slyšeného.

Příznaky v morfologicko-syntaktické rovině:

- dysgramatismus,
- nerozvinutý jazykový cit,
- redukce stavby věty na dvou- nebo jednoslovné věty,

---

<sup>129</sup> MIKULAJOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>130</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>131</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.



- nesprávný slovosled ve větě, subjektivně důležitá slova na začátku věty,
- odchylky ve frekvenci výskytu slovních druhů,
- nesprávné koncovky v ohýbání slov,
- častější používání infinitivu,
- převaha substantiv a následné statické vyjadřování.

Příznaky v pragmatické rovině:

- převaha nonverbální komunikace nad verbální,
- neschopnost udržet dějovou linii, spontánně vyprávět, reprodukovat text,
- prodloužené pauzy ve verbálním projevu,
- po získání negativních zkušeností nechť ke komunikaci,
- obtíže se získáváním nových informací, komunikační závislost na rodičích,
- přílišné obohacování řečového projevu emocemi, napětím,
- celkové snížení mluvního apetitu.

#### 2.4.2 Poruchy článkování řeči

Do této kategorie NKS se řadí dyslalie a dysartrie. Tyto poruchy vyskytující se v dětském věku mají společný symptom, kterým je narušení článkování řeči neboli artikulace. Odlišují se však ve své etiologii.

Dyslalie neboli patlavost je neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v mluvené řeči podle příslušných jazykových norem.<sup>132</sup> Je nejčastěji se vyskytující narušenou komunikační schopností. Na fonetické úrovni se projevuje vynecháním, zaměňováním nebo nahrazováním hlásky a nepřesným vyslovováním. Na fonologické úrovni se projevuje v plynulé řeči, kdy jsou hlásky ovlivňovány sousedními hláskami, nebo suprasegmentálními znaky - pauzy, důrazy, přízvuk, melodie a rytmus ve větách.<sup>133</sup> Příčiny dyslalie mohou být vnitřní nebo vnější. Mezi vnitřní příčiny patří dědičnost, zejména artikulační neobratnost a snížená schopnost fonemické diferenciacce, poruchy zrakového a sluchového vnímání, poškození dostředivých a odstředivých drah nebo centrální části a anatomické odchylky mluvidel. Z vnějších faktorů se uplatňuje vliv prostředí, zejména nesprávný mluvní vzor,

<sup>132</sup> KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie II a III*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.

<sup>133</sup> NÁDVORNÍKOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

nevhodná výchova. Nesprávná výslovnost vyskytující se u dítěte do pěti let je považována za fyziologickou dyslalii. Až do sedmi let věku dítěte je možné hovořit o prodloužené fyziologické dyslalii a po zafixované výslovnosti o dyslalii v pravém slova smyslu.<sup>134</sup> Správná výslovnost dítěte školního věku je však jednou z podmínek jeho školní úspěšnosti.<sup>135</sup>

Dysartrie je porucha motorické realizace řeči na základě organického poškození CNS.<sup>136</sup> Postihuje řeč v oblasti vlastní realizace, ale mohou být v různé míře přítomny i poruchy respirace, fonace, rezonance a prozodie.<sup>137</sup> Poškození CNS může mít různou etiologii a může zasáhnout CNS na kortikální úrovni až po periferní léze. Podle lokalizace poškození se dysartrie dělí na několik typů. K poškození může docházet v prenatálním období úrazem nebo infekčním onemocněním matky, krvácením do mozku plodu, může se uplatnit nedostatek vitamínu K, nezralost plodu, RH-inkompatibilita apod. V perinatálním období se na vzniku poškození může podílet asfyxie nebo drobné či větší krvácení do mozku během porodu. V postnatálním období jsou to onemocnění jako meningitida, encefalitida, horečnatá onemocnění.<sup>138</sup>

### 2.4.3 Narušení zvuku řeči

Do této skupiny patří rhinolalie a palatolalie. Rhinolalie neboli huhňavost je poruchou nosní rezonance. Může docházet k nadbytku nosové rezonance nebo k jejímu nedostatku u nosových hlásek M, N, Ň.<sup>139</sup> I v tomto případě je nutné odlišovat fyziologickou nosovost, která má estetický charakter, od neesteticky působící rhinolalie představující patologickou změnu rezonance, proměnu zvuku jednotlivých hlásek a tím i mluvené řeči jako celku. Mezi nejčastější příčiny patří velofaryngeální (patrohltanová) insuficience. Zvuk řeči a míru nosní rezonance však neovlivňuje jen funkce patrohltanového uzávěru, ale například také intenzita výdechového proudu vzduchu

---

<sup>134</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>135</sup> SOLOMONOVÁ In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>136</sup> NEUBAUER In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>137</sup> CSÉFALVAY In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>138</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>139</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

a stupeň jeho tlaku, prostorovost ústní a nosní dutiny a poloha jazyka.<sup>140</sup> Patologickou nosovost lze rozdělit do tří skupin. Otevřenou rhinolalii, kdy dochází ke zvýšené nosovosti, protože patrohltanový uzávěr nestačí zabránit úniku vzduchu do rezonančních dutin. Příčina může být organická (rozštěp patra, krátké patro, obrna patra) nebo funkční. Zavřenou rhinolalii, kdy dochází ke snížení nosovosti omezením nebo zmenšením prostorovosti rezonančních dutin většinou následkem organických změn (úzké nosní průduchy, deformace obličeje, vybočená nosní přepážka, zduřená nosní sliznice, nádory, polypy, cysty), ale i funkčních změn. Smíšenou rhinolalii, která vzniká při nedostatečném patrohltanovém uzávěru se současně patologickým zmenšením rezonančních dutin také z organických nebo funkčních příčin.<sup>141</sup>

Palatolalie je jedním z nejnápadnějších typů narušené komunikační schopnosti, jejíž příčinou je orofaciální rozštěp. Tyto rozštěpy rtu, čelisti a patra vznikají nespojením anatomických struktur při embryonálním vývoji obličejových částí, ze kterých by se vyvinuly rty, čelisti, tvrdé a měkké patro. Projevují se dislokací, defektem i chyběním měkkých nebo kostních částí tkání.<sup>142</sup> Nejčastější příčinou je dědičnost, ale i vlivy teratogenní nebo chromozomální aberace. Při palatolalii se jedná o narušení foneticko-fonologické roviny v souvislosti s poruchou nosní rezonance, artikulace a srozumitelnosti řeči, ale v případě opožděného vývoje řeči i o narušení roviny morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Neopomenutelné jsou důsledky sekundárně způsobených psychosociálních problémů, které mohou zasahovat negativně pragmatickou jazykovou rovinu.<sup>143</sup>

#### 2.4.4 Narušení plynulosti řeči

Mezi poruchy plynulosti řeči se řadí koktavost neboli balbuties a breptavost neboli tumultus sermonis. K definici koktavosti se nejčastěji využívá definice Lechty: „... symbol komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným

---

<sup>140</sup> KEREKRETIOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>141</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>142</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>143</sup> KEREKRETIOVÁ In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

(tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.<sup>144</sup> Protože se jedná o syndrom komplexního narušení, postižení řeči je tak ve všech jazykových rovinách.<sup>145</sup> Příznaky koktavosti lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnější příznaky se projevují poruchou fonačních, artikulačních a dýchacích pohybů. Podle příznaků je možné koktavost dělit na tonickou, klonickou a tonoklonickou formu. U tonické formy dochází ke zvýšenému fonačnímu tlaku při uzavřené hlasové šterbině. Patrné je zvýšené napětí některých artikulačních svalů. Dochází k nevhodnému rychlému výdechu a častější nadechování působí rušivě. Klonická forma se projevuje volným opakováním slabik, které je nepotlačitelné. Nejčastější je spojení obou forem tzv. tonoklonická forma, při níž opakování slabik předchází zvýšené prefonanční napětí nebo exploze. Za vnitřní příznaky koktavosti se považují duševní stavy, které jsou sekundárními projevy problémů v komunikaci. Postupně se může tento stav rozvinout v logofobii, strachu z mluvení především v situacích pro nemocného důležitých.<sup>146</sup>

Podle názoru Lechty se dnes většina odborníků vzhledem k velkému množství etiologických faktorů kloní k názoru o jejich vzájemném prolínání. Mezi tyto příčiny patří např. dědičnost, negativní působení sociálního prostředí, psychotraumata, orgánové odchylky, vrozená řečová slabost, narušená sluchová zpětná vazba.<sup>147</sup>

Breptavost je charakteristická ztrátou srozumitelnosti řeči. Jejím základním příznakem je zrychlené tempo řeči, které dosahuje takové míry, že mluvní aparát nestačí motoricky řeč realizovat. Projev se mění v nesrozumitelný díky redukci hlásek ve slovech, vypouštění koncovek slov nebo splýváním několika hlásek. Jedinec si tento svůj stav neuvědomuje.<sup>148</sup> Breptavost postihuje mluvenou řeč i čtení a grafickou stránku řeči - psaní. Příčiny této poruchy nejsou dostatečně objasněny. Usuzuje se však na dědičnost, centrální poruchu řeči, organický podklad nebo polyfaktoriální charakter.<sup>149</sup> Symptomy prostupují všechny jazykové roviny.

---

<sup>144</sup> LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 318. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>145</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

<sup>146</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>147</sup> LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 318. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>148</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

<sup>149</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

#### 2.4.5 Získané organické a psychogenní poruchy

Získanou narušenou komunikační schopností je afázie, která vzniká při ložiskovém poškození korových a podkorových oblastí mozku jako důsledek systémového vlivu mozkové léze na vyšší psychické funkce, týká se poruch symbolických procesů.<sup>150</sup> Afázii lze dělit na totální, kdy dochází k narušení všech součástí řeči, motorickou, při které postižený všemu rozumí, ale nedokáže se vyslovit, a senzorickou, při níž jedinec mluví, ale nerozumí svému okolí ani sobě, proto je jeho expresivní řeč obsahově nesrozumitelná.<sup>151</sup> Nejčastějšími příčinami afázie jsou cévní mozkové příhody, úrazy mozku, nádory, encefalitida, meningitida, intoxikace a degenerativní onemocnění. U afázie vzniklé u dětí do šestého až sedmého roku, kdy není řeč dosud zafixovaná, je obnovení řečových funkcí snazší, a to buď na hemisféře postižené, nebo se řečové funkce přesouvají na hemisféru protilehlou. U dětí s afázií se často vyskytují deficity v oblasti artikulace, porozumění řeči, slovní pohotovosti, plynulosti, nalézání vhodných slova slov gramaticky správných, abstraktnější a diferencovanější slovní zásoby, krátkodobé sluchové paměti, formulace a ve školním věku v oblasti čtení a psaní.<sup>152</sup>

Získaná psychogenní porucha se nazývá mutismus. Znamená nepřítomnost nebo náhlou ztrátu řečových projevů, která není způsobena organickým ani funkčním poškozením CNS.<sup>153</sup> U disponovaných jedinců psychogenně podmíněná.<sup>154</sup> V logopedii pod tímto pojmem chápány většinou tři druhy mutismu. Surdomutismus, kdy je kromě ztráty schopnosti komunikovat mluvenou řečí neurotický útlum rozšířen i na oblast slyšení. Totální mutismus, při kterém je psychická zábrana řeči rozšířena na všechny osoby, situace i prostředí. Elektivní mutismus je ztrátou schopnosti řečového projevu vázanou na osobu nebo situaci přetrvávající minimálně čtyři týdny.<sup>155</sup> Dítě komunikuje

---

<sup>150</sup> CSÉFALVAY In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>151</sup> LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatric*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

<sup>152</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>153</sup> PEČEŇÁK In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>154</sup> BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

<sup>155</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

jen někdy. Nejčastěji se vyskytuje v předškolním a mladším školním věku.<sup>156</sup> Etiologické faktory, kterých je mnoho, je podle zmíněného autora možné shrnout do tří skupin. Akutní psychotraumata, která bezprostředně mutismus vyvolávají (začátek školní docházky, změna prostředí, trest, výsměch ...), predispoziční faktory dané osobnostní konstitucí a vlivy mající charakter chronické frustrace (rodinné faktory, osobnostní rysy, chronické působení stresových faktorů), udržovací faktory (přetrvávání výše uvedených faktorů, reakce okolí na mutismus).

#### 2.4.6 Narušení grafické stránky řeči

U většiny dětí kolem šestého roku po výhradním osvojení prostředků mluvené řeči začíná osvojování prostředků řeči psané. Jak uvádí Nebeská, je tento nový proces odvozený, na rozdíl od předcházejícího přirozeného procesu. Vyžaduje záměrnou a řízenou intelektuální aktivitu dítěte a klíčové je pochopení vztahu mezi fonémem a grafémem. S tím mívá dítě obtíže, pokud má problémy s identifikací fonémů v mluvené řeči.<sup>157</sup> Právě deficity fonologického uvědomění jsou podle Kocurové z nejnovějšího pohledu považovány za nejvýznamnější bezprostřední příčiny poruch čtení a psaní. Jedná se o schopnost rozpoznat v celkovém zvukovém tvaru slova jednotlivé fonémy díky fonematickému sluchu.<sup>158</sup> Fonematický sluch nejprve ve vývoji řeči umožňuje vnímat zvuk, poté mu rozumět a nakonec odlišovat jednotlivé zvuky hlásek a správně je diferencovat.<sup>159</sup> Pokud je fonematický sluch insuficientní, dítě má obtíže se sluchovou diferenciací hlásek, s analýzou a syntézou slov, v rytmické reprodukci. Nedostatečnost této schopnosti souvisí také se specifickými asimilacemi, kdy je dítě schopné správně vyslovit akusticky blízké hlásky vyskytující se ve slově izolovaně, ale vyskytnou-li se vedle sebe v rychlém sledu, spodobňuje je nebo vynechává.<sup>160</sup> Mezi tyto asimilace patří sykavkové asimilace a asimilace tvrdých a měkkých hlásek. Tyto fonologické poruchy jsou podle Mezinárodní klasifikace nemocí symptomy specifické vývojové poruchy řeči a jazyka označované jako

<sup>156</sup> PEČEŇÁK In: LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.

<sup>157</sup> NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: HundH, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

<sup>158</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

<sup>159</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987.

<sup>160</sup> ŽLAB In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

specifická porucha artikulace řeči.<sup>161</sup> Druhým projevem, který je také často následován přidruženými obtížemi ve čtení a psaní, je porucha artikulace řeči, kdy dítě umí vyslovit jednotlivé hlásky správně, ale výslovnost je namáhavá, těžkopádná, neobratná a někdy i těžko srozumitelná. Jde o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice a neschopnost složitější koordinace artikulačních pohybů. Tyto specifické artikulační neobratnosti jsou obdobou diskoordinace jemné motoriky ruky při psaní.<sup>162</sup>

Dnes je již z mnoha výzkumů prokázáno, že tyto specifické řečové obtíže mají úzký vztah ke specifickým vývojovým poruchám školních dovedností. Konkrétně k dyslexii, dysortografii a dysgrafii, pro něž Škodová a Žlab používají souhrnný název komplex poruch psané řeči.<sup>163</sup> Terminologie i etiologie těchto poruch prošly mnohaletým vývojem. Pokorná upozorňuje, že postupem času se specifické vývojové poruchy školních dovedností staly interdisciplinárním tématem, a vývoj ve výzkumu stále dokazuje, že otázka příčin poruch je často multifaktoriální.<sup>164</sup> Toho si všimá ve své publikaci i Matějček, který uvádí, že se často jedná o součinnost množství nepříznivých činitelů. Nelze tedy jednoznačně stanovit jednu příčinu, která danou poruchu způsobuje. Mezi etiologické faktory patří zejména drobná difúzní poškození mozku, nesprávný vývoj hemisfér, dědičnost, jiné příčiny.<sup>165</sup>

Výše uvedené deficity asi nejlépe zachycuje definice dyslexie z roku 1994 předložená Ortonovou dyslektickou společností v USA. „*Dyslexie je neurologicky podmíněná porucha vycházející z rodinných (rodových) dispozic, které znesnadňují získávání a zpracování jazykových informací. Vyskytuje se v různě silných formách a projevuje se obtížemi v jazykové recepci a při vyjadřování, zahrnuje fonologické zpracování, čtení, psaní, pravopis a někdy i aritmetiku. Dyslexie se může vyskytovat spolu s jinými omezujícími faktory, jako je nedostatek motivace, smyslové postižení či nedostatek odborného vedení nebo podnětů z okolí, avšak není důsledkem těchto faktorů.*“<sup>166</sup> Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu, která bývá úzce spojená

---

<sup>161</sup> MKN – 10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. 2. vyd. Praha: Bomton agency, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

<sup>162</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987.

<sup>163</sup> ŽLAB In: ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>164</sup> POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-773-2.

<sup>165</sup> MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974.

<sup>166</sup> LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 299. ISBN 80-7178-801-5.

s dyslexií. Spojitost se specifickými poruchami řeči se v dysortografii více projevují, bezprostředně se promítají do pravopisu. Dysgrafie je specifická porucha psaní. Dítě nedokáže napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zrcadlově obrací, píše toporně a křečovitě.<sup>167</sup>

Je zřejmé, že u dyslexie, dysortografie a dysgrafie spojené se specifickými poruchami řeči se vyskytují obtíže ve foneticko-fonologické rovině. Žlab a Škodová však uvádějí, že je možné sledovat obtíže i v ostatních jazykových rovinách. Tyto děti mají malou slovní zásobu, vyjadřují se těžkopádně, zaměňují pojmy, nepřesně chápou význam některých slov a sdělení. Pozorovatelná bývá malá schopnost chápat a aplikovat mluvnické poučky, pravidla a vztahy (např. určování slovních druhů, vzorů, rodů, pádů, skloňování, shodu přísudku s podmětem). Jedná se o komplex vzájemně provázaných poruch, které se označují jako dysfatický syndrom. Kocurová zaměřila svůj výzkum na pragmatickou rovinu u dětí s dyslexií. Zjistila její nižší úroveň, která se závažně promítá do sociálních vztahů dětí. Tyto děti problematicky realizují svůj komunikační záměr, v interakci jsou obtíže v rozsahu, povaze a úrovni reakcí, používají neverbální prostředky, obtížněji respektují sociální normy.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987.

<sup>168</sup> KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.



## 3 INSTITUCIONÁLNÍ ROZVOJ ŘEČI A VLIV JEJÍ ÚROVNĚ NA POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ

### 3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se u nás realizuje v předškolních zařízeních, zpravidla v mateřských školách pro děti od tří do šesti let, v některých případech do sedmi let. Tato zařízení jsou místem četných komunikačních situací souvisejících se sociální interakcí mezi dětmi a učitelem, ale i mezi dětmi samotnými. K rozvoji komunikačních schopností dochází jako k přirozenému jevu díky těmto interakcím, stejně jako cílenou intervencí ze strany učitele. Řečový vývoj dětí by měl v optimálním případě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout takové úrovně, která umožní dítěti bezproblémové zahájení školní docházky. Během tohoto předškolního období u dětí dochází k převratným změnám nejen v řeči, ale ve všech dalších oblastech jejich vývoje. Předškolní vzdělávání však pouze napomáhá dalšímu rozvoji dítěti, rodinná výchova stále zůstává základem.

#### 3.1.1 Předškolní vzdělávání druhé poloviny 20. století

Během 19. století převážil systematický charakter předškolního vzdělávání nad sociálně-pečovatelským. Vyvstala tak potřeba stanovení cílů výchovy a vzdělávání. Tím bylo do předškolního vzdělávání vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení. Ve druhé polovině 20. století byla u nás poměrně hustá síť mateřských škol, které však byly podle Opravilové „odlidštěné“, necitlivé k potřebám jedinců, preferovaly kolektivní přístup, děti se musely povinně účastnit společných činností. Skupiny byly věkově homogenizované.<sup>169</sup> „*Akcelerační proud sedmdesátých let vnesl do programů určitou předidaktizovanost a preferování intelektuálního působení, které mateřskou školu celkově poškolštily. Rovněž byrokratický systém kontroly a řízení program neúnosně svazoval místo toho, aby sloužil jako zajímavý podnět, podle něhož by učitelky školy*

---

<sup>169</sup> OPRAVILOVÁ In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

*měly možnost samy kvalifikovaně rozhodovat, co ve své práci využijí, co zredukují, co doplní.*<sup>170</sup> Přes tyto nesporně negativní jevy, existoval propracovaný program, který zahrnoval např. cíle, režim dne a prostředky výchovy, mezi které patřila především hra, dále učení, práce a zábavné činnosti. Učení a práce se realizovala prostřednictvím zaměstnání, které bylo zaměřeno na některou z výchov. Program podrobně popisoval náplň v rámci jednotlivých výchov podle věku dětí. Tomuto zaměstnání se mladší děti věnovaly dvacet minut denně a starší děti hodinu denně s přestávkou. Do této časové dotace nebyla začleněna tělesná výchova, pro kterou byl vyčleněn individuální čas.

Cílem jazykové výchovy bylo osvojení základů spisovného jazyka v mluvené podobě. Zpočátku se uplatňovalo napodobování, později byl důležitý aktivní řečový projev dítěte. Koncem tohoto období by mělo být dítě schopné se souvisle, v podstatě správně a srozumitelně vyjadřovat a dorozumívat s dětmi i dospělými. Úkoly jazykové výchovy byly rozpracovány do čtyř okruhů: rozvíjení slovní zásoby, péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči, osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení povědomí dětí o gramatické stavbě jazyka a rozvíjení souvislého vyjadřování. Jazykové výchově byla věnována velká pozornost, prolínala se průběhem celého dne. Byl sledován vývoj jednotlivých dětí a dětem, které měly problémy, byla věnována individuální péče.

### **3.1.2 Současné předškolní vzdělávání**

Podle Opravilové došlo k uvolnění práce mateřské školy, k rezignaci na přípravu předškolních dětí na školu, vlivem kritiky kázeňsky dosahované disciplíny, povinného obsahu programu a nedynamicky pojaté složky výchovy. Mateřská škola se stala otevřeným systémem, s rodinou spolupracuje jako s rovnocenným partnerem, respektuje potřeby a zvláštnosti každého dítěte a uplatňuje princip individualizace v podmínkách skupiny. Příprava na školu nepředstavuje zvláštní program orientovaný na poznatky ani není snahou usilovat o dosažení stejné vývojové úrovně u všech dětí daného věku. Důležitou hodnotou přitom nejsou jen poznatky a dovednosti, ale především důvěra ve své schopnosti a síly.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 129 – 130. ISBN 80-7178-585-7.

<sup>171</sup> OPRAVILOVÁ In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

Přesto i v dnes existují určité požadavky, podmínky a pravidla pro předškolní vzdělávání, které jsou vytyčeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento dokument je základním pedagogickým dokumentem státní úrovně a vymezuje konkrétní i dlouhodobé cíle, obsah a oblasti vzdělávání. Je dokumentem otevřeným, to znamená, že dovoluje jednotlivým zařízením tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů. RVP PV definuje pět vzdělávacích oblastí, ve kterých je strukturován vzdělávací obsah a jsou formulovány cíle. Jedná se o oblast biologickou - Dítě a jeho tělo, psychologickou - Dítě a jeho psychika, interpersonální - Dítě a ten druhý, sociálně-kulturní - Dítě a společnost a environmentální - Dítě a svět. Každá z oblastí zahrnuje dílčí cíle, vyjadřují, co pedagog u dítěte sleduje a podporuje, vzdělávací nabídku, představující soubor činností vhodných k naplňování cílů. Další jsou cíle dlouhodobé, tzv. očekávané výstupy, to, co by mělo na konci předškolního vzdělávání dítě ovládat. *„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“*<sup>172</sup>

Rozvoj komunikačních schopností se promítá do všech zmíněných vzdělávacích oblastí, ale nejvíce do oblasti Dítě a jeho psychika, která zahrnuje podoblast Jazyk a řeč. Cílem je rozvoj komunikačních schopností a dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), verbálních i neverbálních, kultivovaného projevu, osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, a rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. Očekávané výstupy v podstatě postihují obsah jazykových rovin. Je jimi např. správná výslovnost, ovládání dechu, tempa i intonace řeči, schopnost pojmenovat to, čím je dítě obklopeno, vyjadřovat smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách, vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, improvizovat, porozumět slyšenému, formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, učit se nová slova a aktivně je

---

<sup>172</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

používat, naučit se z paměti krátké texty, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci, chápat slovní humor, sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.<sup>173</sup>

### 3.1.3 Diagnostika a prevence NKS v předškolním vzdělávání

Podle RVP PV má učitel předškolního zařízení na základě každodenního styku s dítětem plnit i diagnostický úkol. Dětem, které to potřebují, by měl na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností poskytovat včasnou péči, případně včas doporučit odborné logopedické vyšetření. V diagnostice se má zaměřovat na dílčí schopnosti v konkrétních jazykových rovinách, ne na zjištění konkrétního druhu NKS, to patří do kompetence logopeda. V lexikálně-sémantické rovině sleduje úroveň porozumění významu slov zahrnujících konkrétní předměty, činnosti a vlastnosti, časové, příčinné a prostorové vztahy a souvislosti, porozumění významovým vztahům ve větách. V morfologicko-syntaktické rovině posuzuje používání slovních druhů, časování a způsobu u sloves, stupňování přídavných jmen a příslovcí, slovosled. Ve foneticko-fonologické hodnotí správnou výslovnost, schopnost rozlišování zvukově stejných a různých slov, analýzu a syntézu vět a slov, intonaci, hlasitost a tempo řeči. V pragmatické rovině učitel posuzuje realizaci komunikačních záměrů dítěte, jeho samostatnost, schopnost zjistit a předat informaci, vyjádřit pocity, reagovat na sociální interakci, udržet téma rozhovoru.<sup>174</sup>

Také Zelinková považuje za důležité již v předškolním věku věnovat pozornost dětem, u nichž je riziko narušené grafické stránky řeči, tedy dyslexie a dysortografie. Diagnostika těchto poruch ještě na rovině předškolního vzdělávání není možná, ale je možné sledovat deficity v některých oblastech. Mezi ně kromě zrakového vnímání řeč a s ní související sluchové vnímání patří. Velmi prediktivní hodnotu má nesprávná artikulace, snížená úroveň sluchového vnímání, snížená citlivost pro rýmy, chudší slovní zásoba, ale také opožděný vývoj řeči. Je známo, že dílčí oslabení nemusí znamenat dyslexii, ale čím více oblastí je rizikových, tím je větší pravděpodobnost

---

<sup>173</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

<sup>174</sup> LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0381-0.

jejího pozdějšího projevu.<sup>175</sup> Proto je důležité již v předškolním věku, kdy ještě dítě není zatíženo nácvikem vlastního čtení a psaní, věnovat pozornost sledování úrovně těchto oblastí a jejich následnému cílenému rozvoji. Vždy je jednodušší poruchám předcházet než čekat na jejich plné rozvinutí ve školním věku.

Metodami, které je možné při práci s dětmi využívat, se věnuje mnoho autorů zabývajících se touto problematikou. Učitelé mají nelehký úkol v početných třídách, často věkově smíšených, a v časově omezeném prostoru aktivně sledovat a podporovat rozvoj dítěte, ale při tom dodržovat princip individualizace.

### 3.2 Vstup dítěte do základního vzdělávání

U nás děti zpravidla vstupují do základního vzdělávání v dovršených šesti letech, tedy v období raného mladšího věku. Legislativně je tato skutečnost uzákoněna ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., který pro začátek povinné školní docházky stanovuje jako poslední den dosažení šestého roku 31. srpen daného roku. V odůvodněných případech je možné, aby dítě nastoupilo do školy ještě před dovršením šesti let nebo naopak až o rok později, tedy v sedmi letech.<sup>176</sup> V těchto případech musí rodiče doložit zprávu školského poradenského zařízení, lékařskou zprávu nebo oboje a následně o předčasném nástupu do školy nebo odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy. Obě tyto varianty mají svá opodstatnění. Experimentální pozorování dokládají, že příliš časně učení je obtížné a zdoluhavé oproti učení, které nastupuje ve vhodné dobu. Naopak učení, které začíná příliš pozdě, dovoluje dítěti osvojit si nevhodné návyky, které se nesnadno korigují.<sup>177</sup> Je tedy zřejmé, že správné načasování vstupu dítěte do ZŠ úzce souvisí s jeho následným školním úspěchem či neúspěchem. Nelze tedy jako jediné kritérium pro vstup dítěte do ZŠ považovat jeho věk, ale je nutné brát v úvahu i úroveň zralosti v jiných oblastech jeho vývoje.

---

<sup>175</sup> ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. Vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

<sup>176</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

<sup>177</sup> LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. s. 117. ISBN 80-247-1284-9.

### 3.2.1 Školní zralost, připravenost a odklad školní docházky

Jak již bylo výše zmíněno, prošlo v posledních dvaceti letech naše školství kurikulární reformou, která přinesla změny v oblasti nahlížení na dítě jako na jedince s individuálními potřebami a schopnostmi. Podle RVP PV má ke konci tohoto období každé dítě dospět k takové úrovni osobního rozvoje, která je pro něj individuálně dosažitelná. V zájmu plynulé návaznosti na základní vzdělávání je proto nutné, aby učitelé s těmito přirozenými rozdíly počítali, brali v úvahu psychologická a didaktická specifika a zohledňovali je při volbě metod a forem práce.<sup>178</sup> Podle Langmeiera a Krejčířové tam, kde je výuka přizpůsobena individualitě každého žáka, otázka zralosti dítěte na školu ztrácí svůj smysl. Přesouvá se pak na zralost metod, přičemž nemusí docházet ke snížení náročnosti či redukci obsahu učiva, ale způsob výuky je přizpůsoben individuálním možnostem žáků. „*Je banální fakt, že dobrý učitel dovede „odformalizovat“ i osnovami pevně stanovené postupy a citlivě vycházet z možností vlastních každému dítěti.*“<sup>179</sup> Sami autoři však připouštějí, že i sebelepší učitel stěží překonává obtížné podmínky dané velkým počtem dětí ve třídách a nevhodným vybavením. Proto je stále otázka zralosti a připravenosti dítěte s ohledem na jeho úspěšnost ve vzdělávacím procesu aktuální.

V odborných publikacích je možné nalézt několik definic školní zralosti a školní připravenosti. Podle Valentové však oba pojmy dnes konvergují. Termín školní zralost spíše používají psychologové, kteří původně nebrali v úvahu environmentální vlivy, termín školní připravenost prosazují jako výstižnější pedagogové. Podle autorky zahrnuje stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy a požadavky školy.<sup>180</sup> Ke stejnému pojetí dochází Langmeier a Krejčířová, kteří spíše preferují termín školní zralost, ale nemyslí tím pouze biologickou zralost organismu, ale také zralost kognitivní, citovou a sociální, která je výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulujícími faktory prostředí.<sup>181</sup>

---

<sup>178</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

<sup>179</sup> LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. s. 117. ISBN 80-247-1284-9.

<sup>180</sup> VALENTOVÁ In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

<sup>181</sup> LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Složka biologická zahrnuje zdravý vývoj jedince, zrání organismu, především CNS. Její zralost se projeví zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži školních nároků. Složka kognitivní zahrnuje stav rozvoje vnímání, paměti, pozornosti, myšlení a řeči. Emocionální a sociální se týká schopnosti odloučit se od rodiny, respektovat normy chování, bezproblémově komunikovat se spolužáky a učitelem, ale také motivace k získání nových poznatků.<sup>182</sup>

Diagnostika školní zralosti je v kompetenci školského pedagogického pracoviště. Depistážní funkci však mohou kromě předškolních zařízení provádět také učitelé při zápisu do 1. třídy ZŠ. Rozlišují děti nezralé, nepřipravené a doporučují odklad školní docházky. Plní také preventivní funkci, kterou předcházejí selhání ve škole. Pokud je u dítěte shledána určitá nevyzrálost, učitel hledá a navrhuje možná řešení. Může také doporučit rodičům, jak s dítětem pracovat, aby mu pomohli rozvinout schopnosti potřebné k osvojování trivie první třídy.<sup>183</sup>

Podle Bendové je nízká úroveň komunikačních dovedností, opožděný vývoj řeči nebo výskyt mnohočetné dyslálie důvodem k doporučení odkladu školní docházky nebo podnětem k odbornému vyšetření, popřípadě zvážení jiného vhodného způsobu vzdělávání nebo speciálního zařízení, ve kterém by se dítě mohlo vzdělávat.<sup>184</sup>

### 3.2.2 Speciální vzdělávání dětí s NKS

U dětí s NKS je před vstupem do základní školy nutné zvážit, jaká forma vzdělávání je pro toto dítě podle vyhlášky č. 73/2005 Sb.<sup>185</sup> nejvhodnější. V tomto rozhodnutí je důležitá spolupráce s klinickým logopedem, který zhodnotí vývojový potenciál dítěte a formuluje prognózu eliminace narušené komunikační schopnosti. I u dětí, u nichž neexistuje perspektiva odstranění NKS v přesně vymezeném časovém horizontu, je nutné posoudit celkovou zralost. Je-li nezralé i v jiných oblastech,

---

<sup>182</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

<sup>183</sup> BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

<sup>184</sup> BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

<sup>185</sup> Vyhláška č.73/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 503-508. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

je na místě podle školského zákona č. 561/2004 Sb. odklad školní docházky. V opačném případě je po vstupu do základního vzdělávání nutné pokračovat v logopedické péči a zajistit dostatečnou provázanost se vzdělávacím procesem.<sup>186</sup>

Odklad školní docházky znamená, že je dítěti odloženo povinné vzdělávání o jeden rok. V odůvodněných případech lze přistoupit k odkladu i v dalším roce. Dítě tak nastupuje do školy v osmi letech. V tomto prodlouženém období je velmi důležitá systematická stimulace vývoje dítěte, např. logopedická péče. Dítě může dál navštěvovat mateřskou školu a to běžnou nebo logopedickou. Pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou u nás při některých základních školách podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. zřizovány přípravné třídy. Jsou přínosné pro děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do takovéto třídy vyrovná jejich vývoj. Výukový program, který je opřen o RVP PV, je zaměřen na kognitivní rozvoj, především řeči. Tyto třídy jsou odlišné nižším počtem žáků, organizačními, prostorovými a materiálními podmínkami. Na konci školního roku učitel této třídy vypracuje zprávu o dosažené úrovni každého dítěte.<sup>187</sup>

Žáci s narušenou komunikační schopností, kterým nebyl doporučen odklad školní docházky, mohou zahájit povinnou školní docházku v běžné škole bez potřeby integrace. U těchto dětí je nutné zajistit vhodné vzdělávací podmínky s ohledem na specifika NKS a optimalizaci průběhu její terapie.

V případě, že je NKS u dítěte přítomna v míře, která vyžaduje vyšší intervenci, jsou tyto děti vzdělávány v logopedických školách, které jsou s denní docházkou nebo internátní. Tyto školy zajišťují potřebnou logopedickou intervenci každodenně. Zabezpečují tedy činnost nejen výchovně-vzdělávací, ale i terapeutickou. Po ukončení terapie se žáci vracejí do běžných škol. Pro některé rodiny jsou tyto školy pro svou vzdálenost nedostupné. Proto stále častěji dochází k integraci dětí s NKS v běžných školách. V takovém případě se může jednat o individuální integraci, kdy je žákovi zajištěn individuální přístup a vzdělává se podle individuálně vzdělávacího plánu (IVP),

---

<sup>186</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

<sup>187</sup> Vyhláška č.48/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 18. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 11, s. 319-327. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>



nebo o skupinovou integraci ve speciálně zřízené logopedické třídě při základní škole. V takové třídě je snížený počet dětí a měl by zde vyučovat speciální pedagog logoped, který zajišťuje logopedickou intervenci v průběhu vzdělávacího procesu. Pro úspěšnou integraci je nutná spolupráce s rodiči žáků a s odbornými pracovníky speciálně pedagogického centra (SPC), které integraci doporučilo.<sup>188</sup>

I žáky s těžkou, často symptomatickou poruchou řeči, je nutné vhodným způsobem začlenit do školního prostředí, rozvíjet jejich komunikační potenciál, popřípadě narušení komunikační schopnosti vhodně kompenzovat. Ke kompenzaci se často využívají alternativní a augmentativní metody komunikace. U těchto dětí je většinou odklad školní docházky neopodstatněný. Často jsou tyto děti vzdělávány ve speciálních školách pro děti s daným typem zdravotního postižení, např. v základní škole pro děti se sluchovým postižením, pro děti s tělesným postižením, ale i v základních školách speciálních nebo praktických.<sup>189</sup>

### **3.2.3 Školní úspěšnost a neúspěšnost na počátku základního vzdělávání**

Vstup do školy znamená pro některé děti zátěž, organizace školní činnosti je zcela odlišná, vyučování klade nároky na aktivní pozornost, inhibici spontánní pohyblivosti a hravé činnosti, které dosud převládaly, na rozumovou vyspělost, přiměřenou pracovní motivaci a zájem. Děti, které nastoupily do školy nezralé, nepřipravené mohou po určité době vysokých nároků vykazovat různé známky nepřizpůsobení. Dříve či později se mohou projevit i potíže ve výuce, dítě začne zaostávat v některých nebo ve všech předmětech. Neúspěchy se nemusí týkat jen základních předmětů čtení, psaní a počítání, ale i tělesné, výtvarné a pracovní výchovy. Pokud dítě nestačí požadovanému tempu výuky, přechází s těmito nedostatky do dalších ročníků. Často se ukazuje vývojová souvislost s počáteční nepřizpůsobivostí u žáků selhávající ve vyšších ročnících.<sup>190</sup>

Neúspěch ovlivňuje také postavení dítěte v kolektivu a to v období, kdy jsou pro něho vztahy důležité. Stupňuje se tlak ze strany rodičů. Tyto vnější vlivy a vnitřní pocit

---

<sup>188</sup> KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.

<sup>189</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

<sup>190</sup> LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. s. 117. ISBN 80-247-1284-9.

neúspěšnosti negativně ovlivňují sebepojetí dítěte. Postupně může u dětí podle Heluse<sup>191</sup> docházet k syndromu neúspěšné osobnosti, jehož podstatou je prožitkově postojový komplex vyplývající z předchozí zkušenosti jedince s neúspěchem. Ten je upevněn v jeho osobnosti jako vlastnost nebo rys a následně se stává vnitřním faktorem ovlivňujícím jednání a prožívání jedince v budoucích obdobných situacích. Opakujícím se neúspěchem dochází k posílení syndromu, a tak vzniká bludný kruh: „*Syndrom posiluje pravděpodobnost neúspěchu a neúspěch posiluje působnost syndromu.*“<sup>192</sup>

Přitom skoro každé dítě prožívá v souvislosti se vstupem do školy potřebu předvést to nejlepší, co umí, mít úspěch, obstát a být pochválené.<sup>193</sup> Pokud je u něj snaživost podchycena a povzbuzována, jeho úsilí roste a přináší mu radost z dosažených dílčích úspěchů, uspokojení z činnosti samé, důvěru ve své schopnosti. Roste pozitivní motivace a v konečném důsledku se u dítěte rozvíjí zdravé sebepojetí. To však vyžaduje od učitele individuální přístup, kterým také může některým dětem pomoci překonat počáteční adaptační obtíže nebo mu umožnit čas na dozrání. Podle Langmeiera a Krejčířové se však zdá, že při stoupajících nárocích školy a počtu žáků ve třídě patří dnes problémy se školním začátkem k nejzávažnějším zdravotně-psychologickým problémům.<sup>194</sup>

Ukazuje se tedy, že je velmi důležité nepodcenit úlohu předškolní přípravy, která je v největší míře úlohou rodiny, ale významným způsobem do ní vstupuje i předškolní vzdělávání, které může dítěti pomoci v rozvoji jeho vývoje a dosažení takové úrovně, které je dítě vzhledem ke svým vnitřním dispozicím schopné a která mu umožní nebo alespoň usnadní úspěšné osvojení počátečního učiva. Nepodcenitelná je i depistážní funkce předškolního vzdělávání a eventuální nasměrování dítěte k odborné péči. Přestože učitel předškolního zařízení zná vývoj dítěte z dlouhodobého pohledu, zápis do 1. třídy by neměl být pouze formálním aktem, ale časem, který objektivně zhodnotí zralost, připravenost, tj. úroveň vývoje dítěte vzhledem k nárokům školního vzdělávání. A úroveň jazykových rovin je jednou z nejdůležitějších oblastí pro osvojování počátků čtení a psaní. Je důležitou součástí školní zralosti, připravenosti, protože pokud dítě nezvládá řeč na přijatelné úrovni, nemůže ve škole uspět jak

---

<sup>191</sup> HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. s. 162.

<sup>192</sup> HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. s. 162.

<sup>193</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

<sup>194</sup> LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. s. 117. ISBN 80-247-1284-9.

v oblasti výuky, tak v oblasti sociální adaptace.<sup>195</sup> Zodpovědný a erudovaný přístup všech zúčastněných stran by měl směřovat k co nejlepšímu rozhodnutí o dalším vývoji dítěte s ohledem na jeho budoucnost. Pocit úspěšnosti ve škole je rozhodující nejen v souvislosti sebepojetí, ale i pro další školní kariéru a životní směřování dítěte.

### 3.2.4 Rizika nedostatků v jazykových rovinách při osvojování čtení a psaní

Čtení a psaní patří do kategorie jazykových dovedností, ale zároveň jsou samostatnou kognitivní kategorií. Čtení znamená porozumění tištěnému verbálnímu sdělení a psaní schopnost písemného vyjadřování. „*Jde o specifické jazykové kompetence, které jsou základem veškeré vzdělanosti, a jejich nezvládnutí je důvodem školního selhání.*“<sup>196</sup>

Foneticko-fonologická rovina by měla být při vstupu do školy vyzrálá. Nepřesnosti v artikulaci se mohou negativně odrazit v nácviku čtení a psaní, protože písmena se osvojují ve spojení s hláskou a nesprávně artikulovanou hlásku dítě i píše. Většinou se to nestává, vyslovuje-li špatně pouze jednu hlásku. Matějček uvádí, že asi v šedesáti procentech se dyslálie nějaké hlásky, se kterou děti nastupují do školy, upraví, ve dvaceti procentech zlepší a u ostatních přetrvá. Horší situací je, vyslovuje-li špatně několik hlásek, vynechává je nebo přehazuje.<sup>197</sup> Také nevyzrálost ve fonetické diferenciaci hlásek, zejména sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek a slabik měkkých a tvrdých se promítá do pravopisu. Ve čtení dochází k měkčení slov. Z hlediska osvojení čtení a psaní je také důležitá určitá úroveň sluchové analýzy a syntézy. Dítě předškolního věku by mělo být schopné rozpoznat první a poslední hlásku slova, rozložit slovo na slabiky krátká slova i na hlásky. Nedostatek v úrovni sluchové analýzy a syntézy vede k potížím ve spojování písmen do slabik nebo slov a může způsobovat dvojité čtení. Dítě si zpravidla domýšlí konce slov, čte nepřesně a pomalu. Při psaní má dítě obtíže s rozlišením hranic mezi slovy, s vynecháváním nebo záměnou písmen, záměnou pořadí písmen.<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.

<sup>196</sup> VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. s. 338. ISBN: 978-80-246-1538-7.

<sup>197</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

<sup>198</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

Podle autorky se s opožděním nebo omezením v této jazykové rovině můžeme setkávat u dětí s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra (PAS), s vývojovou dysfázií a u některých dětí s diagnózou dětské mozkové obrny (DMO). Specifické poruchy řeči artikulační neobratnost a asimilace hlásek může být projevem dyslexie a dysortografie.<sup>199</sup> Pokud dítěti nebyla v předškolním věku věnována dostatečná pozornost, může být právě první třída počátkem projevů specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD). Ze strany učitele je však třeba určité citlivosti. Nejprve by měl hledat jiné možné postupy, které dítěti pomohou osvojit si učivo, a pomoci dítěti k dozrání funkce, která u něj není dostatečně vyvinuta.

Deficity v lexikálně-sémantické rovině se projevují menší slovní zásobou a sníženou verbální pohotovostí a obratností. Odpovědi dítěte jsou zpožděné, nejisté. Je pro něj obtížné najít vhodný výraz, výstižně vyjádřit myšlenku, definovat význam pojmu, popsat tematický obrázek, vyprávět na dané téma, obtížně hledá synonyma. Verbální i psaný projev tohoto dítěte je proto chudší. Obtíže mohou být i v porozumění řeči, chápání textu, výkladu, zadání, přenesených významů řeči, metafor a básnické řeči.<sup>200</sup>

S narušením v této rovině se můžeme setkat u dětí s vývojovou dysfázií, s mentálním postižením, poruchami autistického spektra i u dětí s těžkým zrakovým a sluchovým postižením.<sup>201</sup>

Oslabení morfologicko-syntaktické roviny se projevuje sníženým jazykovým citem, obtížemi v určování rodu a tvoření slov jiného rodu, v úlohách na dokončení vět v gramaticky správném tvaru, v přeformulování vět z jednoho času do druhého, v určování kořene slov. Děti mívají obtíže se slovosledem a s aplikací gramatických pravidel do písemné podoby.<sup>202</sup>

---

<sup>199</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

<sup>200</sup> BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

<sup>201</sup> BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

<sup>202</sup> BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

Narušení v této oblasti je typické pro děti rizikové SVPŠD, pro děti s PAS, s mentálním postižením, s vývojovou dysfázií, s těžkým sluchovým postižením a přechodně se může vyskytovat u dětí se zrakovým postižením.<sup>203</sup>

Oslabení v pragmatické rovině má za následek menší mluvní apetit a pasivitu v komunikaci. Vede k obtížím při navazování, udržování a rozvíjení konverzace. Děti mívají problémy s formulováním otázek, získáváním informací, vyjadřováním před lidmi. Pokud je narušení v této oblasti výraznější, může být ovlivněno utváření sociálních vztahů ve smyslu vyčleňování a podceňování druhými, které vede k pocitům nepochopení, ukřivdění, izolace a někdy k emotivním projevům plačtivosti, afektu a agresivitě.<sup>204</sup>

S obtížemi v této rovině se setkáváme u dětí s vývojovou dysfázií, mutismem, s balbuties, tumultus sermonis, s mentálním, sluchovým a zrakovým postižením, s PAS i DMO.<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

<sup>204</sup> BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

<sup>205</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 ŠETŘENÍ ÚROVNĚ JAZYKOVÝCH ROVIN A JEJÍ VLIV NA OSVOJENÍ ČTENÍ A PSANÍ

#### 4.1 Vymezení problému šetření

Teoretická část se zaměřovala na teoretické poznatky z oblasti řeči a jejího ontogenetického vývoje. Dále se věnovala vymezení obsahu jednotlivých jazykových rovin a zabývala se teoretickými poznatky o souvislosti mezi dosaženou úrovní v těchto rovinách u dětí na počátku povinné školní docházky a úspěšným osvojování počátečního čtení a psaní. Praktické šetření vycházelo z těchto teoretických poznatků, z nichž vyplývá jednoznačná souvztažnost úrovně jazykových rovin a dosažených výsledků ve čtení a psaní. V tomto závěru se všichni odborníci dlouhodobě shodují. Toto šetření mělo mimo jiné zjistit, jak aktuální je tato skutečnost v dnešní době. V současnosti existuje propracovaný program předškolní výchovy, který si klade za cíl vytvořit prostor pro přirozený vývoj dítěte, respektování jeho individuálních potřeb a zároveň poskytnout dítěti přiměřenou stimulaci jeho rozvoje, aby dosáhlo takové úrovně školní zralosti, která mu umožní úspěšné zvládnutí nároků počátečního základního vzdělávání. Zápis do první třídy plní kromě jiného také depistážní funkci, která by měla odhalit nedostatky v připravenosti dětí, doporučit vhodná opatření a v součinnosti se školským poradenským zařízením by měla být dítěti poskytnuta účinná podpora. Zdá se, že při těchto včasných intervencích by nemělo docházet k tomu, že do první třídy nastoupí dítě nezralé, nepřípravené, s nízkou úrovní komunikačních schopností. Přesto je třeba počítat s přirozenými rozdíly v individuálně dosažené úrovni jednotlivých dětí vzhledem k jejich osobním možnostem. I počáteční vzdělávání na základní škole musí být přizpůsobeno individualitě každého žáka. Musí brát v úvahu psychologická a didaktická specifika a zohledňovat je při volbě metod a forem práce.

Praktické šetření, které probíhalo v běžné a speciální třídě základní školy, se proto zaměřovalo na zodpovězení následujících otázek. Jaká je v rámci výběrového

souboru četnost dětí zahajujících školní docházku s obtížemi v komunikačních schopnostech? Jak významně se odlišuje četnost těchto dětí v běžné a speciální třídě základní školy? Jaká je jejich úroveň v jednotlivých jazykových rovinách? Jak významně se podílí počáteční výuka na zlepšení této úrovně? Jaké úrovně jazykových rovin pak tito žáci dosahují na konci první třídy? Jakých výsledků dosahují žáci na konci první třídy ve čtení a psaní? Jak významný vliv má počáteční úroveň jazykových rovin dětí sledovaného souboru na úspěšné osvojení čtení a psaní je-li realizován individuální přístup k žákům?

#### **4.1.1 Stanovení cíle šetření**

Počátečním cílem šetření v souvislosti s vymezenou problematikou bylo v první fázi zjistit míru dosažené úrovně v jednotlivých jazykových rovinách u žáků v prvním čtvrtletí první třídy a tím zjistit četnost dětí v rámci výběrového souboru nastupujících školní docházku s nedostatky ve vývoji v těchto rovinách. Dále pak zjistit, jak se liší tato četnost žáků běžné základní školy oproti žákům ze speciální třídy. Cílem opětovného šetření ve druhé fázi bylo zhodnotit úroveň jazykových rovin u jednotlivých žáků na konci školního roku a porovnáním výsledků sledovat, zdali došlo vlivem školního rozvoje žáků s přispěním individuálního přístupu k dosažení lepší úrovně. Cílem třetí fáze šetření bylo zjistit úroveň dovednosti počátečního čtení a psaní a zjištěné výsledky posoudit ve vztahu k úrovni jazykových rovin na počátku vzdělávání.

Vzhledem k výběrovému souboru, který zahrnoval žáky ze speciální třídy základní školy a žáky ze soukromé školy, bylo cílem posoudit přínos speciálních tříd a tříd soukromé školy s nižším počtem žáků ve třídách. Cíl vycházel z předpokladu, že obě tyto varianty vzdělávání umožňují individuální přístup k žákům a respektování jejich individuálních potřeb tak, jak je požadováno vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání.

Dílčím cílem šetření bylo zhodnotit, zda doporučovaný odklad školní docházky u dvou žáků při zápisu do první třídy běžné základní školy, který nebyl na základě doporučení pedagogicko-psychologického pracoviště (PPP) realizován, byl ze strany učitelů opodstatněný, či nikoli.

#### 4.1.2 Formulace hypotéz šetření

Na základě stanovených cílů bylo stanoveno osm hypotéz. Tři hypotézy vztahující se k první fázi šetření vycházejí z principů přístupu k žákům předškolního a školního vzdělávání zakotvených ve vzdělávacích programech těchto vzdělávacích stupňů. Týkají se dosažené úrovně jazykových rovin na počátku školní docházky a na konci první třídy. Dalších pět hypotéz vztahujících se ke třetí fázi šetření je stanoveno na základě teoretických poznatků o vlivu nízké úrovně jazykových rovin na osvojení schopnosti číst a psát. Dvě z nich se týkají vlivu úrovně všech jazykových rovin na schopnost správně a rychle číst s porozuměním. Zbylé tři se týkají vlivu nízké úrovně některých jazykových rovin na chybovost a obsahovou úroveň psaní.

H1: Úroveň jazykových rovin v prvním čtvrtletí po nástupu školní docházky odpovídá u devadesáti procent žáků výběrového souboru z běžné třídy stanovenému kritériu.

H2: Úroveň jazykových rovin v prvním čtvrtletí po nástupu školní docházky je u žáků ze speciální třídy o deset procent nižší než u žáků z běžné třídy základní školy.

H3: Úroveň jazykových rovin je vlivem školní výuky a respektování individuálních potřeb žáků na konci první třídy lepší v průměru minimálně o deset procent.

H4: Žáci s nižší úrovní jazykových rovin na počátku první třídy dosahují nižší úrovně rychlosti a správnosti čtení než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

H5: Žáci s nižší úrovní jazykových rovin na počátku první třídy dosahují nižší úrovně v porozumění čtenému textu než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

H6: Žáci s nižší úrovní v morfologicko-syntaktické jazykové rovině na počátku první třídy více chybují v psaní než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

H7: Žáci s nižší úrovní ve foneticko-fonologické jazykové rovině na počátku první třídy více chybují v psaní než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

H8: Žáci s nižší úrovní v lexikálně-sémantické jazykové rovině na počátku první třídy dosahují nižší obsahové úrovně ve volném písemném projevu než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.



## 4.2 Vlastní průběh šetření

Výběr souboru šetření probíhal na základních školách ve městě Cheb v Karlovarském kraji. Ve městě je šest státních základních škol a jedna základní škola soukromá. Z časových důvodů nebylo možné provést šetření ve všech prvních třídách těchto základních škol, proto se jako přínosné pro naplnění cílů šetření jevil výběr dvou tříd. Jedna třída speciální na státní škole a jedna třída ze soukromé školy. Důvodem výběru byl individuální přístup k žákům oproti ostatním třídám na státních základních školách, který byl umožněn nižším počtem žáků v těchto dvou vybraných třídách. Tím je možné v souladu se vzdělávacím programem pro základní vzdělávání lépe reagovat na individuální úroveň připravenosti, zralosti žáků na počátku školní docházky a podporovat žáky v jejich individuálním rozvoji.

Před začátkem šetření byli osloveni ředitelé těchto škol, kteří byli seznámeni s formou a cíli šetření. Poté byla dohodnuta spolupráce s třídními učitelkami obou tříd, které se podílely na dílčích částech šetření a především umožnily, aby šetření probíhalo v rámci vyučování. Ve spolupráci s třídními učitelkami byli také kontaktováni rodiče žáků, kteří byli písemně seznámeni s cílem šetření a požádáni o svolení se zařazením jejich dětí do výzkumného souboru. Rodiče byli také osloveni s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku ke zjištění údajů o docházce jejich dětí do předškolního zařízení a případném zařazení do logopedické péče. Rodiče i žáci byli srozumitelně seznámeni z důvodů probíhajícího šetření. Žáci byli ujištěni, že jejich výkon nebude hodnocen známkou.

Samotné šetření probíhalo v čase vyučování ve třech fázích. První fáze, která šetřila úroveň jazykových rovin jednotlivých žáků v prvním čtvrtletí první třídy, byla realizována na přelomu měsíce října a listopadu. Druhá fáze šetřila úroveň jazykových rovin na konci první třídy a byla uskutečněna na konci měsíce června. V těchto dvou fázích probíhalo šetření s každým žákem individuálně v oddělené místnosti od ostatních dětí. Třetí fáze byla z důvodu rozvolněného programu tříd v měsíci červnu posunuta na měsíc září následujícího školního roku za předpokladu, že potřebné výsledky nebudou tímto krátkým časovým posunem zkresleny. Šetření bylo zaměřeno na výsledky činnosti žáků ve čtení a psaní. Stejně jako v předchozích fázích byla zkouška čtení provedena individuálně s jednotlivými žáky. Jednotlivé testy psaní však byly realizovány kolektivně ve třídě s pomocí třídních učitelek.

#### 4.2.1 Charakteristika metod šetření

Pro empirické šetření vymezeného problému byly sestaveny testy postihující jednotlivé zkoumané oblasti. Pro zjištění úrovně jazykových rovin byl sestaven test s úlohami zaměřenými na schopnosti žáků v jednotlivých rovinách. V morfoložicko-syntaktické rovině byly tři subtestové úlohy, které byly opřeny o metody uvedené Vágnerovou<sup>206</sup>. První úloha - opakování vět zahrnovala čtyři věty jednoduché se vzrůstajícím počtem slov od dvou do pěti slov a jedno souvětí o dvou větách. Druhá úloha - dokončení vět obsahovala pět vět, které měly být žákem dokončeny významově vhodným slovem ve správném gramatickém tvaru. Třetí úloha - oprava chybných vět, se skládala ze čtyř dvojic vět, z nichž každá dvojice měla chybný jiný tvar slova – sloveso, podstatné jméno, příslovce a předložku. Žáci konstatovali, zda je věta správná nebo není, případně větu opravili gramaticky správně. Za každou správně zopakovanou, dokončenou nebo opravenou větu získal žák jeden bod, celkově tedy mohl v těchto subtestech dosáhnout 18 bodů.

Pro šetření lexikálně-sémantické roviny byly použity čtyři subtestové úlohy. První dvě úlohy sledující aktivní a pasivní zásobu žáků byly sestaveny ze sady obrázků Bednářové a Šmardové.<sup>207</sup> Pro zjištění aktivní slovní zásoby žáci pojmenovávali pět obrázků zachycujících předměty běžného užití. Dále žáci měli poskládat obrázky podle dějové souvislosti a podle obrázků vyprávět příběh. Pro zjištění pasivní slovní zásoby žák ukazoval podle pokynů pět obrázků zobrazujících různé předměty, pět obrázků zachycujících věc podle použití a pět obrázků vystihujících činnost. Třetí a čtvrtá subtestová úloha zjišťovaly schopnost žáků tvořit k pěti dvojic souřadných slov pojmy nadřazené a k pěti slova slova protikladná. Celkový počet dosažitelných bodů v těchto úlohách byl 40 bodů.

Pro zjištění úrovně ve foneticko-fonologické rovině byly sestaveny tři subtestové úlohy. První úloha postihovala schopnost žáků sluchově diferencovat s vizuálním podnětem a bez vizuálního podnětu. Pro sluchovou diferenciaci s vizuálním podnětem byly opět využity obrázky Bednářové a Šmardové. Pro sluchovou diferenciaci bez vizuálního podnětu pak bylo sestaveno patnáct dvojic slov, z nichž čtyři dvojice slov

---

<sup>206</sup> VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.

<sup>207</sup> BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

byly stejné a zbylé se odlišovaly souhláskou, znělostí nebo měkčením souhlásky, samohláskou nebo délkou samohlásky. Dále bylo použito patnáct bezesmyslných slov z nestandardizovaného Wepmanova testu, který pro potřeby české praxe v roce 1993 upravil Z. Matějček.<sup>208</sup> Druhý subtest zahrnoval slova, u nichž byla u žáků sledována výslovnost jednotlivých třiceti dvou hlásek podle artikulačních okrsků. Třetí úloha, zkouška analýzy a syntézy, byla sestavena z deseti slov pro analýzu a deseti slov pro syntézu. Slova byla sestavena se vzrůstající obtížností od tří hlásek ve slově po dvanáct hlásek ve slově. Celkový počet bodů, který žáci mohli dosáhnout, byl 94 bodů.

Do pragmatické roviny bylo zařazeno deset jevů, které byly sledovány v rámci rozhovoru se žákem na téma rodiny a kamarádů. Patřil mezi ně způsob navazování verbálního kontaktu, dodržování pravidel komunikace, schopnost adekvátně odpovídat na otázky, užívat oční kontakt, dodržovat přiměřené tempo, hlasitost a srozumitelnost projevu. Zahrnuta byla i znalost jména a příjmení, věku a adresy žáka. Celkově dosažitelný počet bodů v této rovině byl tedy 10 bodů.

Pro účely třetí fáze šetření, která se zaměřovala na úroveň osvojené schopnosti číst a psát, bylo sestaveno několik úloh. Pro potřeby zjištění úrovně čtení byl použit text z dětské publikace, který obsahoval 58 slov. Sledována byla úroveň rychlosti čtení, počet správně přečtených slov za jednu minutu, počet správně přečtených slov v celém textu, kvalita chybně přečtených slov, stupeň vývoje čtenářských návyků a úroveň porozumění textu. Pro zjištění úrovně porozumění čteného textu bylo ještě sestaveno pět vět s chybějícími slovy. Žáci z nabídky slov vybírali slova významově vhodná. K sestavení těchto vět byly použity první dvě věty z testu Caravolas a Volína.<sup>209</sup> Vzhledem k obtížnosti dalších vět v testu, tři věty byly autorkou práce volně sestaveny.

Pro účely zjištění úrovně psaní byl sestaven test zahrnující opis, přepis a diktát, který byl doplněn pěti větami vhodnými pro žáky této věkové kategorie, které uvádí Škodová a Jedlička.<sup>210</sup> V těchto úlohách byla sledována četnost chyb a jejich kvalita. Další úlohou bylo volné psaní, kde byla sledována úroveň vyjadřování a slovní zásoby.

---

<sup>208</sup> VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.

<sup>209</sup> CARAVOLAS, M. a VOLÍN, J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-06-2.

<sup>210</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

#### 4.2.2 Charakteristika souboru šetření

Výběrový soubor šetření tvořilo celkem 28 žáků ze dvou prvních tříd základních škol v Chebu. Jedna třída byla součástí soukromé školy, která byla ve městě zřízena před dvaceti třemi lety. Je jedinou soukromou školou v okrese. Mezi hlavní cíle školy patří důraz na individuální rozvoj schopností a diferencovanost nároků s ohledem na dispozice jednotlivých žáků. V každém ročníku je otevřena pouze jedna třída s nižším počtem žáků. První třídu v době šetření navštěvovalo 18 žáků, z nichž se všichni se svolením svých rodičů šetření účastnili. Tato třída byla pro účely analýzy výsledků označena jako skupina A.

Druhá první třída zřízená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla součástí státní základní školy. Tyto speciální třídy zřizované školou mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovat po celý první stupeň. Kritériem pro zařazení dětí do této první třídy je zdravotní postižení nebo znevýhodnění na základě logopedického doporučení pro narušenou komunikační schopnost. Většinou až ve druhém ročníku jsou mezi tyto žáky zařazováni děti se specifickými poruchami školních dovedností. V době šetření tuto třídu navštěvovalo 14 dětí, z nichž se šetření účastnilo deset. Čtyři žáci byli v průběhu první třídy přeřazeni do běžné třídy nebo přestoupili do speciální třídy na jiné škole, a proto museli být ze souboru vyřazeni. Tato třída byla pro účely analýzy výsledků označena jako skupina B.

Ve skupině A byl individuálně integrován chlapec s vývojovou dysfázií a dívka s DMO. Dvěma žákům z této třídy byl u zápisu doporučen odklad školní docházky. Z celkového počtu žáků této skupiny tvořily dívky 33 % a chlapci 67 %. Ve skupině B bylo skupinově integrováno pět žáků s vícečetnou dyslálií, dva žáci s vývojovou dysfázií a tři žáci se symptomatickou poruchou řeči, kdy u dvou byl dominujícím postižením autismus a u jedné žákyně středně těžká až těžká porucha sluchu. V celkovém počtu žáků této skupiny bylo rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců 50 %.

**Tabulka 1: Zastoupení žáků ve výběrovém souboru podle skupin a pohlaví**

	Skupina A		Skupina B		Výběrový soubor	
	Počet	%	Počet	%	Celkem	%
Chlapci	12	67	5	50	17	61
Dívky	6	33	5	50	11	39
Celkem žáků	18	64	10	36	28	100

Zdroj: autor práce

Skupinu A dále tvořilo 33 % žáků s odkladem školní docházky, stejný počet žáků nenavštěvujících logopedii vůbec a 67 % žáků navštěvujících logopedii alespoň jeden rok před zahájením školní docházky. Všichni žáci navštěvovali předškolní vzdělávání alespoň jeden rok před nástupem do 1. třídy.

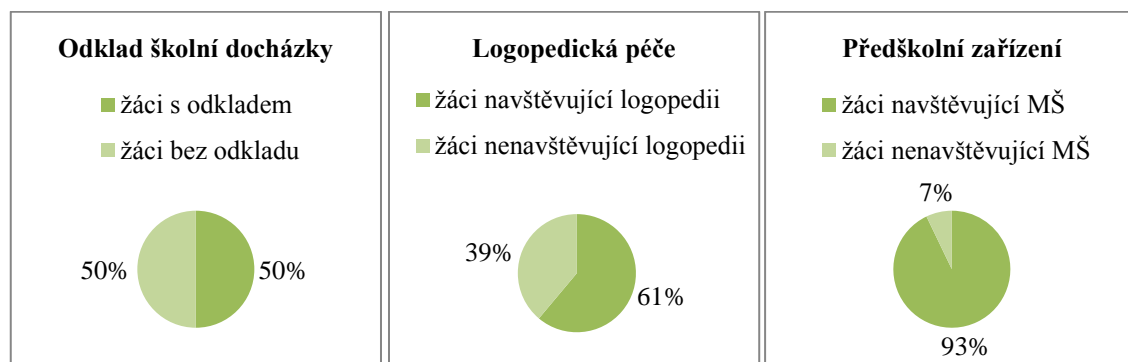
Skupinu B tvořilo 80 % žáků s odkladem školní docházky a všichni navštěvovali logopedickou péči alespoň jeden rok před zahájením školní docházky. V této skupině navštěvovalo předškolní zařízení alespoň jeden rok před nástupem do 1. třídy 80 % žáků. V celém souboru bylo tedy žáků s odkladem školní docházky 50 %, navštěvujících před 1. třídou logopedii 79 % a předškolní zařízení 93 %.

**Tabulka 2: Zastoupení žáků v souboru s odkladem školní docházky a navštěvujících logopedii před začátkem školní docházky**

	Skupina A		Skupina B		Výběrový soubor	
	Počet	%	Počet	%	Celkem	%
Žáci s odkladem školní docházky	6	33	8	80	14	50
Žáci bez odkladu školní docházky	12	67	2	20	14	50
Žáci navštěvující logopedii před 1. třídou	12	67	10	100	22	79
Žáci nenavštěvující logopedii před 1. třídou	6	33	0	0	6	21
Žáci navštěvující MŠ před 1. třídou	18	100	8	80	26	93
Žáci nenavštěvující MŠ před 1. třídou	0	0	2	20	2	7

Zdroj: autor práce

**Graf 1: Zastoupení žáků ve výběrovém souboru podle odkladu školní docházky, návštěvy logopedie a MŠ před zahájením 1. třídy**



Zdroj: autor práce

#### 4.2.3 Analýza dat a interpretace výsledků první a druhé fáze šetření

Výzkum na školách probíhal ve třech fázích. První šetření bylo provedeno na přelomu října a listopadu školního roku 2013/2014 a druhé šetření v červnu téhož školního roku. V těchto fázích byla testována úroveň jazykových rovin u jednotlivých žáků pro účely zhodnocení jejich vyspělosti na počátku první třídy a na jejím konci. Jednotlivé testy byly sestaveny z několika subtestů, které byly výše charakterizovány.

Pro možnost statistického zpracování zjištěných hodnot byly schopnosti v jednotlivých jazykových rovinách převedeny na body a následně na procenta. Nejvyšší počet dosažených bodů byl stanoven v morfológico-syntaktické rovině 18 bodů, v lexikálně-sémantické rovině 40 bodů, ve foneticko-fonologické rovině 94 bodů a v pragmatické rovině 10 bodů. Ve všech jazykových rovinách byly tyto hodnoty kritériem dobré úrovně, protože všechny úlohy by měli být žáci schopni řešit kvalitně a přesně. Jen ve foneticko-fonologické rovině bylo kritérium v první fázi šetření sníženo o 12 bodů, tedy na 82 bodů. Důvodem byla výslovnost hlásek R a Ř, které si děti ve vývoji osvojují jako poslední. Přestože je vhodná fixace těchto hlásek již před zahájením školní docházky, je možné stále jejich neosvojení tolerovat. Také hlásková analýza a syntéza slov je žáky osvojována spíše během první třídy. Vzhledem k tomu, že šetření probíhalo již dva měsíce po zahájení školní docházky a rozvoji této schopnosti důležité pro osvojení čtení i psaní by měla být v tomto období věnována velká pozornost, byla jako kritérium stanovena schopnost analýzy a syntézy tří až pěti hláskových slov. O slova s vyšším počtem hlásek byla nejvyšší dosažitelná hodnota v této rovině snížena.

Celkový počet bodů ve všech jazykových rovinách, kterého mohli žáci dosáhnout, byl 162 bodů. Tato hodnota byla použita jako kritérium ve druhé fázi šetření na konci první třídy. Jako kritérium dobré úrovně v prvním čtvrtletí první třídy bylo stanoveno 150 bodů. Vzhledem k tomu, že nelze očekávat u žáků připravených na školní vzdělávání dosažení stoprocentních hodnot, byla stanovena hranice více než 85 % jako vyhovující dosažená úroveň. U žáků dosahujících hodnot nad touto hranicí je úroveň v jazykových rovinách považována za vyhovující pro budoucí školní úspěšnost.

Získané hodnoty jednotlivých žáků byly zaznamenány do tabulky, zvláště pro skupinu žáků A a skupinu žáků B. Tabulky obsahují hodnoty dosažené žáky v jednotlivých jazykových rovinách a celkovou průměrnou hodnotu.

**Tabulka 3: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách v prvním čtvrtletí ve skupině A**

Skupina A									
	Jazyková rovina								
	Pragmatická		Morfologicko-syntaktická		Lexikálně-sémantická		Foneticko-fonologická		Průměr
Jméno žáka	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet procent
Ondřej	9	50	13	72	31	78	81	99	75
Petr	7	70	7	39	31	78	57	70	64
Matěj	10	100	18	100	40	100	85	104	100
Josef	10	70	12	67	18	98	81	99	84
Michal	9	80	13	72	32	80	74	90	81
Tomáš	10	90	15	83	35	88	66	80	85
Matouš	8	80	10	56	34	85	79	96	79
Jiří	5	50	12	67	35	88	51	62	67
Adam	7	70	16	89	40	100	69	84	86
Karel	10	100	18	100	27	68	74	90	90
Dominik	8	80	15	83	38	95	80	98	89
Pavel	7	70	12	67	35	88	71	87	78
Ema	9	90	15	83	40	100	86	105	93
Kačka	8	80	15	83	14	35	73	89	72
Samuela	10	100	18	100	40	100	89	109	100
Amálie	10	100	14	80	39	98	93	113	95
Natálie	9	90	16	89	37	93	87	106	93
Adéla	8	80	15	83	37	93	60	73	82
Průměrně celkem	8,6	86	14	78	32	80	75	91	84

Zdroj: autor práce

**Tabulka 4: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách v prvním čtvrtletí ve skupině B**

Skupina B									
	Jazyková rovina								
	Pragmatická		Morfologicko-syntaktická		Lexikálně-sémantická		Foneticko-fonologická		Průměr
Jméno žáka	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet procent
Ludvík	8	80	8	44	32	80	55	67	68
David	8	80	7	39	30	75	60	73	67
Mario	9	90	15	83	35	88	71	87	87
Ladislav	6	60	6	33	27	68	54	66	57
Viktor	7	70	13	72	40	100	43	52	74
Eva	4	40	7	39	25	63	42	51	48
Denisa	8	80	8	44	30	75	46	56	64
Magdalena	7	70	3	16	24	61	38	46	48
Eliška	7	70	10	56	9	23	59	72	55
Aneta	8	80	9	50	34	85	62	76	73
Průměrně celkem	7,2	72	8,6	48	28,6	71	53	65	64

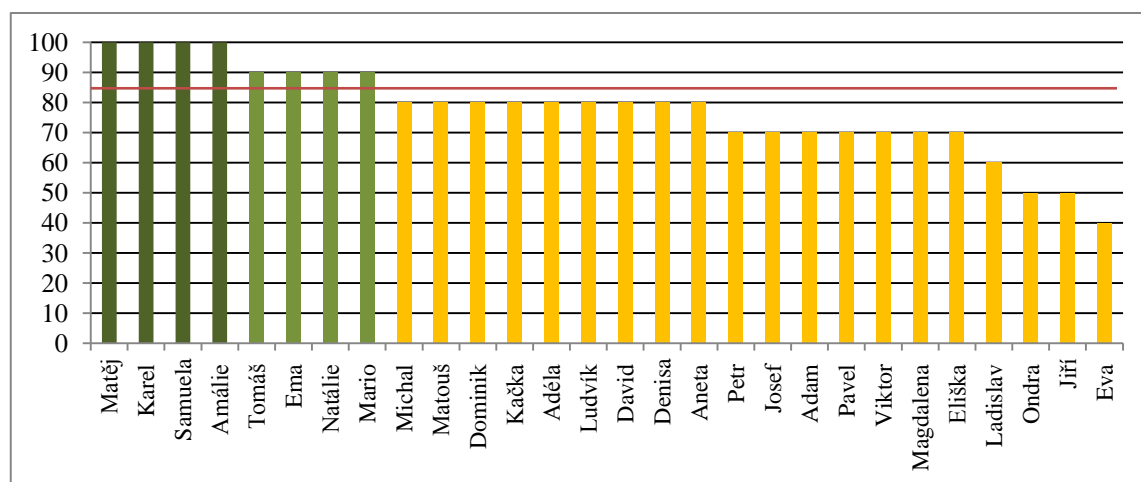
Zdroj: autor práce

Aby bylo možné dostat cílům práce a verifikovat stanovené hypotézy, byly nejprve jednotlivé hodnoty žáků pro celkovou přehlednost rozpracovány podle jednotlivých jazykových rovin pro celý výzkumný soubor a poté byly zpracovány průměrné hodnoty dosažené skupinou A a skupinou B v jednotlivých jazykových rovinách a průměrné hodnoty všech jazykových rovin.

Vznikly tak nejprve čtyři grafy udávající dosažené hodnoty jednotlivých žáků v jednotlivých jazykových rovinách, jeden graf průměrně dosažených hodnot žáků ve všech jazykových rovinách a poté souhrnný graf průměrných hodnot obou skupin.

Pro snadnější orientaci v grafech jsou žáci seřazeni podle výše hodnot od žáka s nejvyšší dosaženou hodnotou po žáka s nejnižší dosaženou hodnotou, tedy sestupně. Tmavě zelenou barvou jsou odlišeni žáci dosahující stoprocentních hodnot, světle zelenou barvou žáci s hodnotami vyššími než 85 % a žlutou barvou žáci s dosaženými hodnotami 85 % a níže, tedy nedosahující požadované úrovně. Početní zastoupení žáků dosahujících odpovídající úrovně nebo úrovně nižší podle skupiny je interpretováno pouze slovně pod grafem.

**Graf 2: Dosažené hodnoty žáků v pragmatické jazykové rovině**

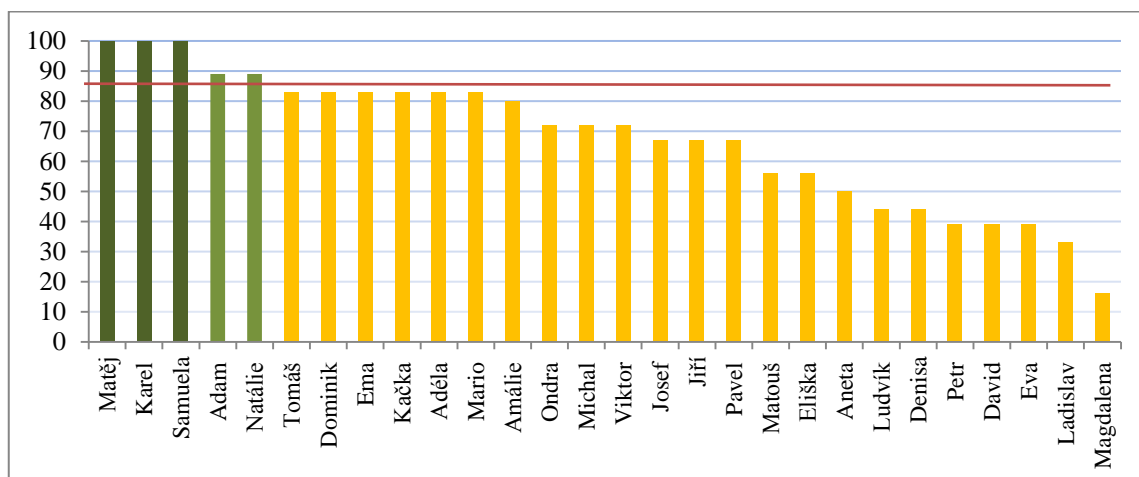


Zdroj: autor práce

V pragmatické jazykové rovině dosáhli 100 % pouze 4 žáci ze skupiny A. Vyhovující úrovně nad 85 % dosáhli také 4 žáci, z toho 3 žáci ze skupiny A a 1 žák ze skupiny B. Odpovídající úrovně dosáhlo celkem 8 žáků. Zbýlých 20 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 11 žáků ze skupiny A a 9 žáků ze skupiny B.



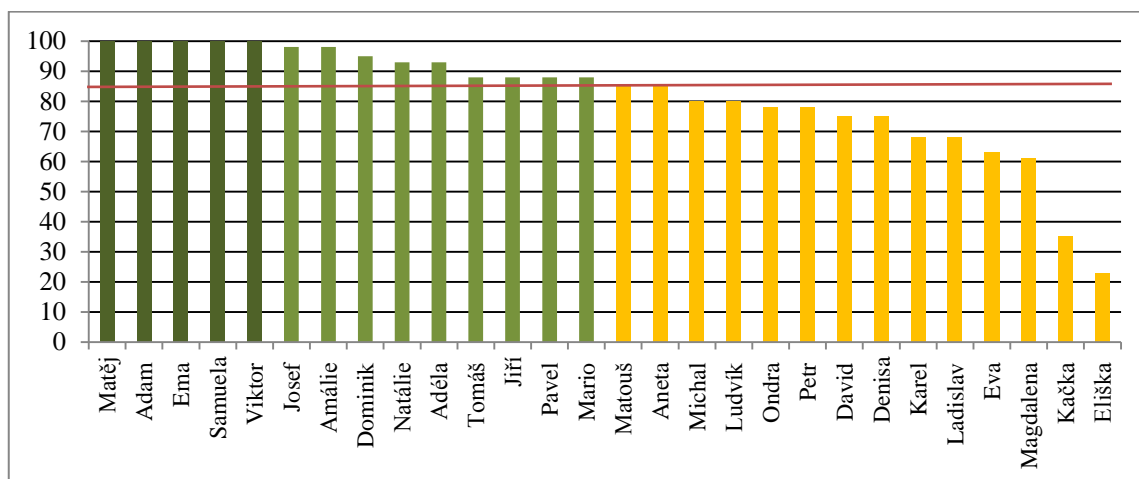
**Graf 3: Dosažené hodnoty žáků v morfoložicko-syntaktické jazykové rovině**



Zdroj: autor práce

V morfoložicko-syntaktické jazykové rovině dosáhli 100 % pouze 3 žáci ze skupiny A. Vyhovující úrovně nad 85 % dosáhli 2 žáci, oba také ze skupiny A. Odpovídající úrovně dosáhlo celkem 5 žáků. Zbylých 23 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 13 žáků ze skupiny A a 10 žáků ze skupiny B. Ze skupiny B tedy nedosáhl požadované úrovně žádný žák.

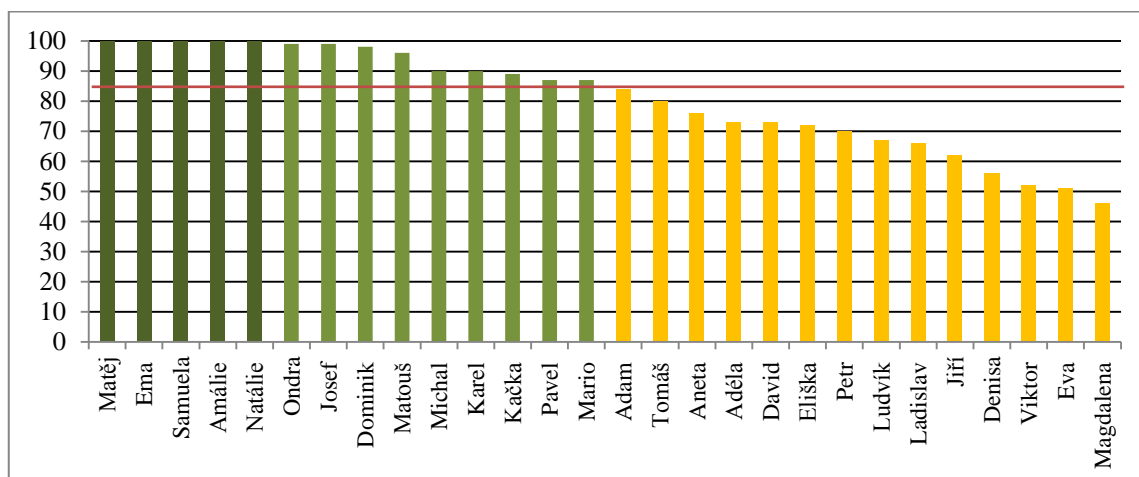
**Graf 4: Dosažené hodnoty žáků v lexikálně-sémantické jazykové rovině**



Zdroj: autor práce

V lexikálně-sémantické jazykové rovině dosáhlo 100 % pouze 5 žáků, z toho 4 žáci ze skupiny A a jeden žák ze skupiny B. Vyhovující úrovně nad 85 % dosáhlo 9 žáků, z toho 8 žáků ze skupiny A a 1 žák ze skupiny B. Odpovídající úrovně dosáhlo celkem 14 žáků. Zbylých 14 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 6 žáků ze skupiny A a 8 žáků ze skupiny B.

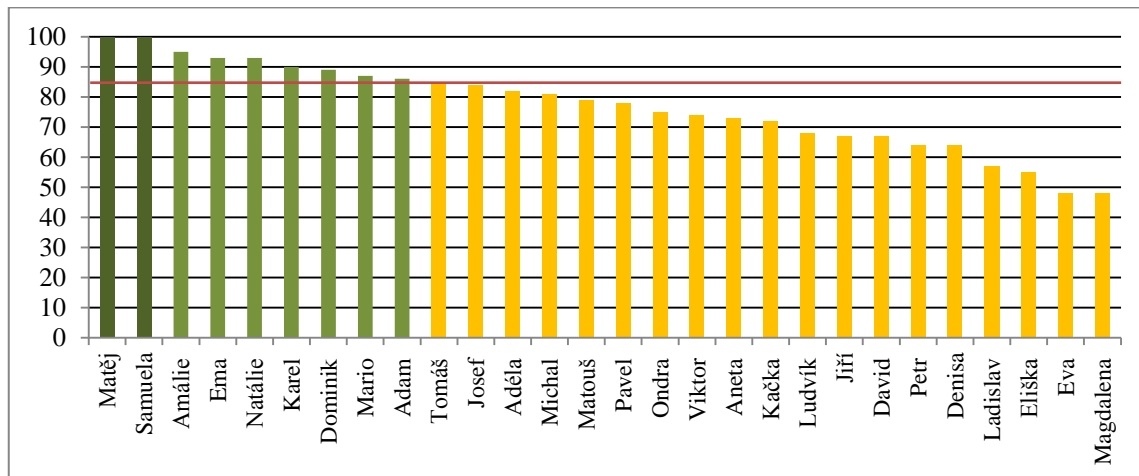
**Graf 5: Dosažené hodnoty žáků ve foneticko-fonologické jazykové rovině**



Zdroj: autor práce

Ve foneticko-fonologické jazykové rovině dosáhlo 100 % pouze 5 žáků, všichni ze skupiny A. Vyhovující úrovně nad 85 % dosáhlo 9 žáků, z toho 8 žáků ze skupiny A a 1 žák ze skupiny B. Odpovídající úrovně dosáhlo celkem 14 žáků. Zbylých 14 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 5 žáků ze skupiny A a 9 žáků ze skupiny B.

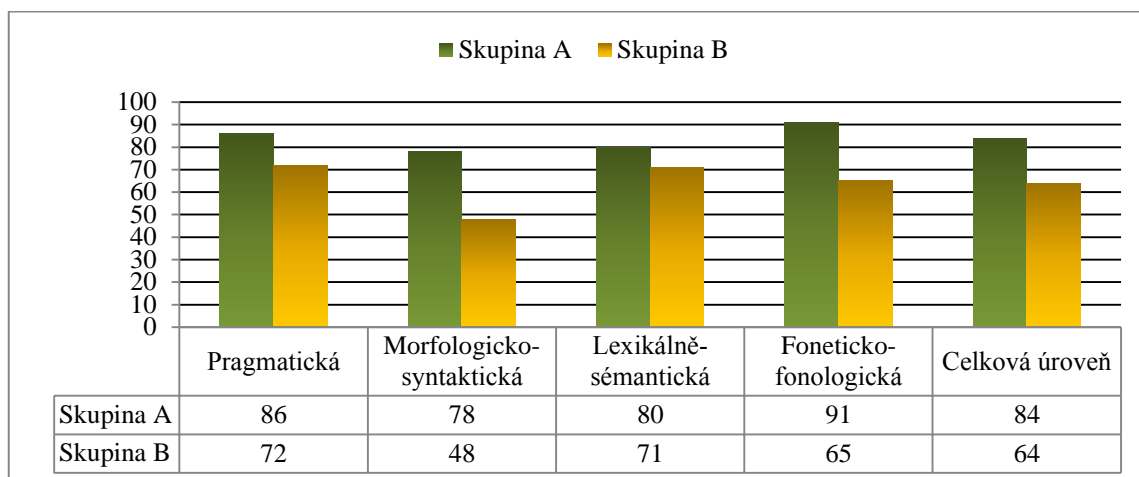
**Graf 6: Průměrné hodnoty žáků v jazykových rovinách**



Zdroj: autor práce

V průměrných hodnotách dosažených ve všech jazykových rovinách dosáhli 100 % pouze 2 žáci, oba ze skupiny A. Vyhovující úrovně nad 85 % dosáhlo 7 žáků, z toho 6 žáků ze skupiny A. Odpovídající úrovně dosáhlo celkem 9 žáků. Ze skupiny A 8 žáků, tedy 30 % žáků třídy a 1 žák ze skupiny B, tedy 10% žáků třídy. Zbylých 19 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 10 žáků ze skupiny A a 9 žáků ze skupiny B.

**Graf 7: Průměrné hodnoty v jednotlivých jazykových rovinách skupiny A a skupiny B**



Zdroj: autor práce

Průměrné hodnoty skupiny A dosahují odpovídající úrovně v pragmatické a foneticko-fonologické jazykové rovině. V morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické dosahují průměrně o 7 % nižší hodnoty než je odpovídající úroveň. Celkové hodnoty všech jazykových rovin jsou nižší o 2 %. Skupina B nedosahuje požadované úrovně ani v jedné jazykové rovině, v průměru dosahuje hodnot nižších o 22 % než je požadovaná úroveň. Celková úroveň všech jazykových rovin je u skupiny A o 20 % vyšší než u skupiny B.

Zjištěné hodnoty jednotlivých žáků získané ve druhé fázi šetření, které proběhlo na konci první třídy v měsíci červnu a k němuž byl použit stejný test jako v první fázi, byly také souhrnně zaznamenány do tabulky zvlášť pro skupinu žáků A a skupinu žáků B. Tyto tabulky obsahují hodnoty dosažené žáky v jednotlivých jazykových rovinách na konci první třídy a celkovou průměrnou hodnotu.

I v tomto případě byly hodnoty dosažené v jednotlivých jazykových rovinách a průměrné hodnoty všech jazykových rovin rozpracovány podle dosažených hodnot jednotlivých žáků do grafů. Grafy zahrnují hodnoty z prvního čtvrtletí první třídy a hodnoty z konce první třídy. Zelené hodnoty v levém sloupci udávají hodnoty z první fáze šetření a odstínované hodnoty v pravém sloupci udávají hodnoty z druhé fáze šetření. Hodnoty z druhé fáze jsou opět barevně odlišeny. Ty, které odpovídají požadované dosažené úrovni, jsou v odstínu zelené. Ty, které odpovídají úrovni nedosahující, tedy dosahují úrovně 85 % nebo nižší, jsou v odstínu žluté. V této druhé fázi bylo kritérium pro odpovídající úroveň ve foneticko-fonologické rovině zvýšeno oproti první fázi. Důvody jsou popsány výše. Hranice 85 % byla však zachována.

**Tabulka 5: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách na konci první třídy ve skupině A**

Skupina A									
	Jazyková rovina								
	Pragmatická		Morfologicko-syntaktická		Lexikálně-sémantická		Foneticko-fonologická		Průměr
Jméno žáka	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet procent
Ondřej	9	90	17	94	37	93	89	95	93
Petr	7	70	10	56	36	90	84	89	76
Matěj	10	100	18	100	40	100	94	100	100
Josef	10	100	16	89	40	100	91	97	97
Michal	9	90	16	89	39	98	91	97	94
Tomáš	10	100	17	94	39	98	92	98	98
Matouš	9	90	14	78	36	90	91	97	89
Jiří	7	70	18	100	40	100	63	67	84
Adam	8	80	18	100	40	100	90	96	94
Karel	10	100	18	100	40	100	92	98	100
Dominik	10	100	16	89	38	95	86	92	94
Pavel	7	70	16	89	38	95	90	96	88
Ema	10	100	17	94	40	100	93	99	98
Kačka	8	80	18	100	40	100	90	96	94
Samuela	10	100	18	100	40	100	92	98	100
Amálie	10	100	16	90	40	100	94	100	98
Natálie	9	90	18	100	38	95	94	100	96
Adéla	10	100	17	94	39	98	94	100	98
Průměrně celkem	9	90	17	94	39	98	89	95	94

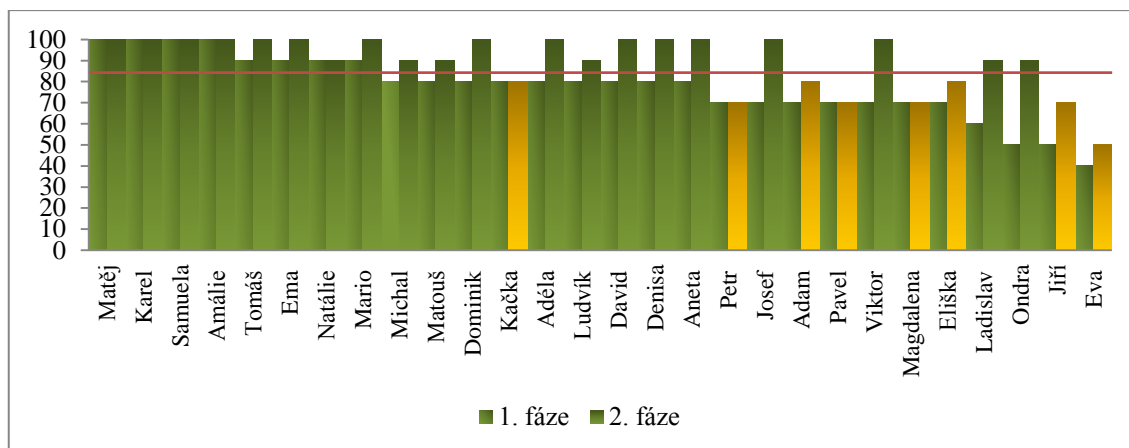
Zdroj: autor práce

**Tabulka 6: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách na konci první třídy ve skupině B**

Skupina B									
	Jazyková rovina								
	Pragmatická		Morfologicko-syntaktická		Lexikálně-sémantická		Foneticko-fonologická		Průměr
Jméno žáka	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet bodů	Počet procent	Počet procent
Ludvík	9	90	14	78	38	95	72	77	85
David	10	100	16	89	39	98	82	87	94
Mario	10	100	18	100	40	100	83	88	97
Ladislav	9	90	7	39	28	75	61	65	67
Viktor	10	100	16	89	40	100	61	65	89
Eva	5	50	7	44	29	73	71	76	61
Denisa	10	100	9	50	39	98	68	72	80
Magdalena	7	70	3	16	27	68	57	61	54
Eliška	8	80	11	61	35	88	75	80	77
Aneta	10	100	12	67	38	95	80	85	87
Průměrně celkem	8,8	88	11,3	63	35	88	71	76	79

Zdroj: autor práce

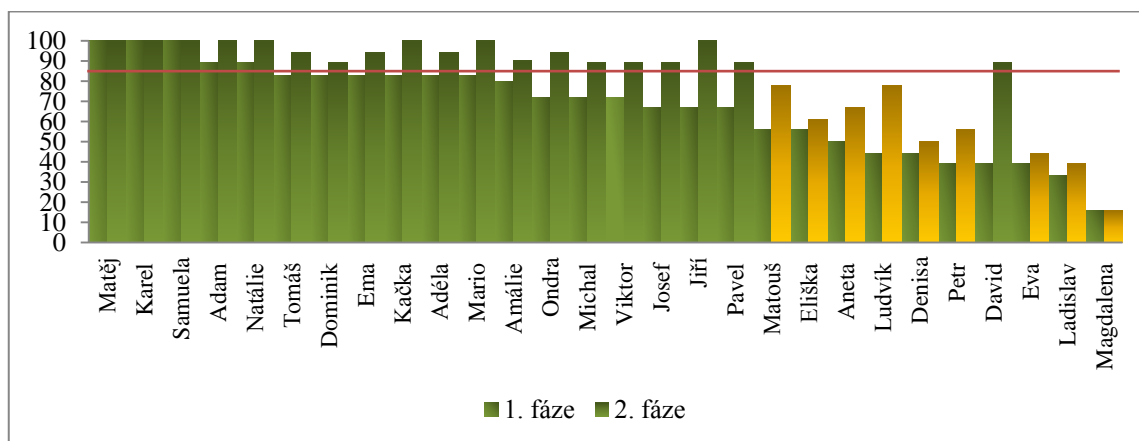
**Graf 8: Dosažené hodnoty žáků v pragmatické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

V pragmatické jazykové rovině dosáhlo ve 2. fázi šetření vyhovující úrovně 20 žáků, z toho 13 žáků ze skupiny A a 7 žáků ze skupiny B. 12 žáků, tedy 43 % ze souboru, přitom dosahovalo v 1. fázi šetření nižší úrovně a 10 z nich nyní dosáhlo 100 % úrovně. Zbýlých 8 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 5 žáků ze skupiny A a pouze 3 žáci ze skupiny B.

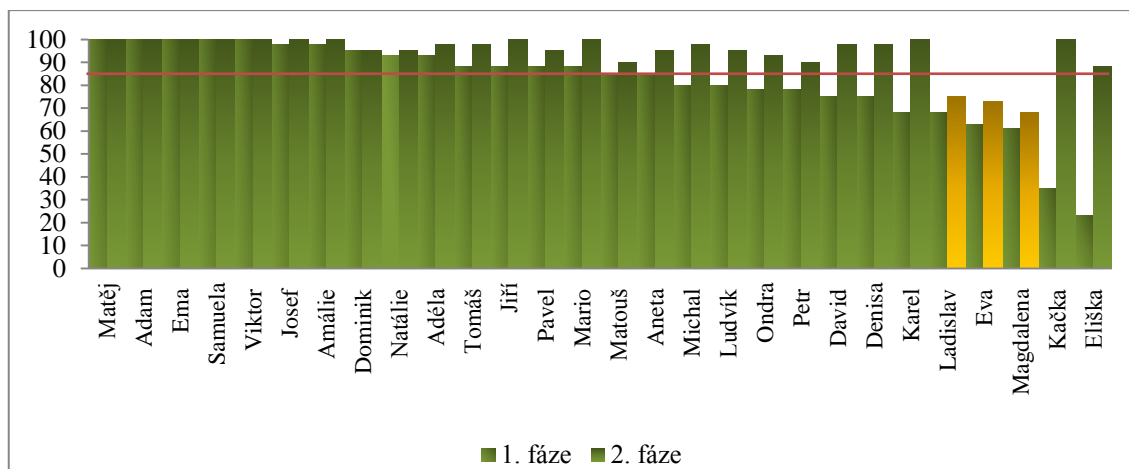
**Graf 9: Dosažené hodnoty žáků v morfologicko-syntaktické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

V morfologicko-syntaktické jazykové rovině dosáhlo ve 2. fázi šetření vyhovující úrovně 19 žáků, z toho 16 žáků ze skupiny A a 3 žáci ze skupiny B. 14 žáků, tedy 50 % ze souboru, přitom dosahovalo v 1. fázi šetření nižší úrovně a 5 z nich nyní dosáhlo 100 % úrovně. Zbýlých 9 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 2 žáci ze skupiny A a 7 žáků ze skupiny B.

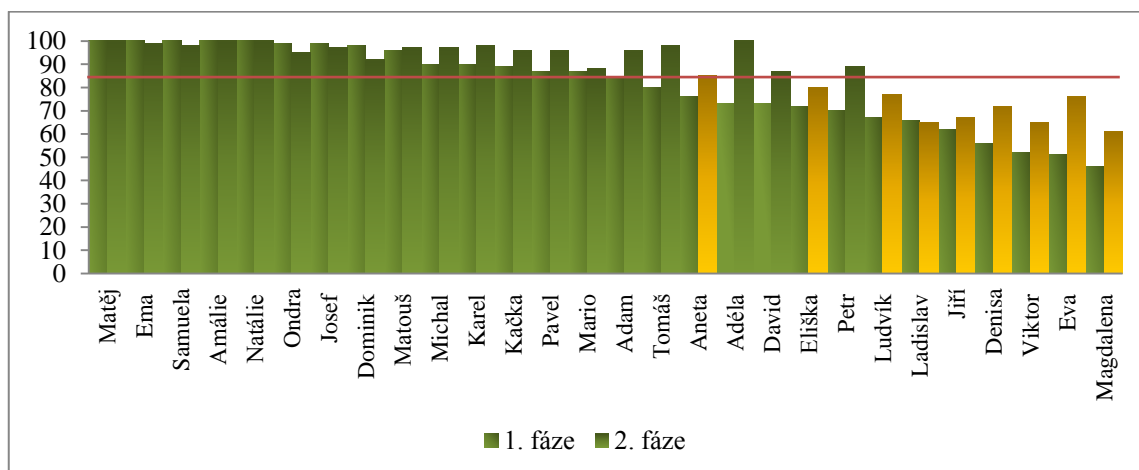
**Graf 10: Dosažené hodnoty žáků v lexikálně-sémantické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

V lexikálně-sémantické jazykové rovině dosáhlo ve 2. fázi šetření vyhovující úrovně 25 žáků, z toho 18 žáků ze skupiny A a 7 žáci ze skupiny B. 11 žáků, tedy 39 % ze souboru, přitom dosahovalo v 1. fázi šetření nižší úrovně a 2 z nich nyní dosáhlo 100 % úrovně. Zbylí 3 žáci dosáhli úrovně 85 % a níže, všichni ze skupiny B.

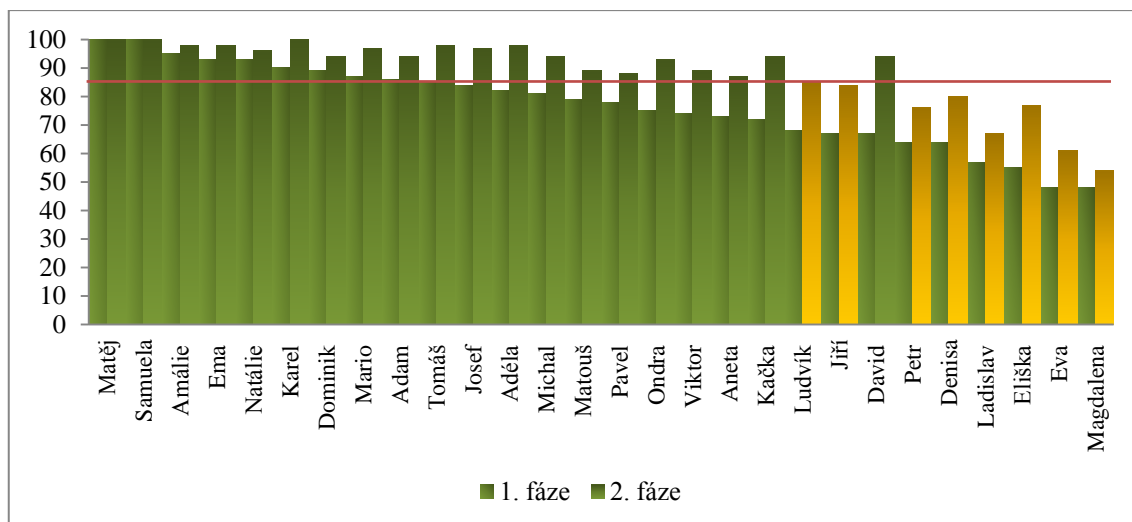
**Graf 11: Dosažené hodnoty žáků ve foneticko-fonologické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

Ve foneticko-fonologické jazykové rovině dosáhlo ve 2. fázi šetření vyhovující úrovně 19 žáků, z toho 17 žáků ze skupiny A a 2 žáci ze skupiny B. 5 žáků, tedy 18 % ze souboru, přitom dosahovalo v 1. fázi šetření nižší úrovně a 1 z nich nyní dosáhl 100 % úrovně. Zbylých 9 žáků dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 1 žák ze skupiny A a 8 žáků ze skupiny B.

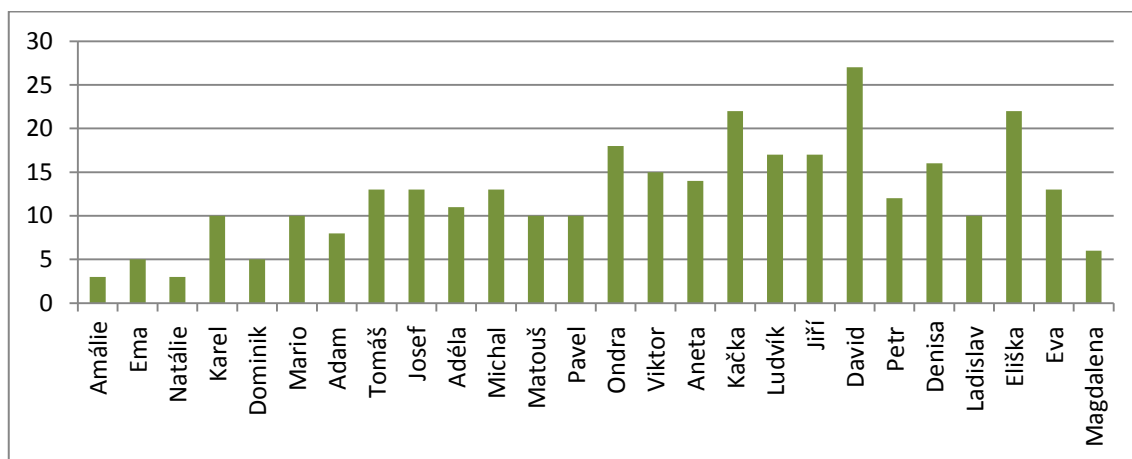
**Graf 12: Průměrné hodnoty žáků v jazykových rovinách získaných v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

V průměrných hodnotách dosažených jednotlivými žáky ve všech jazykových rovinách dosáhlo ve 2. fázi šetření vyhovující úrovně 20 žáků, z toho 16 žáků ze skupiny A a 4 žáci ze skupiny B. 11 žáků, tedy 39 % ze souboru, přitom dosahovalo v 1. fázi šetření nižší úrovně a 1 z nich nyní dosáhl 100 % úrovně. Zbýlých 8 žáků, tedy 29 % dosáhlo úrovně 85 % a níže, z toho 2 žáci, tedy 11 % ze skupiny A a 6 žáků, tedy 60 % ze skupiny B.

**Graf 13: Dosažený rozdíl průměrných hodnot žáků v 1. fázi a 2. fázi šetření**



Zdroj: autor práce

U všech žáků přitom došlo na konci 1. třídy ke zvýšení úrovně v průměru o 13 % než jaké dosahovali v prvním čtvrtletí. Nejvyššího nárůstu dosáhl žák ze skupiny B a to 27 %.

#### 4.2.4 Analýza dat a interpretace výsledků třetí fáze šetření

Třetí fáze šetření probíhala v září školního roku 2014/2015. V této fázi byla testována dosažená úroveň žáků v dovednosti číst a psát. Jednotlivé testy byly také sestaveny z několika subtestů, které byly výše charakterizovány.

Test zjišťující úroveň čtení u žáků zahrnoval text o 58 slovech. Sledována byla rychlost čtení, která je podle odborníků nejlépe měřitelným ukazatelem vyspělosti čtení. Zaznamenan byl čas, který potřeboval žák na přečtení celého textu, ale jako hodnotící kritérium byla hodnota počtu správně přečtených slov za jednu minutu. Za hodnotu dobré úrovně čtení bylo stanoveno 30 slov, což odpovídá 52 % slov z celého textu. To odpovídá polovině přečtených slov, kterých by měl žák dosáhnout na začátku třetí třídy, kdy 60 slov za minutu je považováno za hranici sociálně únosné rychlosti čtení.<sup>211</sup>

Druhým sledovaným ukazatelem čtení byla četnost chyb, která není přesným ukazatelem čtenářské vyspělosti, ale je kritériem pomocným. Ve druhém ročníku se za projev poruchy považuje 15 % chyb.<sup>212</sup> V případě tohoto šetření, ve kterém byl použit text o 58 slovech, je považováno již 9 chyb za projev poruchy. Žák by měl být tedy schopen přečíst text s 85 % úspěšností ve smyslu správnosti. V případě testu čtení se jedná o 49 správně přečtených slov textu. Při zpracování získaných hodnot během této fáze šetření byly použity hodnoty správně přečtených slov v celém textu.

V souvislosti s chybovostí je přínosné zaměřit se na kvalitu chyb z hlediska lokalizace a typu chyby ve slovech. Chyby mohou být způsobeny neznalostí písmen, nedostatečně osvojenou technikou čtení nebo mohou souviset se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností, tj. s dyslexií. Posouzení příčiny chybovosti spadá do kompetence odborného poradenství, ale učitelé mohou na základě specifické chybovosti usuzovat na možnost poruchy a vyšetření doporučit. Práce si neklade za cíl diagnostikovat tuto problematiku, jen zahrnuje poznatek o lokalizaci a typu chyb bez posouzení příčiny. Lokalizace chyb je označena písmeny A – chyba na začátku slova, B - chyba uprostřed a C – chyba na konci slova. Typy chyb jsou označeny stejnými písmeny A – vynechává písmena, B – přidává písmena, C – zaměňuje písmena a D - vkládá jiná slova.

---

<sup>211</sup> MATĚJČEK In: VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.

<sup>212</sup> MATĚJČEK In: VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.



Třetím sledovaným ukazatelem ve čtení byl stupeň vývoje čtenářských návyků, který má souvislost s rychlostí čtení a porozuměním obsahu čteného. Ovlivněn může být osobním tempem jedince. Pro účely hodnocení byla vytvořena podle odborných publikací stupnice 1- 6. Stupeň 1 – pouhé hláskování, 2 – slabikování, 3- plynulé slabikování, 4 – čtení jednotlivých slov, 5 – čtení skupiny slov a 6 – čtení skupin slov se správnou intonací.<sup>213</sup> Jako kritérium vyhovujícího stupně vývoje čtenářských návyků byl stanoven stupeň 4.

Čtvrtým ukazatelem čtenářské vyspělosti bylo porozumění čtenému textu. I pro účely hodnocení této úrovně byla stanovena stupnice 1 – 6. Stupeň 1 – žák neví, co četl, nebo vypráví s množstvím konfabulací, 2 – žák vypráví s pomocí návodných otázek velmi stručně, 3 – vypráví podle otázek s nepřesnostmi, 4 – vypráví pomocí otázek dějově správně, 5 – žák vypráví samostatně s mírnými nepřesnostmi a 6 – vypráví samostatně a vystihuje podstatu děje.<sup>214</sup> Jako kritérium vyhovující úrovně je považován 4. stupeň. Dále byl pro zjištění úrovně porozumění čteného použit doplňkový test vět, do kterých žáci z nabídky slov vybírali slova významově vhodná. Tento úkol byl bodován, s možností získat maximální počet 10 bodů. Za hranici úspěšnosti bylo považováno 8 bodů, tj. 80 %.

Hodnoty týkající se dovednosti číst získané v této fázi šetření byly souhrnně zpracovány do tabulek zahrnujících dosažené hodnoty jednotlivých žáků. V tabulkách jsou žáci rozdělení podle skupiny A a skupiny B.

Pro přehlednost byly jednotlivé hodnoty žáků dále rozpracovány do grafů tak, aby bylo možné provést analýzu jednotlivých získaných dat a na jejím základě verifikovat stanovené hypotézy vztahu souvislosti úrovně jazykových rovin na začátku školní docházky s osvojováním čtenářských dovedností. Vzniklo tak 5 grafů vztahujících se k dílčím oblastem čtení. V grafech jsou barevně odlišeni žáci, kteří na začátku první třídy nedosáhli v rámci šetření požadované úrovně v průměrných dosažených hodnotách všech jazykových rovin, a žáci, kteří požadované úrovně dosáhli. Dále vznikl graf zobrazující procentuální zastoupení lokalizace a typů chyb u žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky.

---

<sup>213</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

<sup>214</sup> ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

**Tabulka 7: Dosažené hodnoty žáků ve čtení na konci 1. třídy ve skupině A**

Úroveň čtení – skupina A							
Jméno žáka	Správně čtená slova		Správně čtená slova v textu		Stupeň vývoje čtenářských návyků	Stupeň úrovně porozumění	
	Počet 1. min	Procent v textu	Počet v textu	Procent v textu	Úroveň	Úroveň	Procent
Ondřej	5	9	50	86	3	3	80
Petr	37	64	57	98	5	5	80
Matěj	53	91	58	100	6	6	80
Josef	56	97	56	97	6	6	100
Michal	7	12	55	95	1	1	60
Tomáš	10	17	53	91	1	1	70
Matouš	10	17	52	90	2	2	100
Jiří	17	29	52	90	2	2	100
Adam	16	28	55	95	3	3	90
Karel	26	45	54	93	5	5	80
Dominik	34	59	56	97	5	5	80
Pavel	3	5	43	74	1	1	80
Ema	24	41	52	90	5	5	80
Kačka	24	41	56	97	4	4	90
Samuela	42	72	58	100	6	6	100
Amálie	11	19	52	90	3	3	70
Natalie	1	2	49	84	1	1	50
Adéla	18	31	58	100	3	3	70

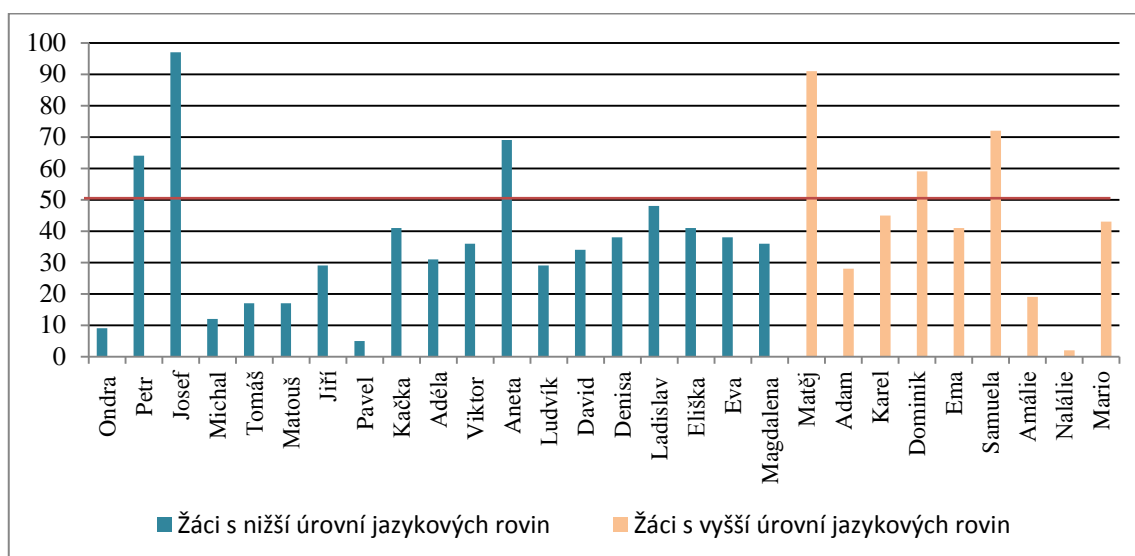
Zdroj: autor práce

**Tabulka 8: Dosažené hodnoty žáků ve čtení na konci 1. třídy ve skupině B**

Úroveň čtení – skupina B							
Jméno žáka	Správně čtená slova		Správně čtená slova v textu		Stupeň vývoje čtenářských návyků	Stupeň úrovně porozumění	
	Počet 1. min	Procent v textu	Počet v textu	Procent v textu	Úroveň	Úroveň	Procent
Ludvík	17	29	48	83	2	2	80
David	20	34	56	97	2	2	70
Mario	25	43	58	100	3	3	80
Ladislav	28	48	42	72	3	3	70
Viktor	21	36	55	95	3	3	70
Eva	22	38	47	81	3	3	60
Denisa	22	38	47	81	3	3	60
Magdalena	21	36	50	86	2	2	60
Eliška	24	41	54	93	2	2	30
Aneta	40	69	51	88	3	3	90

Zdroj: autor práce

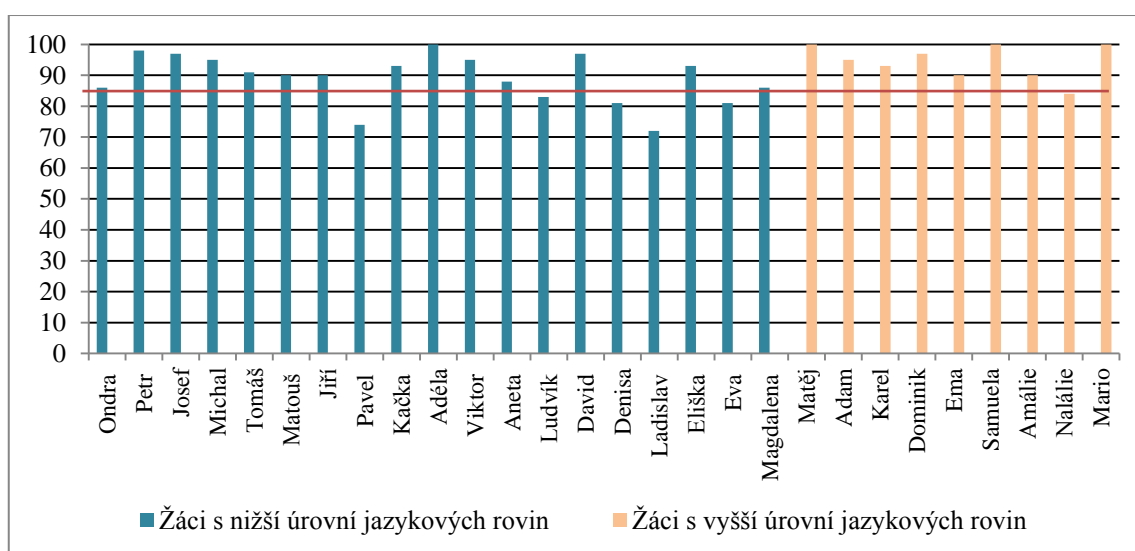
**Graf 14: Počet správně přečtených slov za 1. minutu u jednotlivých žáků v procentech**



Zdroj: autor práce

Požadované 52 % správnosti čtení nedosáhlo ze žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky 16 žáků, tedy 84 %. To je o 18% více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní, z nichž tohoto kritéria nedosáhlo 6 žáků, tedy 66 %. Správné rychlosti čtení nedosáhlo z celého souboru 77 % žáků.

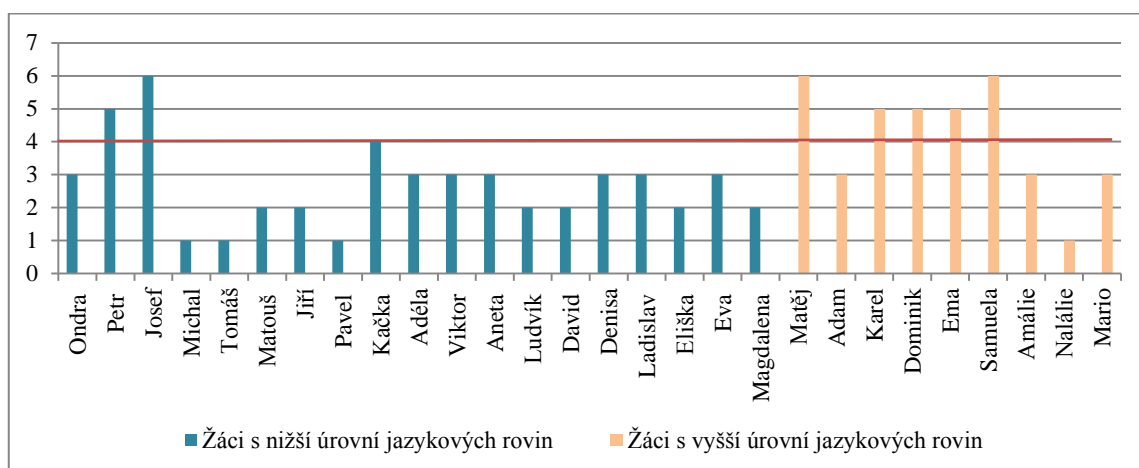
**Graf 15: Počet správně přečtených slov v celém textu u jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

Ve sledované oblasti chybovosti nedosáhli požadovaného kritéria 85 % 4 žáci, tedy 21 % ze žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky. Z druhé skupiny žáků tohoto kritéria dosáhli všichni.

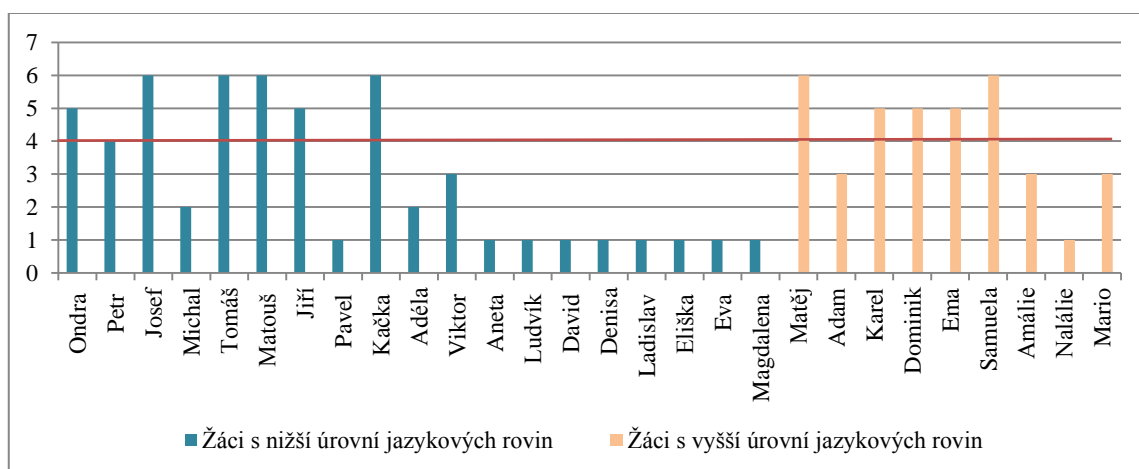
**Graf 16: Dosažený stupeň vývoje čtenářských návyků jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

Čtvrtého stupně jako kritéria čtenářské vyspělosti žáků nedosáhlo 16 žáků, tedy 84 % žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky. To je o 40 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní, z nichž tohoto stupně nedosáhli 4 žáci, tedy 44 %. Požadovaného stupně celkem nedosáhlo 71 % žáků celého souboru.

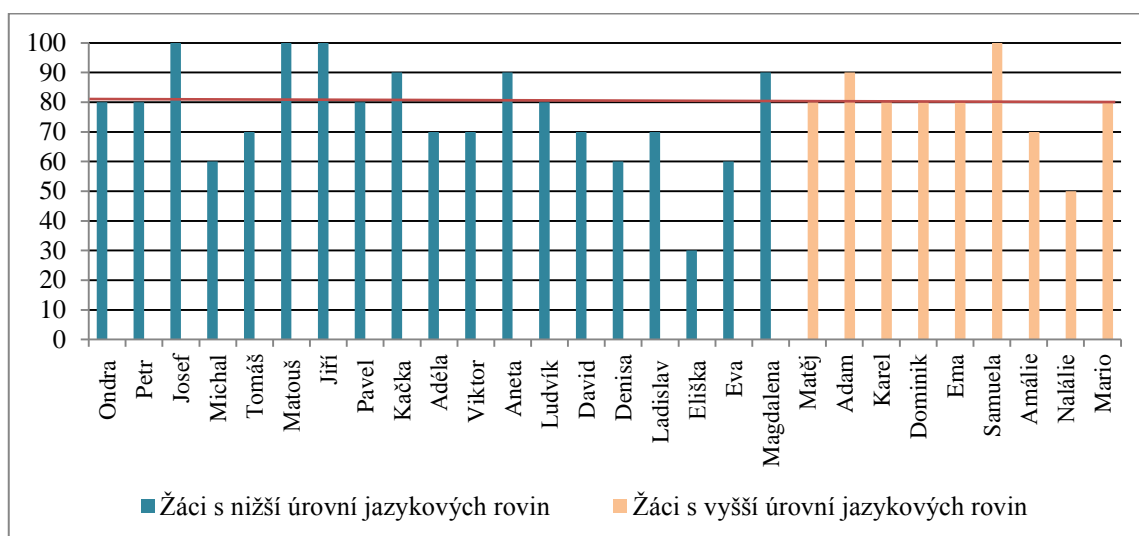
**Graf 17: Dosažený stupeň úrovně porozumění čtenému textu u jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

Čtvrtého stupně jako kritéria dobré úrovně porozumění čtenému textu nedosáhlo 12 žáků, tedy 63 % žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky. To je o 19 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní, z nichž tohoto stupně nedosáhli 4 žáci, tedy 44 %. Požadovaného stupně celkem nedosáhlo 57 % žáků celého souboru.

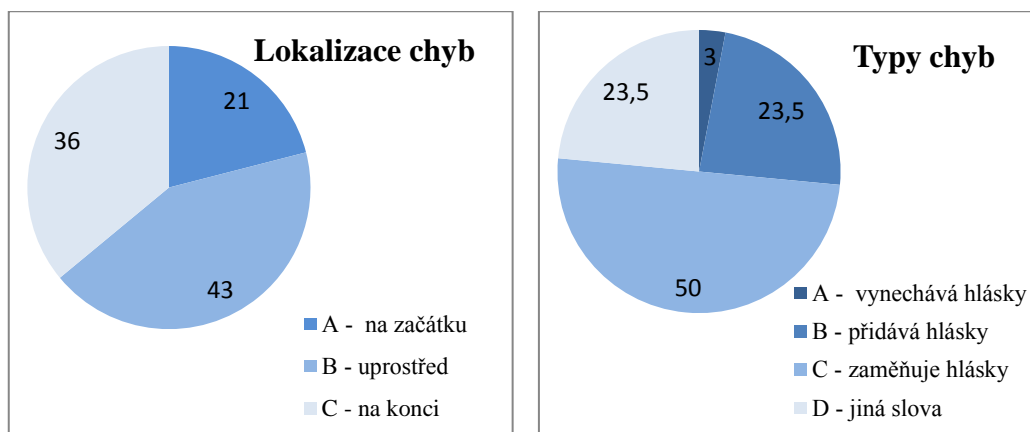
**Graf 18: Porozumění čtení u jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

V testu porozumění čtenému textu nedosáhlo požadovaného kritéria 80 % 9 žáků, tedy 47 % žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky. To je o 25 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní, z nichž tohoto kritéria nedosáhli 2 žáci, tedy 22%. Požadovaného kritéria celkem nedosáhlo 39 % žáků celého souboru.

**Graf 19: Lokalizace a typy chyb ve čtení u žáků s nižší jazykovou úrovní**



Zdroj: autor práce

Nejvíce žáci chybovali uprostřed a na konci slov, přičemž nejvíce docházelo k záměně hlásky. K vynechávání hlásek docházelo nejméně.

V testu zjišťujícím dosaženou úroveň psaného projevu byla sledována chybovost v opisu, přepisu a diktátu. Četnost byla vyjádřena počtem chyb a převedena na procenta. Jako kritérium přijatelné úrovně v psaní byly stanoveny 4 chyby.

Sledována byla také kvalita chyb i z hlediska specifické chybovosti, která může být projevem specifických poruch školních dovedností – dyslexie, dysortografie. Pro záznam chyb byla opět použita velká tiskací písmena A – H. Písmeno A – žák neumí tvary všech písmen, B – zaměňuje písmena, C – přesmykuje písmena, D – vynechává písmena, E – vynechává háčky nad souhláskami, F – vynechává čárky nad samohláskami, G – žák má potíže s dodržováním hranic slov a H – nepíše velká písmena na začátku věty.

Dalším ze sledovaných ukazatelů vyspělosti v psaní byla schopnost volně se písemně vyjadřovat. Byla stanovena stupnice 1 – 5. Stupeň 1 – žák se vyjadřuje jedním slovem, 2 – žák se vyjadřuje skupinou slov, 3 – žák se vyjadřuje větou, 4 – žák se vyjadřuje několika větami a 5 – žák píše souvislý text. Jako kritérium vyspělosti v písemném vyjadřování byl stanoven stupeň 3.

Hodnoty týkající se dovednosti psát získané v této fázi šetření byly také souhrnně zpracovány do tabulek zahrnujících dosažené hodnoty jednotlivých žáků, kteří byli rozdělení podle skupiny.

Pro účely verifikace hypotéz vztahujících se k souvislosti mezi úrovní některých jazykových rovin na psaný projev žáků vznikly 3 grafy zahrnující hodnoty z dílčích oblastí v dovednosti psát. Tyto hodnoty jsou dány do souvislosti zvláště s jazykovými rovinami, které s nimi souvisí. Počet chyb v souvislosti s morfologicko-syntaktickou rovinou a foneticko-fonologickou rovinou. Stupeň volně psaného projevu je vztažen k úrovni v lexikálně-sémantické rovině. I v těchto grafech jsou barevně odlišeni žáci, kteří na začátku školní docházky dosáhli nižší úrovně v těchto rovinách, a žáci, kteří dosáhli odpovídající úrovně. Dále vznikl graf zobrazující procentuální zastoupení kvality chyb u žáků s nižší úrovní morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické jazykové rovině na začátku školní docházky.

**Tabulka 9: Dosažené hodnoty žáků v psaní na konci 1. třídy ve skupině A**

Úroveň psaní – skupina A						
Jméno žáka	Počet chyb					Volný písemný projev
	Opis	Přepis	Diktát	Celkem	Celkem procent	Úroveň
Ondřej	2	0	5	7	4	3
Petr	0	1	14	15	8	5
Matěj	0	0	1	1	1	5
Josef	0	0	4	4	2	5
Michal	1	2	11	14	7	2
Tomáš	4	6	15	25	13	3
Matouš	1	3	3	7	4	3
Jiří	1	2	4	7	4	3
Adam	0	3	4	7	4	3
Karel	0	1	2	3	2	3
Dominik	1	5	2	8	4	4
Pavel	1	1	0	2	1	3
Ema	1	1	9	11	6	4
Kačka	0	0	3	3	2	5
Samuela	1	0	1	2	1	5
Amálie	3	2	2	7	4	5
Natalie	2	3	8	13	7	4
Adéla	3	3	7	13	7	4

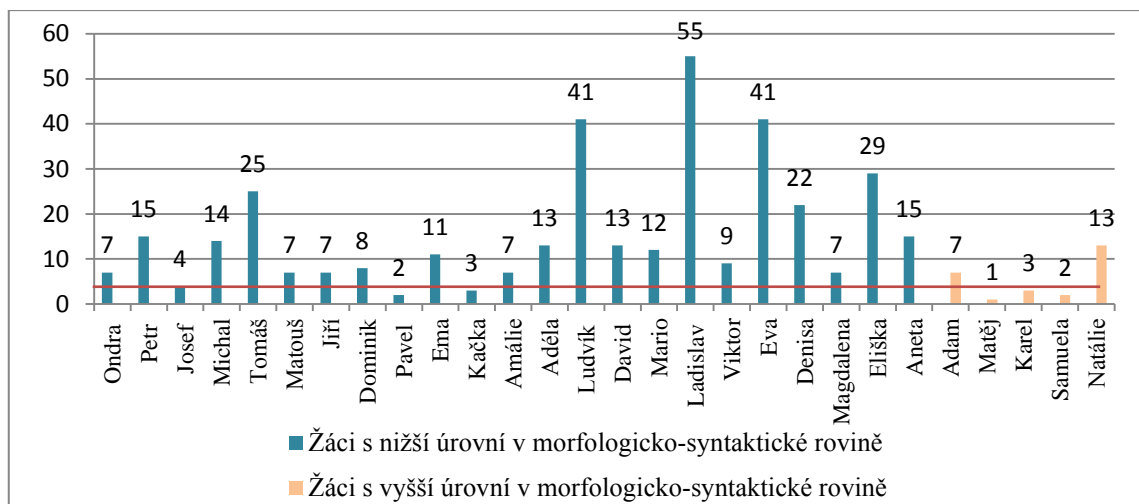
Zdroj: autor práce

**Tabulka 10: Dosažené hodnoty žáků v psaní na konci 1. třídy ve skupině B**

Úroveň psaní – skupina A						
Jméno žáka	Počet chyb					Volný písemný projev
	Opis	Přepis	Diktát	Celkem	Celkem procent	Úroveň
Ludvík	2	8	31	41	21	3
David	3	4	6	13	7	3
Mario	1	5	6	12	6	3
Ladislav	0	3	52	55	28	1
Viktor	1	3	5	9	5	3
Eva	4	1	36	41	21	2
Denisa	3	3	16	22	11	2
Magdalena	1	2	4	7	4	1
Eliška	0	4	25	29	15	2
Aneta	0	4	11	15	8	4

Zdroj: autor práce

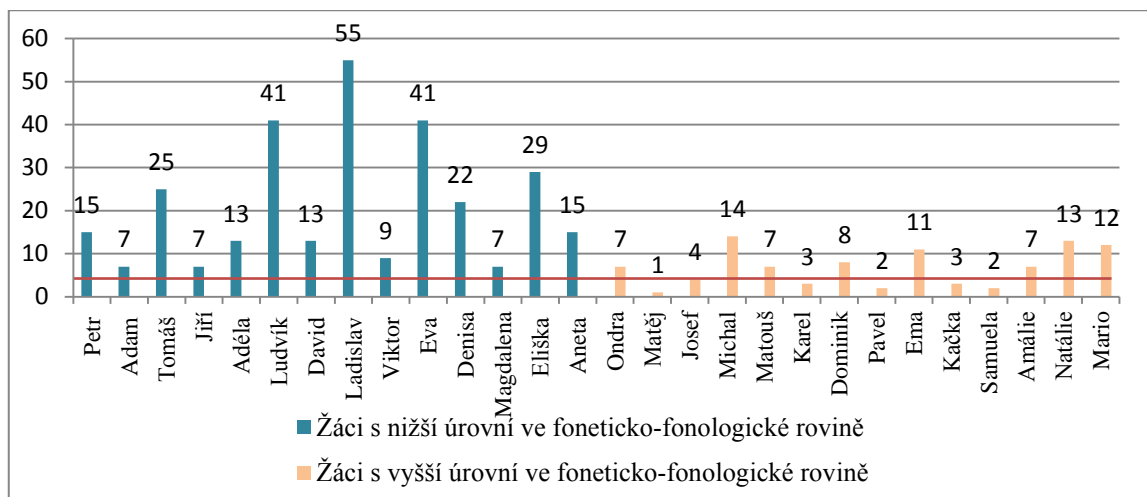
**Graf 20: Počet chyb v psaní v souvislosti s dosaženou úrovní v morfoložicko-syntaktické jazykové rovině u jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

Více než 4 chyby, které byly kritériem chybovosti psaného projevu, se dopustilo 20 žáků, tedy 87 % žáků s nižší úrovní morfoložicko-syntaktické roviny na začátku školní docházky. To je o 27 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní v této jazykové rovině, z nichž více jak 4 chyby udělali 3 žáci, tedy 60 %.

**Graf 21: Počet chyb v psaní v souvislosti s dosaženou úrovní ve foneticko-fonologické jazykové rovině u jednotlivých žáků**

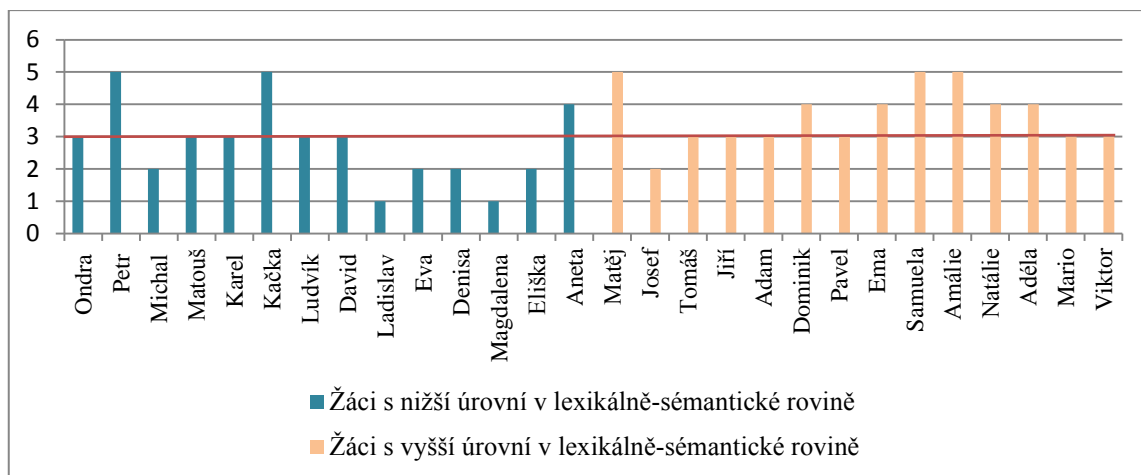


Zdroj: autor práce

Ze žáků s nižší úrovní foneticko-fonologické roviny na začátku školní docházky udělalo více než 4 chyby 14 žáků, tedy 100 %. To je o 63 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní v této jazykové rovině, z nichž více jak 4 chyby udělalo 5 žáků, tedy 36 %.



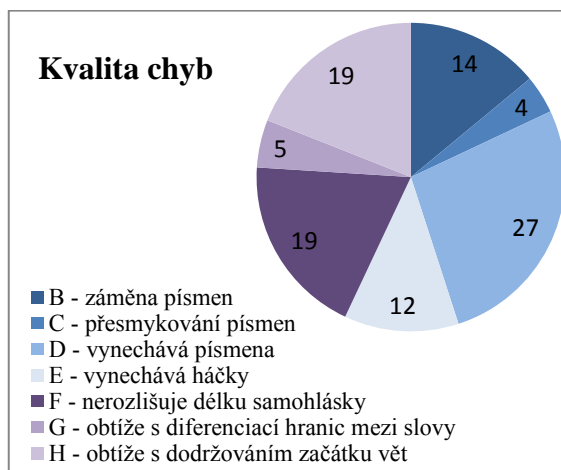
**Graf 22: Stupeň volného písemného projevu v souvislosti s dosaženou úrovní v lexikálně-sémantické jazykové u jednotlivých žáků**



Zdroj: autor práce

Třetího stupně jako kritéria vyspělosti volného písemného projevu nedosáhlo 6 žáků, tedy 43 % žáků s nižší úrovní lexikálně-sémantické roviny na začátku školní docházky. To je o 36 % více než žáků s dosaženou odpovídající úrovní v této jazykové rovině, z nichž tohoto stupně nedosáhl 1 žák, tedy 7 %.

**Graf 23: Kvalita chyb v psaní u žáků s nižší dosaženou úrovní v morfoložicko-syntaktické a foneticko-fonologické jazykové rovině**



Zdroj: autor práce

V písemném projevu u žáků s dosaženou nižší úrovní v morfoložicko-syntaktické a foneticko-fonologické rovině docházelo nejčastěji k vynechávání písmen a to ve 27 %. Dále v 19 % k nerozlišování délky samohlásek a k obtížím s dodržováním začátku vět, ve 14 % k záměně písmen, ve 12 % k vynechávání háčeků, v 5 % k obtížím s diferenciací hranic mezi slovy a ve 4 % k přesmykování písmen.

#### 4.2.5 Srovnání výsledků s hypotézami

H1: Úroveň jazykových rovin v prvním čtvrtletí po nástupu školní docházky odpovídá u devadesáti procent žáků výběrového souboru z běžné třídy stanovenému kritériu.

Z výsledných hodnot první fáze výzkumného šetření týkajícího se zjišťování úrovně jednotlivých jazykových rovin u žáků na počátku první třídy vyplývá, že v pragmatické jazykové rovině dosáhlo stanoveného kritéria pouze 39 % žáků z běžné třídy, v morfologicko-syntaktické jazykové rovině 28 % žáků, v lexikálně-sémantické jazykové rovině 67 % žáků a ve foneticko-fonologické jazykové rovině 72 % žáků této třídy. V průměrných hodnotách dosažených ve všech jazykových rovinách dosáhlo pak stanoveného kritéria, tj. hodnot vyšších než 85 %, pouze 44 % žáků běžné třídy.

H1 nebyla potvrzena

H2: Úroveň jazykových rovin v prvním čtvrtletí po nástupu školní docházky je u žáků ze speciální třídy o deset procent nižší než u žáků z běžné třídy základní školy.

V průměrných hodnotách odrážejících úroveň jazykových rovin žáků z běžné třídy a žáků speciální třídy je patrný rozdíl v dosažené úrovni všech jazykových rovin, přičemž vyšších hodnot dosahují podle očekávání žáci běžné třídy. Rozdíl hodnot těchto skupin žáků je, s výjimkou lexikálně-sémantické jazykové roviny, kde dosáhl 9 %, ve všech jazykových rovinách větší než 10 %. Rozdíl průměrných hodnot dosažených v jednotlivých rovinách skupinou žáků z běžné třídy a skupinou žáků ze speciální třídy je 20 %. Největší rozdíl 30 % byl zjištěn v morfologicko-syntaktické rovině, ve foneticko-fonologické rovině dosáhl 26 % a v pragmatické jazykové rovině 14 %.

H2 nebyla potvrzena

H3: Úroveň jazykových rovin je vlivem školní výuky a respektování individuálních potřeb žáků na konci první třídy lepší v průměru minimálně o deset procent.

Tato hypotéza byla vyslovena na základě předpokladu, že žákům vzdělávajícím se ve speciální třídě a třídě soukromé školy je daleko více umožňován individuální přístup zohledňující individuálně dosaženou úroveň jazykových rovin na počátku školní docházky. Z výsledků druhé fáze šetření vyplývá, že v průměrných hodnotách dosažených jednotlivými žáky v jazykových rovinách došlo u všech žáků ke zlepšení

úrovně v průměru o 13 %, přičemž v pragmatické rovině nedošlo ke zlepšení u 4 žáků, v morfologicko-syntaktické rovině u 1 žáka, v lexikálně-sémantické rovině také u 1 žáka a u 6 žáků nedošlo ke zlepšení ve foneticko-fonologické rovině nebo jejich hodnota dosažené úrovně ve druhé fázi, kdy se zvyšovalo kritérium hodnocení, byla nižší než v první fázi šetření. Nejvyššího zlepšení úrovně jazykových rovin 27 % dosáhl žák ze speciální třídy.

H3 byla potvrzena

H4: Žáci s nižší úrovní jazykových rovin na počátku první třídy dosahují nižší úrovně rychlosti a správnosti čtení než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

Z výsledků získaných ve třetí fázi šetření lze konstatovat, že pouze 3 žáci s nižší úrovní jazykových rovin na začátku první třídy dosáhli požadované úrovně rychlosti a správnosti čtení za jednu minutu, 16 žáků, tedy 84 %, této úrovně nedosáhlo. To je o 18% více než žáků druhé skupiny, z nichž tohoto kritéria nedosáhlo 66 %, tj. 6 žáků.

Požadované úrovně správně přečtených slov v celém čteném textu nedosáhli 4 žáci s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky, tj. 21 %. Z druhé skupiny žáků tohoto kritéria dosáhli všichni.

Také v dosaženém stupni čtenářských návyků nedosáhlo požadovaného kritéria 84 % žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky, což je o 40 % víc než žáků z druhé skupiny.

H4 byla potvrzena

H5: Žáci s nižší úrovní jazykových rovin na počátku první třídy dosahují nižší úrovně v porozumění čtenému textu než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

Úroveň porozumění čtenému textu byla posuzována na základě výsledků dvou testů. Výsledky testu sledujícího stupeň této úrovně dokládají, že ze skupiny žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku školní docházky nedosáhlo požadovaného stupně 63 % žáků, což je o 19 % více než žáků druhé skupiny. Výsledky druhého testu také potvrzují nižší úspěšnost sledovaných žáků, 47 % z nich nedosáhlo kritéria tohoto testu. To je o 25 % více žáků než ve druhé skupině.

H5 byla potvrzena

H6: Žáci s nižší úrovní v morfoložicko-syntaktické jazykové rovině na počátku první třídy více chybuji v psaní než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

Z výsledků testů, které sledovaly chybovost žáků, je průkazné, že ze skupiny sledovaných žáků, tedy těch, kteří nedosáhli na začátku školní docházky požadované úrovně v morfoložicko-syntaktické rovině, se více než 4 chyb dopustilo 87 % z nich, tj. 20 žáků. V průměru se tyto žáci dopustili 18 chyb, přičemž 7 žáků udělalo méně než 10 chyb. Z dosažených výsledků této sledované skupiny a skupiny druhé lze tedy konstatovat, že o 27 % více sledovaných žáků překročilo stanovené kritérium chybovosti v psaní než žáků z druhé skupiny.

H6 byla potvrzena

H7: Žáci s nižší úrovní ve foneticko-fonologické jazykové rovině na počátku první třídy více chybuji v psaní než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

Žáků, kteří dosáhli na začátku školní docházky nižší než požadované úrovně ve foneticko-fonologické rovině, bylo o devět méně než v předcházející skupině žáků s nižšími hodnotami v morfoložicko-syntaktické rovině. Z výsledků testů zaměřených na písemný projev však vyplývá, že se všichni tyto žáci dopustili více než 4 chyb, které byly kritériem úspěšnosti. V průměru se tyto žáci dopustili 21 chyb, přičemž pouze 4 žáci udělali méně než 10 chyb. I tentokrát je možné ze zjištěných výsledků obou skupin žáků konstatovat, že více chyb se dopouští žáci s nižší úrovní na začátku školní docházky a to v této sledované foneticko-fonologické jazykové rovině o 63 % více.

H7 byla potvrzena

H8: Žáci s nižší úrovní v lexikálně-sémantické jazykové rovině na počátku školní docházky dosahují nižší obsahové úrovně ve volném písemném projevu než žáci s vyšší úrovní jazykových rovin.

V souvislosti s úrovní lexikálně-sémantické jazykové roviny na počátku 1. třídy byl sledován volný písemný projev žáků. Hodnocen byl dosažený stupeň tohoto projevu. I v této sledované oblasti výsledky ukazují, že žáci s nižší než požadovanou úrovní lexikálně-sémantické roviny dosahují nižší úrovně, a to o 36 %, než žáci z druhé skupiny. Ze sledovaných žáků nedosáhlo požadovaného stupně 43 % žáků.

H8 byla potvrzena

### 4.3 Závěr šetření

Praktické šetření probíhalo ve dvou prvních třídách rozdílných základních škol v okresním městě Cheb v Karlovarském kraji. Vzhledem k nevelkému souboru, který tvořilo 28 žáků třídy speciální zřízení při státní základní škole a třídy zřízené soukromou školou, si výzkum nekladl za cíl formulovat všeobecné závěry vztahující se na celou populaci žáků prvních tříd. Záměrem bylo prokázat, zda se odborné teoretické poznatky o vztahu mezi dosaženou úrovní jazykových rovin na počátku školní docházky a později dosaženými výsledky ve čtení a psaní budou shodovat i s vybraným souborem této práce, ačkoliv ne velkým. Jedním z cílů šetření bylo na základě výsledků týkajících se této souvztažnosti posoudit, zda je tato problematika aktuální i v současné době, kdy již několik let prochází školství naší země kurikulární proměnou, která v předškolní přípravě předmětově orientovanou výchovu nahradila osobnostně orientovanou výchovou. Každému dítěti by měla podle RVP PV předškolní příprava umožnit dospět na konci tohoto stupně vzdělávání k takové úrovni, jež je pro něj individuálně dosažitelná. Ve školním vzdělávání by učitelé s těmito individuálními odlišnostmi měli počítat a přistupovat k žákům individuálně a respektovat potřeby každého jednotlivého žáka.

Hlavním cílem praktického šetření bylo ve třech fázích zjistit nejprve dosaženou úroveň jazykových rovin u žáků na začátku školní docházky a následně ve druhé fázi zhodnotit tuto úroveň na konci první třídy. Snahou bylo zjistit, jaké úrovně dosahují žáci po předškolní přípravě v běžné třídě, kde je integrován žák s NKS, a žáci ve speciální třídě, u nichž je u všech diagnostikována NKS. Šetření v těchto fázích dále hodnotilo, zda individuální přístup, který je možný ve vybraných třídách uplatňovat díky nižšímu počtu žáků ve třídě, pomáhá žákům v jejich vývoji dosáhnout vyšší úrovně jazykových rovin, než jaké dosahovali na začátku školní docházky, a to bez ohledu na případnou přítomnost narušené komunikační schopnosti u některých žáků. Třetí fáze zjišťovala dosaženou úroveň v dovednosti čtení a psaní. Výsledky získané v této fázi byly vztaženy a porovnány s výsledky dosaženými v úrovni jazykových rovin.

#### 4.3.1 Závěr jednotlivých fází šetření

Šetření v první fázi přineslo výsledky, kterými nebylo možné potvrdit hypotézu, že devadesát procent žáků nastupujících do běžné základní školy dosahuje odpovídající úrovně jazykových rovin. Hranici stanoveného kritéria dosáhlo pouze 45 % žáků z této třídy. V dílčích hodnotách jednotlivých jazykových rovin dosáhlo požadované úrovně nejméně žáků v morfologicko-syntaktické jazykové rovině. Také hodnoty žáků ze speciální třídy nepotvrdily stanovenou hypotézu, protože byly víc než o deset procent horší než žáků z běžné třídy a to i přesto, že osmdesát procent z těchto žáků mělo odklad školní docházky, navštěvovalo předškolní zařízení a všem žákům byla poskytována logopedická péče před vstupem do školy. Na základě zjištěných výsledků je tedy možné konstatovat, že do běžné třídy nastoupila více než polovina žáků, kteří nedosáhli požadované jazykové úrovně a ze speciální třídy této úrovně dosáhl pouze jeden žák, a proto je víc než zřejmé, že tito žáci potřebovali během první třídy zvýšenou individuální pozornost, intervenci a podporu v jejich dalším vývoji.

Pokud se žákům této individuální pomoci dostává, u většiny z nich dochází v jejich vývoji, a tedy i ve vývoji úrovně jazykových rovin, ke zlepšení. Tuto skutečnost potvrdily výsledky druhé fáze šetření, které ukázaly, že u všech žáků došlo ke zlepšení jazykové úrovně, a to v průměru o více než deset procent. Pouze v jednotlivých jazykových rovinách někteří žáci zlepšení nedosáhli. V tomto ohledu je možné pozitivně hodnotit přínos tříd s nižším počtem žáků, kterými speciální třídy jsou a které soukromá škola poskytuje. Potvrdilo se, že učitelé mají možnost reagovat na rozdílnou úroveň jednotlivých žáků nastupujících do školy a umožňují jim individuální rozvoj.

I přesto, že bylo možné z výsledků druhé fáze šetření konstatovat zlepšení úrovně jazykových rovin na konci první třídy u všech žáků, stále zůstává v souvislosti s jejich školní úspěšností aktuální důležitost individuálního přístupu k těmto žákům a učitelé na to musí pamatovat nejen v přístupu k těmto žákům, ale i při jejich hodnocení. Výsledky třetí fáze šetření, která se zaměřovala na zjištění úrovně dosažené dovednosti číst a psát na začátku druhé třídy, totiž potvrzují, že žáci, kteří nedosahovali na začátku první třídy požadované úrovně jazykových rovin, byli ve srovnání s ostatními žáky v těchto počátečních školních dovednostech méně úspěšní.

V souvislosti s dalším výhledem vzdělávání těchto žáků je možné na základě zjištěných výsledků druhé fáze šetření očekávat, že u žáků z běžné třídy a bez NKS

s velkou pravděpodobností během druhé třídy dojde ke zlepšení úrovně školních dovedností a větší úspěšnosti, a to na základě skutečnosti, že 89 % z nich na konci první třídy již požadované úrovně jazykových rovin dosáhlo. Je však nutné si všimnout, že stoprocentní úrovně dosáhli pouze tři žáci, a lze tedy, i s ohledem na zvyšující se nároky učiva, očekávat jen pozvolné zlepšování s nutností stálé individuální podpory.

U žáků ze speciální třídy (s NKS) je nutné v tomto ohledu dalšího vývoje ve vzdělávacím procesu vzít v potaz skutečnost, že přes veškerou intervenci zahrnující logopedickou péči, odklad školní docházky, individuální přístup a respektování potřeb je sice možné sledovat zlepšující se vývoj těchto žáků, ale jen pozvolný. Pouze 40 % z nich dosáhlo na konci první třídy požadované jazykové úrovně. V úrovni rychlosti a správnosti čtení nedosáhli výrazně horších výsledků než žáci bez NKS, ale významně méně úspěšní byli v oblasti porozumění čtenému. Jsou tedy schopni si dobře osvojit techniku čtení, ale jsou méně schopni pracovat s přečtenými informacemi. V písemném projevu se dopouštěli většího počtu chyb. Lze tedy očekávat, že tito žáci budou potřebovat více času na osvojení školních dovedností, přičemž je stále za nesporně důležité požadovat ze strany učitele uplatňování principu individuálnosti a citlivé hodnocení žáků, aby u nich nedocházelo k syndromu neúspěšného žáka.

#### **4.3.2 Aktuálnost výsledků šetření**

Zkoumanou problematiku je možné i v současnosti označit za aktuální ze třech důvodů. Jedním z nich je změna pojetí předškolní přípravy žáků. Z nevelkého souboru žáků z běžné třídy víc než polovina nedosahovala požadované jazykové úrovně a nedořešenou otázkou zůstává, čemu tento jev přisoudit. Odpovědí může být vliv okolí nebo způsob života současné společnosti, ale také příprava v předškolních zařízeních, která nedostatečně rozvíjí děti v souladu s požadavky kurikula. Pro ucelenost problematiky by sice bylo vhodné zmapovat i tuto oblast, ale toto šetření by bylo spíše vhodné provést odděleně.

Důležitá role předškolní přípravy pro budoucí školní úspěšnost žáků souvisí také s druhým důvodem, kterým je problematika individuálního přístupu a hodnocení žáků v základním vzdělávání. Z výsledků šetření vyplynulo, že jsou v tomto ohledu velmi přínosné třídy s nižším počtem žáků ve třídě. Ve státních školách je velmi problematické individuální přístup zajistit a v souladu s teoretickými poznatky je nutné

připustit, že i sebelepší učitel stěží překonává obtížné podmínky dané velkým počtem dětí ve třídách a nevhodným vybavením. Proto je v této souvislosti nutná dobrá předškolní příprava, která bude věnovat pozornost nedostatečně rozvinutým oblastem jednotlivých dětí a umožní jim dospět k takové úrovni, která je pro ně individuálně dosažitelná. Pomůže tak v co největší míře předejít možným budoucím školním neúspěchům žáků, protože jak potvrdily výsledky šetření, žáci nastupující do základní školy s dobrou jazykovou úrovní jsou v osvojování školních dovedností úspěšnější.

Třetím důvodem aktuálnosti problematiky šetření je opodstatněnost speciálních tříd zřizovaných při ZŠ, protože existují žáci jako například žáci s NKS, u nichž přes veškerou předškolní intervenci nelze na začátku školní docházky očekávat dosažení adekvátní jazykové úrovně jako u zdravé populace. Výsledky tohoto šetření opodstatněnost speciálních tříd potvrzují. Umožňují žákům vzdělávat se nejen v menším kolektivu a profitovat tak z individuálního přístupu učitele, ale také v nich žáci nejsou vystaveni srovnávání svých výsledků s výsledky žáků bez postižení. Tím může být posilováno jejich sebepojetí. Problémem je však přechod na vyšší stupeň vzdělávání, kde již tato varianta není obvyklá. Konfrontace vlastních školních výsledků s výsledky druhých žáků bez postižení spolu se zvyšujícími se nároky učiva může mít na tyto žáky negativní dopad. Je tedy otázkou, zda je vhodnější variantou oddalování střetu s realitou nebo postupné vyrovnávání se s vlastními schopnostmi, které jsou v určité oblasti vzhledem k postižení omezenější, v jiné ale naopak může dítě rozvíjet své přednosti. Této otázce se v současné době věnuje několik odborníků a některé hlasy se spíše přiklánějí k variantě integrace. V případě integrace je však nezbytnou podmínkou dostatečná erudice pedagoga a součinnost všech subjektů – rodiny, školy, poradenského zařízení, aby bylo zabráněno chronickému zažívání neúspěchu dítětem, byly posilovány jeho silnější stránky a umožněn rozvoj těch slabších v individuální časové dotaci.

S již zmiňovanou problematikou předškolní přípravy souvisí také depistážní role předškolního zařízení a zápisu do první třídy základní školy. V průběhu šetření byly sledovány výsledky dvou žáků z běžné třídy Michala a Jiřího, kterým byl u zápisu do první třídy učitelkou základní školy doporučen odklad školní docházky. Z dosažených výsledků těchto žáků v jednotlivých testech je možné opodstatněnost tohoto doporučení potvrdit. Ani jeden z chlapců nedosáhl na začátku školní docházky požadované úrovně jazykových rovin a Jiří této úrovně nedosáhl ani na konci první



třídy. Výsledky v dovednosti číst a psát, kterých dosáhl Michala, byly ve všech sledovaných parametrech pod stanovenými kritérii. Jiří dosáhl dobrých výsledků v počtu správně přečtených slov v celém textu, v porozumění čtenému a v úrovni volného písemného projevu. Toto zjištění ukazuje na nutnost dobré spolupráce školy a PPP, kdy by pracovníci PPP měli ve svých diagnostických závěrech zohlednit také poznatky pedagogů základní školy, kteří mají zkušenosti se žáky v přirozených školních podmínkách.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Úroveň jazykových rovin jako jeden z aspektů školní úspěšnosti žáků 1. třídy ZŠ se zabývala jazykovými rovinami, jejichž dobrá úroveň je považovaná za nedílnou součást školní zralosti, připravenosti, protože je jednou z nejdůležitějších složek podílejících se na osvojení čtení a psaní žáky. Případná nedostatečná úroveň jazykových rovin na počátku školní docházky může u žáka vést ke školní neúspěšnosti nejen v první třídě, ale s nárůstem obtížnosti učiva i ve vyšších ročnících. Často se ukazuje souvislost selhávání žáků ve vyšších ročnících s jejich počátečními obtížemi.

Teoretická část se touto problematikou zabývala nejprve z obecného hlediska definováním pojmu řeč, jazyk a komunikace. Věnovala pozornost výzkumu dětské řeči a teoretickým koncepcím jejího osvojování jedincem. Zabývala se vývojem řeči z hlediska ontogenetického vývoje a z hlediska vývoje jednotlivých jazykových rovin. V souvislosti s vývojem řeči byly zmíněny faktory, které ovlivňují její optimální vývoj, a definovány poruchy řeči, které jsou současnou terminologií vymezeny jako narušená komunikační schopnost. Závěrečná kapitola teoretické části byla věnována předškolní přípravě dětí, její podobě v minulosti a podobě současné. Zabývala se úlohou předškolního zařízení v diagnostice a prevenci narušené komunikační schopnosti a případné neúspěšnosti dětí v budoucím vzdělávání. Vymezovala pojem školní zralost a připravenost. Z hlediska vstupu dítěte do základního vzdělávání byly nastíněny možné formy vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, možná rizika nedostatečné úrovně jazykových rovin v osvojování čtení a psaní a definován pojem školní úspěšnost a neúspěšnost a dopad tohoto jevu na osobnost jedince.

Praktická část vycházela z teoretických poznatků o jazykových rovinách, jejich vývoji a úrovni potřebné pro úspěšné osvojení čtení a psaní v první třídě. Školní úspěšnost se promítá do hodnocení a postoje učitelů, spolužáků i rodičů a významně ovlivňuje žákovo sebepojetí, které ovlivňuje jeho budoucí školní kariéru. Předcházení možného selhávání, v tomto případě díky nedostatečné úrovni jazykových rovin, by mělo být jednou z důležitých činností předškolního vzdělávání. Podchycení a individuální přístup je pak důležitý v případě, že žák s nedostatečnou úrovní do školy nastoupí. Z tohoto důvodu byli do souboru zahrnuti žáci běžné třídy s nižším počtem

žáků, aby bylo možné posoudit vliv individuálního přístupu k žákům s případně nízkou úrovní jazykových rovin, kteří již do školy nastoupili. Součástí souboru byli nejen ze stejných výše uvedených důvodů i žáci ze speciální třídy, u nichž byla před nástupem do školy diagnostikována narušená komunikační schopnost, ale také v souvislosti s dnes aktuálním tématem inkluzivního vzdělávání.

Na začátku praktické části byl vymezen problém šetření, stanoveny cíle a hypotézy. Následně byl popsán samotný průběh šetření, v jehož rámci byl charakterizován soubor zahrnutý do šetření a použité metody šetření. Na závěr byla zpracována a analyzována získaná data, výsledky byly interpretovány ve vztahu k formulovaným cílům a hypotézám a byl vyvozen závěr šetření z jeho jednotlivých fází a ve vztahu k aktuálnosti tématu.

Samotné šetření probíhalo ve třech fázích. Cílem první fáze bylo zjistit úroveň jazykových rovin u žáků po nástupu do první třídy. K tomuto cíli byly vysloveny dvě hypotézy, které předpokládaly, že devadesát procent žáků z běžné třídy bude mít přijatelnou úroveň jazykových rovin a u žáků ze speciální třídy budou výsledky o deset procent horší než u žáků z běžné třídy. Ze zjištěných výsledků nebylo možné tyto hypotézy potvrdit. Do běžné třídy nastoupila více než polovina žáků, což odpovídá padesáti pěti procentům žáků, kteří nedosáhli požadované jazykové úrovně. Také hodnoty žáků ze speciální třídy byly víc než o deset procent horší než žáků z běžné třídy.

Cílem druhé fáze šetření práce bylo zjistit úroveň jazykových rovin žáků na konci první třídy a výsledky porovnat s těmi z předchozí fáze. Hypotéza předpokládala zlepšení úrovně o deset procent a zjištěnými výsledky, které tuto procentuální hranici překročily, ji bylo možné potvrdit. Bylo tedy možné konstatovat pozitivní přínos tříd s nižším počtem žáků, kterými speciální třídy jsou a které soukromá škola poskytuje. Potvrdilo se, že učitelé mají možnost reagovat na rozdílnou úroveň jednotlivých žáků nastupujících do školy a umožňují jim individuální rozvoj. Bylo však také nutné konstatovat, že i přes zjevný pokrok, který byl u žáků zaznamenán, z běžné třídy stoprocentních výsledků dosáhli pouze tři žáci a dva stále požadované úrovně nedosáhli. Ze žáků speciální třídy nedosáhlo přijatelné úrovně jazykových rovin šest žáků, přestože tito žáci nastupovali do školy po odkladu školní docházky a je jim věnována logopedická péče již od předškolního věku. Z tohoto

pohledu bylo možné zhodnotit přínosnost speciálních tříd, protože tito žáci budou dlouhodoběji potřebovat zvýšenou pozornost v péči ze strany pedagoga, a jak již bylo zmíněno, i sebelepší učitel stěží překonává obtížné podmínky dané velkým počtem dětí ve třídách a nevhodným vybavením.

Cílem třetí fáze šetření bylo zjistit úroveň dovednosti číst a psát osvojené žáky během první třídy. Byly sledovány zejména výsledky žáků s nižší úrovní jazykových rovin na začátku první třídy a porovnávány s výsledky žáků druhé skupiny, kteří dosáhli přijatelné úrovně. Vzhledem k jednotlivým školním dovednostem bylo stanoveno pět hypotéz. Všechny mohly být získanými výsledky potvrzeny, protože žáci, kteří nedosahovali na začátku první třídy požadované úrovně jazykových rovin, byli ve srovnání s ostatními žáky v těchto počátečních školních dovednostech méně úspěšní. I z těchto výsledků bylo možné konstatovat potřebu pokračujícího individuálního přístupu a pozitivního hodnocení a postoje ze strany pedagogů.

Dílním cílem bylo posoudit opodstatněnost u zápisu doporučeného odkladu školní docházky dvou žáků běžné třídy, které ale na doporučení poradny nebylo realizováno. Z dosažených výsledků obou žáků lze ex post opodstatněnost tohoto doporučení potvrdit. Ani jeden z nich nedosáhl na začátku školní docházky požadované úrovně jazykových rovin a jeden z nich této úrovně nedosáhl ani na konci první třídy. Výsledky dosažené v dovednosti číst a psát jsou u obou žáků ve většině sledovaných kritérií horší, u jednoho z nich dokonce ve všech kritériích.

Tato práce na malém souboru potvrdila, jak aktuální je zvolené téma i v současné době. Dokládá, že je vhodné průběžně hodnotit úroveň předškolní přípravy žáků, protože výsledky šetření potvrdily, že žáci nastupující do první třídy s dobrou úrovní jazykových rovin jsou v osvojování dovedností čtení a psaní úspěšnější. Dokládá také, že je vhodné nepodceňovat spolupráci pedagogů a pracovníků PPP v souvislosti s odkladem školní docházky a volbou vhodné formy vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V centru zájmu by vždy mělo stát dítě a jeho školní úspěšná budoucnost v souladu s jeho možnostmi a za co nejvyšší možné podpory. V budoucích kvalifikačních pracích by bylo jistě přínosné šetření rozšířit i o žáky ze státní školy s vyšším počtem žáků ve třídě a také provést šetření zaměřené na posouzení míry podpory rozvoje dětí v oblastech důležitých pro úspěšné osvojování počátečních dovedností čtení a psaní v předškolních zařízeních.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CARAVOLAS, M. a VOLÍN, J. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-06-2.
- ČECHOVÁ, M. *Čeština: řeč a jazyk*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-12-9.
- ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85-839-24-5.
- DUDKOVÁ, D. *Vytaháný koblih*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2005. ISBN 80-86960-01-3.
- ERHART, A. *Základy jazykovědy*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 80-04-24612-5.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KAMIŠ, K. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-023-5.

- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie II a III*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-62-1.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, L. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Koktavost, komplexní přístup*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0381-0.
- LOVE, J. R. *Možek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MKN – 10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. 2. vyd. Praha: Bomton agency, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ ČSR. *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1984.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: HundH, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

PAVLOVÁ - ZAHÁLKOVÁ, A. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1980.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOVÁK, M. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978.

SOVÁK, M. et al. *Logopedie a komunikace*. Praha: Česká logopedická společnost, 1980.

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986.

ŠKODOVÁ, E. a JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. a KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1538-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. © 2013 - 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Vyhláška č.48/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 18. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 11, s. 319-327. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Vyhláška č.73/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, s. 503-508. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>



Zákon č. 561/2004 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. [online]. © 2013 – 2015 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Zastoupení žáků ve výběrovém souboru podle skupin a pohlaví	59
Tabulka 2: Zastoupení žáků v souboru s odkladem školní docházky a navštěvujících logopedii před začátkem školní docházky	60
Tabulka 3: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách v prvním čtvrtletí ve skupině A	62
Tabulka 4: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách v prvním čtvrtletí ve skupině B	62
Tabulka 5: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách na konci první třídy ve skupině A	67
Tabulka 6: Dosažené hodnoty v jazykových rovinách na konci první třídy ve skupině B	67
Tabulka 7: Dosažené hodnoty žáků ve čtení na konci 1. třídy ve skupině A	73
Tabulka 8: Dosažené hodnoty žáků ve čtení na konci 1. třídy ve skupině B	73
Tabulka 9: Dosažené hodnoty žáků v psaní na konci 1. třídy ve skupině A	78
Tabulka 10: Dosažené hodnoty žáků v psaní na konci 1. třídy ve skupině B	78

### Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení žáků ve výběrovém souboru podle odkladu školní docházky, návštěvy logopedie a MŠ před zahájením 1. třídy	60
Graf 2: Dosažené hodnoty žáků v pragmatické jazykové rovině	63
Graf 3: Dosažené hodnoty žáků v morfologicko-syntaktické jazykové rovině	64
Graf 4: Dosažené hodnoty žáků v lexikálně-sémantické jazykové rovině	64
Graf 5: Dosažené hodnoty žáků ve foneticko-fonologické jazykové rovině	65
Graf 6: Průměrné hodnoty žáků v jazykových rovinách	65
Graf 7: Průměrné hodnoty v jednotlivých jazykových rovinách skupiny A a skupiny B	66

Graf 8: Dosažené hodnoty žáků v pragmatické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření	68
Graf 9: Dosažené hodnoty žáků v morfologicko-syntaktické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření	68
Graf 10: Dosažené hodnoty žáků v lexikálně-sémantické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření	69
Graf 11: Dosažené hodnoty žáků ve foneticko-fonologické jazykové rovině získané v 1. fázi a 2. fázi šetření	69
Graf 12: Průměrné hodnoty žáků v jazykových rovinách získaných v 1. fázi a 2. fázi šetření	70
Graf 13: Dosažený rozdíl průměrných hodnot žáků v 1. fázi a 2. fázi šetření	70
Graf 14: Počet správně přečtených slov za 1. minutu u jednotlivých žáků v procentech	74
Graf 15: Počet správně přečtených slov v celém textu u jednotlivých žáků	74
Graf 16: Dosažený stupeň vývoje čtenářských návyků jednotlivých žáků	75
Graf 17: Dosažený stupeň úrovně porozumění čtenému textu u jednotlivých žáků	75
Graf 18: Porozumění čtení u jednotlivých žáků	76
Graf 19: Lokalizace a typy chyb ve čtení u žáků s nižší jazykovou úrovní	76
Graf 20: Počet chyb v psaní v souvislosti s dosaženou úrovní v morfologicko-syntaktické jazykové rovině u jednotlivých žáků	79
Graf 21: Počet chyb v psaní v souvislosti s dosaženou úrovní ve foneticko-fonologické jazykové rovině u jednotlivých žáků	79
Graf 22: Stupeň volného písemného projevu v souvislosti s dosaženou úrovní v lexikálně-sémantické jazykové u jednotlivých žáků	80
Graf 23: Kvalita chyb v psaní u žáků s nižší dosaženou úrovní v morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické jazykové rovině	80

## SEZNAM ZKRATEK

CNS	Centrální nervová soustava
ČSR	Československá republika
DMO	Dětská mozková obrna
H	Hypotéza
IVP	Individuálně vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVPŠD	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Záznamový arch diagnostiky úrovně jazykových rovin.....	I
Příloha B – Text k diagnostice čtení .....	VII
Příloha C – Čtení s porozuměním .....	VIII
Příloha D – Záznamový arch k diagnostice čtení .....	IX
Příloha E – Diagnostický test psaní .....	X
Příloha F – Diktované texty .....	XI
Příloha G – Záznamový arch k diagnostice psaní.....	XII
Příloha H – Žádost rodičům a dotazník pro rodiče .....	XIII

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Záznamový arch diagnostiky úrovně jazykových rovin

### Záznamový arch diagnostiky úrovně jazykových rovin

JMÉNO DÍTĚTE: \_\_\_\_\_

VĚK: \_\_\_\_\_

ŠKOLA: \_\_\_\_\_

ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY: \_\_\_\_\_

LOGOPEDICKÁ PÉČE: \_\_\_\_\_

### SOUHRNNÉ DIAGNOSTICKÉ ÚDAJE

Jazyková rovina	Celkový počet bodů
Morfologicko – syntaktická	
Pragmatická	
Lexikálně – sémantická	
Foneticko - fonologická	

## **I. MORFOLOGICKO – SYNTAKTICKÁ ROVINA**

### **1. Opakování vět:**

		<b>Bodů</b>
2 slovná	Máme psa.	
3 slovná	Květina krásně voní.	
4 slovná	Na stole leží dort.	
5 slovná	Honzík hraje na hřišti fotbal.	
souvětí	Venku svítí sluníčko, proto pojedeme s rodiči na výlet.	

**Celkem bodů:**

### **2. Dokončení věty:**

	<b>Bodů</b>
Jezdíme autem a můžeme jezdit také	
Hraješ si s kostkami a také s	
Jíme chléb a	
Jdu spát, protože	
Radka nakreslila mamince obrázek, aby	

**Celkem bodů:**

### **3. Oprava chybné věty:**

	<b>Bodů</b>
Babička pletl svetr.	
Na záhoně vyrostla strom.	
Včera přijede Pavlík.	
Zítra plaval v řece.	
Na podzim děti pouštějí draci.	
Maminka peče dobrou bábovka.	
V zimě jezdíme u saních.	
Jablko viselo za stromě.	

**Celkem bodů:**

**Celkový počet bodů v morfoložicko – syntaktické rovině:**

## II. LEXIKÁLNĚ – SÉMANTICKÁ ROVINA

### 1. Aktivní slovní zásoba:

	<b>Bodů</b>
Pojmenuje 5 obrázků	
Poskládá obrázky podle dějové souvislosti	
Vypráví příběh podle obrázků	

**Celkem bodů:**

### 2. Pasivní slovní zásoba:

<b>Vždy 5 obrázků</b>	<b>Bodů</b>
Podle pokynu ukáže správný obrázek	
Podle pokynu ukáže věc podle použití	
Podle pokynu ukáže obrázek vystihující činnost	

**Celkem bodů:**

### 4. Co mají společného

	<b>Bodů</b>
Klavír a trubka	
Voda a víno	
Triko a kalhoty	
Pes a kočka	
Rýč a motyka	

**Celkem bodů:**

### 5. Slova opačného významu:

	<b>Bodů</b>
Suchý X	
Studený X	
Hodný X	
Světlý X	
Malý X	

**Celkem bodů:**

**Celkový počet bodů v lexikálně – sémantické rovině:**



### III. FONETICKO – FONOLOGICKÁ ROVINA

#### 1. SLUCHOVÁ DIFERENCIACE

##### **S vizuálním podnětem**

		<b>Bodů</b>
<i>Změna hlásky</i>	Hodinky – holínky	
	Tráva – kráva	
	Bota – nota	
<i>Změna samohlásky</i>	Kapr – kopr	
	Parník - perník	
<i>Znělé a neznělé hlásky, sykavky</i>	Kos – koš	
	Koza – kosa	
	Pupen – buben	
<i>Změna délky</i>	Lyže – líže	
	Páni – paní	
<i>Změna měkčení</i>	Němá – nemá	
	Hrozny - hrozní	

**Celkem bodů:**

##### **Bez vizuálního podnětu**

<b>Smysluplná slova</b>	<b>Bodů</b>	<b>Bezsmyslná slova</b>	<b>Bodů</b>
Most – kost		Fraš – flaš	
Kniha - kniha		Bram - pram	
Hrady – brady		Ťlem – šlem	
Konec – kopec		Fram - fram	
Prak – prak		Ský - cký	
Pes – pes		Vtep - fšep	
Slavit – slevit		Rčem - rčen	
Sud – sad		Štěp - štep	
Kus – kos		Ptýl – ptýl	
Hlína – hlíva		Dynt - dít	
Pára – párá		Etný - etní	
Dráha - drahá		Nyvlt – nyvlt	
Lety – letí		Tyrp - tīrp	
Mladý – mladý		Peř - pjeř	
Tyká – tiká		Mnět - mnět	

**Celkem bodů:**

## 2. ORIENTAČNÍ ZKOUŠKA VÝSLOVNOSTI

<b>Samohlásky</b>		<b>Dvojhlásky</b>	
A – Amálka, máma		AU – auto	
O – Olina, kolo		OU – louka	
U – ulice, pusa			
E – Ema, mele			
I – Iveta, miska			
<b>Souhlásky</b>			
<i>1. artikulační okrsek</i>		<i>3. artikulační okrsek</i>	
P – Pepa, hop		J – jáma, lůj	
B – Bára, kobliha		Ť – ťuká, niť	
M – máma, zima		Ď – děda, hodiny, hod'	
F – Fanda, fén		Ň – něco, kaňka, kůň	
V – vata, David			
<i>2. artikulační okrsek</i>		<i>4. artikulační okrsek</i>	
T – táta, kat		K – kolo, vlak	
D – den, med		G – guma, Oleg	
N – nos, sen		CH – chléb, mech	
L – lavice, kůl			
C – cibule, noc		<i>5. artikulační okrsek</i>	
S – sen, jasan		H – holý, váha	
Z – zelí, koza			
Č – čočka, míč			
Š – šiška, uši			
Ž – žába, nůž			
R – rak, prak, kůra			
Ř – řepa, peřina, pepř			

**Celkem bodů:**

### 3. SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

<b>Analýza</b>	<b>Bodů</b>	<b>Syntéza</b>	<b>Bodů</b>
Kos		č-á-p	
mapa		l-y-ž-e	
husy		s-o-v-a	
barva		o-s-i-k-a	
lodník		V-í-t-e-k	
náplast		č-e-p-i-c-e	
kocourek		z-e-l-e-n-i-n-a	
vyučování		b-r-a-t-ř-í-č-e-k	
reproduktor		l-i-t-e-r-a-t-u-r_a	
nejbezpečnější		n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t	

**Celkem bodů:**

**Celkem bodů ve foneticko – fonologické rovině:**

### IV. PRAGMATICKÁ ROVINA

	<b>Bodů</b>
Přirozeně navazuje verbální kontakt	
Dodržuje pravidla komunikace	
Vede dialog, adekvátně odpovídá na otázky	
Užívá oční kontakt	
Dodržuje přiměřené tempo komunikace	
Dodržuje přiměřenou hlasitost svého projevu	
Vyjadřuje se srozumitelně, přesně	
Zná své jméno a příjmení	
Zná svůj věk	
Zná adresu svého bydliště	

**Celkem bodů:**

**Celkový počet bodů v pragmatické rovině:**



## **Příloha B – Text k diagnostice čtení**



### **Koblih**



Koblih byl vytahán plyšový medvěd.	5
Bydlel v dětském pokoji Zdeňky Koblihové.	11
Celý život si jen hrál a skotačil s ostatními hračkami.	21
Jednoho dne však Koblih z pokojíku zmizel.	28
Zdeňka se rozhodla, že ho vypere a opraví.	36
Udělal z něj nadýchaný kousek buchty.	42
Ostatní hračky se mu smály.	47
Koblih se hrozně styděl a poprosil hračky, aby ho znovu vytáhly.	56
	58



### Příloha C – Čtení s porozuměním



MÍSTO  A  VYBER VHODNÉ SLOVO Z NABÍDKY



Mléko můžeš  ze skleničky nebo z .



	sníst	Vidět	hodit	pít	natřít
	kopečku	Trávy	krávy	koláče	hrnečku



Někteří psi milují vodu. Když vidí , hned do něj chtějí .



	oči	Rybník	pána	chodník	uši
	štěkat	Žvýkat	skočit	šplhat	stočit



Abys mohl hrát fotbal, potřebuješ  a .

	dům	Hřiště	školu	strom	lavičku
	míč	Kabát	auto	pláč	hračky

Nejteplejší období z celého  je .

	jídla	Roku	domu	rohu	země
	slunce	prázdniny	léto	počasí	zima

  
Maminka \_\_\_\_\_ polévku. Z hrnce stoupá .

	peče	Vaří	leží	valí	smaží
	ohěň	Lavice	pára	omáčka	pára

NAPIŠ SVÉ JMÉNO: \_\_\_\_\_

## Příloha D – Záznamový arch k diagnostice čtení

Jméno žáka: \_\_\_\_\_

- **Rychlost čtení:** Počet správně čtených slov za 1. min.: \_\_\_\_\_
  - **Chybovost čtení:** Počet správně čtených slov v textu: \_\_\_\_\_  
Procent správně čtených slov: \_\_\_\_\_ %
  - **Stupeň čtenářských návyků:** 1 – pouhé hláskování  
2 – slabikování  
3 - plynulé slabikování  
4 – čtení jednotlivých slov  
5 – čtení skupiny slov  
6 – čtení skupin slov se správnou intonací
  - **Lokalizace chyb:** A – chyba na začátku slova  
B - chyba uprostřed  
C – chyba na konci slova
- Typy chyb:** A – vynechává písmena  
B – přidává písmena  
C – zaměňuje písmena  
D - vkládá jiná slova
- **Úroveň porozumění:** 1 – žák neví, co četl nebo vypráví s množstvím konfabulací  
2 – žák vypráví s pomocí návodných otázek velmi stručně  
3 – vypráví podle otázek s nepřesnostmi  
4 – vypráví pomocí otázek dějově správně  
5 – žák vypráví samostatně s mírnými nepřesnostmi  
6 – vypráví samostatně a vystihuje podstatu děje



## **Příloha F – Diktované texty**

### Tři slova:

závody, kostka, stříká

### Dvě věty:

Eva se koupe. Veverka skáče po stromech.

### Druhý doplňující diktát Škodová a Jedlička (2003):

Je podzim. Ptáčci už nezpívají. Česáči trhají švestky, jablíčka a hrušky. Pod nohama šustí spadané listí. Na střeše sedí špačci.



## **Příloha G – Záznamový arch k diagnostice psaní**

**Jméno žáka:** \_\_\_\_\_

- **Počet chyb:**

Opis: \_\_\_\_\_

Přepis: \_\_\_\_\_

Diktát: \_\_\_\_\_

**Celkem chyb:** \_\_\_\_\_

**Celkem procent chyb:** \_\_\_\_\_%

- **Typy chyb:**

A – žák neumí tvary všech písmen

B – zaměňuje písmena

C – přesmykuje písmena

D – vynechává písmena

E – vynechává háčky nad souhláskami

F – vynechává čárky nad samohláskami

G – žák má potíže s dodržováním hranic slov

H – nepíše velká písmena na začátku věty

- **Stupeň volného písemného projevu:**

1 – žák se vyjadřuje jedním slovem

2 – žák se vyjadřuje skupinou slov

3 – žák se vyjadřuje větou

4 – žák se vyjadřuje několika větami

5 – žák píše souvislý text

## **Příloha H – Žádost rodičům a dotazník pro rodiče**

Milí rodiče,

v tomto roce ukončuji dálkové studium vysoké školy obor speciální pedagogika - učitelství. Ve své diplomové práci se věnuji tématu úrovně jazykových rovin v souvislosti s úspěšností v osvojování dovednosti číst a psát. Touto cestou se na Vás dovoluji obrátit s žádostí, zda by se Váš syn nebo Vaše dcera mohl/a účastnit mého šetření, které bude probíhat ve škole v rámci vyučování za přítomnosti třídní učitelky žáků. Šetření bude probíhat ve třech fázích. Nejprve bude spočívat ve zjištění úrovně jazykových rovin na začátku první třídy a pak na jejím konci. Ve třetí fázi bude spočívat v opisu, přepisu, diktátu a čtení žáků. Výsledky šetření použiji výhradně pro svou diplomovou práci, kde budou uvedena pouze křestní jména žáků.

V souvislosti s různými sledovanými faktory v rámci šetření si Vás ještě dovoluji poprosit o vyplnění krátkého dotazníku níže, který je velmi stručný. Zakroužkujte, prosím, vždy vyhovující odpověď.

Předem velmi děkuji za Váš čas a Vaši vstřícnost Bc. Jarmila Čapková, DiS.

-----

Křestní jméno dítěte: \_\_\_\_\_

(*nehodící se škrtněte*) Souhlasím / nesouhlasím, aby se můj syn/ má dcera účastnil/a  
šetření.

Podpis rodiče: \_\_\_\_\_

### DOTAZNÍK

<b>Navštěvovalo Vaše dítě MŠ?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>	
Pokud ano, jak dlouho?	1 rok	2 roky	3 roky	4 roky	5 let
<b>Navštěvovalo Vaše dítě logopedii?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>	
Pokud ano, jak dlouho?	1 rok	2 roky	3 roky	4 roky	5 let
<b>Navštěvuje logopedii doposud?</b>	<b>ANO</b>			<b>NE</b>	
Kdo logopedickou péči doporučil?	MŠ	NĚKDO Z RODINY NEBO ZNÁMÝCH		VY SAMI	
<b>Věnovali se podle Vás v MŠ řečové přípravě?</b>	<b>ANO</b>	<b>NE</b>		<b>NEVÍM</b>	
Mělo Vaše dítě odklad školní docházky?	<b>ANO</b>			<b>NE</b>	
<b>Byla u někoho v úzké rodině</b> (rodiče, sourozenci žáka) <b>diagnostikována porucha učení</b> (dyslexie, dysortografie)?	<b>ANO</b>			<b>NE</b>	

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Bc. Jarmila Čapková, DiS.

**Obor:** Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Úroveň jazykových rovin jako jeden z aspektů školní úspěšnosti  
v 1. třídě ZŠ

**Rok:** 2015

**Počet stran textu bez příloh:** 92

**Celkový počet stran příloh:** 14

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 46

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 5

**Počet ostatních zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Hana Fleischmannová