

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Denisa Jakubcová

**Možnosti stimulace komunikační schopnosti u dětí
předškolního věku**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: PhDr. Alena Hlavinková, PhD.

Prohlašuji, že diplomová práce na téma Možnosti stimulace komunikační schopnosti u dětí předškolního věku byla vypracována samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2016

.....

Denisa Jakubcová

Mé upřímné poděkování na prvním místě náleží paní PhDr. Aleně Hlavinkové, Ph.D., za odborné, laskavé, trpělivé vedení a za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracovávání diplomové práce poskytovala.

Dále bych chtěla poděkovat panu Ing. Daliboru Přikrylovi, který mi poskytl prostory Jupikovy zdravé miniškolky a dětského koutku Vodní svět v Aquaparku Olomouc k realizaci mého výzkumného šetření.

Zvláštní poděkování patří všem dětem a jejich rodičům, kteří se na mém výzkumu podíleli. Bez jejich nápomoci by mé snahy nemohly být uskutečněny.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 Tělesný vývoj.....	9
1.2 Vývoj motoriky.....	10
1.3 Vývoj poznávacích procesů	12
1.3.1 Vnímání	12
1.3.2 Paměť.....	14
1.3.3 Pozornost	15
1.3.4 Představivost.....	15
1.3.5 Myšlení	16
1.3.6 Řeč.....	17
1.4 Emoční a sociální vývoj.....	18
2 ONTOGENEZE ŘEČI U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	21
2.1 Základní terminologie.....	21
2.2 Stádia ontogeneze řeči	24
2.3 Aspekty přirozeného vývoje řeči	31
2.4 Rizikové faktory vývoje řeči.....	32
3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	34
3.1 Narušený vývoj řeči	34
3.1.1 Opožděný vývoj řeči.....	35
3.1.2 Specificky narušený vývoj řeči (Vývojová dysfázie).....	35
3.2 Poruchy článkování řeči.....	37
3.2.1 Dyslalie.....	37
3.2.2 Vývojová dysartrie	38
3.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči.....	39
3.3.1 Kóktavost (Balbuties)	39
3.3.2 Breptavost (Tumultus sermonis)	40
3.4 Poruchy zvuku řeči	40
3.4.1 Huhňavost (Rinolalie)	41
3.4.2 Palatolalie	42

3.5	(S) Elektivní mutismus	42
3.6	Poruchy hlasu.....	43
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	44
4	ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	45
1.1	Výzkumné cíle a otázky.....	45
1.2	Metodologie výzkumu	46
1.3	Charakteristika období a místa šetření.....	47
1.4	Charakteristika výzkumného souboru	49
1.5	Organizace a průběh výzkumného šetření	50
1.6	Test analýzy vybraných oblastí komunikační schopnosti.....	54
1.6.1	Subtest: POROZUMĚNÍ	54
1.6.2	Subtest: AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSOBA	58
1.6.3	Subtest: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	61
1.6.4	Subtest: SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ	65
1.6.5	Subtest: RYTMUS.....	69
1.7	Analýza výsledků výzkumu.....	71
5	MOŽNOSTI STIMULACE KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	99
5.1	Sluchové vnímání	99
5.2	Zrakové vnímání	100
5.3	Dechová a hlasová cvičení.....	101
5.4	Rozvoj motoriky mluvních orgánů	102
5.5	Rozvoj motoriky a grafomotoriky	104
DISKUZE	106	
ZÁVĚR	107	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	108	
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	123	
SEZNAM GRAFŮ.....	125	
SEZNAM TABULEK	127	
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	128	
SEZNAM PŘÍLOH	129	

ÚVOD

„Existuje-li něco, co chcete změnit u svého dítěte, zamyslete se nejprve, zda to není něco, co byste měli změnit u sebe.“ (C.G.Jung)

Představme si děti — ty, které pobíhají v mateřské škole, ale i ty, které zůstávají se svými maminkami doma na mateřské dovolené. Většina rodičů, pedagogických pracovníků a další zainteresované osoby dennodenně přemýšlí, jak vytvořit pro tyto malé ratolesti ty nejlepší podmínky, ve kterých budou vyrůstat, rozvíjet se a poznávat své okolí. Není žádným tajemstvím, že k dítěti musíme přistupovat individuálním přístupem. Položme si však otázku, co naše okolí mnohdy považuje za „individuální přístup“?

V dnešní době považujeme za negativní několik aspektů. Jsou jimi například velmi nesmyslné rodičovské požadavky a představy, co by dítě mělo v daném věku umět. Smutná se nám zdá být také realita, kdy se setkáváme s tím, že děti jsou podněcovány k výkonu vnější motivací (např. sladkostí, obrázkem apod.). My si však říkáme, proč? Učíme tímto děti plnit úkoly, požadavky společnosti za úplatu? Často slýcháváme, že lidé mají málo času. Podívejme se však okolo sebe, ať už cestujeme autobusem, sedíme v čekárně u lékaře nebo zkrátka přečkáváme tzv. dlouhou chvíli. Jak se v takových situacích rodiče věnují svým dětem? Povídají si, smějí se nebo jen mlčky pozorují své telefony či tablety?!

Velkou motivací pro výběr tématu se stala naše tříletá spolupráce na projektu Jupíkova zdravá miniškola, jehož koncept je založen na celodenním hlídání dětí ve věku od dvou let a v němž se orientujeme převážně na celkový rozvoj dětí. Jelikož s dětmi se setkáváme téměř každý den již několik let, staly se součástí našich životů, do nichž přinášejí radost a dobrou náladu. Chtěli bychom vyzdvihnout důležitost orientace dospělých v jednotlivých elementech dětského vývoje, nutnost orientace v dovednostech, které dítě již zná a umí, a zároveň respektovat fyziologické odchylky dítěte vzhledem k jeho věku. Pokud budeme dítě vnímat jako dětskou osobnost charakterizující určité schopnosti a dovednosti, může být pak poněkud snadnější vytyčit výchozí body při rozvíjení těch oblastí, které se zdají být oslabeny.

Stěžejní oblastí diplomové práce se tak staly možnosti rozvoje komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Diplomová práce je členěna do dvou základních oblastí. Teoretickému náhledu na danou tematiku jsou věnovány tři kapitoly. V první z nich

charakterizujeme předškolní období, v němž popisujeme tělesný a motorický vývoj, rozvoj poznávacích procesů, a také emoční a sociální oblasti. Druhá kapitola se orientuje na problematiku ontogeneze řeči u dítěte v předškolním věku, v němž uvádíme základní terminologii komunikace, stádia vývoje řeči, aspekty přirozeného vývoje řeči a rizikové faktory ovlivňující fyziologický vývoj řeči. Ve třetí kapitole se věnujeme základnímu vymezení jednotlivých typů narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.

Empirická část je sestavena ze dvou hlavních kapitol. Hlavním cílem výzkumného šetření se stala analýza komunikační schopnosti u dětí předškolního věku, ve které se věnujeme 5 hlavním vybraným oblastem. Jsou jimi: porozumění, aktivní slovní zásoba, zrakové vnímání, sluchové vnímání a rytmus. Vyšetření bude probíhat formou testování. V druhé části jsme navrhli několik aktivit pro přímou stimulaci při práci s dětmi ve skupinkách, abychom inspirovali, jak hravou formou rozvíjet dětskou osobnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily – a pokud možno také s dětmi tohoto věku žít.“

(Říčan 2004, s. 119)

V této kapitole se věnujeme vymezení, souhrnu základních znaků, které doprovází vývoj předškolních dětí. V jednotlivých podkapitolách se zabýváme popisem tělesných změn dítěte, rozvojem motoriky a také kognitivním, emočním a socializačním vývojem. Podrobněji specifikujeme poznávací procesy, jelikož právě tato oblast je stěžejní myšlenkou této práce.

Stádium předškolního období označují autoři Kuric, Vašina (1987), Vágnerová (2005) obdobím od 3. roku života dítěte do nástupu do školy, tedy do 6–7 let. S dalšími ekvivalenty, se kterými se můžeme v literatuře setkat, jsou podle autorů (Příhoda, 1967; Štefanovič, 1980; Kuric, 1986), jak uvádí Plevová (2008) „*starší předškolní věk*“, „*druhé dětství*“, „*předškolní věk*“ nebo také „*věk otázek*“. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí rovněž termín „*předškolní věk*“.

Dítě v tomto období dělá obrovský skok ve vývoji. Vzniká velký posun v rozumových schopnostech, který je daleko větší než posun v pohybové oblasti, jak uvádí Špaňhelová (2004). Allen, Marotz (2008) uvádí, že děti jsou často plné energie, zvědavé a nadšené ze všeho, co je zaujme. Ve většině činností se u dětí projevuje kreativita a fantazie. Rozvíjí se slovní zásoba, intelekt, dokážou lépe řešit problémy a plánovat si aktivity.

1.1 Tělesný vývoj

U dětí ve věku od tří do šesti let se mění tělesné proporce. Kuric, Vašina (1987) zmiňují rychlý růst organismu, konkrétně uvádí 5–10 cm za rok. Váhově předškolní dítě přibývá okolo 2–3 kg za rok (srov. Říčan, 2004; Šulová, 2004; Allen, Marotz, 2008). Charakteristická baculatost, kterou se vyznačovalo předchozí období, se proměňuje ve štíhlost a rozvíjí se tak disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Typická je „perioda růstu“, proto Plevová (2008) mluví o **období vytáhlosti**. Vytváří se osifikace kostí, v šesti letech pak zejména zápěstních kůstek, která má významný vliv na rozvoj jemné motoriky. Rozvíjí se výkonnost vnitřních orgánů, hlavně srdce a plic. Nervová soustava se vyvíjí pomaleji,

zdokonaluje se však její stavba, funkce a pracovní schopnost nervových buněk. Dále se rozvíjí vliv mozkové kůry (Lisá, Kňourková, 1986; Kuric, Vašina, 1987; Říčan, 2004; Plevová, 2008).

1.2 Vývoj motoriky

V důsledku intenzivního rozvoje mozkové kůry, který ovlivňuje celý psychický vývoj, se rozvíjí pohybové funkce jedince, které se stávají koordinovanější a více méně spontánní, kontrolované vědomím (Kuric, Vašina, 1987). Podle Plevové (2008, s. 68) se jedná o „*neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte.*“

„*Hrubá motorika zahrnuje vše, co souvisí s obratností a pohybem*“ (Budíková, 2004, s. 39). Michalová (2007) podotýká, že zvládnutí hrubé motoriky má významný vliv pro zdárný rozvoj jedince. Dovednosti dítěti pomáhají nejen zdokonalit koordinaci, ale také získat sebedůvěru a zlepšit se v samostatnosti. Pohybová aktivita rovněž vede k lepším návykům v oblasti spánku a jídla. Dítě s nedostatečně rozvinutými pohybovými dovednostmi může později mít tendence izolovat se od lidí, což může způsobit společenské problémy. Proto je velmi důležité dbát na rozvoj již v rané fázi vývoje, jelikož v pozdějších letech pro ně bude zvládnutí těchto dovedností obtížnější. Podle Allen, Marrotz (2008) uvádíme několik aktivit, které dítě v předškolním období zvládá.

- Chodit po schodech nahoru i dolů bez pomoci, střídat u toho nohy. Z posledního schodu občas snožmo skáče.
- Dovede kopat do míče.
- Na pár vteřin udrží rovnováhu na jedné noze.
- Skáče na místě.

Podrobněji v Herm (1994), Kirby (2000), Budíková a kol. (2004), Allen, Marrotz (2008).

Bacus-Lindroth (2004) doplňuje, že pohyby rukou a nohou na počátku tohoto období nejsou ještě zcela koordinované, ale v průběhu vývoje se automatizují. Koncem předškolního období, podle Procházky (2006), je jedinec již schopen zvládat činnosti jako jsou jízda na

koloběžce, jízda na kole, bruslení, houpačky, přelézačky a další aktivity, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci.

Rozvoj **jemné motoriky** umožňuje dětem funkčně manipulovat s předměty a zacházet s různými nástroji (Doyon, 2003; Thorová, 2015). *V předškolním věku trénujeme uvolnění paže, předloktí a zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů, kterých docílíme manipulací s drobnými předměty. Naším cílem je dosáhnout plynulého svižného pohybu ruky*“ (Budíková, 2004, s. 39).

Procházka (2006) mezi vhodné hračky řadí miniatury dospělých nástrojů, stavebnice a navlékání korálků. Velmi oblíbená je i modelína. Aktivity, které dítě od tří let zvládá, uvádíme podle Allen, Marrotz (2008).

- Házení míče vrchem, nedokáže ještě však přesně zacílit a hodit daleko.
- Chytání míče do nastavených rukou.
- Nají se samo. Občas potřebuje minimální pomoc.
- Tužku dítě drží mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem (úchop špetkou).
- Strany v knize obrací po jedné.
- Čistí si zuby (ne důkladně).

Podrobněji v Herm (1994), Kirby (2000), Allen, Marrotz (2008).

Grafomotorika je „specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.)“ (Dvořák, 2001, s. 74). Grafomotorický projev vychází z motoriky celého těla. Postupem času spolu s vývojem hybnosti, motorika přechází k pohybům paže, ruky a nakonec prstů. Před nástupem do školy by dítě grafomotorické aktivity mělo vykonávat pohyby zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů, i když bývají nepřesné. Rovněž se vytváří koordinace jemných pohybů ruky (Pavelová, 2009). Dále se grafomotorice věnují např. Mlčáková (2009) a Doležalová (2010).

1.3 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání dětí v předškolním věku orientují na nejbližší svět a na uvědomění si pravidel, které v něm platí. Piaget (1966, in Vágnerová, 2012b) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle charakteristického způsobu uvažování jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Jejich myšlení nerespektuje totiž zákony logiky, proto je nepřesné a má mnoho omezení. Doplníme, že podle Vygotského (2004) platí, že učení podporuje a vytváří psychický vývoj. Za správné pokládá pouze takové učení, které je o krok dříve před reálným vývojem. „*Zóna nejbližšího vývoje je chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji*“ (Vygotskij, 2004, s. 72). Více uvádí Shaffer (2002), Atkinson (2003), Langmeier, Krejčířová (2006).

1.3.1 Vnímání

„Vnímání (percepce) je proces, jímž jedinec prostřednictvím smyslů a s nimi souvisejících nervových center získává informace o okolních objektech, kvalitách a vztazích, též o vlastním světě; na procesu se podílejí faktory fyziologické, psychické i sociální, opakem bezprostředního vnímání je paměť“ (Hartl, 2004, s. 292).

Zrakové vnímání je poznávací proces, který je zprostředkován smyslovým orgánem a je nezbytnou součástí procesu komunikace. Téměř 70–80 % informací získává člověk vizuální cestou (Lechta, 2011). V předškolním období je **vizuální percepce globální (synkretická, celistvá)**, což znamená, že dítě vnímá souhrn detailů jako celek, upoutávají ho nápadné vlastnosti (např. barva apod.) nebo podněty, které mohou uspokojit aktuální potřeby (Zelinková, 2007). Thorová (2015) tendenci dětí k ulpívání na jednom znaku, v důsledku kterého přehlíží jiné, méně nápadné znaky, nazývá **centrací**. Ve spojitosti s myšlením se rozvíjí zraková analýza a syntéza. Dítě je schopno lépe vnímat a uvědomovat si polohu v prostoru některého z předmětů. Z počátku je snazší pro něj diferencovat horní-dolní postavení, později zvládá rozlišovat i vpravo-vlevo. Důležitá je zkušenost, že některé předměty mají charakteristické postavení, např. strom má kmen dole a korunu nahoře. Charakteristické pro toto období je také vnímání konkrétního obsahu. Zvládá přesněji vnímat tvary (Bednářová, Šmardová, 2007). Postupně také rozlišuje doplňkové barvy (růžová, fialová a oranžová) (Bacus-Lindroth, 2004). Nepřesnosti ve vnímání vzdálených i blízkých předmětů,

a obtíže s trojrozměrností se stávají přesnější koncem předškolního období (Kuric, Vašina, 1987).

Sluchové vnímání definuje Zelinková (2007, s. 76) jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*.“ Okolo třetího roku věku dítěte by již mělo být schopno naslouchat krátkému příběhu s jednoduchým dějem. V předškolním období se také zdokonaluje vnímání figury a pozadí, které Bednářová, Šmardová (2007) definují jako: „*zaměření pozornosti a vyčlenění některých zvuků z pozadí*“. Mezi čtvrtým a pátým rokem se vyvíjí schopnost rozlišovat jednotlivá slova ve větě. K rozvoji této schopnosti dětem napomáhají říkadla, která řeč rytmizují a větu tak dělí na menší části. Kolem pátého roku začínají děti už vnímat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejprve rozlišují, kterou hláskou slovo začíná, později dovedou rozpoznat ve slově hlásku poslední. Určit hlásku uprostřed slova je nejobtížnější. Vnímání délky samohlásek, diferenciací mezi měkkými a tvrdými souhláskami dítě běžně zvládá až okolo 6.–7. roku života (Pokorná, 2010). Sluchové vnímání dozrává mezi 5. a 7. rokem života jedince. Dítě ve věku šesti let dokáže zpravidla diferencovat všechny zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. U slov, která jsou mu známá, diferencuje rozdíly mezi slovy. Zřídka nezvládne dokonale dekodovat mluvenou řeč, jestliže druhá osoba mluví rychle a dítě se nedostatečně soustředí. Sluchová analýza a syntéza se ve větší míře u dětí rozvíjí až se zahájením školní docházky, jelikož nedílnou součástí je zralost a dosažení potřebné úrovně poznávacích strategií, schopnost systematicky vnímat, resp. naslouchat řečovému projevu (Vágnerová, 2009). Do oblasti sluchového vnímání začleňujeme také sluchové rozlišování hlásek – fonematickou diferenciací – **fonematický sluch**. V zahraniční literatuře se setkáme s širším označením než je fonematický sluch, a to s pojmem tzv. **fonemický sluch** (Zelinková, 2009). Velmi podrobně specifika vývoje fonematické diferenciací popisuje Ohnesorg (1974, in Lechta, 2011). V oblasti sluchového vnímání hraje nezbytnou roli **sluchová paměť**, která může být nedostatečně rozvinutá např. z důvodu obtíží ve sluchové analýze a syntéze, ve fonematické diferenciaci. Sluchová paměť se využívá v aktivitách, při nichž žáci zpracovávají úkoly bez vizuální opory (např. syntéza hlásek ve slově). Nedostatky se mohou objevit u začínajících čtenářů při skládání hlásek a písmen do slabik či slov, uvádí Zelinková (2009).

Specifickou kompetenci v oblasti sluchového vnímání zastupuje tzv. **rytmická reprodukce** – vnímání a reprodukce rytmu. Oblasti rytmické reprodukce se věnovali Žlab

(1960, in Matějček, 1988) a Snížek (1966, in Matějček, 1988), jak uvádí Mičáková (in Vrbová a kol., 2012).

Zdokonaluje se **čichové a chuťové vnímání** (sladké, kyselé, hořké, slané). Zlepšuje se také schopnost **taktilně** rozlišit vlastnosti předmětu, dokonce je i pojmenovat (Plevová, 2008).

Kuric, Vašina (1987), Říčan (2004), Šulová (2004), Langmeier, Krejčířová (2006), Vágnerová (2012b) se věnují specifikům vnímání dětí předškolního věku, mezi které řadí zejména:

- **egocentričnost** — děti ulpívají na vlastním názoru a opomíjí názory, které jsou odlišné,
- **prezentismus** — děti nazírají na svět se značnou koncentrací na přítomnost, na aktuálně vnímané dění,
- **fenomenismus** — děti hodnotí svět takový, jak vypadá, a jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky.

Důležitý pro rozvoj vnímání je stav analyzátorů, myšlení a zkušenost, která je spojena s aktivní činností a experimentováním (Plevová, 2008).

1.3.2 Paměť

Paměť se postupně stává rozšiřujícím schématem (Piaget, Inhelder, 2010). U dětí však stále převažuje konkrétnost a mimovolnost. Až koncem předškolního období se objevují první projevy úmyslné paměti. Převažuje paměť mechanická, postupně se rozvíjí paměť slovně logická, která postihuje vnitřní vztahy. Pokud se určité jevy opakují a stávají se tak dítěti známé, je schopno události, na základě logického sledu a logických souvislostí, reprodukovat (Klindová, Rybárová, 1981).

Vágnerová (2012b) zmiňuje rozvoj v **explicitní paměti sémantické paměti**. Zvýšená kapacita paměti a rychlost zpracování informací závisí na dozrání příslušných mozkových struktur. Stimulace, např. paměťovými hry, napomáhá v rozvoji. Velkou roli hraje míra poznatků, zkušeností o daném jevu. Strategie zapamatování jsou u dětí předškolního věku však stále omezeny. V **explicitní epizodické paměti** se stává důležitým faktorem propojení s vývojem jazykových schopností. Předškolní dítě si často vytvoří vlastní pojetí různých

informací a tak je později i interpretuje. Zajímavostí je, že první trvalejší osobní vzpomínky se vytvářejí až před čtvrtým rokem.

Výzkum zaměřený na vizuálně prostorovou pracovní paměť a potlačení impulzů u dětí uvádí Thorell a kol. (2009).

1.3.3 Pozornost

Pozornost je z počátku nestálá a přelétavá, avšak s narůstajícím věkem se dítě podstatně lépe a déle soustředí a vytvářejí se tak základy úmyslné pozornosti, na které se podílí temperamentové zvláštnosti jedince (Plevová, 2008).

Čtyřleté až pětileté děti rády přecházejí od jedné činnosti ke druhé, ale s narůstajícím věkem se zlepšuje koncentrace i délka soustředění pozornosti. Oproti dětem ve věku dvou let, které se dokážou na činnost plně soustředit zhruba 5 minut, 5–6letý předškolák by měl svoji pozornost umět udržet už okolo 15 minut. Koncentrace pozornosti je důležitý předpoklad pro učení se s porozuměním. Rozvoj pozornosti závisí na zrání centrální nervové soustavy (CNS) a schopnosti tlumit a diferencovat reakce na různé podněty, uvádí Černá (2014).

1.3.4 Představivost

„Předškolní věk, je-li vrcholnou dobou fantazie, je nutně i vrcholnou dobou pohádek. Jedno patří neodlučitelně k druhému“ (Matějček, 2005, s. 174). Dítě je schopno souvisle reprodukovat děj pohádky, což úzce souvisí s vybavováním představ. Prudce se rozvíjí fantazijní představy, které se uplaňují i ve výtvarném projevu. Už u tříletých dětí se můžeme setkat s *imaginárními společníky*, potažmo *imaginárním „já“*. Jedná se o osobu, zvíře nebo předmět. Tento jev se objevuje zvláště u těch dětí, které vyhledají společnost, nebo naopak utíkají před lidmi a jedná se o zvláštní formu představivosti, která v tomto věku není patologická, jak uvádí Vančurová-Fragnerová (1969). Jedná se o frustraci ve společenské oblasti a současně také o jistý způsob procvičování sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Špaňhelová (2008) zmiňuje tzv. *„dětskou lež“*. Jedná se o zvláštní formu dětské představivosti, která je tolerována do 5 let. Do té doby si dítě lež neuvědomuje, jelikož je propojena s projevy fantazie.

Představivost se uplatňuje v námětových hrách (hra na rodinu, obchod apod.) a ve fantazijních symbolických hrách (kostka představuje letadlo, šňůrka jídlo apod.) (Thorová, 2015). S fantazií úzce souvisí *eidetismus*, který vrcholí okolo 6 let. Děti s obtížemi odlišují subjektivní představy od objektivního světa. Subjektivní představu považují za skutečnou a také tak o ní hovoří. Dalším charakteristickým projevem u předškolních dětí je *animismus*, resp. *antropomorfismus*. Vágnerová (2012b, str. 178) tento způsob zpracování informace definuje jako: „*přičítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Např. sluníčko jde po obloze*“ (Kuric, Vašina, 1987; Krejčíková, 1987; Vágnerová, 2012b; Thorová, 2015). Z výsledků výzkumu Ganea et al. (2014) u 1, 3, 4 a 5-letých dětí vychází, že jazyk používaný k popisu zvířat v knihách má vliv na dětskou tendenci přisuzovat charakteristické lidské rysy ke zvířatům. U mladších dětí pak antropomorfní pohádkové knihy mají významný vliv při osvojování si nových informací o zvířatech.

1.3.5 Myšlení

Jak už jsme se zmínili v podkapitole 1.3, v myšlení nastávají velmi výrazné vývojové změny, kdy se dítě podle Piagetovy (in Thorová, 2015) periodizace dostává na úroveň *názorného, intuitivního myšlení*. Uvažuje v celostních pojmech, které vznikají vystihnutím podstatných podobností. Dítě se pořád orientuje na jevy, které vidělo a co u toho prožívalo. Obtíže s uvědoměním si názoru druhých přetrvávají z důvodu *egocentrického myšlení* (Plevová, 2008).

Podle Piageta (in Thorová, 2015), období od 2 do 7 let nazýváme *předoperačním stádiem*, jelikož dítě ještě nerozumí pravidlům, operacím. Dítě zpočátku zvládá kategorizaci předmětu podle jednoho rysu (např. podle barvy) a usuzovat závěry (např. čeho je více a čeho je méně), je však potřeba názornosti. Využívá analýzu, syntézu a srovnávání, což naznačuje vývoj pojmového myšlení. Prudký rozvoj v této oblasti nastává mezi 4. a 6. rokem. Dítě postupně dokáže vytvářet všeobecné rodové pojmy, tudíž pojmenovává předměty společným názvem (např. hračky, stromy apod.) (Říčan, 2004; Šulová, 2004).

Vágnerová (2012b) upozorňuje na *magické myšlení*, kterým označuje dětský svět, který je plný strašidelných bytostí. Mnohdy přetrvává do školního období, kdy děti ještě stále mají problémy rozlišit realitu od fikce. Doporučujeme k této problematice výzkum Subbotsky (1994), který probíhal s dětmi ve věku 4, 5 a 6 let. Výzkum dokládá, že děti pod vlivem

pohádky a poučení dospělou osobou uvěří a ztotožňují se s fakty, i když před samým experimentem se jim informace o neobvyklých vlastnostech prostoru a času zdály nemožné.

1.3.6 Řeč

„Počátek předškolního období je charakteristický nekonečným vyptáváním a brebentěním“ (Thorová, 2015, str. 386.). Lechta (2011) nazývá období *„druhý věk otázek“*. Plevová (2008) používá termín *„druhé ptací období“*.

Rozsah slovní zásoby je ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, jeho rozumovými schopnostmi i jeho osobními předpoklady (Zelinková, 2007). V dětské řeči se mnohdy mohou vyskytovat neologismy, které jedinec úmyslně tvoří. Tato slova označujeme obvykle záměrně, uměle sestavená nebo převzatá slova, která se v jazyce nepoužívají a nemají tak žádný význam. Jedinec však může díky těmto slovům krátkodobě označovat např. určité předměty, jelikož tento jev je u malých dětí zcela běžný (Dvořák, 1999).

Jak uvádí Vrbová (2012), k výraznému nárůstu v oblasti **porozumění**, jak z hlediska kvalitativního, tak kvantitativního, dochází právě v průběhu batolecího a předškolního věku. Ve třech letech by dítě již mělo rozumět jednoduchým příkazům a otázkám, např. polož panenku do kočárku. Posoudit nebo dokonce opravit gramatickou správnost vět dítě zvládá okolo 4 let (např. oběd máma vařit). V tomto období se také zlepšuje porozumění předložkovým vazbám a prostorovým vztahům. Dítě by mělo chápat některá tělesná gesta vyjádřená mimickým svalstvem, popřípadě pohyby rukou. Před vstupem do školy, tedy okolo 6. roku dítě zvládá správně a v náležitém pořadí i poměrně dlouhé a komplikované příkazy. Značný rozvoj je patrný také v porozumění abstraktním a přeneseným významům.

V recipročním poměru myšlení a řeči se u dětí v předškolním období objevují disproporce, které uvádí Plevová (2008).

- Myšlení dosahuje vyšší úrovně a řeč tak zaostává. Dítě dokáže vykonat danou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat.
- Počátkem druhé poloviny tohoto období už řeč předbíhá myšlení (srov. Lechta, 2011).

Podrobněji se ontogenezi dětské řeči v předškolním období věnujeme v druhé kapitole Ontogeneze dětské řeči u dětí předškolního věku.

1.4 Emoční a sociální vývoj

Podle autorů Kuric, Vašina (1987), konkrétní činnosti jsou pro dítě východiskem pro citový prožitek. Smysl pro humor se rozvíjí. Vztek a zlost, které jsou oproti batolecímu věku méně časté, se nyní pojí spíše s neúspěchem. Pomalu ustupuje také strach neznámých jevů, prostředí a lidí. Studie Nguyen, Gelman (2003, in Langmeier, Krejčířová, 2006) doplňuje, že dítě si začíná uvědomovat strach z války, nemoci, nebo dokonce smrti. V předškolním věku se dále začínají rozvíjet vyšší city, mezi které Kuric, Vašina (1987), Plevová (2008) řadí:

- Sociální city – budují se ve vztahu k dospělým i vrstevníkům. Zvyšuje se potřeba navazovat vztahy s vrstevníky, zejména z důvodu potřeby partnerství při hře. Rozvíjí se tzv. sebecit, tj. vztah k sobě samému, který je v předškolním období silně ovlivňován egocentrismem.
- Intelektuální (poznávací) city – navozují kladné emoce v důsledku poznání nové činnosti, zkušenosti.
- Estetické city – poskytují vnímání krásna, které se rozvíjí např. při vnímání hudby, pohádek nebo výtvarných činností.
- Etické citění – dítě rozumí, co je dobré, a co je špatné.

Emoční ladění u dětí závisí na zkušenosti a na míře jistoty a bezpečí, kterou mělo šanci získat. Nejvýznamnější socializačním činitelem je stále rodina. Důležité jsou u dětí od raného věku pozitivní emoce, díky kterým se děti lépe orientují v emočních signálech a z toho vyplývá i přiměřenější chování. Děti, které potřebnou jistotu postrádají, reagují častěji méně přiměřeně, a mnohdy spíše negativním způsobem (ať už odmítavě nebo agresivně) (Vágnerová, 2012a).

V předškolním věku se rozvíjí *emoční inteligence*. Děti lépe rozumí svým citům, dovedou se vcítit do emočních prožitků jiných lidí, vzdát se vlastních uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy. Ve 4–5 letech již dokážou své emoční zkušenosti a znalosti uplatnit při volbě (Shapiro, 2004).

Důležitým socializačním a motivačním činitelem je **dětská hra**. V předškolním období jsou přítomné volné hry (pohybové, konstrukční, námětové), které si dítě tvoří samo, a hry s pravidly. Dítě si repertoár her upravuje podle toho, co zná a jak to zná, nejedná se o odraz skutečnosti. Ustupuje závislost na hračce a naopak se zvyšují požadavky na opravdovost hračky. Postupně se objevují intersexuální rozdíly při herních aktivitách, kde můžeme sledovat i projevy temperamentních vlastností. Koncem předškolního období dítě diferencuje hru od práce (Vágnerová, 2012b; Kořátková, 2014).

Jak už jsme uváděli výše, rozvíjí se vztahy s dospělými i vrstevníky. Vágnerová (2012b) uvádí, že socializace a individualizace se uskutečňuje v interakci s jinými lidmi a jedinec tak vytváří svou individualitu. Podrobněji se emočnímu a socializačním vývoji věnuje také Hoskovcová (2006).

Dětská kresba a její průběh má velkou vypovídající hodnotu. „*Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu dítě nevyrovnané tužku záhy odhodí.*“ (Davido, 2001, s. 22). Thorová (2015) označuje předškolní období za „*zlatý věk dětské kresby*“. Příhoda (1967) charakterizuje období po 3. roce jako **stádium prvotního obrazu**. Děti si postupně spojují kresbu s určitým významem, který nejprve slučuje s kresbou až v průběhu črtání, později však význam kresbu samotnou předchází. Kresba ještě není srozumitelná, ale dokáže opakovat různé kombinace čar a křivek. Od 4 let se dítě přesouvá do **stádia lineárního náčrtu**. Děti se orientují převážně na kresbu lidské postavy. To, co dítě kreslí a co zvýrazní, velmi závisí na jeho subjektivním názoru. Dítě však stále nepracuje s prostorem a kreslí i to, co není vidět (transparence). Mezi 5.–6. rokem, **v období realistické kresby**, se kresba stává dvojdimenzionální a obohacuje původní náčrt o důležitější prvky. Děti začínají využívat svůj osobitý styl, vyjadřují své zážitky a zkušenosti. Kresba postavy se vyznačuje v tomto věku segmentovou technikou, kdy se jednotlivé části těla napojují na sebe. Děti většinou kreslí postavu s roztaženými rukama (Thorová, 2015).

Zajímavý výzkum související s dětskou kresbou a preferencí barev, jejichž výsledky přináší výzkumný tým Burkitt (2003), tvrdí, že děti předškolního věku jsou schopny volit nejméně oblíbené barvy při kresbě zlé postavy. Naopak výzkum Crawford a kol. (2012) vyvrací předchozí tvrzení, jelikož děti do 4 let nejsou schopny diferencovat preferenci barev podle oblíbenosti.

Podrobněji vývoj dětské kresby popisují Příhoda (1967), Davido (2001), Uždil (2002), Renotiérová, Ludíková (2005), Cagnet (2013).

2 ONTOGENEZE ŘEČI U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Ve druhé kapitole se podrobněji věnujeme vývoji řeči v předškolním věku. Porozumět problematice vývoje řeči je klíčovou oblastí jak pro speciální pedagogy, tak i pro pedagogické pracovníky působící na různých stupních a typech škol. Základní přehled však nelze postrádat ani u pedagoga pracujícího v mateřské škole nebo na prvním stupni základní školy. Rodiče, jakožto primární socializační činitelé, by rovněž neměli podceňovat znalosti o zákonitostech vývoje řeči a o úskalích při rozvoji řeči svého dítěte.

V první podkapitole charakterizujeme základní terminologii, která je nezbytná pro hlubší pochopení problematiky, dále vystihujeme stádia vývoje řeči, kterému se u nás i v zahraničí věnuje mnoho odborníků. Ve třetí podkapitole popisujeme faktory, které jsou nezbytné pro přirozený vývoj řeči. Ve čtvrté, tedy v poslední podkapitole, vymezujeme rizikové aspekty řečového vývoje.

2.1 Základní terminologie

Pojem komunikace je latinského původu, přičemž *communicare* původně znamenalo činit něco společným. *Communicatio* označovalo tzv. „vespolné účastnění“ (Vybíral, 2005).

Podle tvrzení Vybírala (2005), najít v literatuře jednotnou definici komunikace, která by obsahovala veškeré kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické a kulturní aspekty, a všechny roviny významu a dopadu, je nemožné. V logopedickém slovníku Dvořák (2007, s. 102) definuje pojem **komunikace** jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání“ (srov. Hrušková a kol., 1996; Ball-Rokeach, Defleur, 1996; Bavelas a kol., 1999; Vitásková, 2005).

Komunikace značně ovlivňuje vývoj osobnosti a je nedílnou součástí mezilidských vztahů, uvádí Klenková (2006). Zajímavou myšlenku uvádí Lejska (2003), který podotýká, že komunikaci lze zařadit mezi schopnosti, se kterými se živočich už narodí a v důsledku ní vzniká vztah mezi rodiči a jejich potomky. Zdůrazňuje, že mluvit by mělo začít každé dítě. Gavora (2007) vnímá komunikaci jako základní prostředek pro zprostředkování výchovy a

vzdělávání. Mezi primární funkce lidského komunikování Vybíral (2005) uvádí informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat (domluvit se), pobavit, kontaktovat se, předvést se.

Klenková (2006) zmiňuje 4 základní komunikační prvky, které na sebe vzájemně působí. Jsou jimi:

- komunikátor (osoba, která vysílá informaci),
- komunikant (osoba, která přijímá informaci),
- komuniké (obsah sdělení),
- komunikační kanál (komunikátor i komunikant musí užívat dohodnutý kód, aby výměna informací byla úspěšná, aby si obě strany rozuměly).

Sovák (1980) rozlišuje v rámci interindividuální komunikace, která probíhá ve společenském prostředí, komunikaci verbální a neverbální. **Verbální (slovní) komunikaci** rozumí Braun (1992, in Klenková, 2006) veškeré komunikační procesy, jenž se vytváří za pomoci mluvené nebo psané řeči. Lejska (2003) dělí na složku expresivní (produkci řeči) a na receptivní (vnímání řeči) (srov. Zelinková, 2007). Fylogeneticky a ontogeneticky starší považuje Klenková (2006) **neverbální** (nonverbální, neslovní, mimoslovní) **komunikaci**, která disponuje vysokou výpovědní hodnotou a srozumitelností. Doplníme informaci Kohoutka (in Bytešníková, 2012), kdy informace se skládá podle něj ze 7 % verbálního sdělení a 93 % přisuzuje neverbálnímu obsahu. Vybíral (2005) hovoří o ekvivalentu neverbální komunikace tzv. „*řeč emocí*“. Nelešovská (in Bytešníková, 2012) do neverbální komunikace řadí pohledy, výrazy obličeje, gesta, pohyby, doteky, přiblížení nebo oddálení, sdělování fyzickými postoji, sdělování tónem řeči, zacházení jedince s časem. Podrobněji se neverbální komunikaci věnuje Lewis (1989) a Thiel (1997).

Řeč i jazyk jsou specificky lidské vlastnosti, které jsou nepostradatelné pro vytváření komunikačního procesu a následné utváření mezilidských vztahů (Vyštejn, 1991). „*Řeč je obecná lidská biologická vlastnost, pomocí zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávat smysluplné informace, které jedinec dekóduje. Pravidla kódování informace a jejího dekódování jsou obecná*“ (Novák, 1999, s. 6). Podrobněji se vymezení řeči věnují Morávek (1969), Lurija (1979), Lejska (2003).

Jazyk definuje Sovák (1972, s. 8) jako „*souhrn sdělovacích prostředků a způsobů, které v podmínkách společenského bytí vytvářely a zdokonalovaly určité lidské skupiny a národy.*“ Novák (1999) doplňuje, že jazyk splňuje přesné sémantické, gramatické, fonologické a fonetické pravidla, které jsou společné pro konkrétní jazyk. Neustále se rozvíjí a mění, je jevem společenským (srov. Hrušková a kol., 1996; Saussure a kol., 1996; Atkinson, 2003).

Za **mluvu** Sovák (1972) považuje způsob uplatňování sdělovacích prostředků realizovanou mluvidly. **Mluvení** charakterizuje činnost, jíž je mluva uskutečňována.

Pokud se jedná o **jazykovou komunikaci**, stávají se předmětem výměny informací znaky jazykové, které mohou být sděleny, jak uvádí Lehečková (in Vitásková, 2005) ve formě:

- mluvené (orální),
- psané (grafické),
- ukazované (gestické; manuální).

Kocurová (2002) termín **komunikační kompetence** charakterizuje schopností využívat jazykové prostředky mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely (srov. Průcha, 2001; Chomsky in Vybíral, 2005).

Lechta (2003, s. 17) vymezuje narušenou komunikační schopnost (NKS) člověka tehdy, „*když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Lechta (1990) vysvětluje, že komunikační schopnost je tvořena čtyřmi hlavními rovinami.

- **foneticko-fonologická**: zahrnuje složku artikulační a fonologické zpracování;
- **morfologicko-syntaktická**: zahrnuje složku gramatiky a větné skladby;
- **lexikálně-sémantická**: zahrnuje rovinu slovní zásoby a slovního významu;
- **pragmatická**: zahrnuje rovinu praktického sociálního uplatnění komunikace.

NKS se může vztahovat k verbální i neverbální, mluvené i grafické formě interindividuální komunikace, její receptivní i expresivní složce. Může se jednat o narušení trvalé nebo přechodné a projevovat se jako vrozená nebo získaná porucha řeči. Etiologie může být orgánová nebo funkční. Dále se rozlišuje úplné nebo částečné narušení (Peutelschmiedová, 2005a; Lechta, 2011).

2.2 Stádia ontogeneze řeči

Ačkoliv ve vývoji komunikační schopnosti jedince sledujeme poměrně rychlý vývoj, klíčovým obdobím považujeme období do šestého roku života dítěte. Nejrychlejší vývojové tempo však sledujeme do třetího až čtvrtého roku u intaktního dítěte (Bytešníková, 2012).

I přestože mnozí autoři volí různé schémata při popisu vývoje řeči, můžeme obecně říci, že většina z nich dělí vývoj dětské řeči na **přípravná stádia (předřečové období)** a **stádia vlastního vývoje řeči**. Také většina autorů přikládá důraz individuálnímu přístupu při hodnocení vývoje, jelikož je nutné brát ohled na časovou variabilitu jednotlivých období (Klenková, 2006). Šulová (2004) uvádí, že při postupu osvojování si řeči dochází postupně ke zvládnutí rozmanitých aktivit, který tvoří soubor řečových dovedností. Jedná se zejména o imitaci slyšeného, rozčlenění, dekodování, porozumění, adekvátní využití, upoutání pozornosti a prosazení se v komunikaci.

Lechta (1985, in Klenková, 2006) uvádí, že může docházet k období akcelerace nebo retardace v rozvoji řeči, což však neznamená vynechání některého stádia. Individuální může být i délka trvání jednotlivých stádií.

Klasifikaci ontogeneze řeči se věnovalo mnoho našich i zahraničních autorů. Příhoda (1967) rozlišuje 11 vývojových stádií: **výrazové stádium interjekční, intonační drezura, počátky jazykové recepce, stádium onomatopoické, stádium komplexních výrazů, izolační typ řeči, rozšíření izolační věty, flektivní typ řeči, počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací, zdokonalování tvaroslovné a syntaktické, správné tvoření podřadného souvětí**.

Segmentaci jednotlivých fází vývoje řeči vymezuje rovněž Sovák (1972). Předběžné stádium řeči dělí na stádium **období křiku, období žvatlání, období rozumění řeči**. Vlastní vývoj řeči pak na **stadium emocionálně-volní, stadium asociálně-reprodukční, stadium logických pojmů, intelektualizace řeči**.

Průcha (2011) rozlišuje etapy vývoje komunikační a jazykové kompetence u dětí na *prenatální období, období budování počátečního jazykového inputu, počáteční stadia vývoje řeči, období konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí.*

Lechta (2011) vymezuje ontogenezi řeči podle jazykových rovin, proto se této klasifikaci budeme věnovat podrobněji.

Předřečové stádium probíhá během prvního roku života jedince, tzn. do 1. narozenin dítěte, kdy si osvojuje zručnosti a návyky, které podmaňují vznik skutečné řeči. Lechta (2011) v této souvislosti rozlišuje předverbální a neverbální projevy. Mezi *předverbální projevy* řadí např. křik a broukání, které mají blízkou spojitost s budoucí zvukovou, slovní a mluvenou řečí dítěte. Aktivita postupně zanikají a jsou nahrazeny verbálními projevy. Mezi *neverbální projevy* zahrnuje zvukové i nezvukové prvky, např. zrakový kontakt nebo komunikace na podkladě tělesného kontaktu při kojení apod. Tyto aktivity přetrvávají v různých formách po celý život.

Příprava artikulačního aparátu začíná již *v prenatálním vývoji*. Klenková (2006) zmiňuje tzv. nitroděložní kvílení. Zeller (1983, in Klenková 2006) doplňuje charakteristickými polykacími pohyby a dumláním palce.

Po narození, jako první komunikační projev se u novorozence objevuje hlasový reflex ve formě *křiku*. Jedná se o reakci dítěte na různé změny, např. prostředí, teploty apod. Dítě zpočátku výšku křiku, které je většinou okolo komorního A, nedokáže vědomě měnit. Tento projev může mít určitou diagnostickou hodnotu (srov. Příhoda, 1967; Kollár 1992; Šulová, 2004). Damborská (1967) uvádí, že kojení je charakteristickým přirozeným komunikačním obřadem, kdy hovoří o souvislostech s libými pocity a dotykem mateřské pleti. Po 6. týdnu se postupně mění síla a rozsah křiku, kterým dítě projevuje svoji náladu. Tvrdý hlasový začátek charakterizuje negativní emoce, okolo 3. měsíce se objevuje i měkký hlasový začátek, kterým projevuje subjektivně příjemné stavy. Jde o tzv. „emocionalizace křiku“. Okolo 3. týdne se objevuje úsměv (Vyštejn, 1995). Příhoda (1967) uvádí, že *broukání*, které se vyskytuje mezi 2.–3. měsícem, je zařazeno do celkového dětského chování, zejména do pohybového chování. Dítě vydává různé hrdelní zvuky, obzvlášť když leží na zádech a jazyk tak klesá vlastní vahou dozadu. Dítě si brouká, pokud je spokojeno, např. ve stavu nasycení. „Komunikační křik“, který nahrazuje ten původní, dítě využívá pro přivolání. Dítě občas reaguje na lidskou tvář. V období kolem 3.–4. měsíce se projevuje *pudové žvatlání*. Jedná se o charakteristickou

experimentaci s mluvidly, kdy jedinec manipuluje mluvidly jako při přijímání potravy, jež doprovází hlasovým projevem. Podle Sováka (1972) se vyskytuje širší spektrum zvuků, jež souvisí se změnami v utváření rezonančních dutin, ústní a hltanové dutiny. Postupně reaguje na oslovení a snaží se žvatláním vyprovokovat své okolí ke komunikaci. Okolo 4.—6. měsíce se stále častěji vyskytuje **monologické pudové žvatláni, broukání (tzv. babling)**, které je charakteristické expresí širokého spektra prefonémů, aniž by však dítě zapojovalo vědomou sluchovou kontrolu. Tyto zvuky se nefixují. Vágnerová (2005) doplňuje, že žvatláni se stává komunikačním prostředkem, i když se prozatím jedná o formu a potřebu udržet kontakt. Radost vyjadřuje vysokými výskavými tóny a tak často upozorňuje okolí na svou přítomnost. V období kolem 6.—8. měsíce už dítě dokáže často sedět, tudíž snadněji vydává zvuk, než tomu tak bylo v poloze na zádech. Začíná imitovat zvuky, které samo produkuje, ale i zvuky svého okolí, tedy ty, které slyší. Snaží se „odezírat“ pohyby mluvidel. Pugnerová (2008) doporučuje opakovat dítěti „žvatlavé“ projevy, oslovování, poskytovat zvýšené množství osobních kontaktů a laskavé citové klima. Okolo 7. měsíce děti poznávají, že předměty existují, i když je nevidíme, uvádí Horňáková a kol. (2009). Klenková (2006) hovoří o propojení vědomé sluchové a zrakové kontroly při **napodobujícím žvatláni (tzv. lalling)**, kdy se ze širokého spektra znělek vytváří postupně hlásky mateřského jazyka. Často už iniciuje komunikaci s hračkami nebo lidmi. Mezi 8.—10. měsícem začíná experimentovat se zvuky. Jedná se o reduplikaci nejrůznějších slabik, zřetězených souhlásek, tzv. **fyziologická echolálie**. Ukáže, kde jsou předměty anebo osoby z nejbližšího okolí, také je pojmenuje. Identifikuje tímto způsobem asi 5 osob nebo předmětů. Zdokonaluje se imitace zvuků z okolí, která je čím dál tím přesnější a úspěšnější. Komunikace je charakteristická převážně pomocí gestikulace. Okolo 10.—12. měsíce dítě se stále zlepšuje v nápodobě řeči dospělých, artikuluje už veškeré samohlásky a daří se mu i některé souhlásky a slabiky. Lokalizuje, kde se nachází některé části těla a věci, které dobře zná. Může se už objevit i první slovo (s funkcí celé věty), tudíž postupně začíná užívat aktivní řeč. Nejprve se jedná o tzv. jednoslovné věty, jimiž vyjadřuje přání, emoce, anebo konstatování. Jsou neohebné, zpravidla vytvářené opakováním slabik (Lechta, 2011). Matějček (in Peutelschmiedová, 2005a) nazývá období rytmických říkánek o ručičkách paci—paci, o myšičkách, které vařily kašičku, tzv. „univerzita dětského věku“.

Období „rozumění řeči“ nastává okolo 10. měsíce života dítěte, kdy jsou pozorovatelné většinou motorické reakce na jednoduché pokyny, instrukce, nebo zákazy, např. ukaž paci, paci (Klenková, 2006). Průcha (2011) uvádí příklad, když se dítěti poví:

„*Podívej, přijde máma.*“, dítě odpoví motorickou reakcí ve smyslu otočením hlavy směrem ke dveřím, poněvadž ví, že odtud vcházejí lidé. Rozumějí také významu několika běžných slov dospělých osob. Ve výzkumu s osmi dětmi bylo stanoveno, že 6 dětí rozumělo až 20 slovům, jedno dítě dokonce rozumělo až okolo 60 slovům ke konci prvního roku života, jak uvádí Cristal (1986, in Průcha, 2011).

K rozvoji řeči nerozlučitelně patří **vývoj zrakového a sluchového vnímání**. Bednářová, Šmardová (2007) uvádí, že plod již v *prenatálním období* dokáže vnímat sluchové podněty. Různé zvuky aktivují pohybovou reakci. Příhoda (1967) popisuje reakce na silné sluchové podněty ve formě trhnutí. Langmeir, Krejčířová (2006) zmiňují, že už okolo šestého měsíce intrauterinního období plod reaguje na celou řadu akustických podnětů, následně odlišuje zvuky lidské řeči od jiných zvuků. Ke konci těhotenství, s největší pravděpodobností diferencuje i emocionální zabarvení hlasu své matky. Rovněž uvádí, že plod reaguje na vizuální podněty (bleskové světlo procházející břišní stěnou matky) již v 5. měsíci intrauterinního období (Lechta, 2011).

Z výzkumu Morganových vyplývá, že jedinec v prvních deseti dnech *po narození* zadrží zrakem světelný podnět, v následujících pěti dnech již sleduje zrakem světelný podnět, který se pohybuje ve vodorovné rovině. Kolem 14. dne jedinec dovede zaměřit očima objekt, který se vyskytuje v blízkosti jeho obličeje (Trpišovská, Vacínová, 2006). Ve svislé rovině zvládá pozorovat okolo 21.–25. dne. 36.–40. den ve svém zorném poli sleduje pohybující se postavu a v 61.–65. dni už takovou postavu sleduje souvisle (Lechta, 2011). Kojenec si zvuk uvědomuje jako fyziologický vjem na svém těle bez pochopení, že zvuky se dějí mimo jeho tělo (Valtera a Boudzio, 1996). Okolo 3. týdne života dítě dokáže reagovat sacími pohyby na matčin hlas. V prvním měsíci života se už občas ve svém křiku zarazí, pokud uslyší lidský (zejména maminčin) hlas. Jedinec už také vnímá prozodické faktory v řečovém projevu matky (rytmus, melodii, výšku a sílu hlasu, přízvuk, barvu hlasu) a preferuje tóny před šumy, jak uvádí Damborská (1982 in Lechta, 2011). Okolo 2.–3. měsíce se objevují první projevy humánní komunikace v neverbální oblasti na podkladě zrakového vnímání. Obvykle už odpovídá úsměvem na lidský úsměv, respektive na lidskou tvář. Z výsledků studie, které uvádí Barrera a Maurer (1981, in Atkinson 2003) vychází, že tříměsíční dítě je schopno rozeznat některé matčiny rysy na fotografii. Bude se raději dívat na fotografii matky než neznámé ženy. Okolo 3.–4. měsíce se jedinec po oslovení usmívá, jelikož lidský hlas ho vybízí k úsměvu. Hornáková a kol. (2009) doporučují dítě stimulovat pomocí promluvy, poté

vyčkat a jeho reakci úsměvem odměnit slovy a širokým úsměvem. Začíná hledat zdroj zvuku, jenž přispívá mimo jiné na rozvoji prostorové orientaci. Dítě preferuje v tomto období také hudbu a zpěv. Mezi 4.–6. měsícem začíná diferencovat zabarvení hlasu (Lachout, 2012). Rozlišuje přátelské oslovení, které ho uklidní, oproti zlostnému, kterého se lekne, bez souvislosti s obsahem výpovědi. Stále energičtěji reaguje na matčin, nebo jiné známé hlasy, vokalizuje, pokud k němu matka hovoří. Všimá si i tiššího zvuku, pokud se jedná o blízké a nepříjemné signály. Mezi 6.–8. měsícem dítě zvládne diferencovat rozhněvaný a přívětivý výraz na matčině tváři. Raději navazuje kontakt s „domácími“ než s „cizími“ lidmi. Jedinec dokáže otáčet celým tělem za zaslechnutým zvukem a od 8. měsíce na zavolání svého jména (Lechta, 2011). Konvergence oka (sbíhání optických os levého i pravého oka při pohledu na objekt) je již vyvinutá. Akomodace čočky se však opoždí zhruba o dva až tři měsíce. Rozdíl se vyrovnává okolo jednoho roku. Dítěti splynou obrazy obou sítnic ve zrakovém centru mozku do jednoho vjemu, tzv. binokulární vidění (Autrata, 2002). Zrakové schopnosti se u dětí rozvíjí do 5–6 let. Nejprogresivnější vývoj probíhá prvních 18 měsíců (Lazzari, 2013). Podrobněji popisuje vývoj vnímání u kojenců Atkinson (2003).

Stádium pragmatizace Lechta (2003) v rámci **řečového vývoje** vymezuje od narození do 1. roku života dítěte. Z toho však vyplývá, že stádium předřečového vývoje a pragmatizace řeči se vzájemně prolíná.

Lechta (2003) vymezuje vývoj řeči od 1. do 2. roku života **obdobím sémantizace**. Okolo jednoho roku začíná dítě postupně používat svoje první slova, resp. podle obvyklých vývojových kritérií kolem 9. měsíce. Klenková (2006) upozorňuje na výzkumy Smithové (in Příhoda, 1963), Kondáše (1983), Sterna (in Lechta, 1985). Z těchto dat vyplývá, že v jednom roce je slovní zásoba dítěte asi 5–7 slov, v roce a půl až okolo 10–20 slov. Jedná se o jednoslovné věty bez gramatické stavby. Hornáková a kol. (2009) podrobně popisují, že první projevy dětí se zvukově většinou nepodobají slovům, které používají dospělí. Nejčastěji to jsou podstatná jména, někdy i interjekce a onomatopoeia, která charakterizují slova, zpravidla citoslovce vyjadřující pocity nebo imitující zvuky. Totožné slovo má v závislosti na situaci rozdílný význam. Dítě pomocí slova vyjadřuje přání, emoce, popř. konstatuje určitou informaci. Slovo nabývá funkci pojmenovací, tudíž dítě si spojuje určité slyšené slovo s jevem. Poté prvotní produkci přenáší asociací i na jevy podobné a v důsledku toho může docházet k nepřesnostem (Sovák, 1972). Dítě výrazně zapojuje prozodické faktory pro modulaci jednoslovné věty bez gramatické struktury. Slabika je považována za základní

jednotku mluvené řeči, kdy nejlépe se dítěti tvoří slova s retními souhláskami (má, bú...), případně jejich reduplikací (mámá). Zavřená slabika (pán, dům) je pro dítě náročnější. Předverbální komunikace má stále u dítěte významné postavení, verbální komunikace se začíná prosazovat zvolna. Seeman (1955) upozorňuje, že užívání prvních slov neznamená zánik žvatlání, jelikož to stále přetrvává, zejména před usínáním. Spolu se suverénnější samostatnou chůzí se zvětšuje akční rádius dítěte, schopnost intenzivně poznávat předměty a jevy kolem sebe, což významně ovlivňuje osvojování si slovní zásoby. Zvládne uložit hračku do krabice a vyndat ji na pokyn. V roce a půl zná až okolo 70–80 slov. Mezi 1,5–2 roky dítě objevuje mluvení jako činnost, díky které se aktivněji seznamuje s okolím (Klenková, 2006). Období je charakteristické prvním věkem otázek (Kdo je to? Co je to?). Postupně začíná eliminovat dětské pojmenování (např. bebínko, hajat, bumbat apod.), které se však většinou naučilo od dospělých. Dvojslovné věty tvoří bez správné gramatické struktury, jelikož se jedná o hromadění dvou jednoslovných vět. Při artikulaci delších slov občas dítě vynechává poslední slabiky (Lechta, 2011). Stává se, že si dítě s rozvojem slovní zásoby spojí nové slovo s již akusticky osvojeným obrazem, který má ale jiný obsah, tudíž dítě pak vnímá a používá slovo nesprávně. Méně známé slovo přizpůsobí slovu, kterému rozumí a je součástí jeho pasivního slovníku. Jindy zase slova, která dítě uslyšelo, artikuluje sice správně, ale v neadekvátní situaci, tento případ Dvořák (1999) nazývá verbalismem. Zvládá reprodukovat dvojici, ale i trojici čísel (Dvořák, 1999; Klenková, 2006; Lechta, 2011).

Období mezi 2.–3. rokem života dítěte nazývá Lechta (2003) *obdobím lexemizaxe*. V období kolem 2–2,5 let dítě ovládá okolo 200 až 400 slov (Klenková, 2006). Začíná pozvolna skloňovat a časovat. Dochází ke gramatizaci řeči, která charakterizuje zjevný pokrok v gramatické stavbě verbálních projevů. Koncem období dítě dokáže tvořit i víceslovné věty (Kapálková, 2009). V řečovém projevu se vedle podstatných jmen a sloves, případně přídavných jmen objevují i další slovní druhy. Suprasegmentální prvky řeči jsou zafixovány (Lejska, 2003). Pozvolna mizí dysgramatismy. Řeč začíná být intelektuální a myšlení verbální. Dítě diferencuje konkrétní význam od obecného (Sovák, 1972). Aktivní slovník od počátku svého vývoje obsahuje slova, která dítě imituje ihned správně, jiné se postupně vyvíjí z důvodu nezvládnutí výslovnosti všech hlásek, tudíž všech slov (Lechta, 2011). Slova bývají komolena. Hlásky může dítě eliminovat, substituovat jinými hláskami, objevují se asimilace aj. (Dolejší, 2001). Vnímá a rozlišuje zjevné charakteristiky, distinktivní znaky některých fonémů z hlediska znělosti (např. B–P), způsobu artikulace (např. K–O), a místa artikulace (např. F–G) (Lechta, 2011). Dítě si dokáže vybavit objekty, které reálně

nevidí. Zvládne si správně natočit obrázek (Loose a kol., 2011). V období kolem 2,5–3 let o sobě dítě často mluví ve třetí osobě. Zvládá pojmenovat předměty denní potřeby, časové pojmy (den–noc). Dítě neakceptuje gramatické výjimky (např. „dobrý“–„dobřejší“). Stále intenzivněji používá víceslovné věty. Dítě zvládá ukázat v knize např. čím píšeme, co nosíme na hlavě, z čeho pijeme apod. Osvojuje si postupně otázky: „Kdy?“ a „Proč?“. Učí se využívat řeč jako komunikační poslání. Dítě si zvládne přiřadit navzájem k sobě i dva tvary, dvě barvy nebo dvě velikosti (Lechta, 2011). Je schopné diferencovat dva páry obrázků a pojmenovat základní barvu. Poznává známá místa a činnosti, které vykonává osoba na obrázku (Loose a kol., 2011).

Období gramatizace charakterizuje Lechta (2003) 3.–4. rok dítěte. Ve věku kolem 3–3,5 let dítě zvládne říct svoje jméno, ale i jména svých sourozenců (nejlepších kamarádů). Aktivní slovník tvoří už více než 1000 slov (Klenková, 2006). U některých dětí může docházet k fyziologickým těžkostem v řeči, tzn. zadrhávání řeči (vícenásobné opakování slabik, slov apod.). Většinou klade slova ve větě správně, avšak ještě stále vzácně využívá některé předložky a spojky, spíše tvoří souvětí přiřazovací. Nastupuje druhý věk otázek („Proč?“). V období kolem 3,5–4 let dítě tvoří protiklady a zvládá říkat krátké básničky zpaměti. Slovní zásoba stále roste a upřesňuje se. Dítě tvoří i podřadicí souvětí a z gramatického aspektu se řeč čím dál tím víc blíží normě (Bytešníková, 2012). Zvládne navázat a udržet konverzaci (Lejska, 2003).

Po 4. roce života se jedná o **období intelektualizace** (Lechta, 2003). Mezi 4–5 roky jedinec ovládá okolo 1500–2000 slov. V menší míře si pomáhá slůvky „ten, ta, to“, kterými dříve nahrazoval jejich skutečné názvy. Dítě by mělo používat, gramaticky správně, všechny slovní druhy. Dokáže přesněji identifikovat barvy (Lejska, 2003). Až do dospělosti si dítě zpřesňuje a rozšiřuje slovní zásobu (Sovák, 1972). Po pátém roce již dítě zvládá nejsložitější slabiky, tj. souhláskové shluky (stře-, skři-) a individuální slabiky, které se v řeči vyskytují jen v jednom nebo několika slovech anebo se jedná o slova (strhl, zmlkl). V období kolem 5–6 let zvládne správně reprodukovat poměrně dlouhou větu, popřípadě kratší příběh bez pomocných otázek. Dokáže vysvětlit, k čemu používáme určité předměty denní potřeby. Před vstupem do školy, tedy na konci tohoto období, by dítě mělo ovládat okolo 2500–3000 slov, tvoří i tzv. speciální pojmy. Správně realizuje delší a komplikovanější příkazy (Dvořák, 1999; Klenková, 2006; Lechta, 2011)

Dalšími autory, kteří se věnovali ontogenezi řeči, jsou například Mašura (1972), Koch (1977), Kondáš (1983), Lahey (1988), Langmeier, Krejčířová (2006), Kapálková (2009) a další.

2.3 Aspekty přirozeného vývoje řeči

Vývoj řeči u člověka je velmi složitý proces, který je ovlivněn různými činiteli. Může se jednat jak o faktory endogenní, tak exogenní (Bytešnicková, 2012).

Obecně můžeme říci, že mezi **vnitřní faktory** ovlivňující vývoj řeči lze začlenit vše, co se týká fyzického i psychického stavu dítěte, ale také vrozených schopností. **Stav centrální nervové soustavy** podle Bytešnickové (2012) je nezbytný z hlediska vyzrálosti a aby žádný z oddílů CNS nebyl poškozen, jelikož se podílí na programování motorických funkcí a zpracování senzorických informací, které mají podíl na rozvoji řeči a komunikačním procesu. Nezastupitelnou roli hrají v mozku i dostředivé a odstředivé dráhy. Vizuální a auditivní podněty vedou z prostředí dostředivé dráhy do korové oblasti analyzátorů (Novák, 1999; Lejska, 2003). Pokud **úroveň sluchové percepce** je v normě, dítě přijímá zvukové podněty z okolí a na základě těchto podnětů se učí diferencovat a imitovat slyšené. Sluch dítěti také umožňuje orientovat se v prostoru (Klenková, 2000). Lejska (2003) uvádí, že právě poškozený sluch postihuje nejvýrazněji řeč v receptivní složce. **Úroveň zrakové percepce** ovlivňuje osvojování si artikulace a neverbální komunikace. Zrak je velmi podstatným doplňkem sluchového vnímání. Lechta (2011) uvádí, že již první náznaky interpersonální komunikace vycházejí ze zrakového kontaktu. **Úroveň motorických schopností** je dalším důležitým aspektem ovlivňujícím přirozený vývoj řeči. Bytešnicková (2012, s. 22) říká, že „*motorická zóna mozkové kůry je hybným analyzátozem řeči.*“ Ve zmíněné oblasti se formují, diferencují a sjednocují podmíněné pohybové reflexy. Zásadním předpokladem pro rozvoj řeči u dítěte je správná funkce řečových orgánů. Neméně důležitou složkou je **úroveň intelektových schopností**, ať už verbální nebo neverbální, jelikož dítěti umožňuje manipulovat s názorným materiálem, třídit ho, analyzovat ho apod. (Šedivá in Bytešnicková, 2012). Poslední z aspektů uvádíme **vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk**.

Mezi vnější podněty Klenková (2000) řadí zejména **podnětné prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá. Podněty musí být bohaté jak z hlediska kvalitativního, tak kvantitativního. Pokud dítě bude žít v prostředí, kde se mu nebude dostávat přiměřené množství podnětů, může to mít vliv na zpomalení vývoje řeči. Naopak přehnané nároky ze strany rodičů a nadbytek podnětů

může dítě neurotizovat a často u dětí můžeme pozorovat až negativistické chování. **Sociální a emoční vazby** v prostředí rovněž ovlivňují optimální vývoj řeči. Klidné a stabilní rodinné prostředí společně s pozitivními emocionálními faktory hraje v rozvoji řeči dítěte velmi pozitivní roli. Zajímavý výzkum vlivu socioekonomického faktoru na vývoj dětské řeči uvádí Hoff (2003), který se zaměřoval na dvouleté děti a jejich matky. Z výzkumu lze předpokládat, že děti, které pobývají v socioekonomicky zvýhodněné rodině, mají rozvinutější jazykové dovednosti než děti stejného věku vyrůstající v horších socioekonomických podmínkách.

Detailně se aspektům vývoje řeči věnují Bytešnicková (2012), Klenková (2000), Lechta (2011). Klenková (2006) doplňuje, že vzájemnými vztahy mezi řečí a ostatními zmíněnými faktory se zabývalo mnoho našich i zahraničních vědců, např. Příhoda (1967), Sovák (1972), Kuric (1987), Vygotskij (2004), Lechta (2011) a další.

2.4 Rizikové faktory vývoje řeči

V průběhu řečového vývoje může být dítě ohroženo faktory, které mohou v různé míře negativně působit na pozdější úroveň komunikační schopnosti. Dospělý by se měl proto snažit eliminovat bariéry a vytvořit pro dítě takové prostředí, v němž se dítě bude správně řečově vyvíjet (Bytešnicková, 2012).

Prvním z faktorů, který může nepříznivě ovlivňovat vývoj řeči, jsou **zdravotní problémy**. Nezbytná je v tomto kontextu úzká spolupráce rodičů s pediatrem, který se během pravidelných prohlídek zaměřuje na psychomotorický vývoj, vyšetření zraku a sluchu. Dalším důležitým činitelem je **přístup rodičů a blízkého okolí k dítěti**. Rodiče by měli dítěti zprostředkovávat tzv. „interakční rámce“, které obsahují vhodné formy stimulace a příležitosti k procvičování, automatizaci a integraci dovedností, jež jsou nezbytné pro osvojení si řeči (Ditrichová, Papoušek, Paul a kol., 2004). Nezbytná je stimulace ze strany matky, ale i otce. Podrobněji se věnuje problematice postavení dítěte v rodině Bartoňová (2005). Dále se jedná o **postavení dítěte v rodině**, kdy Stoppardová (1992, in Bytešnicková, 2012) uvádí, že určitá rizika, jež mohou negativně působit na vývoj dětské řeči je narození druhého dítěte. Na dítě rovněž může negativně působit **odloučení od rodičů**, ať už se jedná o krátkodobou hospitalizaci v nemocnici nebo o dlouhodobý odchod jednoho z rodičů. Dítě potřebuje určitou **jistotu vazeb**. Neméně důležitým faktorem v rozvoji řeči je **úzká spolupráce s předškolními pedagogy**, a pokud je potřeba, i s dalšími **odborníky** (Matějček, 2005; Lacinová, Škrdlíková, 2008; Bytešnicková, 2012).

Kritickým obdobím ve vývoji řeči, které by měl dospělý věnovat dostatečnou pozornost, je **šestý až osmý měsíc života**, kdy dochází k rozvoji napodobujícího žvatlání, tudíž je důležitá zraková a sluchová kontrola. Je nezbytně důležité věnovat dostatečnou pozornost tomuto vývojovému mezníku, jelikož se jedná o indikátor sluchové vady. **V období kolem třetího roku věku** často dochází k fyziologickým obtížím v řeči, které souvisí s velkými nároky kladenými na dítě. Lechta (2010) charakterizuje fyziologické dysfluence. Jedná se o přirozené, nevědomé procesy, kdy jedinec při lingvisticky náročnějším projevu vyžaduje více času. Z toho důvodu si napomáhá repeticemi, zarážkami v řeči apod. **V době nástupu do mateřské školy a zahájení školní docházky** zejména citlivější děti mohou hůře zvládat odloučení od rodičů, a proto adaptace do nového prostředí doprovází také různé obtíže v oblasti komunikace (Bytešníková, 2012). Podrobněji se rizikovým faktorům věnuje Kutálková (2011).

3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Ve třetí kapitole uvádíme základní charakteristiku jednotlivých typů narušené komunikační schopnosti (NKS). Každou NKS vymezujeme definicí, uvádíme několik příčin vzniku a také hlavní symptomy, které pozorujeme u dětí předškolního věku. Naším přáním je, aby rodiče i pedagogové byli obezřetnější při vývoji dětské řeči a sledovali různé příznaky, které mohou později determinovat narušenou komunikační schopnost.

V první podkapitole popisujeme narušený vývoj řeči, kam spadá opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie. Narušení článkování řeči, kde hovoříme o dyslalii a vývojové dysartrii, tvoří druhou podkapitolu. Dále se věnujeme narušení plynulosti řeči, kam patří koktavost a breptavost. Ve čtvrté podkapitole se věnujeme narušení zvuku řeči, kde charakterizujeme rinolalii a palatolalii. V páté podkapitole představujeme elektivní mutismus a v šesté poruchy hlasu.

3.1 Narušený vývoj řeči

Zmíněné problematice je potřeba věnovat náležitou pozornost, jelikož opoždění nebo narušení vývoje řeči v raném nebo předškolním věku může mít negativní dopad na rozvoj jedince, ať už se jedná o sociální vztahy nebo školní úspěšnost (Bytešnicková, 2012).

Mikulajová (2003, s. 60) definuje narušený vývoj řeči jako „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, případně i všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se pak mohou projevat v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické.*“

Z hlediska průběhu vývoje řeči existují následující typy narušeného vývoje řeči: *opožděný, přerušovaný, disharmonický, omezený, scestný, předčasný*. Podrobněji uvádějí Sovák (1978), Peutelschmiedová (2005b), Dvořák (2007).

Z hlediska etiologického narušený vývoj řeči může být *dominujícím příznakem* (vývojová dysfázie) nebo se může vyskytnout jako *součást jiných vývojových poruch* (symptomatické poruchy řeči) (Mikulajová, 2003).

Z hlediska věku Sovák (1978) a Lechta (1990) rozlišují *fyziologickou nemluvnost* (do 1 roku), *prodlouženou fyziologickou nemluvnost* a *vývojovou nemluvnost*.

3.1.1 Opožděný vývoj řeči

Pro zjištění příčiny opožděného vývoje řeči, je důležité, aby dítě podstoupilo odborné vyšetření (foniatrické, neurologické, psychologické a další) v rámci diferenciální diagnostiky, které vyloučí sluchové vady, zrakové vady, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů, orofaciální rozštěpy, akustickou dysgnózi, autismus. Mezi nejčastější etiologické faktory vzniku opožděného vývoje řeči patří prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošenost, předčasně narozené děti, nevyzrálá nervová soustava, lehká mozková dysfunkce (Klenková, 2006) (srov. Mlčáková, Vitásková, 2013).

Lejska (2003) vymezuje opožděný vývoj řeči prostý tím, že dítě ve třech letech nemluví nebo má velmi chudý slovník. Často užívá vlastní slova nebo zvukové jednotky, přestože podmínky pro rozvoj řeči jsou adekvátní. Rozumění řeči je v normě. Ostatní oblasti odpovídají věku dítěte. Občas se opožděný vývoj řeči objevuje v rodině dítěte.

Podrobněji lze najít u autorů Sovák (1978), Lechta (1990), Škodová, Jedlička (2007), Kutálková (2005b).

3.1.2 Specificky narušený vývoj řeči (Vývojová dysfázie)

„Specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření. Porucha má systémový charakter a zasahuje v různém stupni a širokém spektru senzoryckou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách“ (Dvořák, 2007, s. 53) (srov. Mikulajová, Rafadusová, 1993).

Etiologie je vyvolána poruchou centrálního zpracování řečového signálu v důsledku deficitu v raném senzoryckém vývoji řeči, rozvíjí se časové opoždění řeči a celkově aberantní vývoj řeči (Bytešnicková, 2012). Lejska (2003) zmiňuje vliv farmakoterapie a virového onemocnění v prenatálním období, asfyxie, inkompabilitu Rh-faktoru, novorozeneckou

žloutenku těžšího stupně nebo nízkou porodní váhu v perinatálním období. Dlouhá (2003) uvádí jednu z možných příčin bilaterální difúzní kortikální lézi.

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10) uvádí poruchu *expresivní a receptivní* (srov. Lesný, 1980; Rapin, 1996, in Mikulajová, 2009). Vitásková (2005) doplňuje, že v praxi se nejčastěji vykytuje její smíšená forma.

Symptomatologie je na řečové a jazykové úrovni. Hlavním a prvním příznakem je opožděný vývoj řeči. Postižení má vždy systémový charakter a zasahuje všechny jazykové roviny (Bytešnicková, 2012). Symptomy podle jazykových rovin uvádí Mikulajová, Rafajdusová (1993).

- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina — dysgramatismus, nerozvinutý jazykový cit, redukce stavby věty na dvouslovné i jednoslovné věty, slovosled je nesprávný, potíže s frekvencí výskytu slovních druhů, převaha podstatných jmen a následné statické vyjadřování, potíže se skloňováním a časováním, slovesa jsou obvykle užívána v infinitivu nebo v první osobě, nejdůležitější slovo je řazeno na první místo.
- Lexikálně-sématická jazyková rovina — snížený počet a pomalý rozvoj aktivní slovní zásoby, převažuje pasivní slovník nad aktivním, děti mívají „vlastní slovník“, mechanicky používají slova bez pochopení jejich obsahové stránky, problémy s formulací, vyhledáváním vhodných slov, neschopnost rozeznat klíčová slova pro pochopení celého obsahu.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina — porucha fonetické i fonologické realizace hlásek, narušení fonemické percepce, vnímání distinktivních rysů, výrazné deficity ve výslovnosti, nesrozumitelný řečový projev.
- Pragmatická jazyková rovina — neschopnost udržet dějovou linii, prodloužené pauzy ve verbálním projevu, celkově snížení mluvního apetitu, výrazné vkládání emocí do řečového projevu, problémy se získáváním nových informací.

Škodová, Jedlička (2007) uvádí, že se jedná o výrazný nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Podrobněji další symptomy specifikuje Mikulajová, Rafajdusová (1993). Dalšími

odborníky, kteří se věnují vývojové dysfázii jsou např. Novák (1999), Dlouhá (2003) a Vitásková (2005).

3.2 Poruchy článkování řeči

Mezi poruchy článkování řeči, které se vyskytují v dětském věku, řadí Lechta (1990) dyslalii a dysartrii. Pro dyslalii je charakteristické narušení artikulace v užším slova smyslu. Pokud hovoříme o narušení artikulace v širším slova smyslu (respirace, fonace, rezonance a artikulace v užším slova smyslu), jedná se o dysartrii.

3.2.1 Dyslalie

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

Etiologii dyslalie zahrnuje celá řada endogenních i exogenních faktorů. Lechta (1990) uvádí např. dědičné vlivy, narušení sluchové nebo zrakové percepce, organické nálezy na mluvidlech, narušení odstředivých či dostředivých nervových drah, poškození centrální části nervového systému, negativní vlivy prostředí (srov. např. Vyštejn, 1991; Nádvořníková, 2003; Klenková, 2006; Krahulcová, 2007; Gúthová, 2009).

Důležitou klasifikaci uvádí Nádvořníková (2003) podle vývojového hlediska. Rozlišuje *fyzilogickou (nesprávnou)*, *prodlouženou fyzilogickou* a *vadnou (pravou)* dyslalii. Poměrně zavedenou klasifikací v České republice je dělení dle symptomatologického hlediska na *hláskovou* – *mogilálie* (vynechání obtížné hlásky), *paralálie* (výměna obtížnější hlásky za jednodušší nebo náhrada neutrálním vokálem), dyslalie v užším slova smyslu – tzv. *-ismus* (sygmatismus, lambdacismus apod.); *slabikovou a slovní (kontextovou)*; *specifické asimilace* (Mlčáková, Vitásková, 2013). Klasifikace podle etiologického hlediska, z hlediska konstantnosti, podle rozsahu a další uvádějí Lechta (1990), Sovák (1978), Nádvořníková (2003), Klenková (2006), Dvořák (2007) a další.

Salomonová (in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí vývoj artikulace podle Jurnečkové, Vysoudilové (1970).

Tab. 1 Vývoj artikulace

od 1 do 2,5 let	B, P, M, A, O, U, I, E
	J, D, T, N, L – artikulační postavení se upravuje po 3. roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky R
od 2,5 do 3,5 let	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
od 3,5 do 4,5 let	BĚ, PĚ, MĚ, VĚ, Ď, Ť, Ň
od 4,5 do 5,5 let	Č, Š, Ž
od 5,5 do 6,5 let	C, S, Z, R
od 6,5 do 7 let	Ř a DIFERENCIACE Č, Š, Ž / C, S, Z

Salomonová (in Škodová, Jedlička, 2007, s. 338)

3.2.2 Vývojová dysartrie

Dysartrie označuje narušenou komunikační schopnost, která se projevuje poruchami motorické realizace řeči v důsledku organického poškození centrálního nervového systému, jak uvádí např. Klenková (2006), Cséfalvay (2003) a Lechta (1990).

Neubauer (2007) uvádí za nejčastější příčinu syndrom dětské mozkové obrny (DMO). Dále mezi příčiny řadí úrazy hlavy, mozku a mozkové nádory (srov. Cséfalvay, 2003).

Klasifikaci vývojové dysartrie uvádí Neubauer (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) následovně:

- **Pyramidová dysartrie** – Řeč je tvořena křečovitě s tvrdým hlasovým začátkem. Nápadná je hypernazalita, monotónnost a omezená intonace. Je narušena cílená kontrola dýchání a patrohltanového uzávěru. Objevují se poruchy rytmu mluvy, hybnosti rtů a jazyka. Hlas je tlačенý, tvořený se zvýšenou námahou.
- **Extrapiramidová dysartrie** – Vyskytují se atetoidní pohyby jazyka, což způsobuje nezřetelnou artikulaci. Hlas je nestabilní s proměnlivou výškou a silou.

- **Cerebrální dysartrie** – Řeč je tvořena explozivně, často jsou zdůrazňovány jednotlivé slabiky i slova. Charakteristické je ulpívání v jednotlivých artikulačních postaveních z důvodu neschopnosti realizovat rychlé rytmické pohyby. Dýchání bývá mělké s nedostatečnou kontrolou při výdechu.
- **Bulbární dysartrie** – Tento typ bývá spojován s poruchami polykání a žvýkání. Řeč bývá výrazně narušena z důvodu poruchy realizace artikulačních pohybů, způsobené postižením inervace mluvidel hlavovými nervy.
- **Směšená dysartrie** – Dochází ke kombinaci předešlých symptomů v různém poměru.
- **Kortikální dysartrie** – Charakteristická je setřelá artikulace, opakování prvních slabik a částí slov. Hybnost mluvních orgánů je chaotická.

3.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči

Mezi poruchy plynulosti Lechta (1990) řadí koktavost a breptavost. Hlavním diferenciálním měřítkem je fakt, že koktavost je primárně poruchou fluence, oproti breptavosti, kdy hlavní deficit je v tempu řeči (Lechta, 2010).

3.3.1 Koktavost (*Balbuties*)

„Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení, a tím působí rušivě na komunikační záměr. Je to multifaktoriální, dynamický a variabilní syndrom NKS se složitou symptomatikou, která je často důsledkem několika parciálních, vzájemně se prolínajících, navazujících nebo recipročně i souhrnně reagujících příčin“ (Lechta, 2010, s. 28).

Podle Řepové (2007) zůstává etiologie koktavosti stále neodhalena. Většina autorů v dnešní době považuje koktavost za multifaktoriálně podmíněnou poruchu. Z orgánových příčin Lechta (2010) uvádí nejčastější příčinou dědičnost a dyskoordinaci mozkových hemisfér (srov. Peutelschmiedová, 2005b). Dále autoři zmiňují vliv psychických procesů a sociálního prostředí (Peutelschmiedová, 2000; Fraser 2011; Lechta, 2010; Lechta, Králíková, 2011).

Klasifikace podle etiopatogeneze Lechta (2010) rozlišuje *incipientní koktavost* (mezi 5.—7. rokem; v tomto věku balbuties nejčastěji vzniká), *fixovaná koktavost* (mezi 7.—13. rokem, která přetrvává u školáků), *chronická koktavost* (přetrvává do adolescence a dospělosti).

Bytešnicková (2012) popisuje komplexní klinický obraz syndromu koktavosti, který charakterizují tři skupiny symptomů. *Dysfluence* (repetice, prolongace), *nadměrná námaha* při projevu (projevy, které se objevují při překonávání bloků, např. dupnutí) a *psychická tenze* (to, co cítí balbutik během řečového projevu, např. zčervenání). Existuje více druhů dysfluencí. Např. *vývojová dysfluence* se objevuje mezi 3. a 4. rokem dítěte. Většinou tyto dysfluence u dětí vymizí. U některých dětí se však z této dysfluence vlivem dalších vnějších a vnitřních činitelů může rozvinout postupem času koktavost (Lechta, 2010).

Doporučujeme k této problematice přečtení Peutelschmiedová (2000, 2005c), Fraser (2011), Dell (2004), Řepová (2007), Lechta (2010), Lechta, Králíková (2011) a další.

3.3.2 Breptavost (*Tumultus sermonis*)

Breptavost je poruchou vznikající převážně v dětském věku. Výrazně se však projevuje až kolem nástupu do školy, i později. V období puberty je charakteristický horší průběh a u dospělých je porucha už velmi nápadná (Monatová, 1994; Kutálková, 2002).

V literatuře např. Ward, Scott (2001) zmiňuje multifaktorovou etiologii. Lechta (2009) o ní hovoří v souvislosti s genetickou predispozicí, neurogenní podstatou, poruchami motorické a auditivní kontroly řeči (srov. Green, 1999; Tarkowski, 2003).

Mezi nejpodstatnější symptomy patří příliš zrychlené tempo, ke kterému může docházet mezi slovy, nebo i dokonce uprostřed slova. V důsledku akcelerace dochází ke snížení srozumitelnosti výpovědi nebo až k naprostému neporozumění. Dalšími příznaky jsou repetice (opakování) a redukace (vynechávání) slabik, porucha artikulace a respirace, hlasové poruchy a dysmuzie (Škodová, Jedlička, 2007).

3.4 Poruchy zvuku řeči

Mezi fyziologické složky artikulace hlásek patří nosovost (nazalita). Podle Dvořáka (2007) se jedná o rezonanci dutiny nosní v průběhu mluvené řeči. Vitásková (2005) doplňuje, že ovládnutí orality (rezonance dutiny ústní) a nazality je ovlivňováno aktivitou

patrohltanového (velofaryngeálního) uzávěru, prostorností a průchodností rezonančních dutin, velikostí čelistního úhlu, intenzitou a tlakem výdechového proudu vzduchu.

3.4.1 Huhňavost (Rinolalie)

Podle Bytešníkové (2012) se jedná o velmi nápadnou poruchu zvuku řeči, která se poměrně často objevuje v dětském věku. „*Patologické snížení nebo zvýšení nosovosti v mluvené řeči se označuje jako porucha nosní rezonance, která se manifestuje jako otevřená, zavřená nebo smíšená huhňavost*“ (Kerekrétiová, 2003, s. 100).

Zavřená huhňavost (hyponazalita) představuje patologicky sníženou nosovost, nedostatek podílu nazality na tvorbě hlasu a řeči. Typický je temný „rýmový“ zvuk řeči, omezené dýchání nosem s následným dýcháním ústy, porucha čichu a denazalizací (odstranění nosovosti) hlásek M, N, Ň (Klenková, 2006). Příčiny zavřené huhňavosti mohou být *organické*, buď *vrozené* (úzké nosní průduchy, deformace obličeje, vybočená nosní přepážka apod.) nebo *získané* (zduření nosní sliznice při akutní nebo chronické rýmě, zvětšené krční mandle, zvětšená nosní mandle, deformace nosní přepážky po úrazech aj.). Také se může jednat o *funkční poruchy* svalstva měkkého patra, jež způsobují zvýšenou aktivitu a sílu patrohltanového uzávěru (Škodová, Jedlička, 2007).

Otevřená huhňavost (hypernazalita) je podle Klenkové (2006) charakteristická zvýšenou nosovostí, přebytkem podílu nazality při tvorbě hlasu a řeči. Při otevřené huhňavosti vzniká nedokonalý patrohltanový uzávěr, tudíž vzduch uniká nosem. Kerekrétiová (2003) rozlišuje *příčiny orgánové*, mezi které popisuje *vrozené defekty* (rozštěpy sekundárního patra včetně submukózních, kongenitálně zkrácené patro, nedostatečný vývoj měkkého patra a další) a *získané příčiny* (oronazální komunikace a defekty patra po operacích). Mezi *funkční příčiny* řadí snížené činnosti svalstva patrohltanového uzávěru u lidí oslabených, dlouhodobě nemocných, motoricky méně obratných; při mentální retardaci; při hysterii, neurózách apod.

Smíšená huhňavost znamená kombinace otevřené a zavřené huhňavosti v různém poměru (kombinace příčin) (Bytešníková, 2012).

Podrobněji se rinolalii věnují např. Vohradník (2001), Kerekrétiová (2002).

3.4.2 Palatolalie

Podle Lechty (1990) se jedná o narušenou komunikační schopnost, jejíž první příčinou je rozštěp patra. Během posledních desetiletí došlo k velkému pokroku v léčbě rozštěpu patra. V současnosti se jedná okolo 90 %, kdy jedinci dosáhnou normální nebo skoro normální řeči (Kerekrétiová, 2002). Díky novým chirurgickým metodám, raným palatoplastikám, komplexní týmové multidisciplinární péči a také včasné a kvalitní řečové terapii se výskyt palatolalie snižuje, ne však zcela mizí (Kerekrétiová, 2008).

Za hlavní symptomy palatolalie Klenková (2006) uvádí poruchu artikulace, rezonance a srozumitelnost řeči. Mohou ji také doprovázet poruchy hlasu, narušený vývoj řeči, nebo narušené koverbální chování.

Podrobněji se problematice palatolalie věnují Sovák (1978), Vohradník (2001), Kerekrétiová (1990, 1997, 2000, 2002, 2003, 2008, 2009)

3.5 (S) Elektivní mutismus

Podle Bytešnikové (2012, s. 63) „(s)elektivní mutismus je vyplývající psychická zábrana hlasité řeči vůči určitému sociálnímu okruhu nebo prostředí.“ Největší výskyt je pozorován právě u dětí předškolního věku a mladšího školního věku.

Pečeňák (in Lechta a kol., 2003) rozlišuje tři základní skupiny etiopatogenetických faktorů. *Bezprostředně vyvolávající faktory* (počátek školní docházky, změna prostředí, konfliktní situace v rodině aj.), *predispoziční faktory* (hyperprotektivní výchova spojená se separační úzkostí, kladení nadměrných nároků na dítě, trestání, nejednotnost ve výchově a další) a *udržovací faktory*, kdy dochází k přetrvávání prvních dvou skupin faktorů, nebo k nevyhovující reakci okolí na mutismus.

Hartmann, Lange (2008) doplňují, že u dětí se často nevyskytuje žádný smích, pláč, odkašlávání, kašel nebo zvuk dechu. Typický je rigidní držení těla a rty sevřené v linku. Většinou se snaží, aby na sebe vůbec neupozorňovaly, přestože se jedná o projevy naprosto normální a přirozené. Také je pro ně typická strnulá mimika, vyhýbání se očnímu kontaktu, ustrašenost, hledání náhradních způsobů komunikace (Balašová, 2003; Knopková, Kučerová, 2006; Hartmann, Lange, 2008)

Prognóza podle Kutálkové (2007) je optimistická, pokud se rodiče a nejbližší okolí bude řídit základním pravidlem, že jakékoliv donucovací prostředky návrat k řeči akorát oddaluje.

3.6 Poruchy hlasu

„*Poruchy hlasu vznikají na základě přechodných nebo trvalých změn a v důsledku patofyziologické činnosti dýchacích, fonačních, rezonančních a artikulačních orgánů*“ definuje Kerekrétiová (2003, s. 142).

Mezi funkční poruchy hlasu uvádí Pavlová-Zahálková a kol., (1980, in Bytešníková, 2012), že u dětí předškolního věku se může vyskytovat tzv. **dětská hyperkinetická dysfonie**, která je charakteristická chrapotem různého stupně. Hlučné prostředí nutí děti používat silnější hlas, vzájemně se překřikují a hlas zesilují. Často imitují přednesy oblíbených zpěváků a herců, tudíž používají hlasový rozsah, který neodpovídá jejich hlasovému orgánu. Pro hlas je typický chrapot, sípot, hrubost, dyšnost a používání tvrdých hlasových začátků. Dýchání bývá občas hlasité, děti neumění šeptat a jako důsledek nefyziologického používání hlasu se na hlasivkách tvoří **hlasové uzlíky** (Kutálková, 2002).

Kerekrétiová (2003) doplňuje k *vnějším příčinám* (někdy ne zcela doléčené) záněty horních cest dýchacích spojené s chrapotem, alergie, dráždění prachem, nepřiměřenou vlhkost a teplotu okolního prostředí aj. *Vnitřní příčinou* může být vrozená asymetrie hrtanu nebo rodinná dispozice. *K orgánovým příčinám* řadí např. úrazy, nádory, poruchy inervace a endokrinní poruchy.

Mezi psychogenní poruchy hlasu u dětí a dospívajících Hybášek, Vokurka (2006) a Veldová (in Hahn, 2007) řadí **psychogenní dysfonii a afonii, prodlouženou mutaci, perzistující fistulovaný hlas, dysfunkci hlasivek**.

Válková (2008) zmiňuje, že předpoklady k hlasovým poruchám se objevují u dětí s tzv. amúzií (neschopnost rozlišovat výšku a někdy i zabarvení tónů), kdy děti produkují hluboké subtonální zvuky. Hlasové deficity způsobuje taktéž sluchová nedostatečnost, která je spojená s nesprávnými fonačními návyky, jejichž eliminace klade značné nároky na citlivou volbu nápravných prostředků. Jedinečný rozvoj hlasové výchovy u dětí obohacuje v posledních letech práce Tiché (2004, 2005).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Důležitá skutečnost pro vznik praktické části diplomové práce je naše nadšení a zápal pro práci s dvouletými dětmi, u kterých se již třetím rokem staráme o zajištění co nejlepších zážitků a poznatků v soukromé miniškolce. Radost při spolupráci na jejich zdárném rozvoji a také možnost zachytit příznaky jejich možné budoucí narušené komunikační schopnosti byla primární myšlenkou pro vznik následující výzkumné analýzy.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na intaktní děti ve věku 2–2,5 let, kde jsme analyzovali jejich komunikační schopnost. Byla vytvořena testová baterie, která sloužila v průběhu 5 měsíců k testování v oblastech porozumění, aktivní slovní zásoby, zrakového vnímání, sluchového vnímání a rytmus. Empirické šetření probíhalo v Aquaparku Olomouc, kde sídlí Jupíkova zdravá miniškolka.

1.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem práce je analýza komunikační schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku. Toto šetření bylo zaměřeno na intaktní děti ve věkovém rozmezí 2–2,5 let. Na základě analýzy rozvoje komunikačních dovedností při prvním, druhém a třetím testování v průběhu 5 měsíců bylo naším cílem zhodnotit možné riziko vzniku narušené komunikační schopnosti.

V **dílčích cílech** jsme se orientovali na jednotlivé dovednosti, které dětem činily největší problémy a u kterých se naopak obtíže nevyskytovaly. Pozornost byla věnována také odchylkám ve vztahu k fyziologickému vývoji řeči u dětí.

1. Zmapovat, jaká je úroveň porozumění u vybraných skupin dětí předškolního věku.
2. Analyzovat úroveň aktivní slovní zásoby u vybraných skupin dětí předškolního věku.
3. Evidovat stupeň rozvoje sluchového vnímání u vybraných skupin dětí předškolního věku.
4. Analyzovat zrakové vnímání u vybraných skupin dětí předškolního věku.

5. Zmapovat stupeň rozvoje rytmické schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku.
6. Komparovat úroveň komunikační schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaká je úroveň komunikační schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň porozumění u vybraných skupin dětí předškolního věku?
2. Jaká je úroveň aktivní slovní zásoby u vybraných skupin dětí předškolního věku?
3. Jaký je stupeň rozvoje sluchového vnímání u vybraných skupin dětí předškolního věku?
4. Jaký je stupeň rozvoje zrakového vnímání u vybraných skupin dětí předškolního věku?
5. Jaký je stupeň rozvoje rytmické schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku?
6. Evidujeme rozdíly v komunikační schopnosti u vybraných skupin dětí předškolního věku?

1.2 Metodologie výzkumu

Pro výzkumnou část práce byly zvoleny kvantitativní i kvalitativní metody. Na úrovni kvantitativních metod jsme vytvořili test, kterým jsme analyzovali komunikační schopnost u vybraných skupin dětí předškolního věku. Na základě testování jsme kvantitativně vyhodnotili získaná data pomocí škálového hodnocení, které jsme k daným subtestům, popřípadě konkrétním úkolům, zhotovili. V rámci kvalitativních metod jsme využili systematické pozorování.

V našem výzkumu jsme tedy využili metody testu, škálování a pozorování.

Test Michaliček (1969, in Chráska, 2007, s. 184) definuje jako: „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.“ V našem výzkumu jsme využili **test výkonu**, jehož funkcí je měření výkonnosti jedince v určitých oblastech. Zvolili jsme **test didaktický**, který patří mezi nejznámější a nejvýznamnější z testů výkonu. Tento test je specifický tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel (Chráska, 2007). Test byl realizován ve třech testovacích obdobích v průběhu 5 měsíců. Konkrétně se tedy jednalo o test **vstupní, průběžný a výstupní**. Byl rozpracován do 5 subtestů, které analyzovaly zvolené oblasti komunikační schopnosti. Každý ze subtestů poté obsahoval jednotlivé úkoly s možností jedné správné odpovědi.

Posuzovací škála je nástroj, který dává možnost stanovit míru vlastnosti jevu nebo intenzitu. Posuzovatel projevuje svoje hodnocení určením polohy na škále. Hodnotí se vlastnosti člověka, předměty, ale i činnosti. Formálně bývá soubor škál zastoupen v podobě dotazníku nebo posuzovacího archu (Gavora, 2010). V našem výzkumu jsme vytvořili **hodnotící arch** pro každý subtest.

Podle Zelinkové (2001, s. 28) je **metoda pozorování** „proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte (Zelinková, 2001). Zvolili jsme **systematické pozorování**, které bylo vedeno přesným záměrem. Tuto metodu jsme zvolili z toho důvodu, že výzkumný pracovník může sledovat přirozené projevy během samotného testování (Říčan, 2010). Tato metoda byla využita jako doplňková při testu analýzy komunikační schopnosti, z důvodu postřehnutí nežádoucích faktorů, které by mohly zkreslit výsledky našeho šetření.

1.3 Charakteristika období a místa šetření

K realizaci testování analýzy komunikační schopnosti u předškolních dětí byl zvolen areál olomouckého aquaparku, kde sídlí Jupíkova zdravá miniškolka.

Miniškolka má pouze jedno oddělení. Specifičnost zařízení je takové, že všechny děti navštěvují miniškolku jednou týdně v různé dny. V průběhu výzkumu zde bylo přihlášeno 22 dětí ve věkovém rozmezí 2–4 let. Edukaci zajišťují 2 pedagogické osoby.

Jupíkova zdravá miniškolka je forma zařízení, která zprostředkovává celodenní hlídání dětí s nadstandardní péčí po stránce rozvoje osobnosti dítěte. Součástí denního programu jsou

komunikační, výtvarné, hudební a sportovní aktivity. Činnosti probíhají hravou formou, které jsou zaměřeny na rozvoj komunikační schopnosti, tj. zrakové vnímání, hrubou a jemnou motoriku, vizuomotorickou koordinaci, poznávání barev, tvarů a velikostí, rozvoji řeči, cvičení paměti, postřehu, odhadu a představivosti, rozvoj sociálních dovedností a mnoho dalšího. Děti se během dne pohybují v celém areálu, jímž jsou herna dětského koutku, zázemí miniškolky, bazén pro výuku plavání, dětské hřiště, travnaté plochy aj. (Esmedia, 2015).

Součástí aquaparku je také dětský koutek Vodní svět, kde klientelu tvoří z velké části děti ve věkovém rozmezí 1–5 let, které jsou v doprovodu svých rodičů. Tyto děti při své návštěvě nejsou vedeny pedagogickým pracovníkem, tudíž využívají prostory k volným činnostem ke hře v hrací konstrukci, tobogánu s kuličkami, prolézačkám, překážkové dráze, míčům a dalším hrám.

Výzkumné šetření probíhalo v prostorách miniškolky. Dětský koutek sloužil dětem k regeneraci a odpočinku mezi jednotlivými fázemi testování.

Harmonogram výzkumného šetření

1. etapa šetření: (září 2014–prosinec 2014)

- výběr výzkumného souboru,
- příprava pilotní fáze testu,
- pilotní fáze testování na jednom dítěti,
- konečná úprava testu – tvorba finální verze testu.

2. etapa šetření: (leden 2015)

- 1. lednový týden (pondělí, středa, pátek) – vstupní testování experimentální skupiny,
- 2. lednový týden (pondělí, středa, pátek) – vstupní testování kontrolní skupiny.

3. etapa šetření: (březen 2015)

- 1. březnový týden (pondělí, středa, pátek) – průběžné testování experimentální skupiny

- 2. březnový týden (pondělí, středa, pátek) — průběžné testování kontrolní skupiny

4. etapa šetření: (květen 2015)

- 1. květnový týden (pondělí, středa, pátek) — výstupní testování experimentální skupiny
- 2. květnový týden (pondělí, středa, pátek) — výstupní testování kontrolní skupiny

5. etapa šetření: (červen — říjen 2015)

- analýza výsledků

1.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vytvořen z celkového počtu 30 dětí, které byly vybrány na základě záměrného (účelového) kvalifikovaného výběru v rámci instituce, kterým byl pro nás Aquapark Olomouc, konkrétně dětský koutek a miniškolka. Podle Miovskeho (2006, s. 138) „využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá.“ Základní soubor splňoval podmínku, kterou bylo datum narození v měsících září, říjen, listopad nebo prosinec roku 2012. V době zahájení výzkumu 5. 1. 2015 dosáhly všechny děti 2 let. Mezi nejstarším a nejmladším dítětem byl největší rozdíl 3 měsíce. Dalším vydělujícím kritériem byla schopnost spolupracovat a udržení pozornosti v průběhu vyšetření. Posledním nezbytným měřítkem byl také souhlas rodičů dětí s vyšetřením. Nastavená kritéria tedy byla:

- datum narození v měsících září, říjen, listopad nebo prosinec roku 2012;
- schopnost spolupracovat a udržení pozornosti v průběhu vyšetření;
- souhlas rodičů dětí s vyšetřením.

Žádné dítě nebylo nutné z výzkumu vyloučit z důvodů nesplnění podmínek, které byly nezbytné pro výběr výzkumného vzorku.

V empirickém výzkumu byli vyšetřováni chlapci i dívky. Byl zvolen stejný počet dívek a chlapců mezi jednotlivými skupinami, abychom vyloučili spekulace nad genderovými rozdíly. Podrobněji se poměry chlapců a dívek narozených v jednotlivých měsících v našem výzkumu nebudeme zabývat, jelikož se nejedná o cíl výzkumu. Děti byly dále rozčleněny do dvou skupin.

Experimentální skupinu tvořilo 15 dětí, z toho 9 dívek a 6 chlapců, kteří navštěvovali miniškolku. Jednalo se o děti v již zmíněném věkovém rozmezí. Důležitou selekcí v rámci této skupiny byl nástup dětí do zařízení v období od listopadu do prosince roku 2014. Se skupinou nebyla do zahájení vlastního šetření započata konkrétní stimulace ve zkoumaných oblastech, tudíž není možné spekulovat o možnosti nácviku. Žádné dítě nenavštěvovalo dříve jesle nebo jiné zařízení poskytující péči o děti ve věku do 3 let.

Kontrolní skupinu zastupovalo taktéž 9 dívek a 6 chlapců. Tyto děti nenavštěvovaly vůbec žádné zařízení, kde by probíhala stimulace sledovaných složek. Maminky ve všech případech byly s dětmi doma na mateřské dovolené. Všechny maminky byly pro spolupráci osloveny v Aquaparku, v dětském koutku, který společně s dětmi navštěvují. Pro výzkumníka nebylo náročné obstarat stejný počet dětí stejného pohlaví, jelikož dětský koutek navštěvuje mnoho maminek s dětmi.

Tab. 2 Počet dětí narozených v jednotlivých měsících u experimentální a kontrolní skupiny

	EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA		KONTROLNÍ SKUPINA	
	dívek	chlapců	dívek	chlapců
Září 2012	4	0	3	0
Říjen 2012	3	2	2	2
Listopad 2012	0	2	1	2
Prosinec 2012	2	2	3	2

1.5 Organizace a průběh výzkumného šetření

Abychom mohli analyzovat komunikační schopnost u vybraných skupin předškolních dětí, inspirovali jsme se knihou *Hry pro všestranný rozvoj dítěte* (Doyon-Richard, 2003) pro vytvoření testového materiálu. Test se skládá z 5 subtestů:

- porozumění,
- aktivní slovní zásoba,
- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- rytmus.

Jednotlivé subtesty obsahují různý počet úkolů, kterým se budeme dále podrobněji věnovat. Jednotlivé úkoly však byly poupraveny dle vlastního citu autorů práce.

Před začátkem testování vznikl **pilotní návrh testu**, který byl nezbytný pro finální verzi testu. Tato fáze testování byla realizována v listopadu 2014 s chlapcem 2,1 let, který později nebyl vybrán do samotného šetření. Provedením pilotního testování napomohlo k rozvržení časové náročnosti na jednotlivé bloky, kterému se věnujeme níže v tab. č. 4.

Po ukončení pilotní fáze proběhly drobné úpravy testu. Rozdíl mezi pilotní a finální verzí testu byl zřetelný v hodnotící škále, která musela být upravena do specifičtějšího rozmezí mezi jednotlivými stupni hodnocení úkolů. V tab. č. 3 uvádíme původní a následnou modifikaci hodnocení, které jsme pro testování vytvořili.

Tab. 3 Modifikace hodnocení úkolů

Původní hodnocení	Aktuální hodnocení
* 4 – určuje vše bez obtíží (vykoná)	* 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
* 3 – váhá, avšak určuje vše správně (vykoná)	* 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
* 2 – chybuje, ale opraví se	* 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
* 1 – chybuje více, opravuje se s obtížemi	* 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
* 0 – nic nezvládá určit správně (vykonat)	* 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

Samotné šetření probíhalo vždy ve dnech pondělí, středa a pátek. Během jednoho dne bylo vyšetřeno celkem 5 dětí ve všech 5 oblastech komunikační schopnosti. S každým dítětem

se pracovalo individuálně, v rozmezí 3 časově stanovených blocích šetření. Během jednoho týdne proběhlo testování experimentální skupiny. Následující týden se pracovalo s kontrolní skupinou.

Všech 5 dětí se setkala ráno v hracím koutku Vodní svět v Aquaparku Olomouc. Poté, podle časového rozpisu, děti jednotlivě vstupovaly do místnosti miniškolky, kde probíhalo testování. Dětem bylo testování představeno tak, že si zahrajeme takovou legrační hru, kde budou plnit různé úkoly.

Tab. 4 Časová rozvržení do jednotlivých bloků v rámci jednoho dne

Testované děti	1. blok	2. blok	3. blok
	Porozumění	Aktivní slovní zásoba Zrakové vnímání	Sluchové vnímání Rytmus
D ₁	7:45–8:00	9:10–9:30	11:00–11:20
D ₂	8:00–8:15	9:30–9:50	11:20–11:40
D ₃	8:15–8:30	9:50–10:10	11:40–12:00
D ₄	8:30–8:45	10:10–10:30	12:00–12:20
D ₅	8:45–9:00	10:30–10:50	12:20–12:40

Jelikož nám bylo umožněno pracovat s dětmi právě 3 dny v týdnu, zvolili jsme počet 5 dětí na jeden den, abychom během konkrétního týdne zvládli vyšetřit celou skupinu. Bloky se nám zdály být vhodné pro lepší organizaci výzkumu.

U experimentální i kontrolní skupiny si děti mezi jednotlivými bloky hrály v dětském koutku, kde byl zajištěn pedagogický dozor. Pro eliminaci nežádoucích faktorů, které by mohly ovlivnit průběh testování, jsme zvolili následující opatření:

- Únava, přetížení, deprivace fyziologických potřeb (hlad, žízeň, toaleta aj.)
 - *Krátkodobé bloky* – s dětmi jsme pracovali v maximálním rozsahu 20 minut.
- Nedostatečná motivace
 - *Motivace* – testování bylo dítěti interpretováno formou hry
- Koncentrace na jinou, následující činnost (hra s kamarády...)

- **Hra v dětském koutku** — po splnění jednotlivých bloků se děti vracely ke hře s ostatními dětmi.

Matky dětí kontrolní i experimentální skupiny se testování nezúčastnily, avšak některé z nich trávily s dětmi čas v prostorách dětského koutku.

V prvním bloku jsme se u všech dětí věnovali subtestu porozumění. Záměrně byla zvolena pouze jedna část testu, jelikož jsme předpokládali, že tím docílíme u dětí lepší adaptaci na testování a budou tak motivovány na další bloky. Pro každé dítě v prvním bloku bylo vyhrazeno 15 minut. Po ukončení 1. bloku se dítě vracelo do dětského koutku, kde si mohlo za odměnu hrát s ostatními dětmi.

V druhém bloku jsme se zabývali aktivní slovní zásobou a zrakovým vnímáním. Pro každé dítě v tomto bloku bylo vyhrazeno 20 minut, kdy plnili dohromady dva subtesty. Po ukončení 2. bloku se každé dítě vždy vrátilo zpět do hracího koutku.

Ve třetím bloku jsme se zaměřili na sluchové vnímání a rytmus. Po ukončení tohoto bloku některé děti zůstávaly v dětském koutku, ostatní odcházeli domů se svými rodiči (s matkou).

Mezi jednotlivými úkoly byly záměrně zvoleny přesuny z důvodu snahy eliminace prodlevy při chystání jednotlivých úkolů. Tudíž dítě přicházející do třídy, v níž probíhalo šetření, již vidělo přichystané jednotlivé „stanoviště“, kde bude plnit úkoly.

Hodnocení úkolů bylo inspirováno *Katalogem pro posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb* (Vrbová a kol., 2012), který se věnuje diagnostickým doménám pro žáky s narušenou komunikační schopností. Vedoucí autorského týmu katalogu Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D. byla pro nás inspirací již při logopedické praxi v poradenském zařízení, konkrétně tedy v SPC logopedickém v Olomouci, kterou jsme absolvovali v rozsahu 70 hodin.

1.6 Test analýzy vybraných oblastí komunikační schopnosti

1.6.1 Subtest: *POROZUMĚNÍ*

V prvním bloku jsme se s dětmi věnovali porozumění (řeči), jež spadá do lexikálně-sémantické roviny. Po 1. roce dochází k výraznému kvalitativnímu i kvantitativnímu rozvoji v oblasti porozumění, kdy postupně zvládá např. uložit hračku do krabice a vyndat ji na pokyn. S rozvojem akčního rádia dítě poznává předměty okolo sebe, což má vliv na osvojování si slovní zásoby. Od dvou a půl let ukáže v knize např. čím píšeme, co nosíme na hlavě, z čeho pijeme apod. Poznává činnosti, které vykonává osoba na obrázku (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Loose a kol., 2011).

Pomůcky:

❖ **Obrázkové karty**

- úkol č. 1: židle, dveře, okno, brýle, klíče, hrnek
- úkol č. 4: hrající si osoba, spící osoba, plačící osoba, smějící se osoba, vařící osoba, malující osoba,
- úkol č. 5: jablko, hruška, kytara, tričko, kalhoty, stůl, jehla, deštník, kaktus, baterka, slunce, lopata, strom, telefon, květina, balón, auto, list

❖ **Reálné předměty**

- úkol č. 2: kniha, lžice, kelímek, kartáček na zuby, pastelka, hřeben
- úkol č. 6: kostka, píšťalka, papír, papuče, plyšový krteček

Testování:

V **prvním úkolu** jsme se věnovali **identifikaci předmětu na obrázku**. Dítě bylo usazeno hned k prvnímu stolečku, kde bylo před něj připraveno 6 karet s obrázky, které si dítě prohlíželo pouze pár sekund. Při zácviku dítě mělo identifikovat židli. Při testování se jednalo o předměty: dveře, okno, brýle, klíče, hrnek. K plnění úkolu jsme potřebovali karty, na kterých byly zobrazeny jednotlivé předměty. Jedna karta sloužila k zácviku, zbývajících 5

k vyšetření. Examinátor dával dítěti slovní pokyn a úkolem, dítěte bylo, aby ukázalo, kde na kartě se nachází daný předmět.

- Když dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. - „*Ukaž mi, kde je...?*“
- Jestliže chybovalo, naše reakce byla: „*To není správná odpověď, zkus to ještě jednou. Ukaž mi, kde je ...?*“
- Pokud dítě chybovalo podruhé, pokračovali jsme dalším předmětem.

V druhém úkolu jsme se zabývali **identifikaci předmětu podle slovního pokynu**. Dítě pracovalo u druhého připraveného stanoviště, tedy u druhého stolečku, kde byly nachystány potřebné předměty k identifikaci. Jednalo se o jeden předmět k závěru, jímž byla kniha, a dalších 5 k samotnému šetření, jimiž byly lžíce, kelímek, kartáček na zuby, pastelka, hřeben. Úkolem dítěte bylo ukázat předmět, který examinator krátkým slovním popisem charakterizoval.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako při úkolu č. 1.

Ve třetím úkolu jsme analyzovali **vykonání jednoduchých příkazů**. Úkol byl realizován velmi nenápadně, kdy dítě ani nezaznamenalo změnu úkolu. Nepotřebovali jsme žádné pomůcky, tudíž jsme se nezdržovali složitým vysvětlováním a zadáváním a hned jsme přistoupili k závěru, kdy si dítě mělo sáhnout na ucho. V samotném šetření dítě vyplázlo jazyk, zatleskalo ručičkami, zadupalo nožičkami, vyskočilo a utíkalo k postýlkám.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

Při čtvrtém úkolu jsme sledovali, jak dítě zvládne **identifikovat osoby na obrázku, podle slovního popisu**. Dítě se přesouvá ke třetímu připravenému stolečku. K úkolu jsme použili 6 karet s obrázky, které charakterizovaly odpověď dítěte. V závěru jsme se dítěte ptali, kdo si na obrázku hraje. V testování jsme zjišťovali odpověď, kdo na obrázku spí, pláče, směje se, vaří a kdo maluje. Úkolem dítěte tedy bylo ukázat na obrázek, který odpovídá popisu examinatorovy otázky.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

U **pátého úkolu** šlo o dovednost **eliminovat předmět na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku**. Byla zvolena práce na koberci z důvodu změny prostředí, která měla podporovat pozornost dítěte. K danému úkolu bylo potřeba 18 karet, 3 k zácviku a 15 k samotnému šetření. Dítě mělo za úkol vybrat ze tří karet, které podle charakteristiky dané skupiny nepatří mezi ostatní.

Pro zácvik byla zvolena otázka:

- „Co nejíme?“ jablko, hruška a kytara

V samotném šetření se jednalo o otázky:

- „Co si neoblékáme?“ tričko, kalhoty, stůl
- „Co nepíchá?“ jehla, deštník, kaktus
- „Co nesvítlí?“ baterka, slunce, lopata
- Co neroste na zahradě? strom, telefon, květina
- „Co není hračka?“ balón, auto, list

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

V posledním **šestém úkolu** se jednalo o nejtěžší variantu testování složky porozumění. Zkoumali jsme, jak dítě dokáže **vykonat složitější příkazy**. Úkolem dítěte bylo vykonat složitější slovní instrukci na pokyn examinátora. U tohoto úkolu jsme zůstávali na zemi a dítě pro plnění pobíhalo dle instrukcí po třídě.

Pro zácvik jsme zvolili pokyn:

- „Vezmi kostku a polož ji na stůl.“

Pro testování:

- „Vezmi píšťalku a dej ji na židli.“

- „Vezmi papír a hod’ ho do koše.“
- „Vezmi si do ruky papučky a obuj si je na nohy.“
- „Běž k plyšáčkům a dones krtečka.“
- „Postav se a zavolej ahoj“
 - Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

Hodnocení:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1.6.2 Subtest: **AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba**

V rámci druhého bloku jsme se jako první zabývali oblastí aktivní slovní zásoby. Ve dvou letech dítě umí okolo 200–400 slov, ze kterých tvoří i víceslovné věty. Postupem času skloňuje a časuje, tzn. mizí dysgramatismus. Vedle podstatných jmen, sloves a přídavných jmen se objevují i další slovní druhy. Myšlení začíná být verbální a řeč intelektuální. Od 2,5 let pojmenovává předměty denní potřeby, poznává základní barvy a obecně aktivněji užívá víceslovné věty. (Dvořák, 1999; Klenková, 2006; Lechta, 2011; Loose a kol., 2011).

Pomůcky:

❖ **Obrázkové karty**

- úkol č. 1: pes, kočka, slepice, kůň, kráva, koza, prase, lev, slon, žirafa, had
- úkol č. 2: jablko, banán, pomeranč, kiwi, jahoda, rajče, okurek, paprika, mrkev, hrášek, meloun

❖ **Reálné předměty**

- úkol č. 3: čepice, rukavice, šála, ponožky, šaty, kraťasy, kalhoty, svetr, sukně, bunda
- úkol č. 4: bílý papír, žlutý papír, červený papír, zelený papír, modrý papír, černý papír

Testování:

V **prvním úkolu** jsme se zabývali **identifikací zvířat**. Dítě se posadilo k prvnímu stolečku, kde bylo k vyšetření přichystáno 11 obrázků se zvířaty. Při zácviku dítě mělo identifikovat psa. Při samotném testování jsme zjišťovali, zda aktivní slovní zásoba dítěte obsahuje 10 pojmů: kočka, slepice, kůň, kráva, koza, prase, lev, slon, žirafa, had. Úkolem dítěte bylo identifikovat všechna zvířátka.

- Když dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. - „*Co je to za zvířátko?*“
- Jestliže chybovalo, naše reakce byla: „*To není správná odpověď, zkus to ještě jednou. Co je to za zvířátko?*“

- Pokud dítě chybovalo podruhé, pokračovali jsme dalším zvířetem.

V druhém úkolu jsme se zaměřili na **ovoce a zeleninu**. Pokračovali jsme u druhého stolečku. Pro plnění úkolu jsme zvolili obrázky ovoce a zeleniny. K zácviku sloužilo jablko, k šetření jsme vybrali: banán, pomeranč, kiwi, jahoda, rajče, okurek, paprika, mrkev, hrášek, meloun. Úkolem dítěte bylo pojmenovat ovoce/zeleninu, které nabízel examinátor.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozím úkolu.

Ve třetím úkolu jsme se věnovali **identifikaci oblečení**. Přemístili jsme se na koberec, kde jsme přichystali 11 kusů reálného oblečení. Pro zácvik bylo zvoleno tričko, pro testování: čepice, rukavice, šála, ponožky, šaty, kraťasy, kalhoty, svetr, sukně, bunda. Úkolem dítěte bylo pojmenovat všechny kusy oblečení.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

Ve čtvrtém úkolu jsme sledovali **identifikaci barev**, kdy jsme zůstali na koberci. Jednalo se o identifikaci 6 barevných papírů, kdy bílý sloužil k zácviku a žlutý, červený, zelený, modrý a černý k šetření. Úkolem dítěte tedy bylo pojmenovat všechny barvy.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

V pátém úkolu byl náš záměr ve **volném rozhovoru**, kde jsme analyzovali, jak dítě tvoří věty. Při plnění tohoto úkolu jsme také zůstali na koberci. Snažili jsme se zvolit takové téma, které by mohlo být dítěti blízké. Každé z dětí se však „rozpovídalo“ na jiné téma, například:

- „Co se ti tady v miniškolce líbí úplně nejvíc?“
- „Co jsi dostal(a) od Ježíška?“
- „Co budete dneska dělat s maminkou a tatínkem?“
- „S čím si nejraději hraješ?“ aj.

Hodnocení:

Hodnocení úkolu č. 1, 2, 3:

- * 4 – identifikuje všechny
- * 3 – identifikuje 9–8 pojmů
- * 2 – identifikuje 7–5 pojmů
- * 1 – identifikuje 4–1 pojem
- * 0 – nezvládá identifikovat

Hodnocení úkolu č. 4:

- * 4 – identifikuje všechny
- * 3 – identifikuje 4 pojmy
- * 2 – identifikuje 3–2 pojmy
- * 1 – identifikuje 1 pojem
- * 0 – nezvládá identifikovat

Hodnocení úkolu č. 5:

- * 2 – dítě se vyjadřuje spontánně, tvoří víceslovné věty bez dysgramatismů – skloňuje a časuje gramaticky správně, využívá podstatná jména, slovesa, případně přídavná jména a další slovní druhy,
- * 1 – dvojslovné věty bez gramatické struktury, dítě hromadí dvě jednoslovné věty
- * 0 – využívá jednoslovné věty – nejčastěji podstatná jména, popřípadě interjekce a onomatopoeia

1.6.3 Subtest: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

V druhé polovině druhého bloku jsme se zabývali oblastí zrakového vnímání. Zrakové schopnosti se u dětí rozvíjí do 5–6 let. Nejprogresivnější vývoj probíhá prvních 18 měsíců (Lazzari, 2013). Ve druhém roce se dítěti zdokonaluje schopnost rozlišování základních smyslových kvalit (tvar, barva, velikost aj.). Zvládne si správně natočit obrázek. Od dvou a půl let je schopné přiřadit navzájem k sobě i dva tvary, dvě barvy nebo dvě velikosti (Plevová, 2008; Lechta, 2011; Loose a kol., 2011).

Pomůcky:

❖ Obrázkové karty

- úkol č. 5: slepice, koza, kráva, kočka, slon, pes, žirafa, kůň, 2 karty s předlohou

❖ Reálné předměty

- úkol č. 1: 2 ks těstovin ve tvaru mušlí, vřeten, vývrtek, mašlí
- úkol č. 2: 4 ks geometrického tvaru kolečka, trojúhelníku, čtverce, obdélníku; 4 ks talířků
- úkol č. 3: 4 ks pastelek barvy modré, červené, žluté, zelené; 4 ks talířků
- úkol č. 4: tužková baterie, propiska, pravítko, kancelářská sponka, guma, kapesníky, sešit, plyšový medvěd

Testování:

V **prvním úkolu** jsme se zaměřili na **diferenciaci tvarů**. Dítě jsme nejprve seznámili se 4 tvary těstovin (2ks mušlí, 2ks vřeten, 2ks vývrtek, 2ks mašlí), které jsme zvolili pro tento úkol. Pracovali jsme u třetího stolečku, kde jsme těstoviny různě kombinovali do dvojic podle zadání. Pro zácvik jsme zvolili obě dvě varianty, tzn. kdy dvě těstoviny byly totožné a takové, které se lišily. K samotnému šetření jsme vybrali 1 stejnou dvojici a 4 nestejně dvojice těstovin. Úkolem dítěte po zhlédnutí dvojice bylo říct, zda se jedná o stejné, nebo nestejně těstoviny.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. „*Řekni mi, jsou těstoviny úplně stejné, nebo nejsou stejné?*“
- Jestliže dítě chybovalo, pokračovali jsme dalším tvarem. Dítě nemělo možnost opravit se, jelikož mělo na výběr pouze ze dvou odpovědí.

V druhém úkolu se jednalo o **klasifikaci geometrických tvarů**. Testování probíhalo u čtvrtého stolečku. Dítěti jsme nejprve ukázali čtyři tvary, se kterými si budeme hrát. Každý tvar jsme měli 3x + 1, který byl vložen v talířku. Jednalo se o obdélník, který sloužil k zácviku. Kolečko, trojúhelník a čtverec složili k testování. Dále jsme měli připraveny 4 talířky, ve kterých byl vložen vždy jeden druh tvaru. Úkolem dítěte bylo vložit stejné tvary do jednotlivých talířků

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. „*Podívej se do talířku, vidíš tam (kolečko). Zkus najít úplně stejná (kolečka) a dej je také do talířku.*“
- Pokud dítě chybovalo, naše reakce byla: „*To není správná odpověď, zkus to ještě jednou. Podívej se do talířku, vidíš tam (kolečko). Zkus najít úplně stejná (kolečka) a dej je také do talířku.*“
- Jestliže ani na druhý pokus nezvládlo přiřadit daný tvar správně nebo vůbec nereagovalo, pokračovali jsme dalším tvarem.

Ve třetím úkolu jsme se zabývali **klasifikací barev**. Úkol byl obdobný jako úkol č.2., tudíž jsme pokračovali rovněž u čtvrtého stolečku. Dítě jsme opět seznámili se čtyřmi pastelkami, které nám posloužily pro testování. Jedna pastelka, konkrétně modrá, byla zvolena jako barva k zácviku, červená, žlutá a zelená k šetření. Celkem jsme potřebovali 4 pastelky z každé barvy, kdy tři jsme položili na stůl, a po jedné barvě jsme vložili do připravených talířků. Úkolem dítěte bylo vložit stejné pastelky do jednotlivých talířků

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v úkolu č. 2

Ve čtvrtém úkolu se jednalo o **seřazení předmětů podle velikosti**. Připravili jsme 3 předměty, které nám sloužily k zácviku. Jednalo se o: tužkovou baterii, propisku a pravítko. K samotnému šetření jsme vybrali: kancelářskou sponku, gumu, kapesníky, sešit a plyšového

medvěda. Úkolem dítěte bylo najít předmět, který je úplně nejmenší a dát ho vedle. Poté trochu větší a dát ho vedle nejmenšího. Následně předmět, který je zase o trochu větší, než ten předchozí. Dále zase o trochu větší než ten minulý předmět a nakonec ten největší předmět. Dítěti jsme ukazovali, kam má předmět umístit. Šlo nám totiž o výběr správného předmětu a ne o testování porozumění, zda dítě pochopí složitý pokyn.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. *„Najdi, co je úplně nejmenší a dej to tady.“*
- Pakliže chybovalo, naše reakce byla: *„To není správná odpověď, zkus to ještě jednou. „Najdi, co je úplně nejmenší a dej to tady.“*
- Jestliže ani na druhý pokus nezvládlo vybrat předmět podle zadání, úkol jsme ukončili. Nelze pokračovat dále, jelikož zadání na sebe navazují.

V pátém úkolu jsme analyzovali dovednost **seřazení zvířat podle předlohy**. Před dítěte jsme položili obrázkovou kartu k zácviku, kde byla seřazena 3 zvířata vedle sebe. Jednalo se o slepici, kozu, krávu. K testování nám sloužila karta, kde bylo 5 zvířat: kočka, slon, pes, žirafa, kůň. Úkolem dítěte bylo seřadit zvířata, která šla na procházku stejně jako na obrázkové kartě.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v úkolu předchozím.

Hodnocení:

Hodnocení úkolu č. 1 bylo specifické tím, že pokud dítě v daném úkolu chybovalo, nemohli jsme ho na to upozornit a pobízet k opravě, jelikož se v úkolu jednalo pouze o dvě možnosti odpovědi.

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

Hodnocení úkolů č. 2, 3, 4, 5:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1.6.4 Subtest: SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Ve třetím bloku v první části jsme se věnovali oblasti sluchového vnímání. Je známo, že dítě již okolo 3.–4. měsíce začíná hledat zdroj zvuku, jenž přispívá mimo jiné k rozvoji prostorové orientaci (Lachout, 2012). Ve druhém roce je patrný rozvoj diferenciací zvuků, ale také rozlišování intenzity a výšky tónu (Plevová, 2008).

Pomůcky:

❖ OBRÁZKOVÉ KARTY

- úkol č. 1: auto, záchod, telefon, déšť, tikající hodiny, čištění zubů
- úkol č. 2: pes, kočka, koza, kůň, slon, kohout

❖ REÁLNÉ PŘEDMĚTY

- úkol č. 3: lžice, prázdná pet láhev, „kouzelný klobouk“
- úkol. č. 4: špageta, párátka

❖ TABLET — aplikace TOUCHBABY — úkol č. 1, 2

❖ BZUČÁK — úkol. č. 4

❖ ELEKTRONICKÉ KLÁVESY — úkol č. 5, 6

Testování:

V **prvním úkolu** jsme testovali **identifikaci zvuků**. Pro zácvik jsme zvolili zvuk auta. Pro vyšetření byl vybrán záchod, telefon, déšť, tikající hodiny, čištění zubů. Pro úkol jsme využili tablet s aplikací TOUCHBABY a karty s obrázky. Dítě se posadilo k prvnímu stolečku, kde bylo před něj položeno 6 karet s obrázky. Jedna karta sloužila k zácviku, zbývajících 5 k samotnému šetření. Jelikož se jednalo pouze o 6 karet, dítěti jsme nechali pouze pár sekund na prohlednutí obrázků. Examinátor si připravil tablet, na kterém postupně pouštěl testované zvuky. Úkolem dítěte bylo poslouchat daný zvuk a po jeho odeznění ukázat na kartu s obrázkem, která představovala zvuk, který právě slyšelo.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. „*Poslouchej a ukaž na obrázek, který jsi slyšel.*“

- Jestliže chybovalo, naše reakce byla: „*To není správná odpověď, zkus to ještě jednou. Poslouchej a ukaž na obrázek, který jsi slyšel.*“
- Pokud ani na druhý pokus neukázalo na danou kartu správně nebo vůbec, pokračovali jsme dalším zvukem.

V druhém úkolu jsme se zaměřili na **identifikaci zvuků zvířat**. Pro zácvik jsme vybrali psa. K vyšetření jsme zvolili zvuk kočky, kozy, koně, slona a kohouta. K úkolu nám posloužil tablet s aplikací TOUCHBABY a karty s obrázky. Při tomto úkolu jsme zůstali u prvního stolečku, kde jsme obměnili 6 karet s obrázky pro identifikaci zvuků. Úkolem testovaného dítěte bylo poslechnout si daný zvuk a poté ukázat na obrázek, který zastupoval zvuk zvířete, který právě slyšelo.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozím úkolu.

Ve třetím úkolu jsme se orientovali na **lokalizaci zvuků**. Při zácviku jsme s dítětem vyzkoušeli určit zvuk, který přicházel zepředu. Při samotném šetření dítě určovalo zvuk, který přicházel zezadu, shora, zdola, zprava, zleva. Nezbytné pro realizaci daného úkolu bylo nasazení „kouzelného klobouku“ na hlavu, aby dítě nevidělo, odkud vychází daný zvuk. Využili jsme právě klobouk, u kterého jsme neměli problém, aby si ho dítě nasadilo a chvíli v něm vydrželo, než proběhne testování úkolu. Zvuk k lokalizaci jsme vytvořili bouchnutím lžící do pet láhve. S dítětem jsme při tomto úkolu pracovali na koberci. Úkolem testujícího dítěte bylo poslechnout si určitý zvuk a poté ukázat ručičkou, kde zvuk slyšelo. Dítě gestem ruky ukázalo tím směrem, kde zvuk slyšelo. Nejednalo se o verbální pojmenování směru, abychom testovali pouze sluchové vnímání a eliminovali tak obtíže s verbálním pojmenováním (nahore, dole..).

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech.

Ve čtvrtém úkolu jsme se specializovali na **diferenciaci krátkého a dlouhého tónu**. S dítětem jsme se přemístili ke druhému stolečku, u kterého jsme zůstali až do posledního úkolu tohoto subtestu. Pro zácvik jsme zvolili krátký i dlouhý tón, které jsme vytvářeli pomocí bzučáku. Pro lepší imaginaci posloužila k úkolu dlouhá špageta, která představovala dlouhý tón a krátké párátka, které zastupovalo krátký tón. Dítěti byly nejprve puštěny dva

tóny, se kterými budeme pracovat. Důležité pro nás bylo, aby také důkladně pochopilo přirovnání tónů k předmětům, proto jsme při zácviku vyzkoušeli, zda zadání rozumí. Až poté jsme začali se samotným šetřením, kdy jsme dítěti pustili 5 tónů, 3 dlouhé a 2 krátké. Úkolem dítěte teda bylo poslouchat a posléze ukázat na reprezentující předmět, tzn. zda slyšelo „krátké párátko“ nebo „dlouhou špagetu.“

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo do 5 sekund, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. *„Poslouchej a ukaž mi, který zvuk jsi slyšel. Jestli byl dlouhý jako špageta nebo krátký jako párátko.“*
- V tom případě, že dítě chybovalo, pokračovali jsme dalším tónem. Dítě nemělo možnost se opravit, jelikož mělo na výběr pouze ze dvou odpovědí.

U pátého úkolu byla zvolena varianta **diferenciace hlasitého a slabého zvuku**. Tóny byly tvořeny elektronickými klávesy, kdy jsme zesilovali a zeslabovali zvuk. Pro imaginaci nám posloužily dvě karty. Na první z nich byla zobrazena myška, která představovala slabý zvuk, na druhé kartě lev, který charakterizoval hlasitý zvuk. Dítěti jsme představili dva tóny, které se lišily právě v síle zvuku a pečlivě jsme vysvětlili, proč jsme zvolili právě kartu myšky a lva. Při zácviku jsme zkusili identifikovat hlasitý a slabý zvuk. K vyšetření jsme se rozhodli pro 3 vysoké a 2 slabé zvuky. Úkolem dítěte bylo poslechnout si daný zvuk a poté ukázat na obrázek, který zastupoval daný zvuk, který slyšelo.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozím úkolu č. 4

V posledním šestém úkolu jsme zjišťovali u dětí **diferenciaci hlubokého a vysokého tónu**. K produkci tónu jsme využili elektronické klávesami. Pro imaginaci nám byla nápomocná karta medvěda, která představovala hluboký tón. Karta ptáčka zastupovala vysoký tón. Dítěti byly nejdříve představeny dva tóny, se kterými si budeme hrát. Poté jsme dítěti ukázali pomocné karty, na kterých jsme vysvětlili přirovnání ke zvukům. Následně jsme vyzkoušeli na zácviku hluboký i vysoký tón. Samotné vyšetření obsahovalo 4 vysoké tóny a 1 hluboký. Úkolem dítěte bylo poslechnout si daný zvuk, a potom ukázat na zastupující obrázek podle toho, který zvuk slyšelo.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozích úkolech č. 4, 5

Hodnocení:

Hodnocení úkolu 1,2,3:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat)správně

Hodnocení úkolů 4,5,6 bylo specifické tím, že pokud dítě v daném úkolu chybovalo, nemohli jsme ho na to upozornit a pobízet k opravě, jelikož se v úkolu jednalo pouze o dvě možnosti odpovědi.

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat)správně

1.6.5 Subtest: RYTMUS

Rytmus je zřejmě jedna z prvních věcí, kterou dítě vnímá ještě v matčině lůně, jelikož je součástí každého z nás, jedná se o tzv. biorytmy: údery srdce, tep, puls, dech, všechny tělesné procesy probíhají v pravidelných časových intervalech. Rytmus je však i všude kolem nás, např. pravidelné střídání dne a noci, práce a odpočinku, ročních období (D'andrea, 1998).

Pomůcky:

❖ OBRÁZKOVÉ KARTY

- úkol č. 2: dešťová kapka, silný déšť

❖ REÁLNÉ PŘEDMĚTY

- úkol č. 1: 2 ks ozvučných kulatých dřívěk
- úkol č. 2: bubínek s paličkou

Testování:

V **prvním úkolu** jsme se věnovali **percepci pravidelného pomalého a rychlého rytmu**. S dítětem jsme pracovali na koberci, kde examinátor vyťukával pravidelný pomalý nebo rychlý rytmus. Snažili jsme se pečlivě dítěti vysvětlit, co po něm žádáme. Proto jsme si společně s dítětem u zácviku vyzkoušeli chodit podle rytmu pomalu nebo rychle. V samotném šetření už dítě chodilo samotné. Úkolem dítěte bylo chodit podle vyťukávaného rytmu, který slyšelo.

- Pokud dítě nereagovalo do 5 sekund na ťukání dřívěk, zadání úkolu jsme opakovali ve stejném znění. „*Poslouchej moje ťukání a zkus chodit úplně stejně, jako já ťukám.*“
- Pokudliže chybovalo, naše reakce byla: „*To není správně, zkus to ještě jednou. Poslouchej moje ťukání a zkus chodit úplně stejně, jako já ťukám.*“
- Jestliže ani na druhý pokus nevládlo chodit do rytmu správně nebo vůbec, úkol jsme ukončili.

V druhém úkolu jsme vyzkoušeli, jak dítě zvládá **produkci rytmu podle pokynu**. Pracovali jsme u třetího stolečku s bubínkem a paličkou. Pro zácvik jsme zvolili dvě ilustrační karty. První karta představovala dešťovou kapkou a charakterizoval pomalý a slabý rytmus, jako když prší málo dešťových kapek. Na druhé kartě byl obrázek silného deště, který představoval rychlý a hlasitý rytmus. Karty sloužili k lepšímu vysvětlení úkolu. V zácviku si dítě vyzkoušelo rychlý (hlasitý) i pomalý (slabý) rytmus. V samotném šetření jsme dítěti dávali už pouze pokyny, aby nám ukázalo, jak prší málo a jak prší hodně. Dítě muselo produkovat 3 hlasité rytmy a dva slabé.

- Pokud dítě při odpovědi nereagovalo či chybovalo, postupovali jsme stejně jako v předchozím úkolu.

Hodnocení:

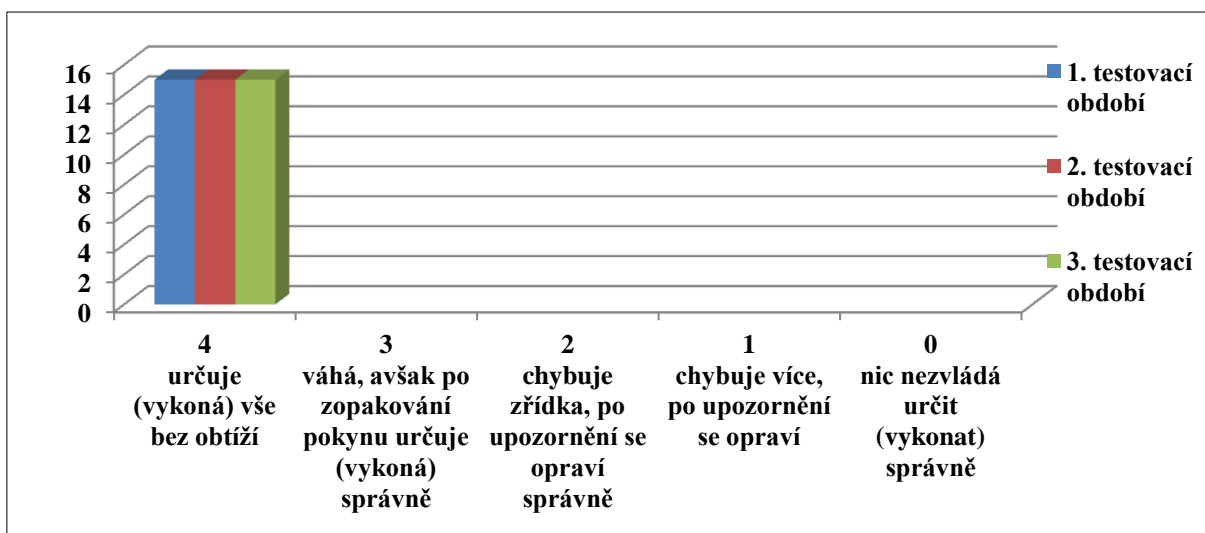
- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1.7 Analýza výsledků výzkumu

SUBTEST: POROZUMĚNÍ

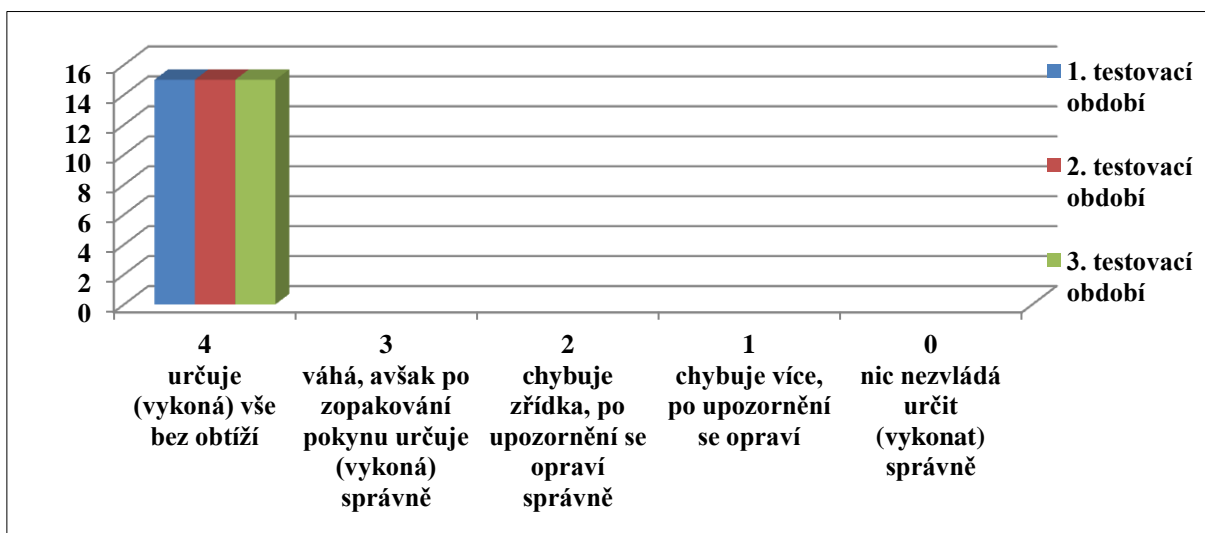
1. ÚKOL: IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU

Všech 15 dětí z **experimentální skupiny** ve všech testování zvládly úkol bez obtíží.



Graf 1 Identifikace předmětu na obrázku u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** splnily úkol bez obtíží ve všech třech testovacích obdobích všechny děti.

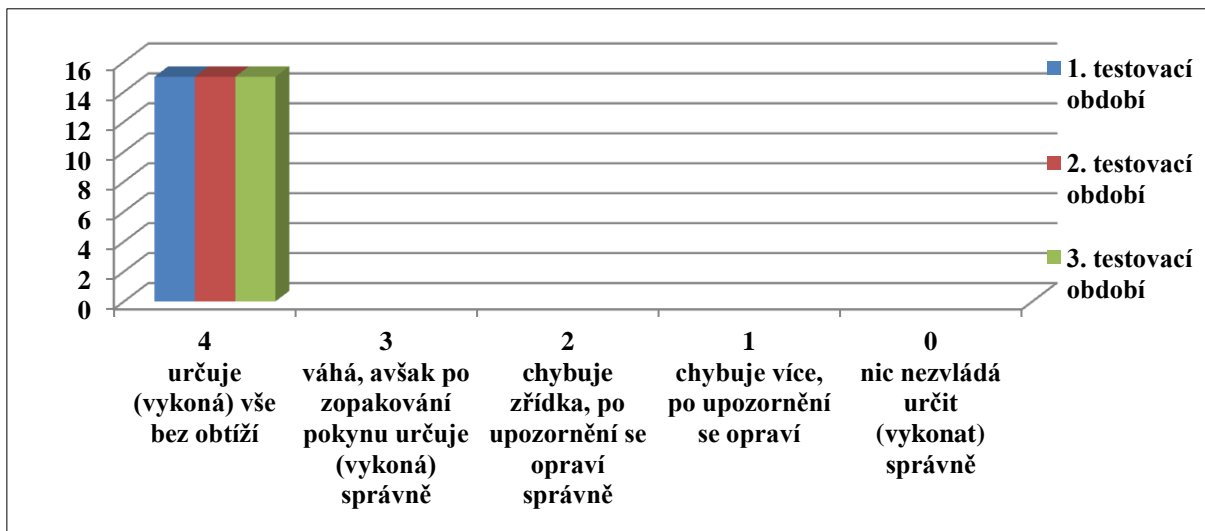


Graf 2 Identifikace předmětu na obrázku u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že u obou skupin byly naprosto srovnatelné výsledky.

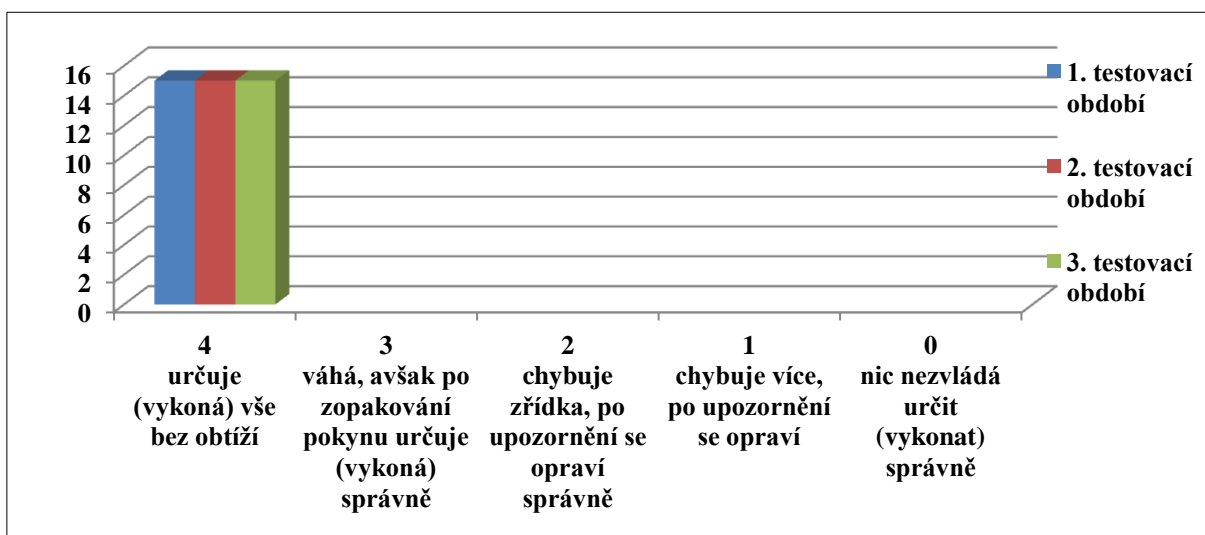
2. ÚKOL: IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU podle slovního popisu

Všechny děti z **experimentální skupiny** splnily úkol bez obtíží ve všech třech testovacích obdobích.



Graf 3 Identifikace předmětu podle slovního pokynu u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** vykonaly úkol bez obtíží ve všech třech testovacích obdobích všechny děti.

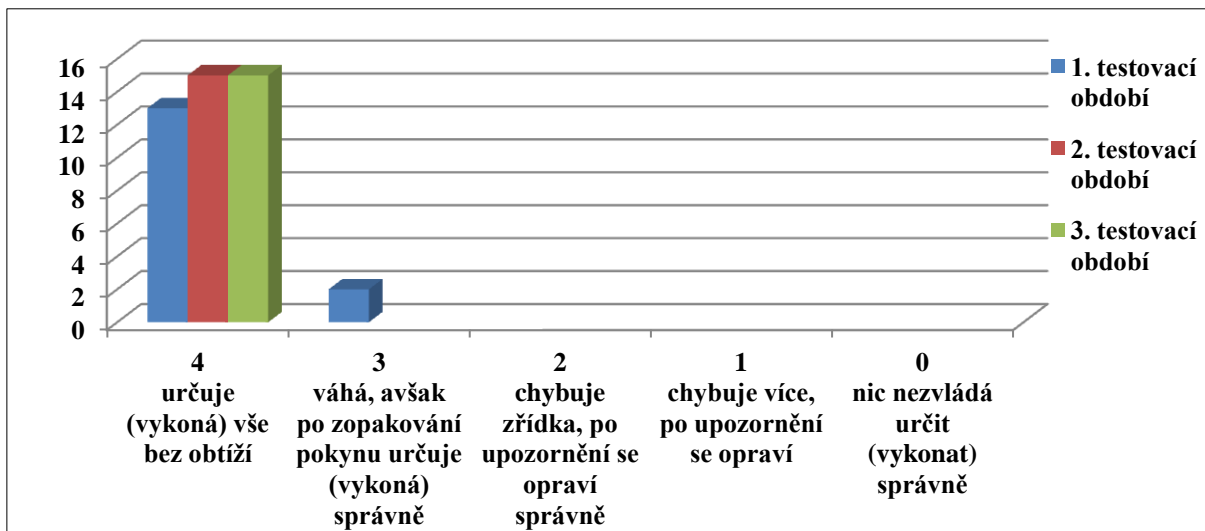


Graf 4 Identifikace předmětu podle slovního pokynu u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že výsledky obou skupin byly totožné.

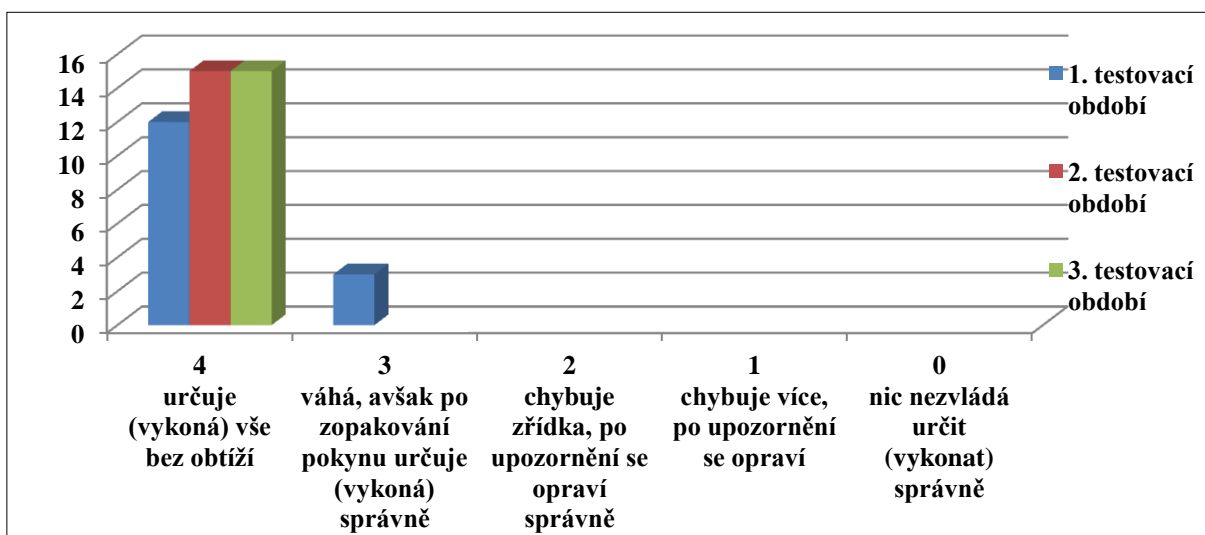
3. ÚKOL: JEDNODUCHÉ PŘÍKAZY

V prvním testování 13 dětí z **experimentální skupiny** zvládlo zadání bez obtíží a 2 děti zaváhaly. Ve druhém a třetím testování již všechny děti splnily úkol bez obtíží.



Graf 5 Jednoduché příkazy u experimentální skupiny

V prvním testování zvládlo úkol v **kontrolní skupině** bez obtíží 12 dětí a 3 při plnění úkolu zaváhaly. Ve druhém a třetím testování již všechny děti splnily úkol bez obtíží.

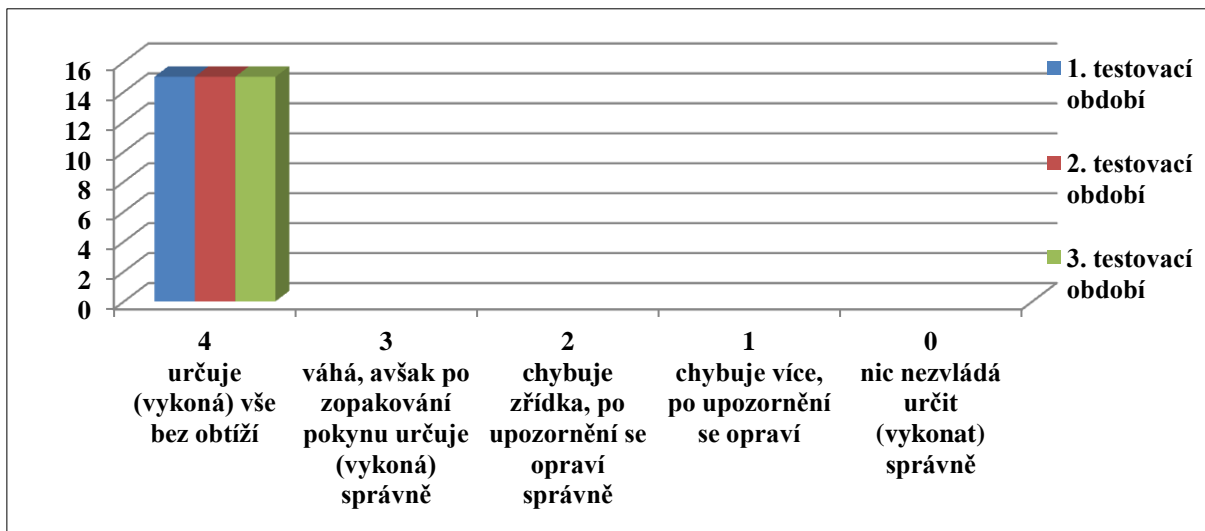


Graf 6 Jednoduché příkazy u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny dosáhly srovnatelných výsledků. Problémy dětem činil pokyn zadužej nožičkami.

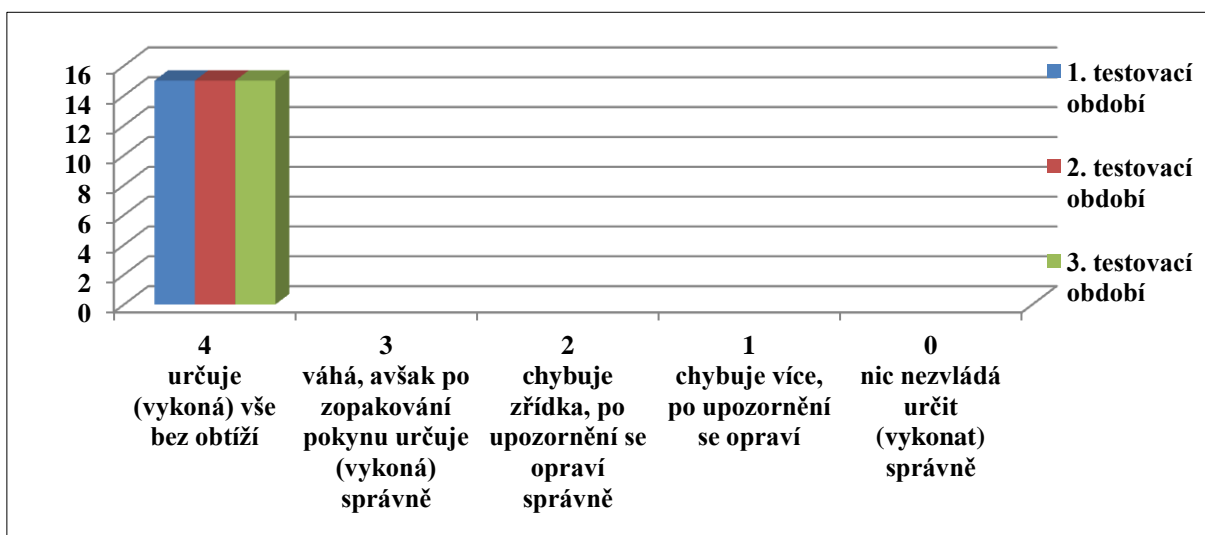
4. ÚKOL: IDENTIFIKACE OSOBY NA OBRÁZKU podle slovního popisu

Všechny děti z **experimentální skupiny** ve *všech třech obdobích* zvládly úkol bez obtíží.



Graf 7 Jednoduché příkazy u kontrolní skupiny

U **kontrolní skupiny** splnily úkol bez obtíží ve *všech třech testovacích obdobích* taktéž všechny děti.

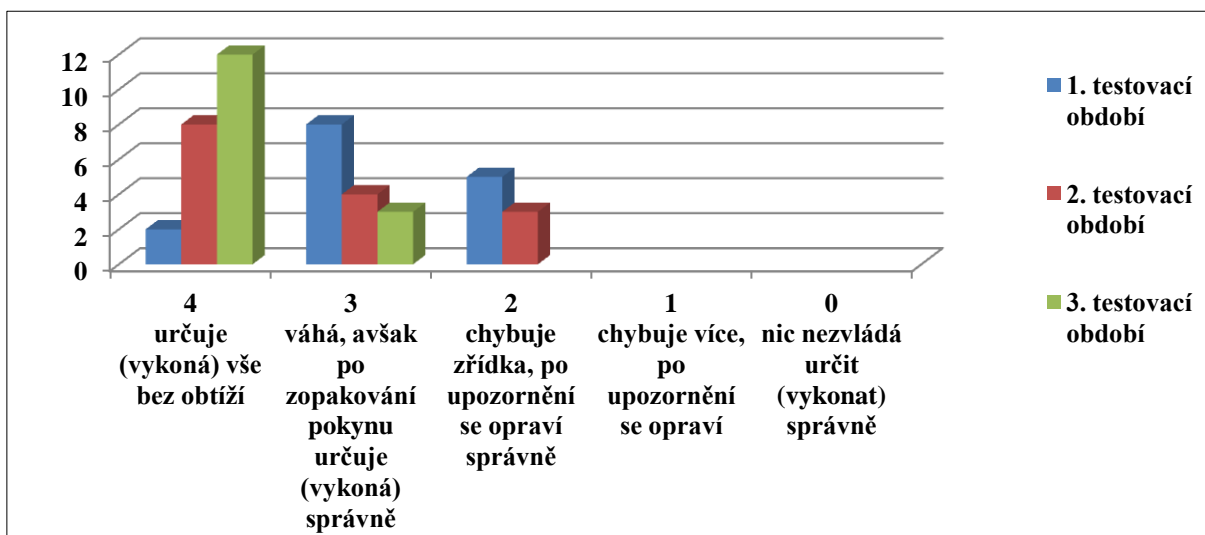


Graf 8 Identifikace osoby na obrázku podle slovního pokynu u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že u obou skupin byly naprosto srovnatelné výsledky.

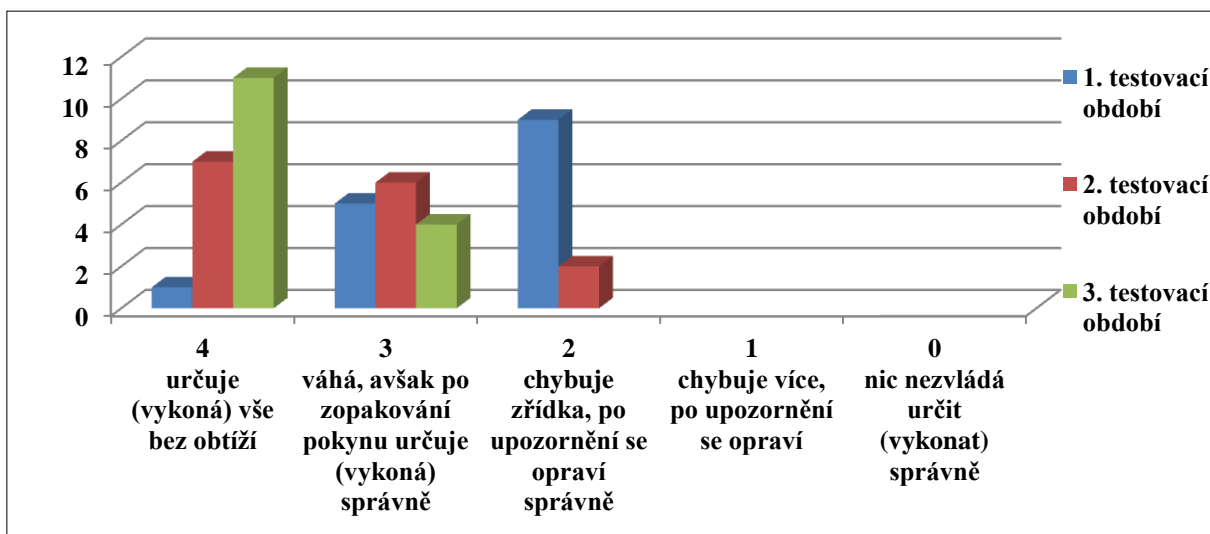
5. ÚKOL: ELIMINACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU, který nevyhovuje společnému znaku

V *prvním testování* u **experimentální skupiny** 2 děti zvládly úkol bez obtíží, 8 dětí zaváhalo, 5 dětí zřídka chybovalo. *Ve druhém testování* 8 dětí bylo bez obtíží, 4 děti zaváhaly, 3 děti zřídka chybovaly. *Ve třetím testování* nemělo už obtíže 12 dětí, zaváhaly pouze 3 děti.



Graf 9 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** v *prvním testování* zvládlo 1 dítě úkoly bez obtíží, 5 dětí zaváhalo. 9 dětí zřídka chybovalo. *Ve druhém testování* 7 dětí nemělo s úkolem obtíže, 6 dětí zaváhalo a 2 děti zřídka chybovaly. *Ve třetím testování* bylo bez obtíží 11 dětí a 4 děti zaváhaly.

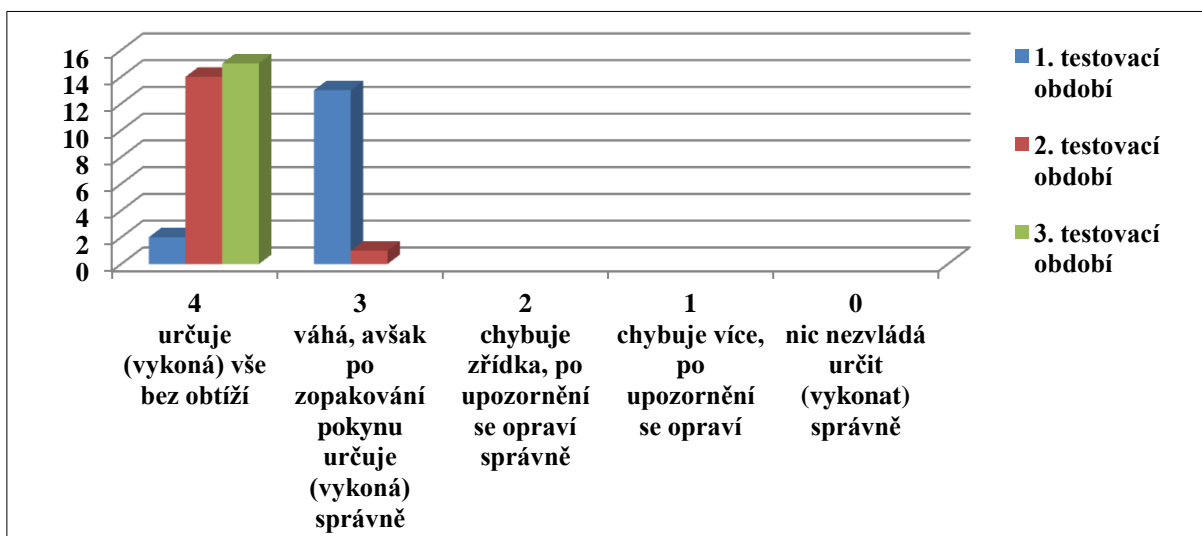


Graf 10 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny měly srovnatelné výsledky. Problémy dětem činily otázky: co nepíchá a co není hračka.

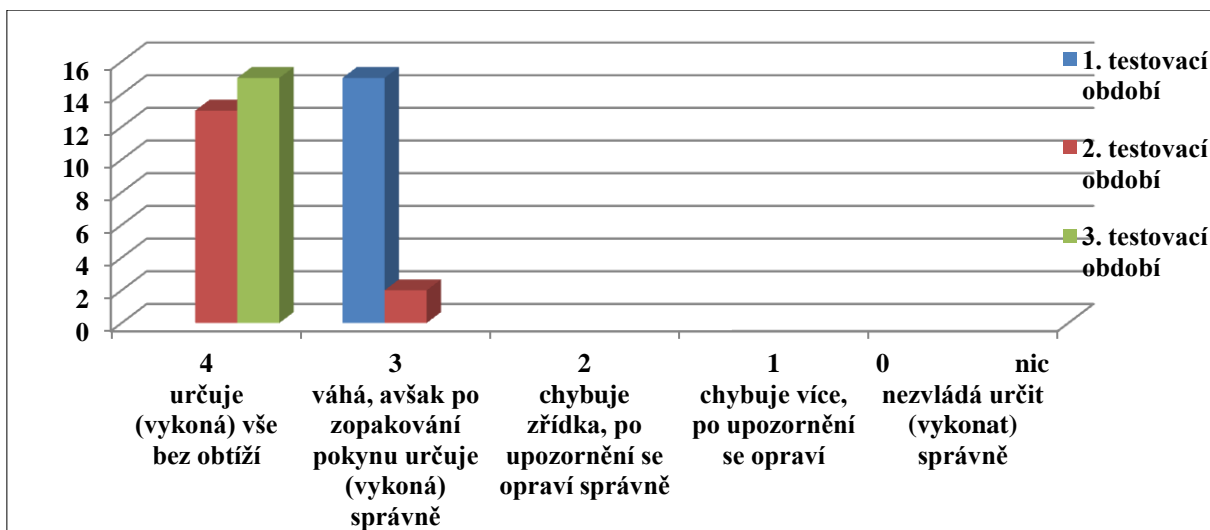
6. ÚKOL: SLOŽITĚJŠÍ PŘÍKAZ

V *prvním testovacím období* u **experimentální skupiny** pouze 2 děti zvládly úkoly bez obtíží. 13 dětí při zadání zaváhalo. *Ve druhém období* už 14 dětí vykonalo zadání bez obtíží, váhalo pouze 1 dítě. *Ve třetím období* všechny děti postupovaly bez obtíží.



Graf 11 Složitější pokyny u experimentální skupiny

V *prvním testovacím období* u **kontrolní skupiny** žádné dítě nezvládlo vykonat úkoly bez obtíží, avšak 15 dětí váhalo. *Ve druhém testovacím období* už plnilo úkol bez obtíží 13 dětí, 2 však ještě stále zaváhaly. *Ve třetím období* všechny děti splnily zadané úkoly bez obtíží.



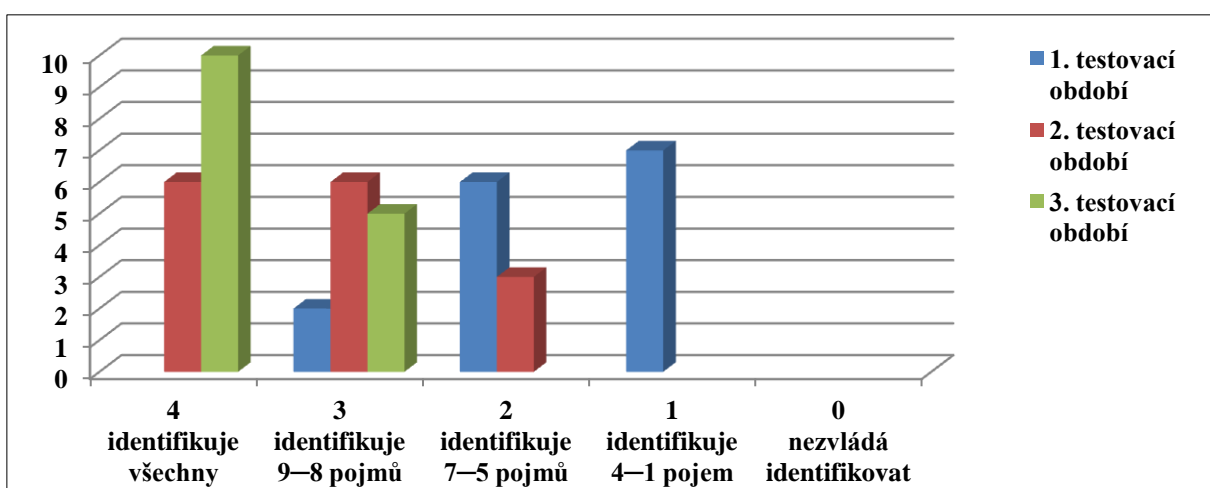
Graf 12 Složitější pokyny u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny měly srovnatelné výsledky.

SUBTEST: AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba

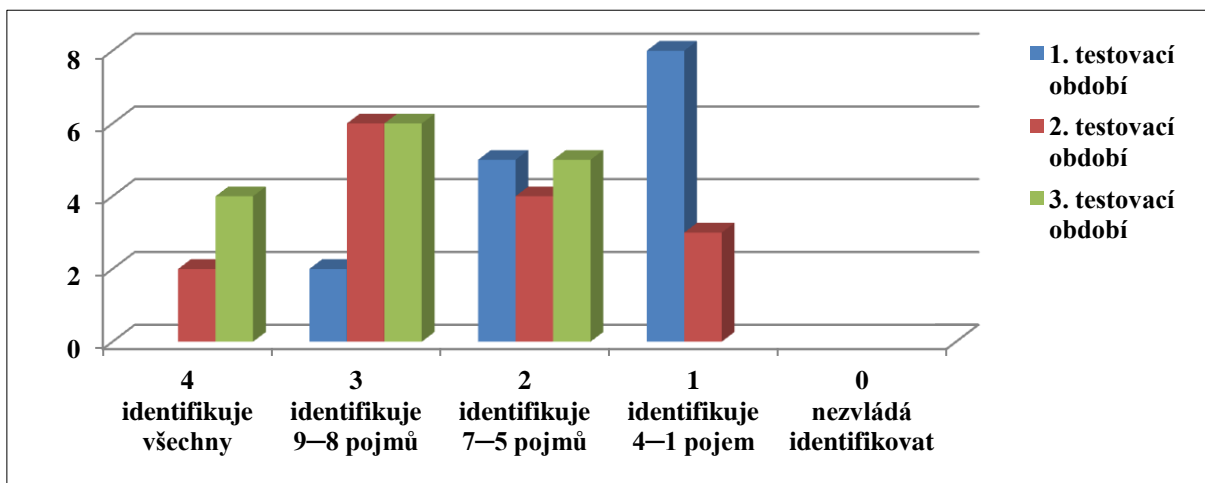
1. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVÍŘAT

V prvním testování v experimentální skupině žádné dítě nezvládlo pojmenovat všechny zvířata. 2 děti identifikovaly 9–8 zvířat, 6 dětí 7–5 pojmů a dokonce 7 dětí pouze 4–1 pojem. V druhém testování zvládlo pojmenovat všechny zvířata 6 dětí, 6 dětí také identifikovalo 9–8 pojmů. Zbylé 3 děti identifikovaly 7–5 pojmů. Ve třetím testování všechny zvířata pojmenovalo 10 dětí a 5 dětí vědělo 9–8 pojmů.



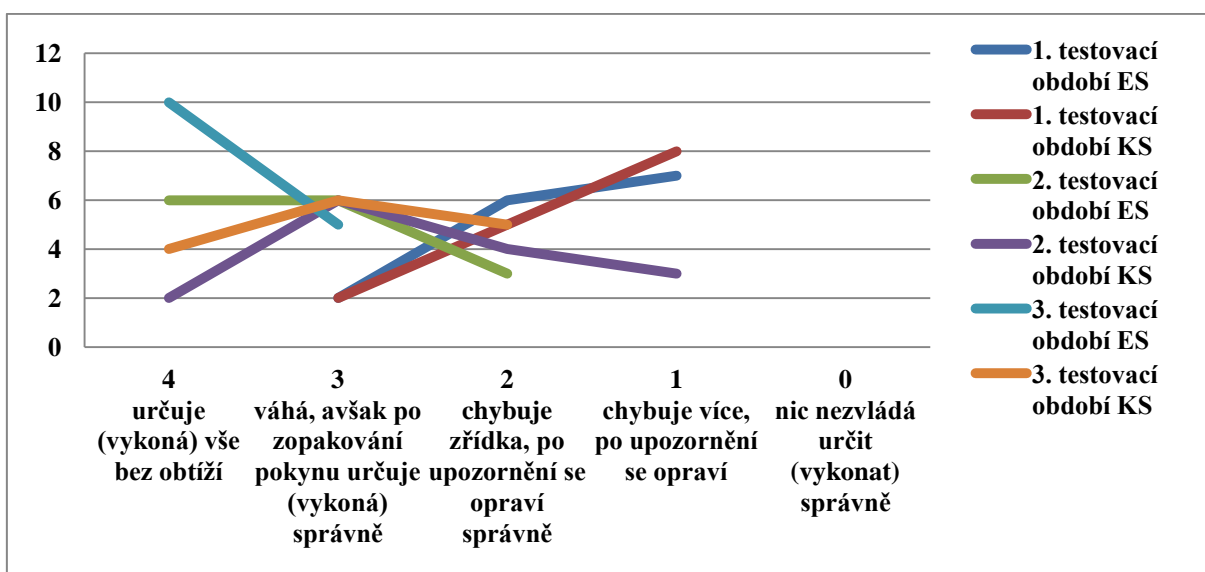
Graf 13 Identifikace zvířat u experimentální skupiny

V prvním testování v **kontrolní skupině** žádné dítě nepojmenovalo všechny zvířata. Pouze 2 děti identifikovaly 9–8 zvířat, 5 dětí zvládlo 7–5 pojmů. Celkem 8 dětí pojmenovalo pouze 4–1 pojem. Ve druhém testování 2 děti poznaly všechny zvířata a 6 dětí znalo 9–8 pojmů. 4 děti poznaly 7–5 zvířat a 3 děti pojmenovaly 4–1 pojem. Ve třetím testování pouze 4 děti poznaly všechny zvířata, 6 jich identifikovalo 9–8 pojmů a 5 dětí pouze 7–5 zvířat.



Graf 14 Identifikace zvířat u kontrolní skupiny

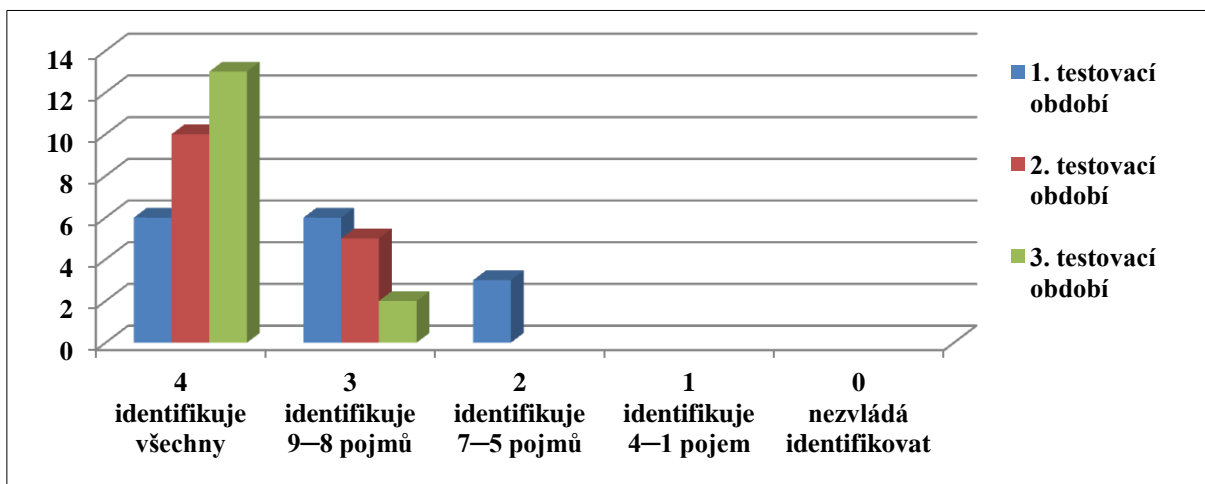
Z výsledků vyplývá, že experimentální skupina v identifikaci zvířat byla evidentně úspěšnější než kontrolní skupina. V prvním testování byly výsledky obou skupin srovnatelné, avšak ve druhém a poté ve třetím testování nastaly postupně výrazné rozdíly a evidentní zlepšení experimentální skupiny. Obecně můžeme říct, že domácí zvířata byly pro děti znatelně jednodušší, než zvířata ze zoo.



Graf 15 Identifikace zvířat – srovnání

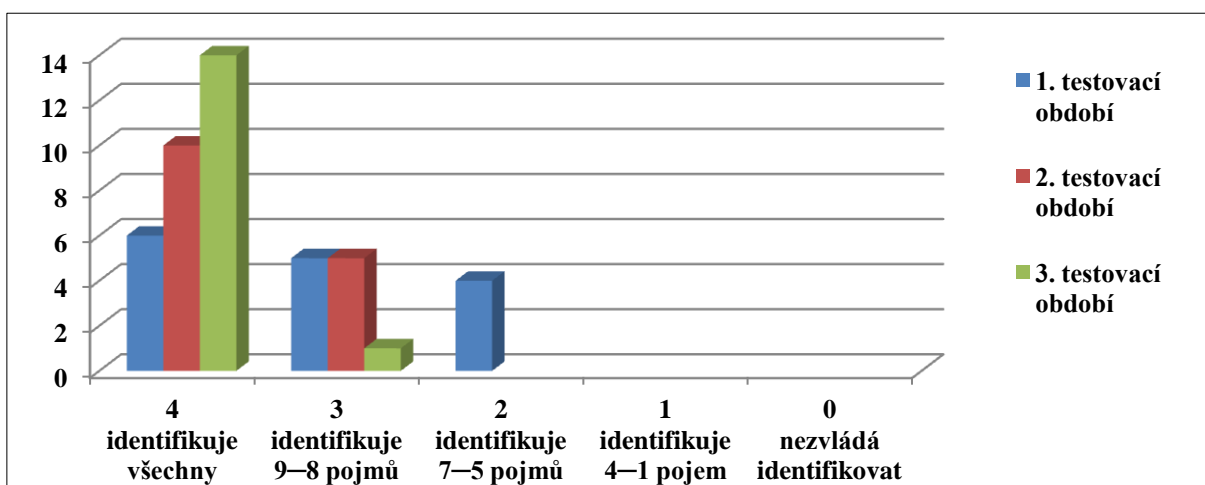
2. ÚKOL: IDENTIFIKACE OVOCE A ZELENINY

V *prvním testování* v rámci **experimentální skupiny** 6 dětí zvládlo pojmenovat všechno ovoce a zeleninu, stejně tak 6 dětí zvládlo identifikovat 9–8 pojmů. Zbylé 3 děti dokázalo pojmenovat 7–5 pojmů. V *druhém testování* již 10 dětí určilo všechno ovoce a zeleninu a 5 dětí identifikovalo 9–8 pojmů. Ve *třetím testování* 13 dětí zvládlo pojmenovat všechno ovoce a zeleninu a jen 2 děti určilo pouze 9–8 pojmů.



Graf 16 Identifikace ovoce a zeleniny u experimentální skupiny

V *prvním testování* u **kontrolní skupiny** 6 dětí pojmenovalo všechno ovoce a zeleninu. Dále 5 dětí identifikovalo 9–8 pojmů a 4 děti 7–5 pojmů. V *druhém testování* 10 dětí zvládlo všechny pojmy a 5 dětí identifikovalo 9–8 pojmů. Ve *třetím testování* 14 dětí správně pojmenovalo všechno ovoce a zeleninu a pouze 1 dítě 9–8 pojmů.

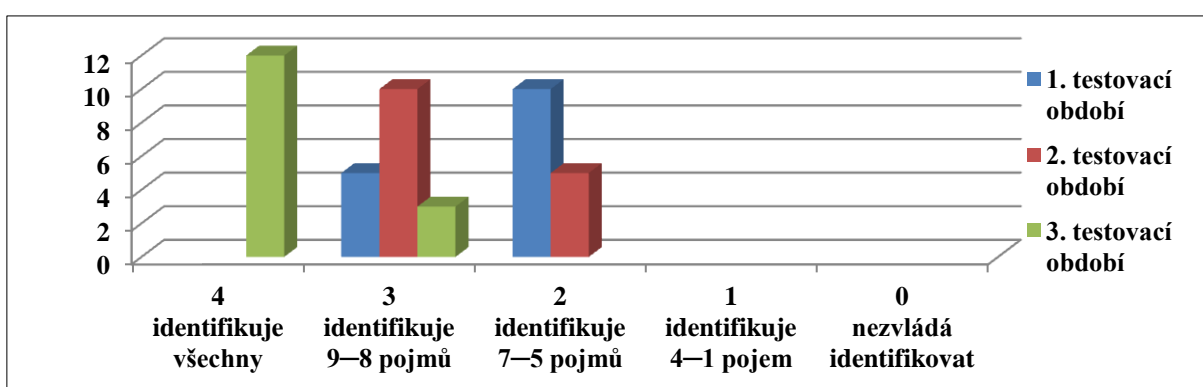


Graf 17 Identifikace ovoce a zeleniny u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny měly srovnatelné výsledky. Mezi problémové pojmy bychom zařadili pomeranč, hrášek a meloun.

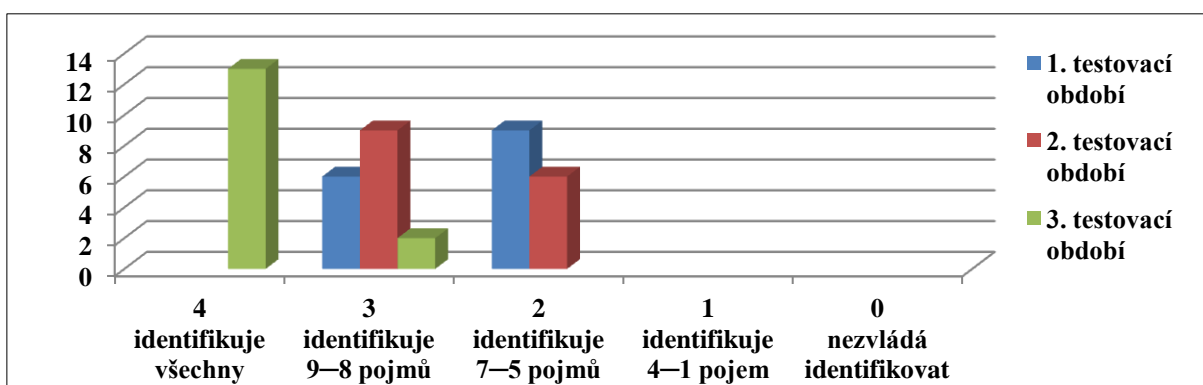
3. ÚKOL: IDENTIFIKACE OBLEČENÍ

V prvním testovacím období v experimentální skupině žádné dítě nezvládlo pojmenovat všechny kusy oblečení. 5 dětí identifikovalo 9–8 pojmů, 10 dětí 7–5 pojmů. Při druhém testování už zvládlo pojmenovat 9–8 kusů 10 dětí a zbylých 5 dětí identifikovalo 7–4 kusů oblečení. Ve třetím testování již 12 dětí pojmenovalo všechno oblečení, 3 děti zvládly 9–8 pojmů.



Graf 18 Identifikace oblečení u experimentální skupiny

V prvním testování v rámci kontrolní skupiny taktéž žádné dítě nezvládlo pojmenovat všechny kusy oblečení. 6 dětí zvládlo identifikovat 9–8 pojmů, 9 dětí pojmenovalo 7–5 kusů oblečení. V druhém testovacím období 9 dětí pojmenovalo 9–8 kusů oblečení, 6 dětí identifikovalo 7–5 pojmů. Ve třetím testování již 13 dětí dokázalo pojmenovat všechny kusy oblečení, zbylé 2 děti identifikovaly 9–8 pojmů.

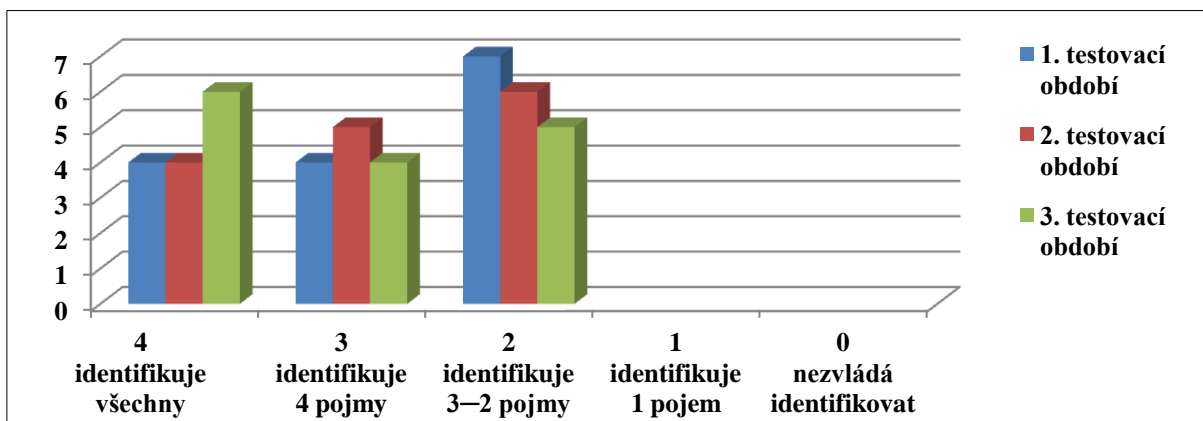


Graf 19 Identifikace oblečení u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že děti v obou skupinách srovnatelně zvládaly pojmenovat jednotlivé druhy oblečení. V prvním a druhém testování byla evidentní neznalost letního oblečení z důvodu vyšetřování v měsících leden a březen. Výrazné zlepšení nastalo ve třetím testování, které se konalo v květnu. Je tedy evidentní, že znalost oblečení v tomto případě ovlivnilo roční období.

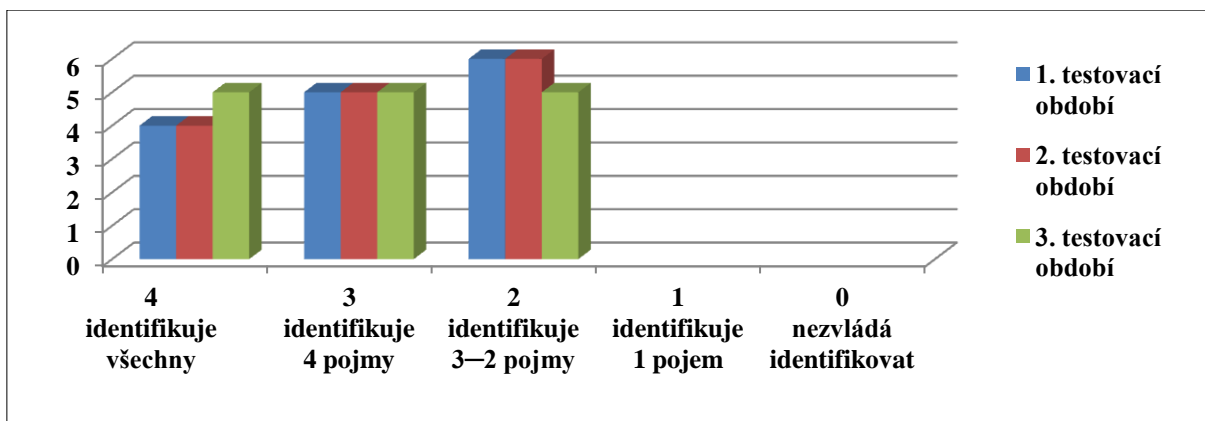
4. ÚKOL: IDENTIFIKACE BAREV

V *prvním testování* v rámci **experimentální skupiny** 4 děti zvládly identifikovat všechny barvy, 4 děti pojmenovaly 4 barvy, 7 dětí zvládlo 3–2 barvy. *Ve druhém testování* opět 4 děti pojmenovaly všechny barvy, 5 dětí pojmenovalo 4 barvy a 6 dětí 3–2 barvy. *Ve třetím testování* 6 dětí identifikovalo všechny barvy, 4 děti určily správně 4 barvy, 5 dětí 3–2 barvy.



Graf 20 Identifikace barev u experimentální skupiny

V *prvním testování* u **kontrolní skupiny** 4 děti pojmenovaly všechny barvy, 5 dětí zvládlo 4 barvy a 6 dětí pojmenovalo 3–2 barvy. *Druhé testování* dopadlo stejně jako první. *Při třetím testování* 5 dětí určilo všechny barvy, 5 dětí zvládlo 4 barvy a 5 dětí 3–2 barvy.

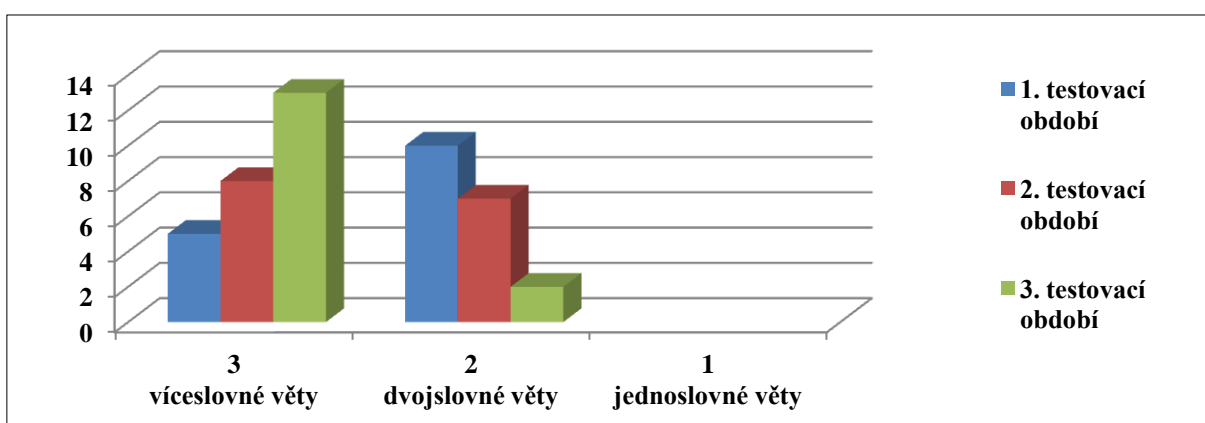


Graf 21 Identifikace barev u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že nebyl rozpoznán větší rozdíl mezi skupinami v identifikaci barev. Z průběhu vyšetření doplníme, že všechny děti si barvy hodně pletly a spíše je hádaly. Ani s postupem času nedošlo ke zlepšení výsledků.

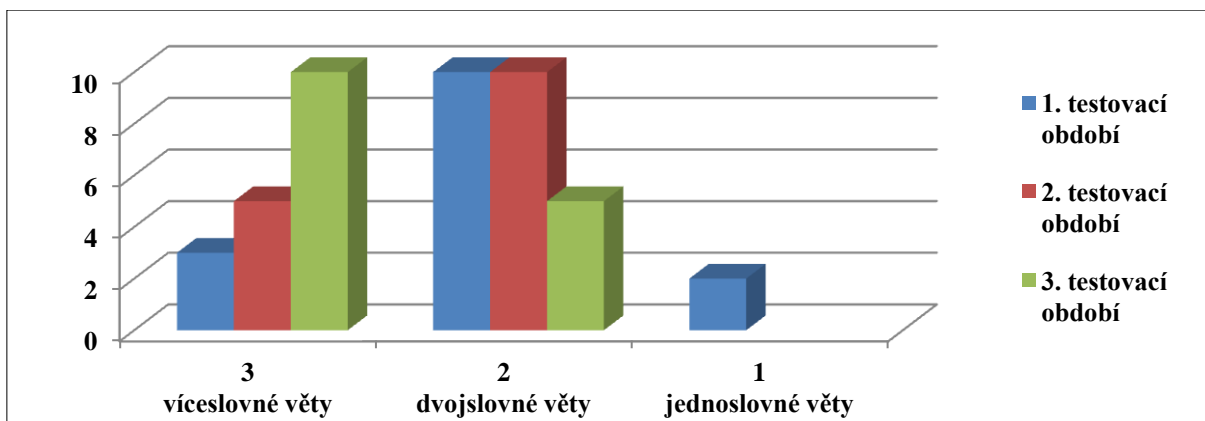
5. ÚKOL: VOLNÝ ROZHOVOR

V *prvním testování* u **experimentální skupiny** se vyjadřovalo spontánně a tvořilo víceslovné věty 5 dětí. Dalších 10 dětí tvořilo dvojslovné věty bez gramatické struktury. V *druhém testování* již 8 dětí tvořilo víceslovné věty, 7 dětí stále hovořilo ve dvojslovných větách. Ve *třetím období* 13 dětí užívalo víceslovné věty, avšak 2 děti tvořily stále dvojslovné věty.



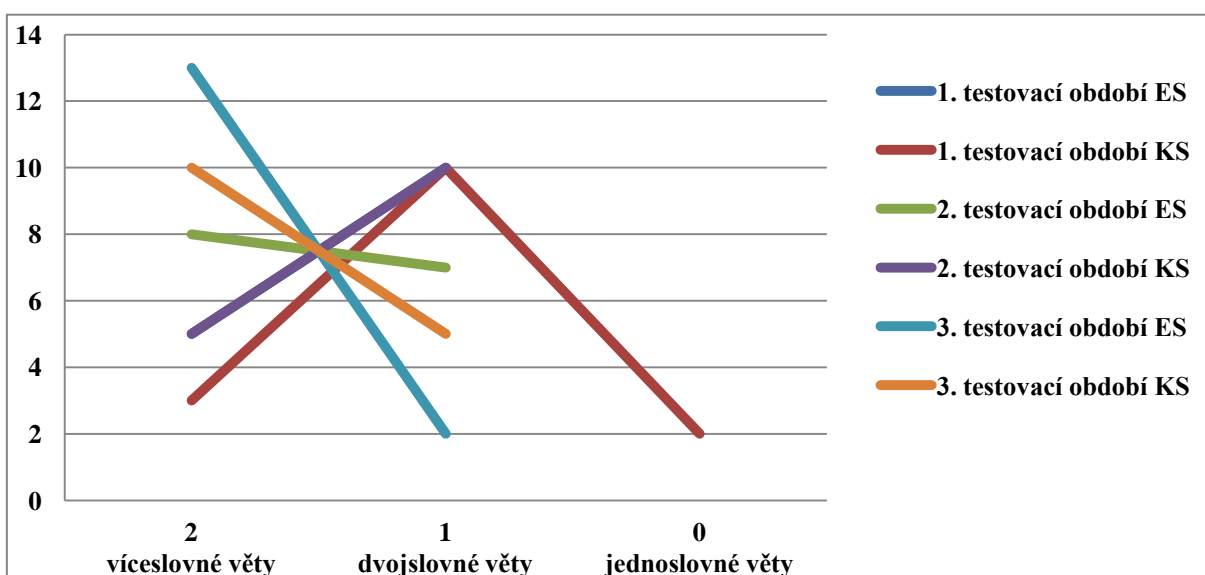
Graf 22 Volný rozhovor u experimentální skupiny

V rámci **kontrolní skupiny** při *prvním testování* 3 děti užívaly víceslovné věty, 10 tvořilo věty dvojslovné a 2 děti dokonce stále jednoslovné věty. V *druhém testovacím období* 5 dětí tvořilo víceslovné věty a 10 dětí dvojslovné. Ve *třetím testování* 10 hovořilo ve víceslovných větách, 5 dětí povídalo ve dvojslovných větách.



Graf 23 Volný rozhovor u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že experimentální skupina dopadla znatelně lépe než kontrolní skupina. Tento rozdíl však přisuzujeme možnosti vlivu charakterových vlastností či mluvnímu apetitu.

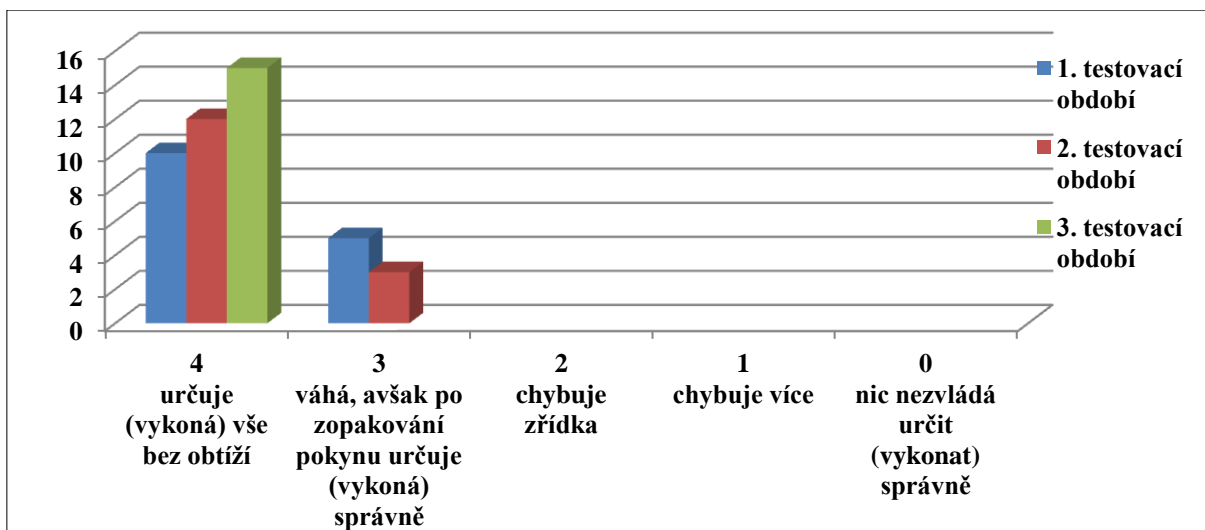


Graf 24 Volný rozhovor - srovnání

SUBTEST – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

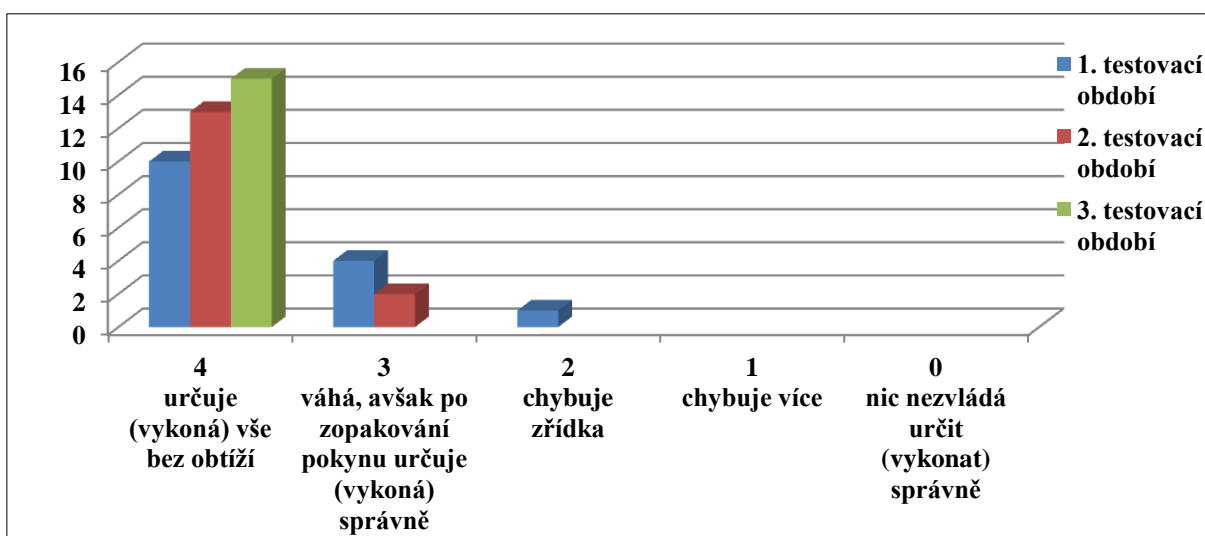
1. ÚKOL: DIFERENCIACE TVARŮ

V prvním testovacím období v rámci **experimentální skupiny** diferencovalo tvary bez obtíží celkem 10 dětí a 5 dětí zaváhalo. *Ve druhém testovacím období* již 12 dětí bez chyby zvládlo zadaný úkol, 3 děti ještě stále zaváhaly. *Ve třetím testování* už všechny děti úkol splnily bez obtíží.



Graf 25 Diferenciace tvarů u experimentální skupiny

V prvním testovacím období u **kontrolní skupiny** bylo 10 dětí bez obtíží, 4 děti zaváhaly a 1 dítě zřídka chybovalo. V druhém testování 13 dětí splnilo úkol bez obtíží, 2 děti zaváhaly. Ve třetím testování již všechny splnily diferenciaci tvarů bez obtíží.

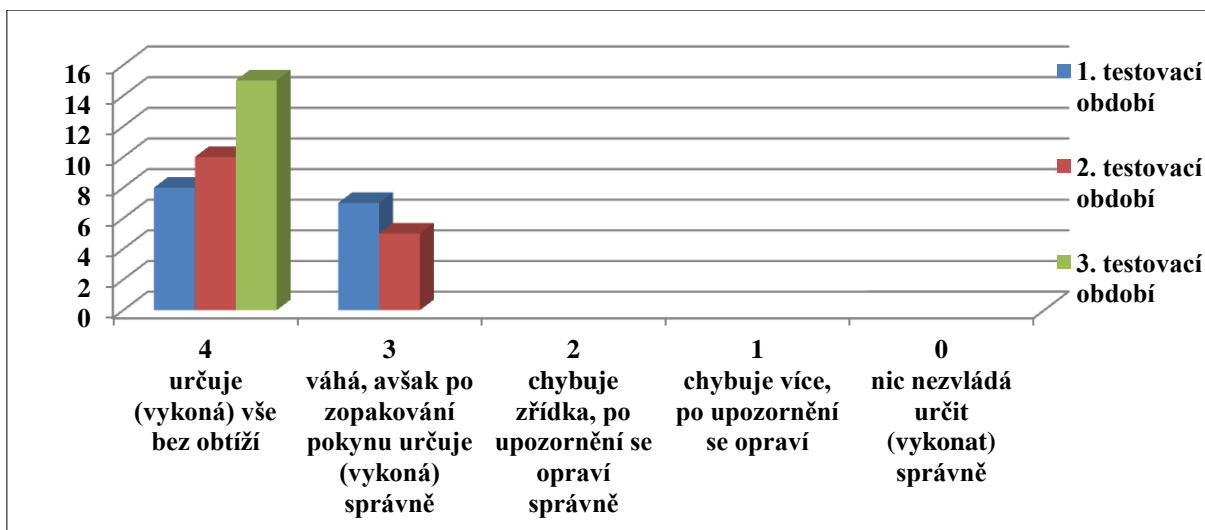


Graf 26 Diferenciace tvarů u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že nebyly výrazné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Obtížnější pro děti byla diferenciaci vřeteno / vývrtka.

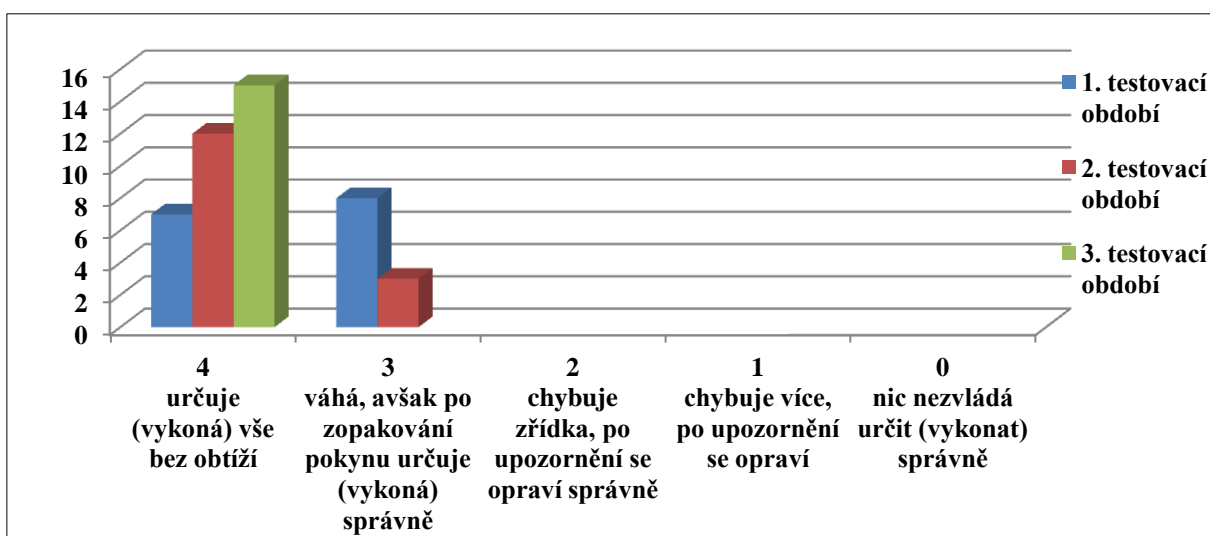
2. ÚKOL: KLASIFIKACE GEOMETRICKÝCH TVARŮ

V prvním testování u **experimentální skupiny** vykonalo daný úkol bez obtíží 8 dětí, dalších 7 jich zaváhalo. V druhém testování 10 dětí nemělo žádné obtíže s plněním úkolu a 5 dětí zaváhalo. Ve třetím testovacím období všech 15 dětí vykonalo úkol bez obtíží.



Graf 27 Klasifikace geometrických tvarů u experimentální skupiny

V rámci **kontrolní skupiny** v *prvním testování* splnilo úkol bez obtíží 7 dětí a 8 dětí zaváhalo. V *druhém testovacím období* zvládlo úkol bez obtíží 12 dětí, 3 děti stále váhaly. Ve *třetím testovacím období* všech 15 dětí nemělo žádné obtíže se splněním úkolu bez obtíží.

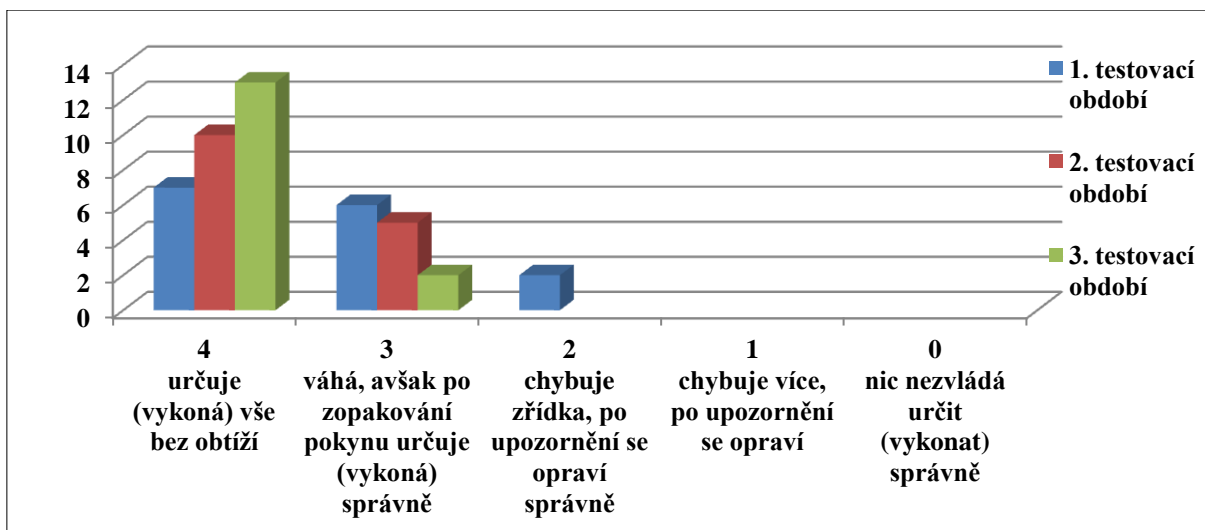


Graf 28 Klasifikace geometrických tvarů u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že mezi oběma skupinami nebyly žádné výrazné rozdíly.

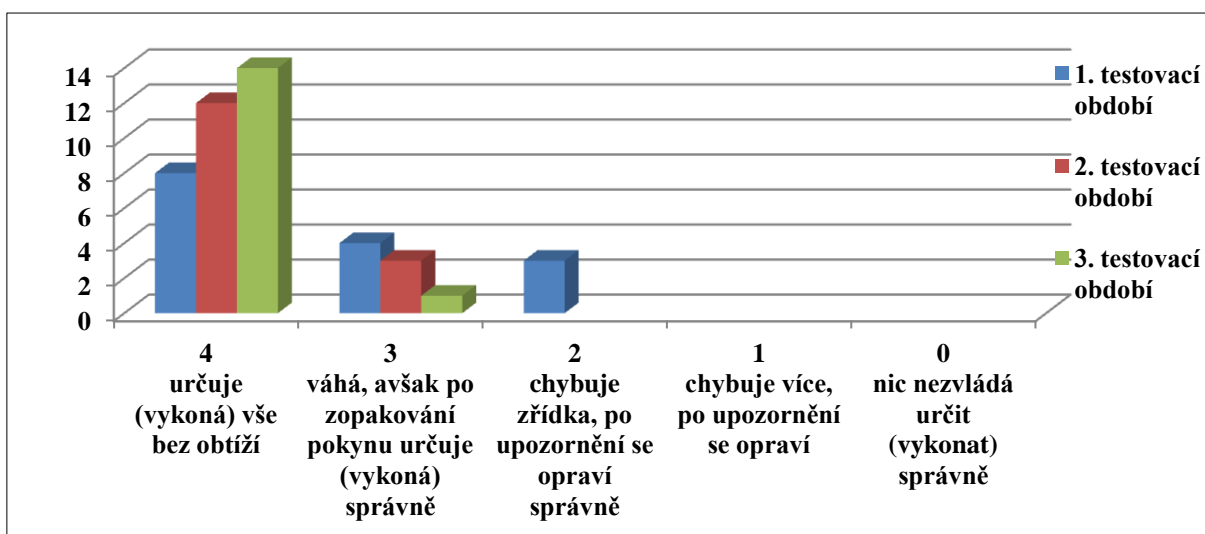
3. ÚKOL: KLASIFIKACE BAREV

V *prvním testování* u **experimentální skupiny** zvládlo klasifikovat barvy bez obtíží 7 dětí, 6 dětí zaváhalo. 2 děti zřídka chybovaly. V *druhém testování* 10 dětí nemělo obtíže, 5 dětí stále zaváhalo. Ve *třetím testování* již 13 dětí bylo bez obtíží, 2 děti zaváhaly.



Graf 29 Klasifikace barev u experimentální skupiny

U kontrolní skupiny v prvním testování 8 dětí nemělo žádné obtíže, 4 děti zaváhaly při plnění úkolu a 3 děti zřídka chybovaly. Ve druhém testovém období 12 dětí bylo bez obtíží a 3 děti zaváhaly. Ve třetím testování dokonce 14 dětí nemělo žádné obtíže a pouze 1 dítě zaváhalo při plnění úkolu.



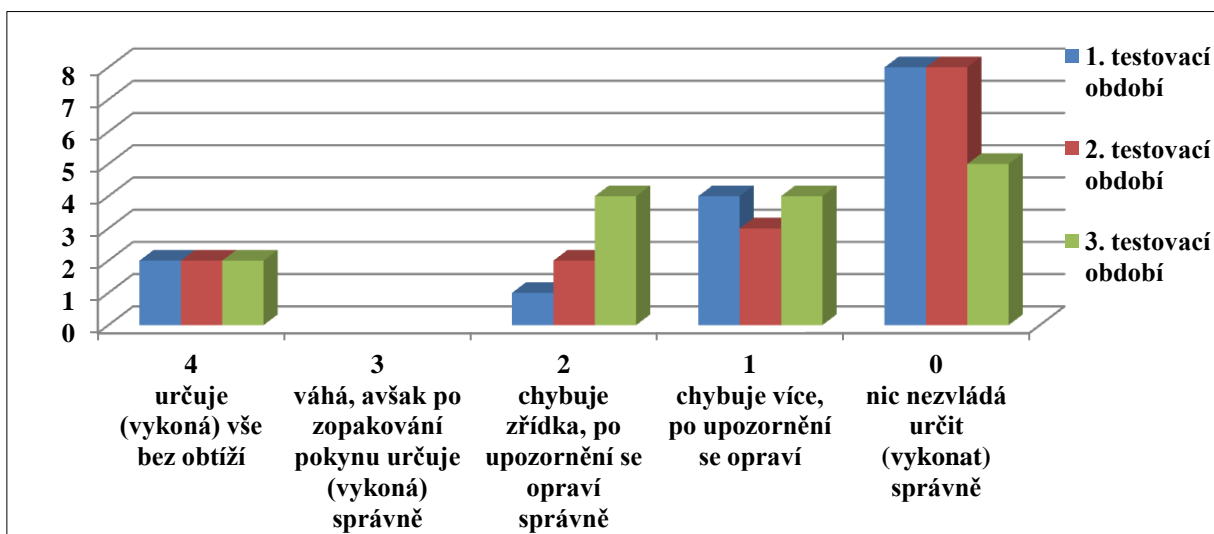
Graf 30 Klasifikace barev u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že mezi skupinami nebyly žádné výrazné rozdíly.

4. ÚKOL: SEŽAZENÍ PŘEDMĚTŮ podle velikosti

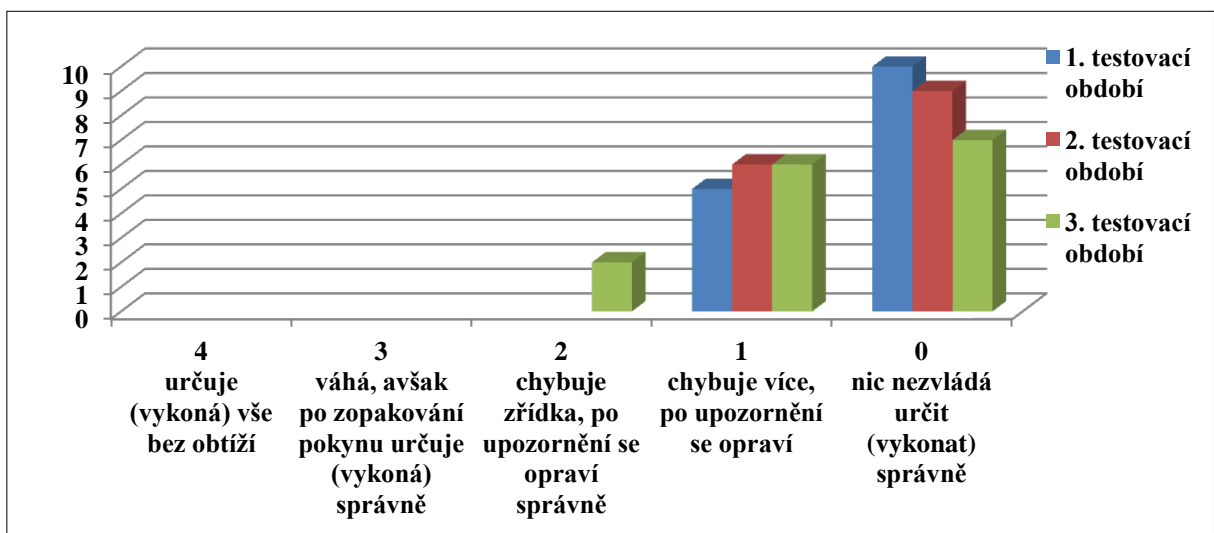
V prvním testování experimentální skupiny 2 děti zvládly úkol bez obtíží. 1 dítě zřídka chybovalo, 4 děti chybovaly více a 8 dětí úkol vůbec nezvládlo splnit. Ve druhém testovacím období opět 2 děti zvládly úkol bez obtíží, zřídka chybovaly 2 děti, 3 děti měly

velké obtíže a 8 dětí úkol nesplnilo. *Ve třetím testovacím období* 2 děti zvládly úkol bez obtíží, 4 děti chybovaly zřídka a stejně tak 4 děti měly velké obtíže. 5 dětí úkol nesplnilo.



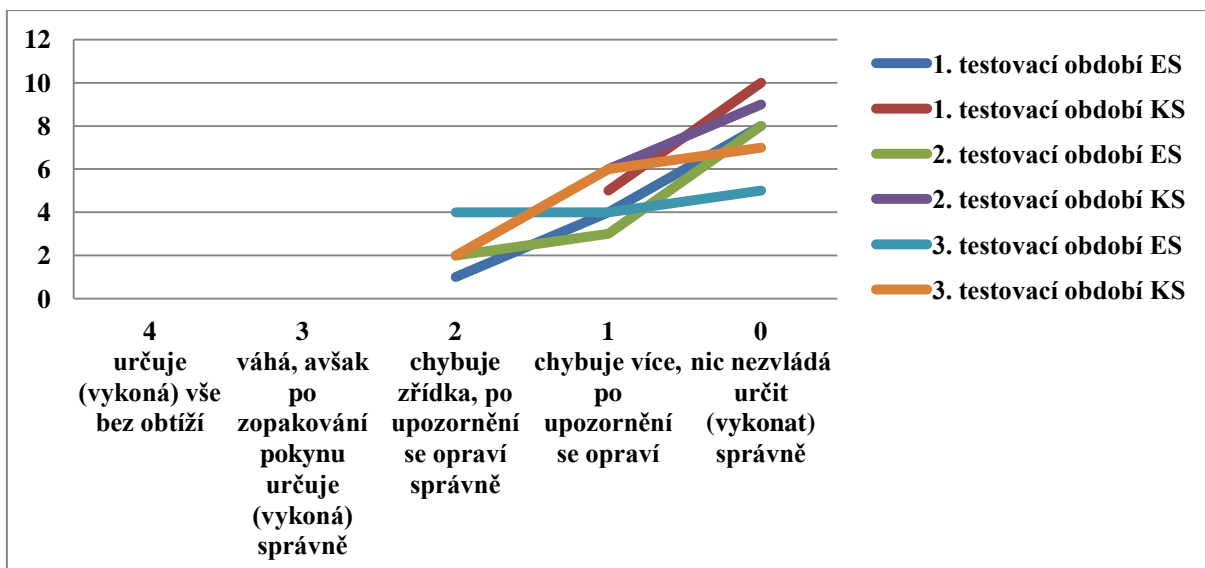
Graf 31 Seřazení předmětů podle velikosti

V prvním testovacím období u kontrolní skupiny 5 dětí více chybovalo, 10 dětí úkol nezvládlo. *V druhém testování* mělo velké obtíže 6 dětí a 9 úkol nesplnilo. *Ve třetím testování* 2 děti chybovaly zřídka, 6 jich chybovalo více a 7 dětí úkol nesplnilo vůbec.



Graf 32 Seřazení předmětů podle velikosti u kontrolní skupiny

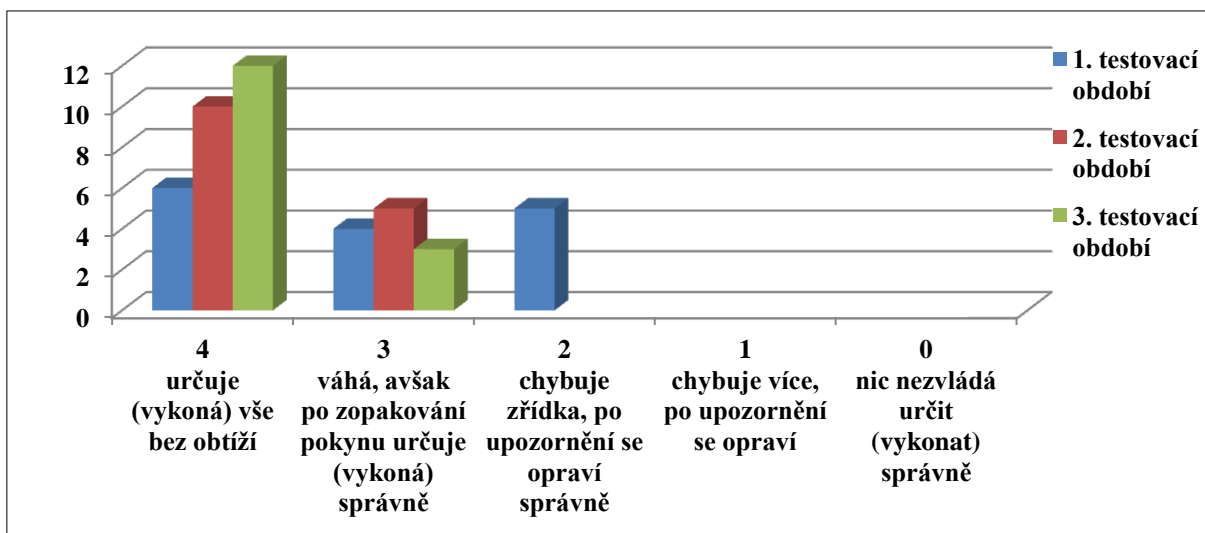
Z výsledků vyplývá, že u experimentální skupiny byly dvě děti, které byly velmi výkonné. Obecně jinak hodnotíme úkol za složitý pro tuto věkovou skupinu. Rozdíl ve výkonech mezi skupinami bychom přisuzovali zkušenostem se seřazováním předmětů z činností probíhajících při návštěvách miniškolky.



Graf 33 Seřazení předmětů podle velikosti - srovnání

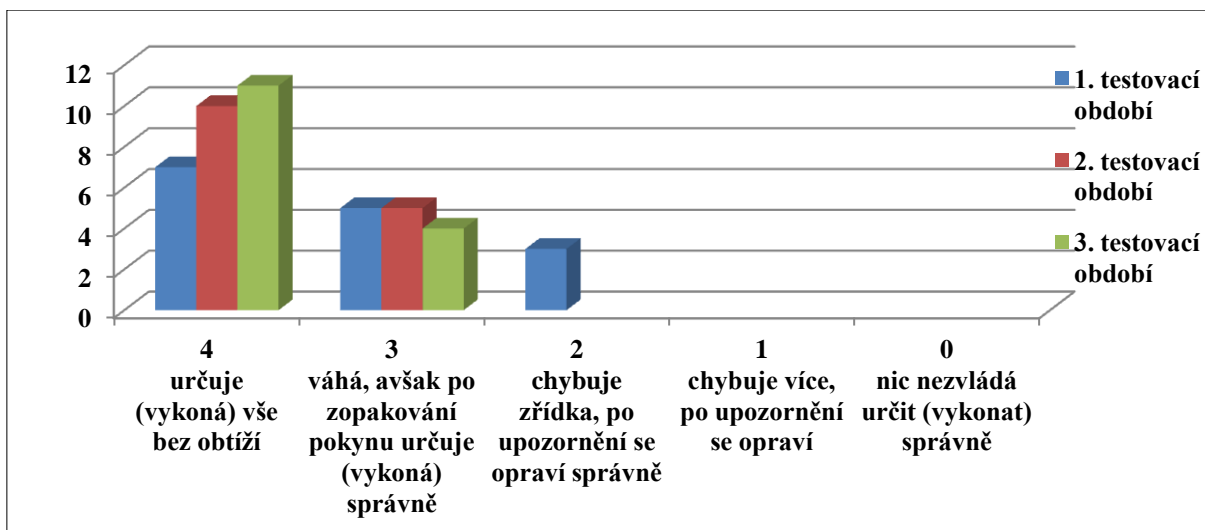
5. ÚKOL: SEŽAZENÍ ZVÍŘAT podle předlohy

V prvním testování u experimentální skupiny zvládlo úkol bez obtíží 6 dětí. Zaváhaly 4 děti a 5 jich zřídka chybovalo. V druhém testování již 10 dětí úkol splnilo bez obtíží a 5 dětí se zaváháním. Ve třetím testování 12 dětí plnilo úkol bez obtíží a 3 děti se zaváháním.



Graf 34 Seřazení zvířat podle předlohy u experimentální skupiny

V prvním testování u kontrolní skupiny 7 dětí nemělo obtíže při plnění úkolu. 5 dětí při výkonu zaváhalo a 3 děti zřídka chybovaly. V druhém testování 10 dětí zvládlo úkol bez obtíží a 5 dětí zaváhalo. Ve třetím testování 11 dětí neměly žádné obtíže při plnění zadání a 4 děti zaváhaly.



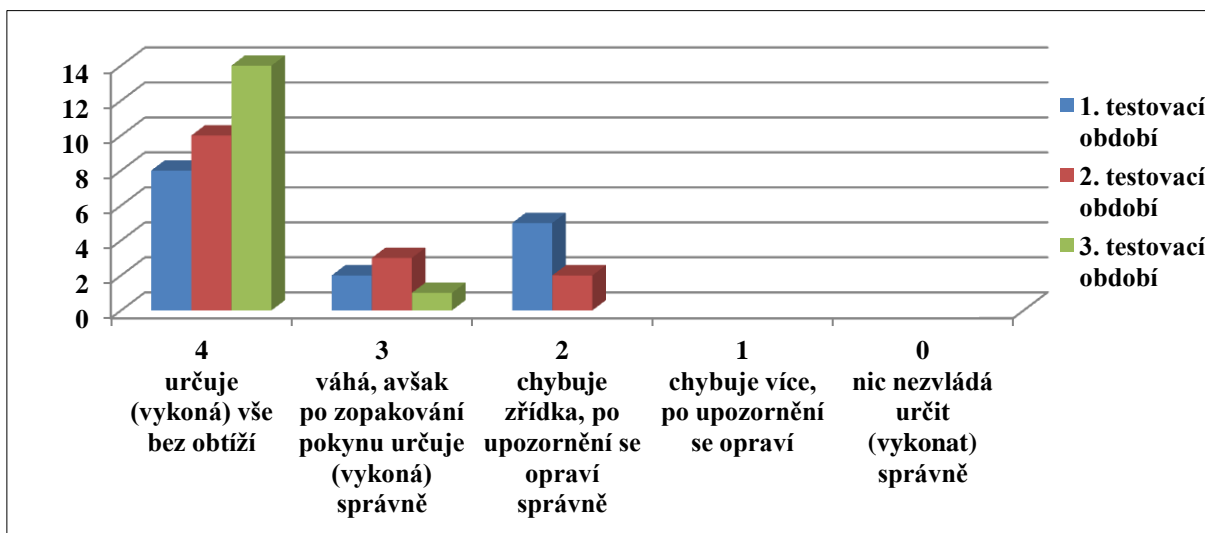
Graf 35 Seřazení zvířat podle předlohy u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že mezi oběma skupinami nebyly významné rozdíly.

SUBTEST: SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

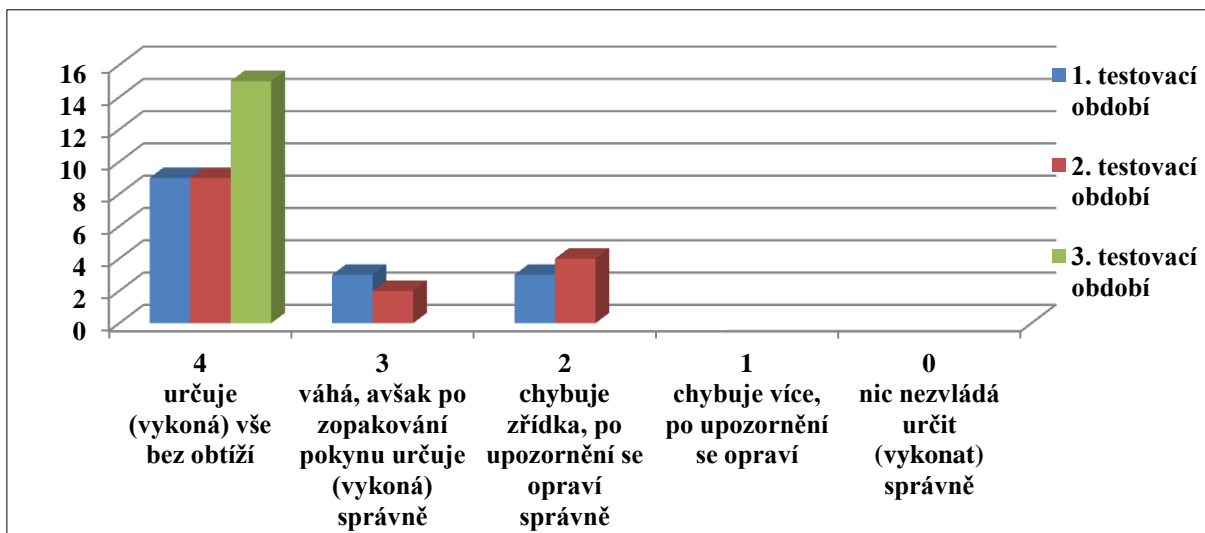
1. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVUKŮ

V *prvním testovacím období* u **experimentální skupiny** 8 dětí zvládlo diferencovat zvuky bez obtíží, 2 děti zaváhaly a 5 dětí zřídka chybovaly. V *druhém testovém období* 10 dětí nemělo při plnění úkolu obtíže, 3 děti zaváhaly a 2 děti zřídka chybovaly. V *třetím testování* již 14 dětí nemělo obtíže a pouze 1 dítě zaváhalo.



Graf 36 Identifikace zvuků u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** v *prvním testovacím období* 9 dětí nemělo obtíže, 3 děti zaváhaly a 3 děti zřídka chybovaly. V *druhém testování* 9 dětí bylo bez obtíží, 2 děti zaváhaly a 4 děti zřídka chybovaly. V *třetím testování* všechny děti zvládly úkol bez obtíží.

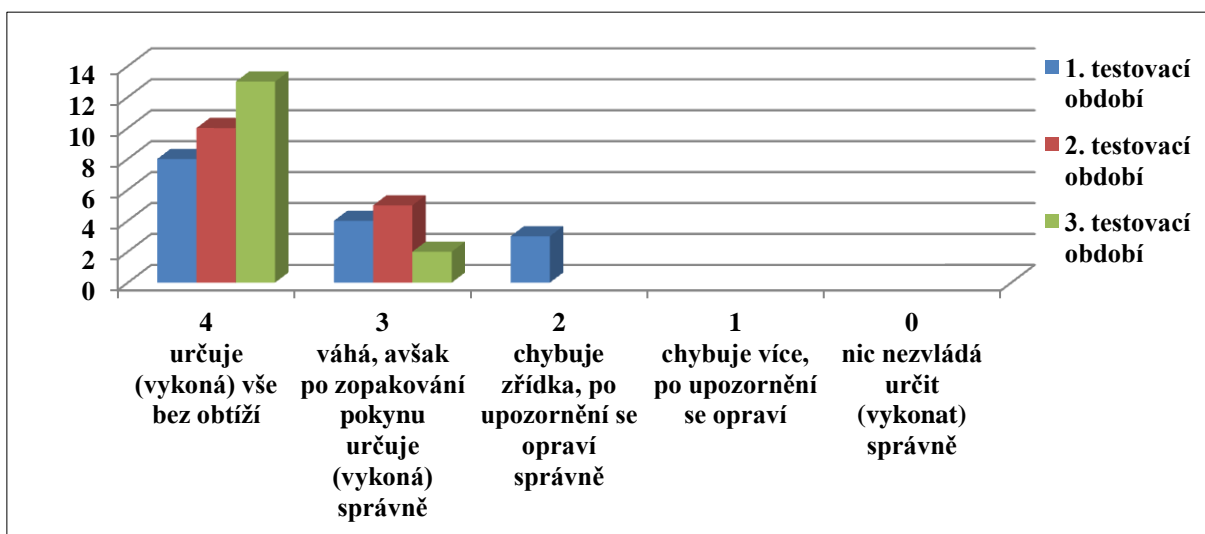


Graf 37 Identifikace zvuků u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že mezi skupinami nebyly výrazné rozdíly v plnění daných úkolů. Potíže dětem dělala identifikace zvuku tikajících hodin a čištění zubů.

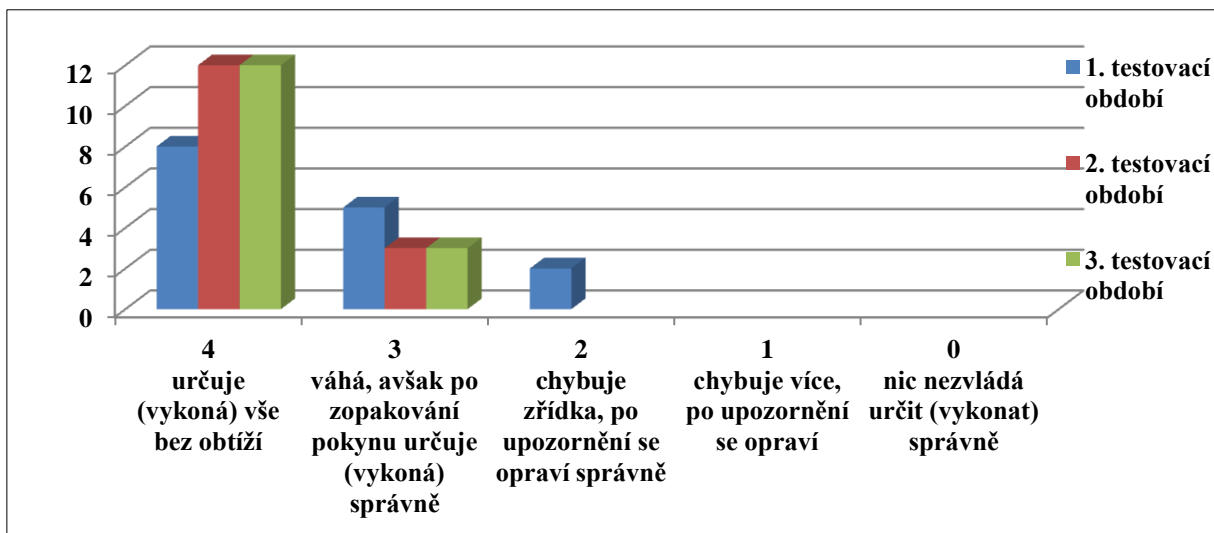
2. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVUKŮ ZVÍŘAT

V *prvním testování u experimentální skupiny* 8 dětí splnilo úkol bez obtíží, 4 děti zaváhaly a 3 děti zřídka chybovaly. V *druhém testování* 10 dětí bylo bez obtíží a 5 dětí zaváhalo. Ve *třetím testování* 13 dětí identifikovalo zvuk bez obtíží a pouze 2 děti zaváhaly.



Graf 38 Identifikace zvuků zvířat u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** při *prvním testování* 8 dětí nemělo žádné obtíže, 5 dětí zaváhalo a 2 děti zřídka chybovaly. V *druhém testování* 12 dětí bylo bez obtíží a 3 děti zaváhaly. *Třetí testování* dopadlo stejně, jako druhé.

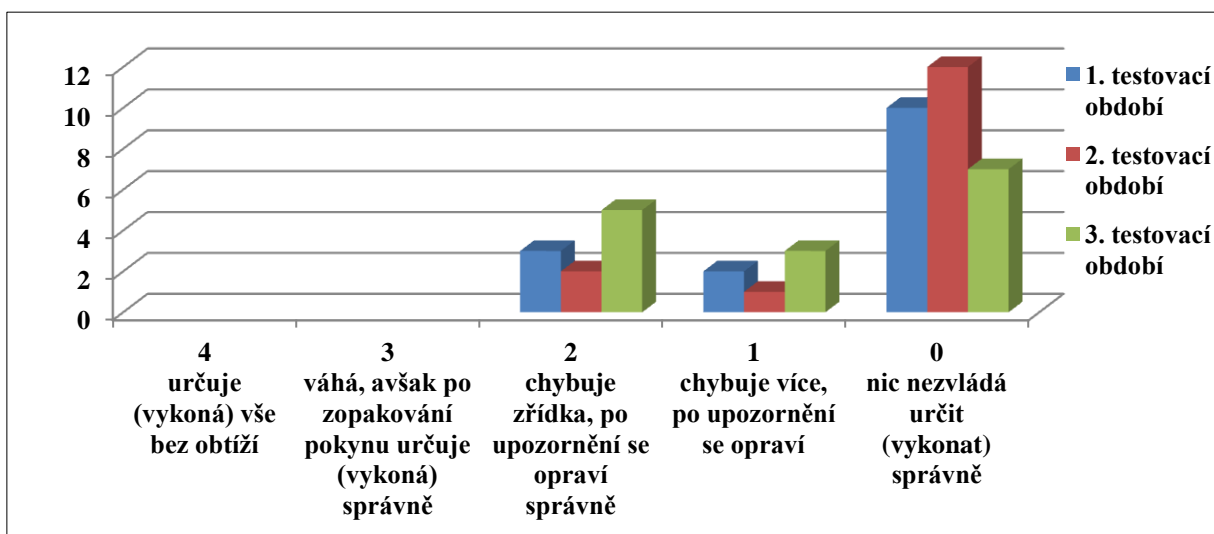


Graf 39 Identifikace zvuků zvířat u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny zvládly úkol téměř stejně a nemůžeme tak specifikovat významné rozdíly. Obtížnější pro děti byly zvuky slona a kohouta.

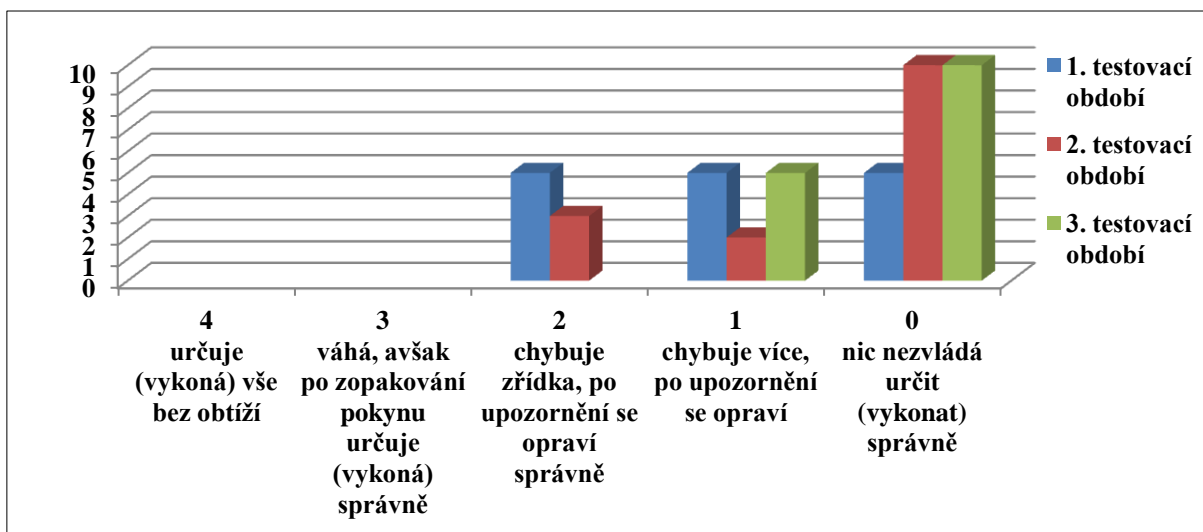
3. ÚKOL: LOKALIZACE ZVUKŮ

V *prvním testování* u **experimentální skupiny** 3 děti chybovaly zřídka, 2 děti už více a 10 dětí úkol nezvládlo. V *druhém testování* 2 děti chybovaly zřídka, 1 více a 12 úkol nesplnilo. Ve *třetím testování* 5 dětí chybovalo zřídka, 3 už více a 7 dětí úkol nezvládlo.



Graf 40 Lokalizace zvuku u experimentální skupiny

U kontrolní skupiny v prvním testování 5 dětí chybovalo zřídka, 5 už více a 5 jich úkol nezvládlo vůbec. V druhém testovacím období 3 děti chybovalo v lokalizaci zvuku zřídka, 2 děti chybovaly více a 10 jich úkol nezvládlo. Ve třetím testování 5 dětí chybovalo více a 10 dětí úkol nezvládlo.

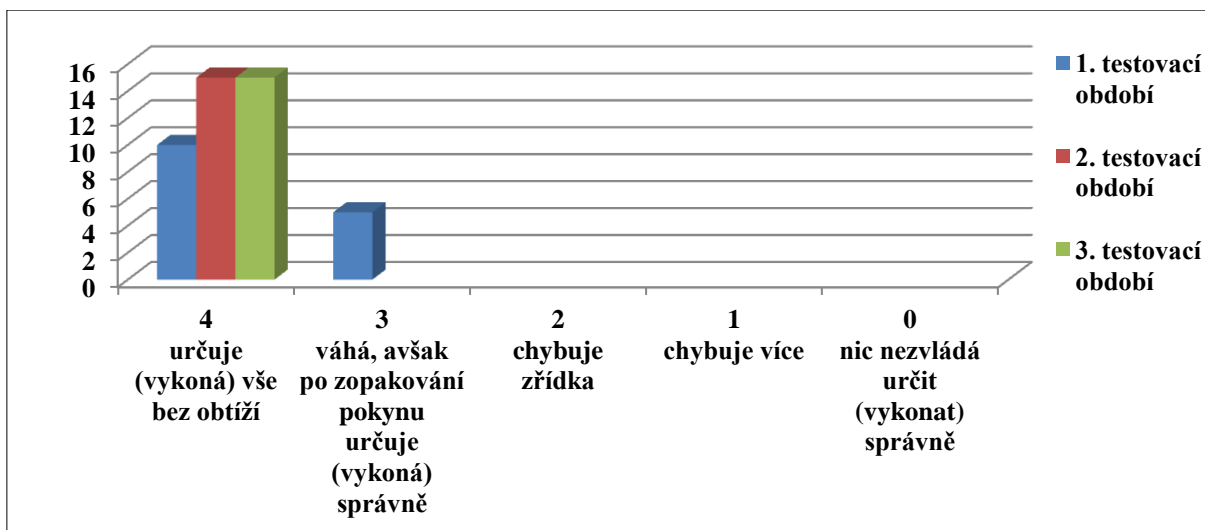


Graf 41 Lokalizace zvuku u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že tento úkol byl velmi složitý pro tuto vybranou skupinu dětí. Nelze podrobněji analyzovat výsledky, jelikož předpokládáme, že děti kvůli neschopnosti zvuk lokalizovat spíše hádaly, odkud zvuk vycházel. Výsledky proto hodnotíme jako zkrácené.

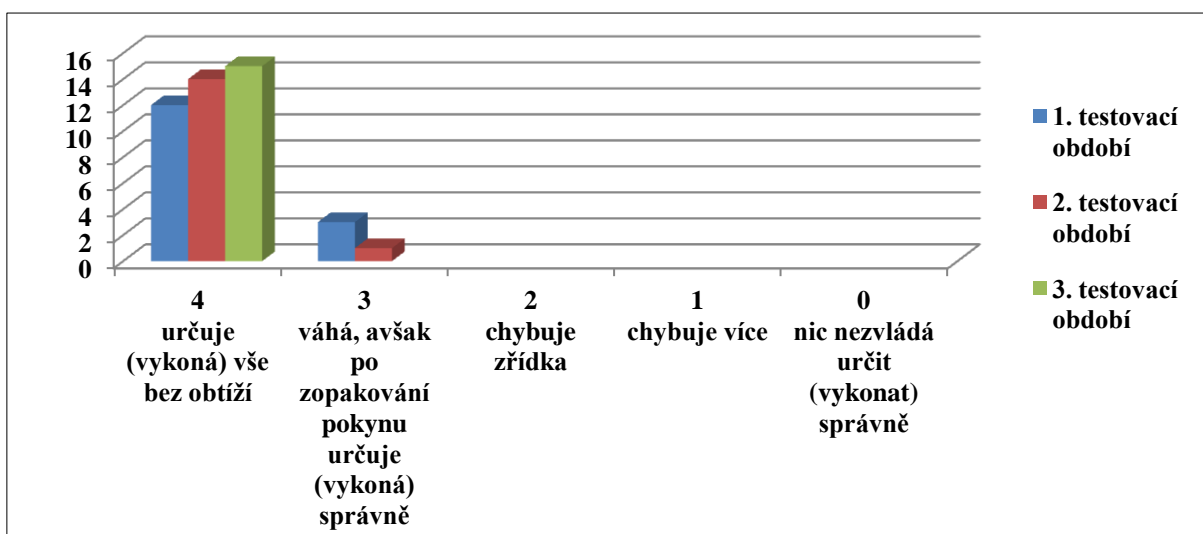
4. ÚKOL: DIFERENCIACE KRÁTKÉHO A DLOUHÉHO TÓNU.

V prvním testování u experimentální skupiny 10 dětí zvládlo diferencovat zvuky bez obtíží a 5 dětí zaváhalo. V druhém i třetím testování dokonce všechny děti diferencovaly zvuky správně bez obtíží.



Graf 42 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu u experimentální skupiny

V prvním testování u kontrolní skupiny 12 dětí zvládlo správnou diferenciaci krátkého a dlouhého tónu bez obtíží a pouze 3 děti zaváhaly. V druhém testování 14 dětí splnilo úkol bez obtíží a pouze 1 dítě zaváhalo. Ve třetím testování už všechny děti zvládly úkol splnit bez obtíží.

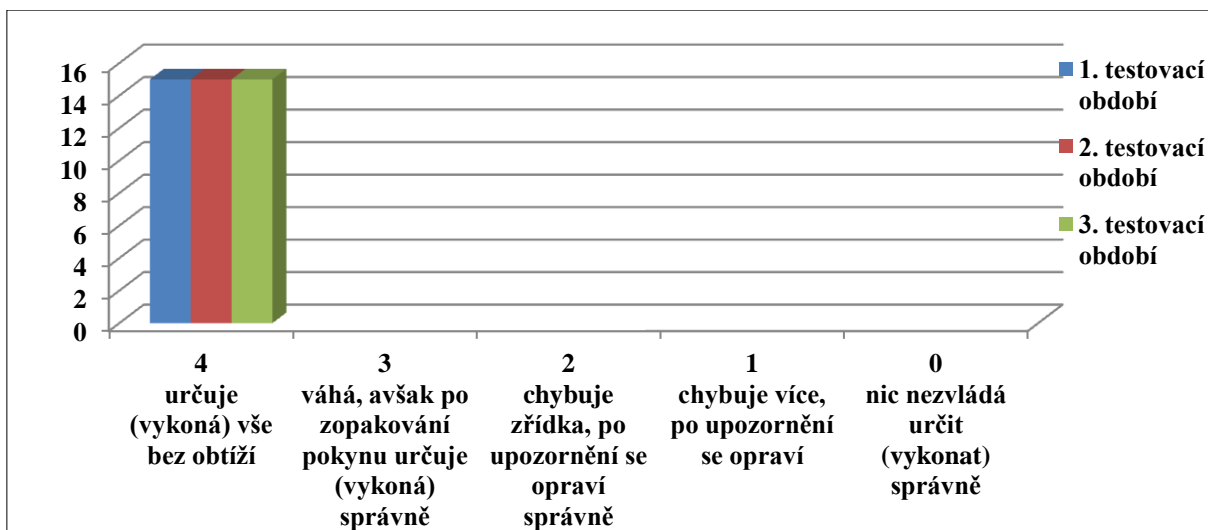


Graf 43 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že po velmi pečlivém vysvětlení zadání úkolu a díky pomocné špagetě a párátku jsou děti z obou skupin schopny diferencovat krátký a dlouhý tón.

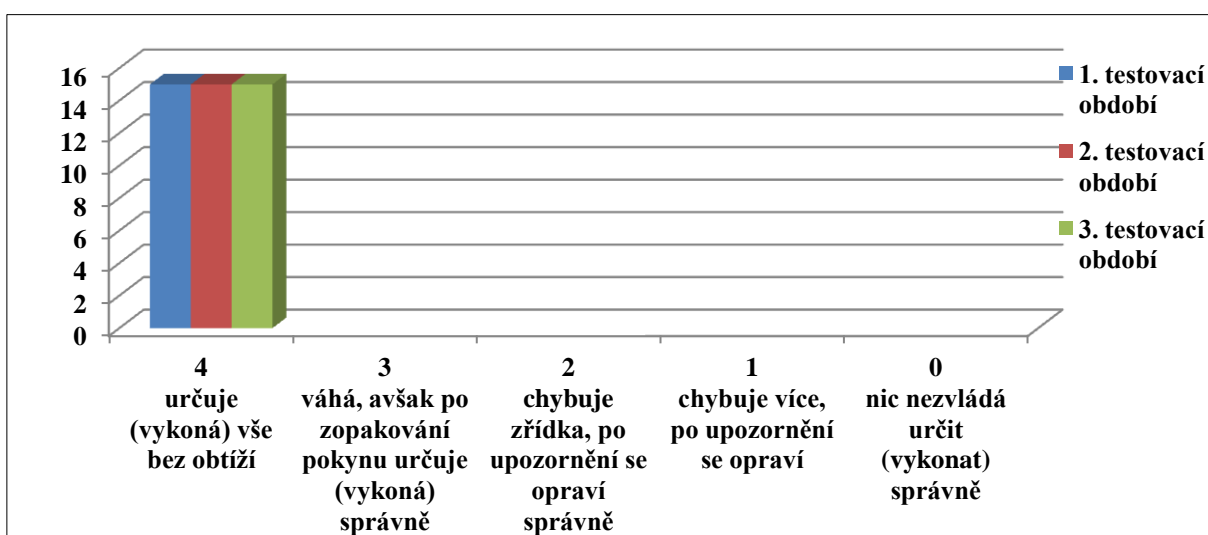
5. ÚKOL: DIFERENCIACE HLASITÉHO A SLABÉHO ZVUKU

V experimentální skupině ve všech třech testování děti správně diferencovaly hlasitý a slabý zvuk.



Graf 44 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku u experimentální skupiny

V kontrolní skupině taktéž ve všech *třech* testování děti zvolily správnou diferenciaci zvuku.

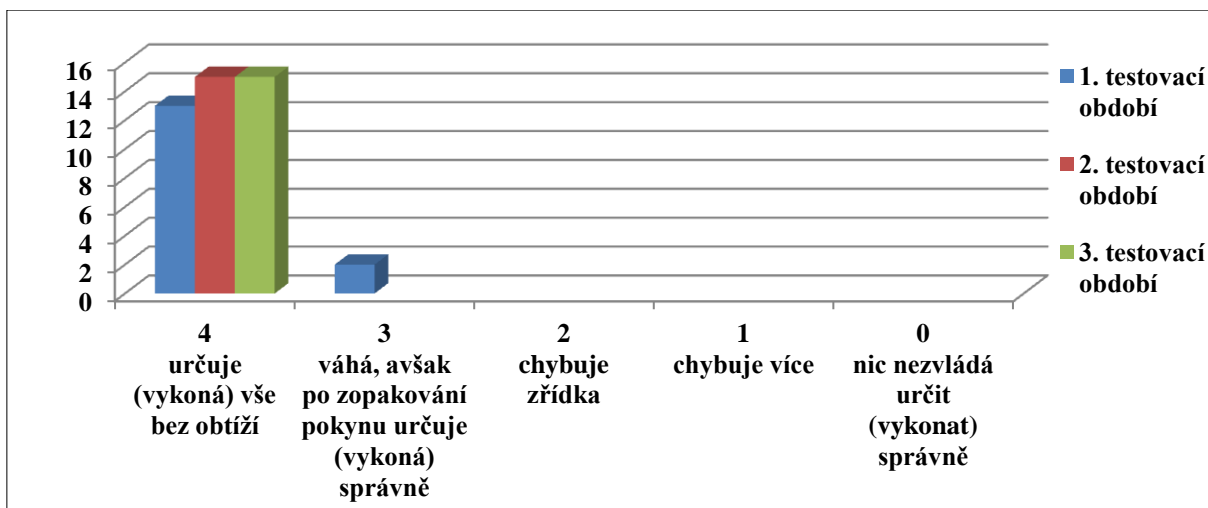


Graf 45 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že děti jsou schopny správně diferencovat hlasitý a slabý zvuk, pokud však testování předchází pečlivé vysvětlení úkolu související s imaginací obrázků zvuků.

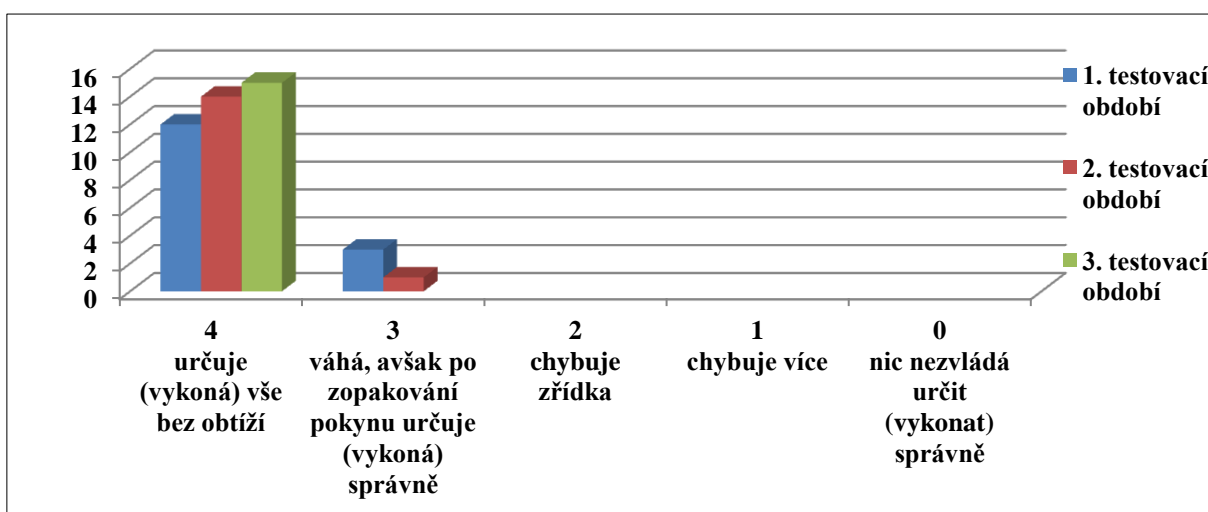
6. ÚKOL: DIFERENCIACE HLUBOKÉHO A VYSOKÉHO TÓNU

V *prvním* testování u **experimentální skupiny** 13 dětí nemělo s diferenciací zvuků žádné obtíže a 2 děti váhaly. V *druhém* a *třetím* testování všechny děti dokázaly určit správnou diferenciaci zvuků bez obtíží.



Graf 46 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu u experimentální skupiny

U **kontrolní skupiny** v *prvním testování* 12 dětí zvládlo určit zvuky bez obtíží, 3 děti zaváhaly. V *druhém testování* 14 dětí bylo bez obtíží a 1 dítě ještě zaváhalo. Ve *třetím testování* všech 15 dětí splnilo úkol bez obtíží.



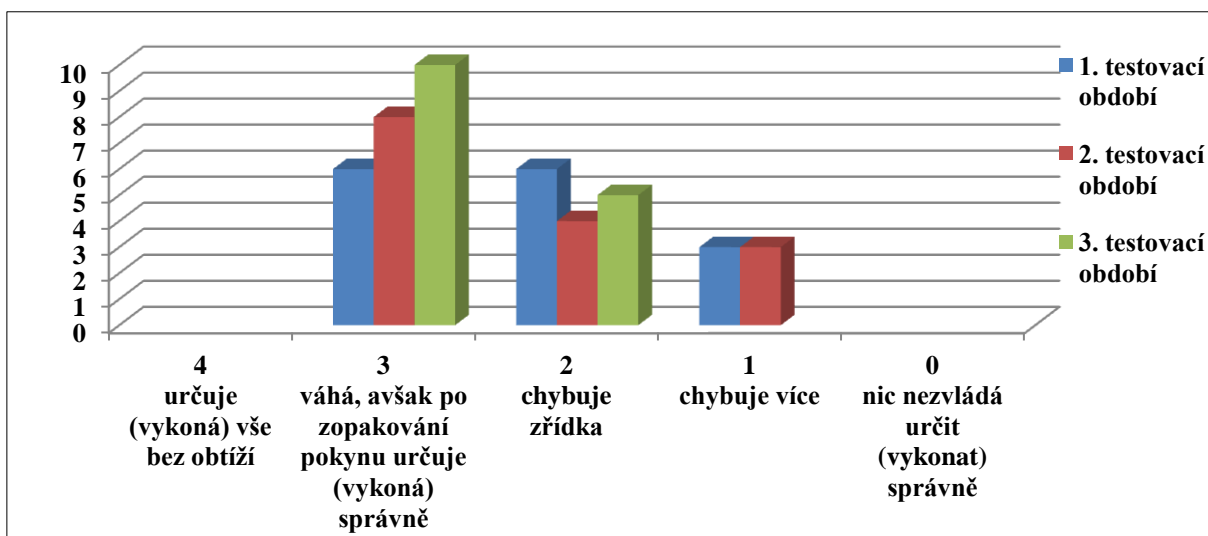
Graf 47 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že obě skupiny neměly obtíže při diferenciaci hlubokého a vysokého tónu. I v tomto případě je velmi důležité pečlivé vysvětlení zadání pomocí pomocných karet s obrázky pro lepší imaginaci.

SUBTEST: RYTMUS

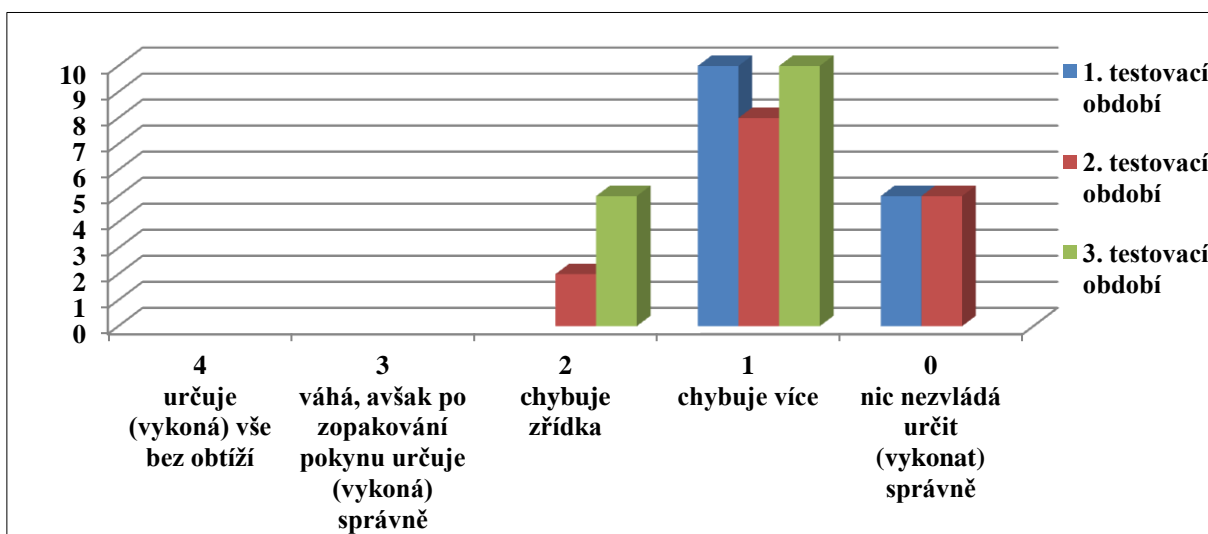
1. ÚKOL: PERCEPCE PRAVIDELNÉHO POMALÉHO A RYCHLÉHO RYTMU

V *prvním testovacím období* v rámci **experimentální skupiny** 6 dětí zvládlo úkol se zaváháním, 6 dětí zřídka chybovalo a 3 děti chybovalo více. V *druhém testování* 8 dětí jednalo se zaváháním, 4 děti zřídka chybovaly a 3 děti stále chybovaly více. Ve *třetím testování* již 10 dětí zvládlo percepci rytmu se zaváháním a 5 dětí zřídka chybovalo.



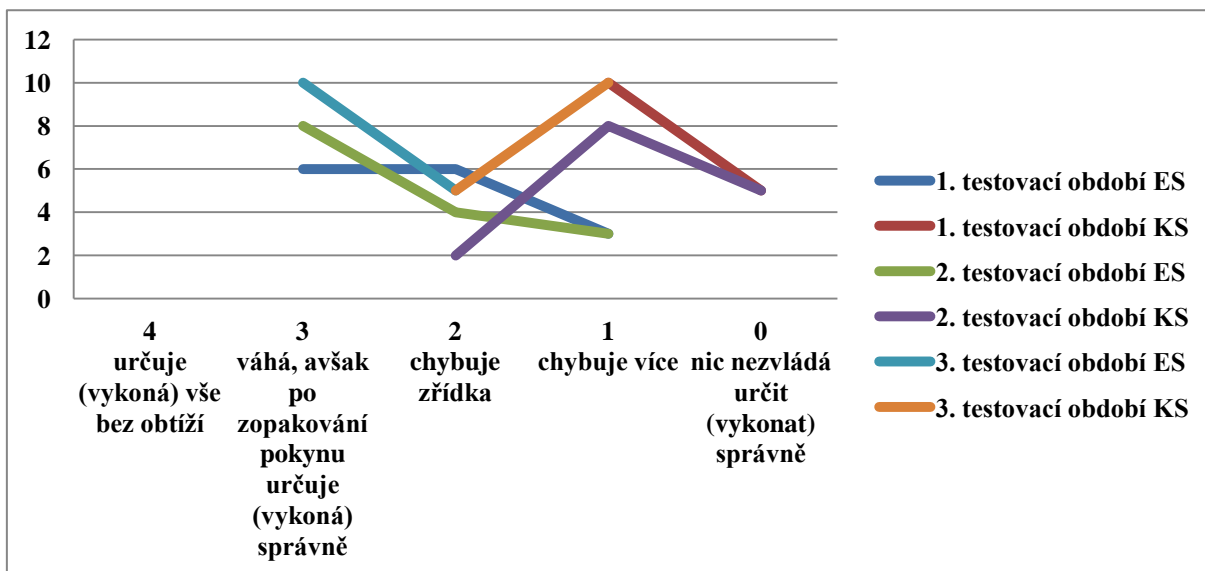
Graf 48 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu

V *prvním testování* u **kontrolní skupiny** 10 dětí chybovalo více a 5 dětí úkol vůbec nezvládlo splnit. V *druhém testovacím období* 2 děti chybovaly zřídka, 8 dětí chybovalo více a 5 dětí úkol nesplnilo. Ve *třetím testování* 5 dětí zřídka chybovalo a 10 dětí chybovalo více.



Graf 49 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu

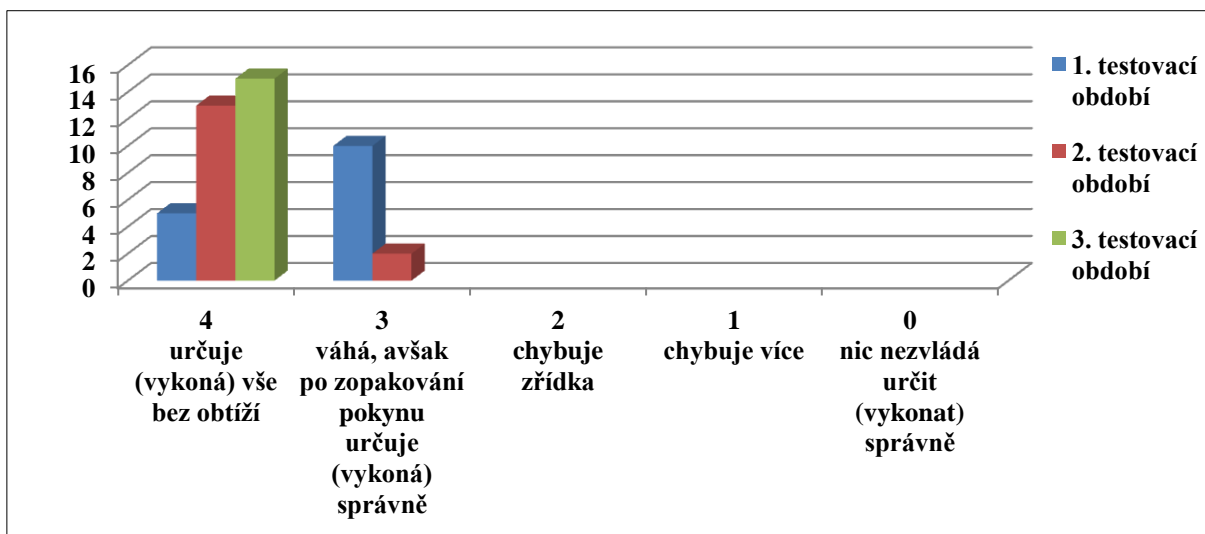
Z výsledků vyplývá, že experimentální skupina v percepci pravidelného pomalého a rychlého rytmu zvládla úkol výrazně lépe než kontrolní skupina. Předpokládáme, že vliv na tento výsledek mají pravidelné návštěvy miniškolky, kde pedagogové kolektivní formou záměrně rozvíjí rytmické vnímání u dětí. Kontrolní skupina ve většině případu nerozuměla vůbec zadání, což značí o nezkušenosti s rytmickými aktivitami.



Graf 50 Percepcie pravidelného pomalého a rychlého rytmu - srovnání

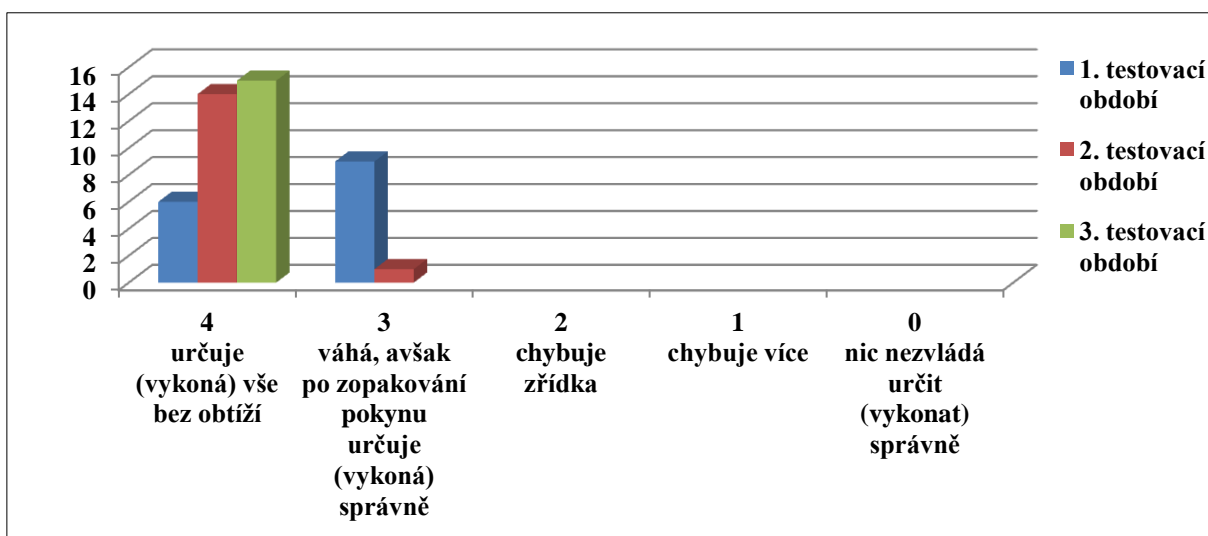
2. ÚKOL: PRODUKCE PRAVIDELNÉHO SLABÉHO A HLASITÉHO RYTMU

V *prvním testování* u **experimentální skupiny** 5 dětí zvládlo úkol bez obtíží a 10 dětí zaváhalo. V *druhém testování* 13 dětí nemělo při plnění úkolu žádné obtíže, 2 děti zaváhaly. Ve *třetím testování* všechny děti splnily úkol bez obtíží.



Graf 51 Produkce hlasitého a slabého rytmu u experimentální skupiny

V rámci **kontrolní skupiny** v *prvním testování* 6 dětí nemělo při výkonu žádné potíže, 9 dětí váhalo. V *druhém testování* 14 dětí splnilo úkol bez obtíží a 1 dítě zaváhalo. Ve *třetím testování* všechny děti úkol splnily bez obtíží.



Graf 52 Produkce hlasitého a slabého rytmu u kontrolní skupiny

Z výsledků vyplývá, že mezi experimentální a kontrolní skupinou nejsou žádné výrazné rozdíly v produkci rytmu podle pokynu.

5 MOŽNOSTI STIMULACE KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole navrhujeme několik cvičení pro zdárný rozvoj komunikační schopnosti u předškolních dětí. Při vytváření aktivit v jednotlivých oblastech jsme se zaměřovali na rozvoj práce ve skupině.

Při tvorbě námětu pro rozvoj sluchového vnímání jsme se snažili vytvořit takové aktivity, které budou zdokonalovat mimo jiné i lokaci zvuku, fonematickou diferenciaci, sluchovou paměť a rytmus. U zrakového vnímání jsme se zaměřili na zrakovou diferenciaci, vnímání barev a velikosti, zrakovou paměť. Při dechových a fonačních cvičení jsme se věnovali správnému nádechu nosem, výdechovému proudu, fonaci i měkkému patru. Rozvoj motoriky mluvních orgánů je zaměřen zejména na rty, jazyk a měkké patro. Pro stimulaci motoriky a grafomotoriky jsme připravili cviky hlavně na hrubou a jemnou motoriku. Také jsme se zaměřili na aktivity k uvolnění ramenního a loketního kloubu, zápěstí a prstů.

Přestože jsme se snažili z každé oblasti navrhnout alespoň pár aktivit, doporučujeme při práci využívat vlastní fantazii a obměňovat cvičení tak, aby to děti bavilo. Cvičení byla tvořena z vlastních zkušeností z několikaleté aktivní práce s dětmi, ale také zejména srdcem tak, aby děti byly při rozvoji co nejvíce pozitivně naladěny, motivovány a tím pádem i nás dospělé tato práce bavila a inspirovala k dalším seberealizacím.

Mnoho námětů pro rozvoj dětí předškolního věku uvádí Herm (1994), Dvořáková (2002), Kutálková (2005a), Schiller (2005), Zelinová (2007), Lynch, Kidd (2010), Bytešnicková (2012), Nádvorníková a kol. (2014) a další.

5.1 Sluchové vnímání

➤ POZNEJ, KTERÝ ZVUK TO BYL

Sluchové vnímání

Dětem ukazujeme různé předměty (obrázky), které zároveň charakterizujeme danými zvuky. Např. telefonování, listování, cinkání klíčů. Poté se dětem zakryjí oči a hádají, který předmět právě vykonal daný zvuk.

➤ **KAM SE BUBENÍK SCHOVAL?**

Sluchové vnímání a lokalizace zvuku

Dítě stojí a my střídavě bouchneme paličkou do bubínku nad hlavou dítěte, nebo u nohou dítěte, vpravo či vlevo od dítěte. Úkolem je určit, odkud zvuk vycházel. Jelikož nám v tomto úkolu jde o lokalizaci zvuku, dítě identifikuje zvuk pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo nebo alespoň ukazuje daným směrem a my mu napomáháme, aby se daná gesta s pojmy propojila.

➤ **CO JSI SLYŠEL?**

Fonematická diferenciac

Před dítě položíme kartičku, na které je zobrazena dvojice slov. Jedná se o taková slova, která se liší pouze v jedné hlásce (např. kráva — tráva, mouka — louka). My však vyslovíme vždy jen jedno slovo. Úkolem dítěte je poznat, které slovo slyšely.

➤ **POZNEJ, KTERÉ SLOVÍČKO SE ZATOULALO**

Sluchové vnímání, rytmus, sluchová paměť

Před dítě položíme několik obrázků, které mají stejný počet slabik. Jedno, které bude kratší nebo delší mezi ně zařadíme. Úkolem dítěte je určit, které to je.

➤ **PAPOUŠKOVA HRA**

Sluchové vnímání, rytmus, sluchová paměť

Nejprve předvedeme určitý rytmus. Můžeme pracovat s různými hudebními nástroji, materiály apod. Úkolem dítěte je reprodukovat zvuky, které slyšelo. Využíváme prvky různé hlasitosti a délky zvuku. Těžší aktivita spočívá v produkci rytmu, kdy využíváme kombinaci dvou (tří i více) předmětů. Zde už pracujeme i s různou výškou a hloubkou zvuku.

Další nápady pro rozvoj sluchového vnímání u dětí nabízí např. Bytešníková (2012), Gošová (2013), Štanclová (2013), Zelinková (2013) a mnoho dalších.

5.2 Zrakové vnímání

➤ **POPLETENÝ POŠŤÁK**

Vnímání barev a velikosti

Vyrobíme si několik malých a velkých obálek různé barvy (např. červená, zelená, modrá). Poté si přichystáme tři postavy, které se budou jmenovat paní Červená, paní

Zelená a paní Modrá. Jelikož se jedná o hru popletený pošťák, úkolem dětí je přiřadit dopisy těm, komu patří. Jednotlivé obálky dětí poté seřadí od nejmenší po největší.

➤ **MAMINKA NAKUPUJE**

Zrakové vnímání, zraková paměť, pozornost, aktivní slovní zásoba

Vyrobíme si obrázkové karty, které se budou týkat jednotlivých oblastí. Např. ovoce, zelenina aj. Pracujeme s různými počty podle náročnosti. Děti postupně pojmenovávají, co maminka nakoupila. Poté se karty otočí a děti si musí vzpomenout, co maminka nakupovala.

➤ **ZVÍŘÁTKA NA PROCHÁZCE**

Zraková diferenciac

Připravíme si několik figurek stejného zvířátka (je možné si vyrobit přímo obrázkovou kartu, nebo jednotlivé kartičky zvířátek) a jedno položíme špatně (otočíme ho horizontálně nebo vertikálně). Děti mají poznat, které zvířátko jde špatně.

➤ **KOUZELNÝ DĚDEČEK**

Zrakové vnímání, zraková paměť, pozornost

Nakreslíme dětem dědečka, kterého si musí pořádně prohlédnout. Důležité je vnímat detaily. (úsměv, oblečení apod.). Poté ho namalujeme znovu a trochu ho pozměníme (dáme mu klobouk na hlavu, do ruky hůl, bude se mračit aj.). Děti musí uhádnout, co je na dědečkovi jiného.

Dále lze hledat inspiraci v Bednářová (2010, 2014a, 2014b), Bytešnicková (2012), Horová (2012), Mlčochová (2015) aj.

5.3 Dechová a hlasová cvičení

➤ **BUBLINKOVÁ KOUPEL**

Výdrž rovnoměrného výdechového proudu, měkké patro

Vezmeme menší nádobu s vodou a do té vložíme figurku oblíbené postavičky. Předmět se musí pohybovat na hladině. Děti si poté vezmou brčkat a foukají do vody. Vytváří tak bublinkovou koupel.

➤ **FOTBAL**

Výdrž rovnoměrného výdechového proudu

Vezmeme kapesník (papír) a vytvoříme z něj menší kuličku. Dvě děti usadíme naproti sobě ke stolu. Vyhrává ten, kdo dá soupeři 5 gólů tím, že přefoukne balónek přes celý stůl k soupeři.

➤ **DETEKTIV**

Správný nádech nosem, výdrž rovnoměrného výdechového proudu

Vytvoříme si několik pytlíčků s různými vůněmi a jednoduté kartičky s obrázky, které budou identifikovat danou vůni. Před každý obrázek nalepíme z jedné strany kousky vlny tak, aby byl obrázek vlnou zakrytý. Aktivita spočívá v tom, že nejprve si dítě k jednomu pytlíčku přičichne a poté foukne tak dlouze, aby rozfouknul kousky vlny a rozšifroval tak vůni, která byla v pytlíčku.

➤ **PASÁK A OVEČKY**

Fonace, zrakové vnímání

Každé dítě se stane pasákem, kterému utekly ovečky z ohrádky. Úkolem dětí je dostat všechny ovečky zpátky do ohrádky. Vytvoříme si na koberci malou ohrádku a okolo ní budou rozutíkané ovečky. Každé dítě musí jednu ovečku dostat zpět do ohrádky tak, že chytne zvířátko do ruky a cestou bude fonovat hlásku „u“. Také je možná varianta, kdy si děti brčkem nasají kartičku a přenesou ji tak do ohrádky.

➤ **PEPA JEDE NA KOLE**

Intenzita hlasu, jemná motorika

Vytvoříme si obrázkovou kartu nebo můžeme pracovat i s různými předměty, ze kterých vyrobíme kopce. Poté vezmeme do ruky postavičku, která pojedou do vysokých kopců a zase dolů. Zároveň budou děti fonovat hlásku „a“. Intenzita hlasu se bude měnit podle stoupající a sestupující části.

Další cvičení uvádí Mlčochová (2007), Miklíková, Charamzová (2011) aj.

5.4 Rozvoj motoriky mluvních orgánů

➤ **HRA SE RTY A MĚKKÝM PATREM**

Všechny děti postupně:

- brnkají prsty na rty,

- pošlou pusinky,
- zamlaskají rty jako rybička,
- vycení zuby, nejprve roztáhneme koutky do úsměvu, poté rty našpulí,
- nafoukneme jednu nebo druhou tvář, obě tváře, přeléváme vzduch z jedné tváře do druhé → následně balónky praskneme.

➤ ZVĚDAVÝ JAZÝČEK

Všechny děti si postupně:

- olíznou horní ret,
- olíznou dolní ret,
- budou bímbat jazykem ze strany na stranu, jako to dělají hodiny,
- pohybují jazykem nahoru a dolů, dotýkají se přitom rtů,
- vyčistit si horní i dolní zoubky zepředu i zezadu,
- ťuknou jazyčkem do každého zoubku,
- dají jazyk mezi dolní ret a zuby a vytvořit vak (udělají opičku),
- střídají pozici hrotu jazyka za horními řezáky a za dolními řezáky,
- srolují jazyk za horní zuby → poté jazyk „rozbalí“ (udělají čertíka),
- udělají jazykem tečku a čárku za horními zoubky (na patře),
- vytvoří korýtko,
- zamlaskají jako koník.

Další aktivity k rozvoji motoriky mluvidel uvádí Mlčochová (2007), Miklíková, Charamzová (2011), Kutálková (2012) a další.

5.5 Rozvoj motoriky a grafomotoriky

➤ OPIČÍ DRÁHA

Hrubá motorika, jemná motorika, koordinace

Připravíme několik stanovišť, kde děti budou plnit různé úkoly, např.:

- utíkat (i pozadu),
- lézt (podlézat, přelézat)
- skákat (po jedné noze, snožmo, přes švihadlo, střídavě pravá a levá),
- stát na jedné noze,
- projít se po lavičce,
- vleže nohama imitovat jízdu na kole,
- hodit míč do bedny aj.

➤ PANTOMIMA

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, uvolnění ramenního a loketního kloubu, zápěstí, prsty

- plavání (styl prsa, kraul, znak), sluníčko, kymáčení větví, zobák čápa aj.,
- mlýnek oběma rukama aj.,
- mytí rukou, hlazení, bubnování na buben, driblování s míčem aj.,
- nůžky, hra na klavír, flétnu, kytaru, solení, luskání prsty aj.

➤ KELÍMEK A KOLÍČEK

Jemná motorika, špetkový úchop

Každé dítě si vezme do ruky dva kolíčky a jeden kelímek. Aktivita spočívá v tom, že dítě chytne kolíčkem kelímek a předává ho sousedovi po pravé ruce, který si ho chytne opět svým kolíčkem. Mezi tím dítě dostává od kamaráda po levé ruce jeho kelímek, který si musí zase on chytnout svým kolíčkem.

Cvičení pro rozvoj motoriky a grafomotoriky dále uvádí Szabová (1999), Borová a kol. (1998), Guirao-Jullien, Marchal (1999), Loose, Piekert, Diener (2007), a další.

DISKUZE

V průběhu výzkumu jsme si uvědomili daleko více než kdy dříve, jak je důležitá při analýze komunikační schopnosti perfektní znalost nejen teoretických informací ontogeneze řeči, ale také dovednost propojit tyto poznatky spolu s pozorováním aktuálního psychického stavu dítěte, okolních vlivů a dalších elementů, které mohou ovlivnit dané výsledky šetření. Předpokládáme, že jsme se ve výzkumu snažili ve velké míře eliminovat nežádoucí faktory, které by mohly ovlivnit výsledky testování. V analýze si však uvědomujeme značnou míru subjektivity hodnocení.

V rámci diskuze bychom se rádi vrátili k některým problematickým částem výzkumu. Jelikož se jednalo o dvouleté děti a délka trvání testování byla časově náročná, bylo nutné zadání úkolů různě individuálně modifikovat. Často jsme užívali ekvivalenty „ručičky“, „nožičky“ apod. Uvědomujeme si, že jsme se možná snažili až přespříliš o správný zácvik, tudíž jsme se ne vždy drželi přesných pokynů, které jsme si v začátku testování zvolili. Nemyslíme si však, že tyto modifikace mohly ve velké míře ovlivnit výsledky testování. Je velmi náročné hodnotit aktivní slovní zásobu při pouhých 10 pojmech. Velmi záleží na výběru pojmů, které ovlivňují výsledky analýzy. Kombinace domácích zvířat a zvířat v zoo možná nebyla zvolena ideálně. Příště bychom doporučili rozdělit tuto oblast na dva různé úkoly. Stejně tak bychom postupovali u úkolu identifikace ovoce a zeleniny. V rámci zrakového vnímání jsme dvouleté děti přecenili při úkolu seřazení předmětů podle velikosti. Dále v oblasti sluchového vnímání byl příliš náročný úkol lokalizace zvuku. Tuto skutečnost jsme mohli předpokládat, avšak při pilotní fázi testování chlapec 2, 1 let chyboval při úkolech pouze zřídka, tudíž jsme úkoly do testování zahrnuli.

Samotný průběh testování probíhal nad naše očekávání dobře. Tato skutečnost z velké části náleží známému prostředí, ve kterém testování probíhalo. Děti se před započatím výzkumu již několikrát setkávaly v rámci návštěv Aquaparku s výzkumníky. Pokud bychom pracovali s dětmi, které nás neznaly, věříme, že výsledky by byly daleko více ovlivněny emočními a sociálními vlivy.

Mile nás překvapily výsledky v rámci analýzy sluchového vnímání, konkrétně diferenciací krátkého/dlouhého tónu, hlasitého/slabého zvuku a hlubokého/vysokého tónu. Polemizujeme však, zda imaginace pomocí karet mohly ovlivnit nějak zvlášť výsledky dané oblasti oproti jiným částem testování.

ZÁVĚR

Celkovým záměrem prezentované diplomové práce bylo informování o možnostech stimulace komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Konečná struktura práce byla rozčleněna do dvou základních oblastí. V první oblasti jsme se věnovali teoretickému vymezení problematiky, která byla rozčleněna do tří samostatných kapitol. První z nich vymezovala charakteristiku vývoje dítěte v předškolním období, v němž hovoříme o tělesném a motorickém vývoji, rozvoji poznávacích procesů a také o emoční a sociální oblasti. Druhá kapitola byla zaměřena na problematiku ontogeneze řeči u dítěte v předškolním věku, v němž uvádíme základní terminologii komunikace, stádia vývoje řeči, aspekty přirozeného vývoje řeči a rizikové faktory ovlivňující fyziologický vývoj řeči. Ve třetí kapitole jsme se věnovali základnímu vymezení jednotlivých typů narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.

Druhá oblast práce zahrnovala empirickou část, která byla sestavena ze dvou hlavních kapitol. Hlavním cílem výzkumného šetření se stala analýza komunikační schopnosti u dětí předškolního věku, ve které jsme se věnovali 5 vybraným oblastem. Jednalo se o porozumění, aktivní slovní zásobu, zrakové vnímání, sluchové vnímání a rytmus. V druhé části jsme navrhli několik aktivit pro přímou stimulaci při práci s dětmi ve skupinkách, abychom inspirovali, jak hravou formou rozvíjet dětskou osobnost. K vyšetření bylo potřeba vytvořit test pro analýzu vybraných oblastí komunikační schopnosti, který byl dále rozčleněn do pěti subtestů, které se zaměřovaly na vybrané oblasti zkoumání. Finální verzi testu předcházely pilotní návrh testu.

Výsledky přinesly rozmanité informace komunikační schopnosti dětí předškolního věku. Velmi důležitá byla správná interpretace daných úkolů.

Ne vždy je práce s dětmi lehká, hlavně tehdy, pokud daná aktivita vyžaduje záměrnou pozornost. My jsme však přesvědčeni, že vnitřní dětská motivace je primárním východiskem k dosažení velkých úspěchů. Přejeme si, aby všichni, kteří s dětmi pracují, si vzpomněli zejména na ty naše trpělivé maminky, paní učitelky, paní logopedky a další hodné tety, které se na nás usmívaly i tehdy, když se nám něco nedařilo a poradily nám, když jsme si nevěděli rady.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUTRATA, R. *Nauka o zraku*. Vyd. 1. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002. ISBN 80-701-3362-7.

ATKINSON, R. L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.

ALLEN, K a L. R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil P. VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674212.

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 176 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8743-4.

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Přeložil Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788627.

BALL-ROKEACH, S. J. a M. L. DEFLEUR. *Teorie masové komunikace*. 1. vyd. Přeložil J. JIRÁK. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071840998.

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. ISBN 8086633373.

BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-867-2305-4.

BAVELAS, J. B., D. D. JACKSON a P. WATZLAWICK. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vyd. Přeložil B. ZÍDKOVÁ, přeložil Z. VYBÍRAL. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 8086088049.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání: optická diference II*. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-3-5.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět*. 2. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Edika, 2014a. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0556-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 2. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Edika, 2014b. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0554-6.

BOROVÁ, B., D. TRPIŠOVSKÁ, S. SKOUMALOVÁ a V. SMEJKALOVÁ. *Cvičíme s malými dětmi: náměty pro rozvoj pohybových dovedností dětí od 3 do 8 let*. 1. vyd. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782238.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

BUDÍKOVÁ, J., P. KUNCOVÁ a P. KRUŠINOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-722-6637-3.

COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

CSÉFALVAY, Z. *Diagnostika dysartrie*. In: LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 237–250. ISBN 80-7178-801

ČERNÁ, V. *Suprese a její léčba*. Olomouc, 2014. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Přírodovědecká fakulta

D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. 1. vyd. Přeložil Ivana HLAVÁČKOVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782327.

DAMBORSKÁ, M. *Vývoj a výchova kojence v ústavní prostředí*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1967. 272 s.

- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784494.
- DEIBLER, Hans Herbert a Wilfried GRIEBEL. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitel a rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 1994, 108 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8010-3.
- DELL, C. W. *Koktavost u dětí školního věku: manuál pro logopedickou intervenci*. Přeložil A. PEUTELSCHMIEDOVÁ. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150751.
- DITTRICHOVÁ, J.; PAPOUŠEK, M.; PAUL, K., a kol. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing, 2004. 1923 s.
- DLOUHÁ, O. *Vývojové poruchy řeči: [vztah centrálních poruch řeči a sluchu]*. V Praze: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X.
- DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti : metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. 1. vyd. Humpolec: JAS, 2001. ISBN 80-864-8005-4.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DOYON-RICHARD, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 181 s. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-717-8754-X.
- DVOŘÁK, Josef. *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. 1. vyd. Ilustroval Jarmila NEDBALOVÁ. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1999. ISBN 8090253601.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Vyd. 1. Ilustroval J. KUDLIČKOVÁ. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786934.
- FRASER, M. *Svépomocný program při koktavosti: informace, zásady, postupy*. Vyd. 3. Překlad A. PEUTELSCHMIEDOVÁ. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-899-9.

Gavora, P. *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, 200 s., ISBN 978-80-223-2327-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOŠOVÁ, V. *KuliFerda: pro žáky s SPU na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Ilustrace V. NÁDENÍČKOVÁ. Praha: Raabe, 2013. KuliFerda - rozvíjí - napravuje - baví!. ISBN 978-80-87553-92-3.

GUIRAO-JULLIEN, M. a M. MARCHAL. *Jednou budu školákem: [hry pro rozvoj myšlení a jemné motoriky pro děti od 4 let]*. 1. vyd. Přeložil J. FEJKOVÁ, ilustroval T.CHARPENTIER. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071783498.

GÚTHOVÁ, M. *Dyslália*. In KEREKRÉTIOVÁ, A. et al. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 136–154. ISBN 978-80-223-2574-5.

HAHN, A. et al.. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-0529-3.

HÁLA, B. a M. SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch: základy fonetiky a logopedie*. 4. přeprac. a dopl. vyd., v SPN vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788031.

HARTMANN, B. a M. LANGE. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERM, S. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-717-8018-9.

HORŇÁKOVÁ, K., S. KAPALKOVÁ a M. MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 167 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

HOROVÁ, L. *Šimonovy pracovní listy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0187-8.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 8024714248.

HRUŠKOVÁ, Z., Z. HLAVSA, M. ČECHOVÁ, M. DOKULIL a J. HRBÁČEK. *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. ISBN 8085866129.

HYBÁŠEK, I. a J. VOKURKA. *Otorinolaryngologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1019-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KEREKRÉTIOVÁ, A. *Rinolália*. In LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, s. 129-149. ISBN 80-08-00447-9.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Palatolália*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. ISBN 80-223-1140-5.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Orofaciálny rázštep v klinicko-logopedickej praxi*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. ISBN 80-223-1414-5.

KEREKRÉTIOVÁ, A. *Terapia palatolalie a velofaryngeálnej insuficience*. In: LECHTA, V. a kol. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. 2002. s. 59–90. ISBN 80-7063-092-5.

KEREKRÉTIOVÁ, A. *Diagnostika poruch zvuku řeči*. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 99-140. ISBN 80-7178-801-5.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2264-1.

KEREKRÉTIOVÁ, A., D. D JACKSON a J. B. BELAVES. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KAPÁLKOVÁ, S. *Vývin řeči*. In KEREKRÉTIOVÁ a kol. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 96–112. ISBN 978-80-223-2574-5.

- KIRBY, A. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky : diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3188-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLINDOVÁ, L. a E. RYBÁROVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: St. ped. nakl., 1981.
- KNOPPOVÁ, P. a J. KUČEROVÁ. *Význam logopedické intervence u osob s psychiatrickou diagnózou*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 8024415453.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí) : monografie*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 8086473236.
- KOCH, J. *Výchova kojence v rodině: příručka pro rodiče*. Vyd. 1. Ilustroval Viktor SODOMA. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1977.
- KOLLÁR, A. *Hlas a jeho poruchy*. Brno: JAMU, 1992. ISBN 80-85429-07-1.
- KONDÁŠ, O. *Zajakavosť: Psychologický rozbor a terapia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1983.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRAHULCOVÁ, B.: *Dyslalie*. 1. vyd. Praha: Beakra, 2007. ISBN 80-903863-0-3.
- KREJČÍKOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1/1. vyd. Praha: SPN, 1987, 110 s.
- KURIC, J. a L. VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac. vyd. Brno: Rektorát Univerzity J.E. Purkyně, 1987.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 213 s. ISBN 80-7178-667-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty a hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005a. ISBN 8024710404.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005b. ISBN 8024710269.

KUTÁLKOVÁ, D. *Mutismus, metodika reedukce*. Praha: Septima, 2007. ISBN: 978-80-7216-241-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, D. *Rozvoj výslovnosti dětí v předškolním věku*. 1. vyd. Septima, 2012. ISBN 978-80-7216-301-4.

LACINOVÁ, L. a P. ŠKRDLÍKOVÁ. *Dost dobří rodiče, aneb, Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674427.

LAHEY, M. a L. BLOOM. *Language disorders and language development*. London: Collier Macmillan, 1988. ISBN 00-236-7130-0.

LACHOUT, M.. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. 1. vyd. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAZZARI, S. *Vývoj dítěte v 1.–3. roce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3734-8.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150387.

LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Praha: East publishing s.r.o., 1989. Počet stran 230. ISBN 80-7219-004-0

LISÁ, L. a M. KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum).

LECHTA, V. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 8008004479.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Vyd. 1. Přeložil J. KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788015.

LECHTA, V. *Koktavost: integratívny prístup*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

LECHTA, V. a B. KRÁLIKOVÁ. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.

LESNÝ, I. *Dětská neurologie*. Praha: Avicenum, 1980.

LYNCH, CH. a J. KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 133 s. ISBN 978-80-7367-699-5.

LOOSE, A. C., N. PIEKERT a G. DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Překlad Eva Bosáková. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.

LURIJA, A. R.: *Jazyk i soznanije*. Moskva 1979.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MAŠURA, S. *Poruchy řeči I*. Bratislava: 1972

MIKLÍKOVÁ, V. a A. CHARAMZOVÁ. *Logopedické hry*. Stařeč: INFRA, 2011. ISBN 978-80-86666-36-5.

MIKULAJOVÁ, M. a I. RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. 1. vyd. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajusová, 1993. ISBN 80-900-4450-6.

MIKULAJOVÁ, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 60-99.

MIKULAJOVÁ, M.: *Narušený vývin řeči*. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. (ed.), *Základy logopédie*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava 2009, s. 115-135. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

MLČÁKOVÁ, R. *Sluchové vnímání*. In VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 90-97. ISBN 978-80-244-3056-0.

MLČÁKOVÁ, R. a K. VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.

MLČOCHOVÁ, M. *Šimonovy pracovní listy*. 2. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-826-5.

MLČOCHOVÁ, M. *Šimonovy pracovní listy: předlohy pro kopírování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0878-5.

MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 200 s. ISBN 80-210-1009-6.

MORÁVEK, Milan. *Lidská řeč*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1969.

NÁDVORNÍKOVÁ, V.: *Diagnostika dyslalie* in LECHTA V. a kol.. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-805-5

NÁDVORNÍKOVÁ, H., B. ŠTANCLOVÁ, H. HAZUKOVÁ, R. LEŽALOVÁ, S. PIŠLOVÁ, Z. ŠTEFÁNKOVÁ a A.VÁCHOVÁ. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a*

jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-163-2.

NEUBAUER, K.. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.

NIESEL, R. a W. GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8989-5.

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči*. 1. vydání. Praha: Unitisk spol. s.r.o., 1999. 178 s.

NOVÁK, A.: *Foniatrie a pedaudiologie II. Poruchy hlasu u dětí a dospělých – základy anatomie a fyziologie hlasu, diagnostika, léčba, reedukace a rehabilitace poruch hlasu*. Unitisk, Praha, 2000.

OHNESORG, K. *Vývoj fonemického sluchu u dítěte*. In PAČESOVÁ, J. *Logopedie 1973* sborník přednášek, 1. vyd. Brno : Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1974.

PAVELOVÁ, Z. *Čtení a psaní: přehled metod čtení a psaní užívaných v základní škole speciální*. Vyd. 1. Praha: IPPP - Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009. ISBN 978-80-86856-61-2.

PIAGET, J. a B. INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Aktuální problémy balbutiologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. ISBN 80-244-0050-2.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. a K. VITÁSKOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005a. ISBN 80-244-1088-5.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 2., přepr. vyd. Olomouc: UP, 2005b. ISBN 80-244-1233-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Techniky práce s balbutiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005c. ISBN 8024412349.

- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785849.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- RENOTIÉROVÁ, M. a L. LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
- ŘEPOVÁ, P.. *Dítě a koktavost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1766-0.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. přeprac., v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788295.
- ŘÍČAN, P.. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SAUSSURE, F. *Kurs obecné lingvistiky*. 2. vyd. (1. vyd. v nakl. Academia). Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0560-9.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
- SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789054.
- SHAFFER, D. R. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 6th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth, 2002. ISBN 0534572146.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2004. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8964-X.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Vyd. 2. uprav. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

ST. LOUIS, K. O. a K. SCHULTEOVÁ. *Defining cluttering: the lowest common denominator*. In: WARD, D.; SCOTT, K. S.. *Cluttering: A handbook of research, intervention and education*. New York: Psychology Press, 2011, s. 233–253. ISBN 978-84872-029-9.

SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8276-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., I. BINAROVÁ, K. HOLÁSKOVÁ, A. PETROVÁ, I. PLEVOVÁ a M. PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠKODOVÁ, E. a I. JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠTANCLOVÁ, E.. *Šimonovy pracovní listy: [předlohy pro kopírování]*. Vyd. 2. Ilustrace Renáta Frančíková. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0465-7.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Vydala Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 8024608774.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TARKOWSKI, Z. *Diagnostika breptavosti*. In: Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 362 s. ISBN 80-7178-801-5.

- THIEL, E. *Mluvíme tělem: řeč těla prozradí víc než tisíc slov*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub, 1997. ISBN 80-717-6511-2.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TICHÁ, A.. *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2004. ISBN 80-7068-186-1.
- TICHÁ, A.. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8916-X.
- TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ M.. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006, 108 s. ISBN 80-744-792-3.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071785997.
- VÁLKOVÁ, L. *Hlasové poruchy*. 2. vyd., Rokycany: DDM Rokycany, 2008. 44s
- VALTER, W. a M. BOUDZIO. *Od prvního hlasu k prvním slovům*. Praha: Tech-Market, 1996, 103 s. ISBN 80-902-1340-5.
- VANČUROVÁ-FRAGNEROVÁ, E. *Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině*. Vyd. 3. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969.
- VRBOVÁ, R. *Porozumění*. In VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 32-34. ISBN 978-80-244-3056-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.
- VÁGNEROVÁ, M. *Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností*. In SVOBODA, M., a kol. 2. vyd. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009, s. 137–202. ISBN 978-80-7367-566-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Vyd. 1. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2012a. ISBN 978-80-87455-14-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012b. ISBN 978-80-246-2153-1.

VELDOVÁ, Z. *Foniatrie*. In: HAHN, A. et al. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. Praha: Grada, 2007. s. 339–376. ISBN 978-80-247-0529-3

VITÁSKOVÁ, K. a A. PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024410885.

VOHRADNÍK, M. *Poruchy řečové komunikace u velofaryngéální insuficience: hlas, řeč a sluch u dětí s rozštěpovými vadami obličeje*. Dolní Břežany: Scriptorium, c2001. ISBN 80-861-9724-7.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789984.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071789437.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8004245048.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Vyd. 1. Praha: Baroko, 1995. ISBN 80-856-4225-5.

ST. LOUIS, K. O.; SCHULTEOVÁ, K. *Defining cluttering: the lowest common denominator*. In: WARD, D.; SCOTT, K. S. *Cluttering: A handbook of research, intervention and education*. New York: Psychology Press, s. 233–253, 2011. ISBN 978-84872-029-9.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 1. Přeložil J. KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pavučina: súbor cvičení sluchového vnímania : cvičenia sluchového vnímania a rozlišovania dĺžky samohlások, slabík di-dy, ti-ty, ni-ny a sykaviek*. Překlad Andrea Čopáková. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2013. ISBN 978-80-7311-135-9.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize. 2., aktualizované vydání. Praha: Bomton, 2008. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ESMEDIA. *Aquapark Olomouc – kvalitní prostředí pro rekreaci, relaxaci a aktivní odpočinek ve spojení s vodními radovánkami*. [online]. [cit. 2015-10-15]. Dostupné z: <http://www.aqua-olomouc.cz/jupikova-zdrava-miniskolka.asp>

BURKITT, E., M. BARRETT a A. DAVIS. *Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2003, 44(3), 445-455 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.1111/1469-7610.00134. ISSN 0021-9630. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1469-7610.00134>

CRAWFORD, Emily, Julien GROSS, Tess PATTERSON a Harlene HAYNE. Does Children's Colour Use Reflect the Emotional Content of their Drawings? *Infant and Child Development* [online]. 2012, 21(2), 198-215 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.1002/icd.742. ISSN 15227227. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/icd.742>

GANEA, P. A., C. F. CANFIELD, K. SIMONS-GHAFARI a T. CHOU. *Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals*. *Frontiers in Psychology* [online]. 2014, 5, - [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00283. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00283/abstract>

GREEN, T. 1999. The cluttering problem: A short review and a critical comment. *Logopedics Phoniatrics Vocology*. Roč. 24, č. 4, s. 145–153, 1999. ISSN 1401-5439.

HOFF, E. *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech*. *Child Development* [online]. 2003, 74(5), 1368-1378 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.1111/1467-8624.00612. ISSN 0009-3920. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-8624.00612>

MICHALOVÁ, Z. Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky. 10. 4. 2007 [online]. [cit.2016-03-17]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/24/1266>

PROCHÁZKA, Miroslav. Výběr vhodné hračky není hračka. 5. 12. 2006.[online]. [cit. 2016-03-17]. Dostupné z:<http://www.benjamin.cz/cs/1369/casopis/clanky-a-diskuze/vyber-vhodne-hracky-neni-hracka/index.htm>

SUBBOTSKY, E. *Early rationality and magical thinking in preschoolers: Space and time. British Journal of Developmental Psychology* [online]. 1994, 12(1), 97-108 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00621.x. ISSN 0261510x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00621.x>

THORELL, L. B., S. LINDQVIST, S. BERGMAN NUTLEY, G. BOHLIN a T. KLINGBERG. *Training and transfer effects of executive functions in preschool children. Developmental Science* [online]. 2009, 12(1), 106-113 [cit. 2016-04-15]. DOI: 10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x. ISSN 1363755x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Identifikace předmětu na obrázku u experimentální skupiny	71
Graf 2 Identifikace předmětu na obrázku kontrolní skupiny.....	71
Graf 3 Identifikace předmětu podle slovního pokynu u experimentální skupiny	72
Graf 4 Identifikace předmětu podle slovního pokynu u kontrolní skupiny.....	72
Graf 5 Jednoduché příkazy u experimentální skupiny	73
Graf 6 Jednoduché příkazy u kontrolní skupiny.....	73
Graf 7 Jednoduché příkazy u kontrolní skupiny.....	74
Graf 8 Identifikace osoby na obrázku podle slovního pokynu u kontrolní skupiny.....	74
Graf 9 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku u experimentální skupiny	75
Graf 10 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku u kontrolní skupiny	75
Graf 11 Složitější pokyny u experimentální skupiny	76
Graf 12 Složitější pokyny u kontrolní skupiny.....	77
Graf 13 Identifikace zvířat u experimentální skupiny	77
Graf 14 Identifikace zvířat u kontrolní skupiny	78
Graf 15 Identifikace zvířat - srovnání.....	78
Graf 16 Identifikace ovoce a zeleniny u experimentální skupiny	79
Graf 17 Identifikace ovoce a zeleniny u kontrolní skupiny.....	79
Graf 18 Identifikace oblečení u experimentální skupiny.....	80
Graf 19 Identifikace oblečení u kontrolní skupiny	80
Graf 20 Identifikace barev u experimentální skupiny	81
Graf 21 Identifikace barev u kontrolní skupiny.....	82
Graf 22 Volný rozhovor u experimentální skupiny	82
Graf 23 Volný rozhovor u kontrolní skupiny	83
Graf 24 Volný rozhovor - srovnání	83
Graf 25 Diferenciace tvarů u experimentální skupiny.....	84
Graf 26 Diferenciace tvarů u kontrolní skupiny	84
Graf 27 Klasifikace geometrických tvarů u experimentální skupiny	85
Graf 28 Klasifikace geometrických tvarů u kontrolní skupiny	85
Graf 29 Klasifikace barev u experimentální skupiny	86
Graf 30 Klasifikace barev u kontrolní skupiny.....	86

Graf 31 Seřazení předmětů podle velikosti	87
Graf 32 Seřazení předmětů podle velikosti u kontrolní skupiny	87
Graf 33 Seřazení předmětů podle velikosti - srovnání	88
Graf 34 Seřazení zvířat podle předlohy u experimentální skupiny	88
Graf 35 Seřazení zvířat podle předlohy u kontrolní skupiny.....	89
Graf 36 Identifikace zvuků u experimentální skupiny	89
Graf 37 Identifikace zvuků u kontrolní skupiny.....	90
Graf 38 Identifikace zvuků zvířat u experimentální skupiny	90
Graf 39 Identifikace zvuků zvířat u kontrolní skupiny.....	91
Graf 40 Lokalizace zvuku u experimentální skupiny.....	91
Graf 41 Lokalizace zvuku u kontrolní skupiny	92
Graf 42 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu u experimentální skupiny	93
Graf 43 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu u kontrolní skupiny	93
Graf 44 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku u experimentální skupiny.....	94
Graf 45 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku u kontrolní skupiny	94
Graf 46 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu u experimentální skupiny.....	95
Graf 47 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu u kontrolní skupiny	95
Graf 48 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu.....	96
Graf 49 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu.....	96
Graf 50 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu - srovnání	97
Graf 51 Produkce hlasitého a slabého rytmu u experimentální skupiny	97
Graf 52 Produkce hlasitého a slabého rytmu u kontrolní skupiny.....	98

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Vývoj artikulace	38
Tab. 2 Počet dětí narozených v jednotlivých měsících u experimentální a kontrolní skupiny	50
Tab. 3 Modifikace hodnocení úkolů	51
Tab. 4 Časová rozvržení do jednotlivých bloků v rámci jednoho dne.....	52

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Identifikace předmětu na obrázku	7
Obr. 2 Identifikace předmětu podle slovního pokynu	7
Obr. 3 Identifikace osoby na obrázku podle slovního pokynu	7
Obr. 4 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku	7
Obr. 5 Složitější pokyny	7
Obr. 6 Identifikace zvířat	7
Obr. 7 Identifikace ovoce a zeleniny	7
Obr. 8 Identifikace barev	7
Obr. 9 Identifikace oblečení	7
Obr. 10 Diferenciace tvarů	7
Obr. 11 Klasifikace geometrických tvarů	7
Obr. 12 Klasifikace barev	7
Obr. 13 Seřazení tvarů podle velikosti	7
Obr. 14 Seřazení zvířat podle předlohy	7
Obr. 15 Identifikace zvuků	7
Obr. 16 Identifikace zvuků zvířat	7
Obr. 17 Lokalizace zvuků	7
Obr. 18 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu	7
Obr. 19 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku	7
Obr. 20 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu	7
Obr. 21 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu	7
Obr. 22 Produkce rytmu podle pokynu	7

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 SUBTEST – POROZUMĚNÍ – ZADÁNÍ

Příloha č. 2 SUBTEST – AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba – ZADÁNÍ

Příloha č. 3 SUBTEST – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ

Příloha č. 4 SUBTEST – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ

Příloha č. 5 SUBTEST – RYTMUS – ZADÁNÍ

Příloha č. 6 SUBTEST – POROZUMĚNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Příloha č. 7 SUBTEST – AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba – HODNOTÍCÍ ARCH

Příloha č. 8 SUBTEST – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Příloha č. 9 SUBTEST – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Příloha č. 10 SUBTEST – RYTMUS – HODNOTÍCÍ ARCH

Příloha č. 11 FOTOFOKUMENTACE POMŮCEK

Příloha č. 12 INFORMOVANÝ SOUHLAS - společnost Aquapark Olomouc, a.s

Příloha č. 13 INFORMOVANÝ SOUHLAS - účast na výzkumném šetření a zpracování dat

Příloha č. 1

SUBTEST: POROZUMĚNÍ – ZADÁNÍ

1. ÚKOL: IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU

- ✓ Zadání: „Ukaž mi, kde je ...?“
- ✓ Zácvik: židle
- ✓ Vyšetření:
 - dveře
 - okno
 - brýle
 - klíče
 - hrnek
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybí zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybí více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

2. ÚKOL: IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU podle slovního popisu

- ✓ Pokyn: „Ukaž mi předmět, se kterým...?“
- ✓ Zácvik: čteme pohádky
- ✓ Vyšetření:
 - jíme polívku → lžíce
 - pijeme → kelímek
 - si čistíme zuby → kartáček na zuby
 - malujeme → pastelka
 - si češeme vlasy → hřeben
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

3. ÚKOL: JEDNODUCHÉ PŘÍKAZY

✓ Zácvik: „Sáhni si na ucho.“

✓ Vyšetření:

- „Vyplázni jazyk.“
- „Zatleskej ručičkama.“
- „Zadupej nožičkama.“
- „Vyskoč. „
- „Utíkej k postýlce.“

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

4. ÚKOL: IDENTIFIKACE OSOBY NA OBRÁZKU podle slovního popisu

- ✓ Pokyn: „Ukaž mi, kdo si (hraje)?“
- ✓ Zácvik: Kdo si hraje?
- ✓ Vyšetření:
 - Kdo spí?
 - Kdo pláče?
 - Kdo se směje?
 - Kdo vaří?
 - Kdo maluje?
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

5. ÚKOL: ELIMINACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU, který nevyhovuje společnému znaku

- ✓ Pokyn: „Ukaž mi, co...?“
- ✓ Zácvik: Co nejíme? jablko, hruška, kytara
- ✓ Vyšetření:
 - Co si neoblékáme? tričko, kalhoty, stůl
 - Co nepíchá? jehla, deštník, kaktus
 - Co nesvítí? baterka, slunce, lopata
 - Co neroste na zahradě? strom, telefon, květina
 - Co není hračka? balón, auto, list
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

6. Úkol: SLOŽITĚJŠÍ PŘÍKAZ

✓ Zácvik: „Vezmi kostku a polož ji na stůl.“

✓ Vyšetření:

- „Vezmi píšťalku a dej ji na židli.“
- „Vezmi papír a hod' ho do koše.“
- „Vezmi si do ruky papučky a obuj si je na nohy.“
- „Běž k plyšáčkům a dones krtečka.“
- „Postav se a zavolej ahoj“

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 — určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 — váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 — chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 — chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 — nic nezvládá určit (vykonat) správně

Příloha č. 2

SUBTEST: AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba – ZADÁNÍ

1. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVÍŘÁT

✓ Pokyn: „Co je to za zvířátko?“

✓ Zácvik: pes

✓ Vyšetření:

- | | |
|-----------|----------|
| • kočka | • prase |
| • slepice | • lev |
| • kůň | • slon |
| • kráva | • žirafa |
| • koza | • had |

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – identifikuje všechny
- * 3 – identifikuje 9–8 pojmů
- * 2 – identifikuje 7–5 pojmů
- * 1 – identifikuje 4–1 pojem
- * 0 – nezvládá identifikovat

2. ÚKOL: IDENTIFIKACE OVOCE A ZELENINY

✓ Pokyn: „Co je to za ovoce/zeleninu?“

✓ Zácvik: jablko

✓ Vyšetření:

- banán
- pomeranč
- kiwi
- jahoda
- rajče
- okurek
- paprika
- mrkev
- hrášek
- meloun

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – identifikuje všechny
- * 3 – identifikuje 9–8 pojmů
- * 2 – identifikuje 7–5 pojmů
- * 1 – identifikuje 4–1 pojem
- * 0 – nezvládá identifikovat

3. ÚKOL: IDENTIFIKACE OBLEČENÍ

✓ Pokyn: „Co je to za oblečení?“

✓ Zácvik: tričko

✓ Vyšetření:

- čepice
- rukavice
- šála
- ponožky
- šaty
- kratáasy
- kalhoty
- svetr
- sukně
- bunda

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – identifikuje všechny
- * 3 – identifikuje 9–8 pojmů
- * 2 – identifikuje 7–5 pojmů
- * 1 – identifikuje 4–1 pojem
- * 0 – nezvládá identifikovat

4. ÚKOL: IDENTIFIKACE BAREV

✓ Pokyn: „Jak se jmenuje tato barvička?“

✓ Zácvik: bílá

✓ Vyšetření:

- žlutá
- červená
- zelená
- modrá
- černá

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – *identifikuje všechny*
- * 3 – *identifikuje 4 pojmy*
- * 2 – *identifikuje 3–2 pojmy*
- * 1 – *identifikuje 1 pojem*
- * 0 – *nezvládá identifikovat*

5. ÚKOL: VOLNÝ ROZHOVOR

✓ Vyšetření:

- „Co se ti tady v miniškolce líbí úplně nejvíc?“
- „Co jsi dostal(a) od ježíška?“
- „Co budete dneska dělat s maminkou a tatínkem?“
- „S čím si nejraději hraješ?“ aj.

✓ Hodnocení úkolu:

- * 2 — dítě se vyjadřuje spontánně, tvoří víceslovné věty bez dysgramatismů — skloňuje a časuje gramaticky správně, využívá podstatná jména, slovesa, případně přídavná jména a další slovní druhy,
- * 1 — dvojslovné věty bez gramatické struktury, dítě hromadí dvě jednoslovné věty
- * 0 — využívá jednoslovné věty — nejčastěji podstatná jména, popřípadě interjekce a onomatopoeia

Příloha č. 3

SUBTEST: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ

1. ÚKOL: DIFERENCIACE TVARŮ

- ✓ Pokyn: „Řekni mi, jsou těstoviny úplně stejné, nebo nejsou stejné?“
- ✓ Zácvik: mašle/mašle; vývrtka/mušle
- ✓ Vyšetření:
 - vřeteno / vývrtka
 - mašle / mašle
 - mušle / vřeteno
 - mušle / mašle
 - vývrtka / mušle
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka
 - * 1 – chybuje více
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

2. ÚKOL: KLASIFIKACE GEOMETRICKÝCH TVARU

- ✓ Pokyn: „Podívej se do talířku, vidíš tam (kolečko). Zkus najít úplně stejná (kolečka) a dej je také do talířku.“
- ✓ Zácvik: 3ks obdélníků
- ✓ Vyšetření:
 - 3ks kolečka
 - 3ks trojúhelníků
 - 3ks čtverce
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

3. ÚKOL: KLASIFIKACE BAREV

- ✓ Pokyn: „Podívej se do talířku, vidíš tam (červenou) pastelku. Zkus najít úplně stejné pastelky a dej je také do talířku.“
- ✓ Zácvik: 3 modré pastelky
- ✓ Vyšetření:
 - 3 červené pastelky
 - 3 žluté pastelky
 - 3 zelené pastelky
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

4. ÚKOL: SEŘAZENÍ PŘEDMĚTŮ podle velikosti

- ✓ Pokyn: „Najdi, co je úplně nejmenší a dej to tady. Teď najdi to, co je o trošku větší a polož to tady. Teď najdi to, co je zase o trošku větší, než to minulé a dej to tady. Najdi zase o trošku větší a dej to tady. Teď nám zbyl úplně ten největší a ten dej tady.“
- ✓ Zácvik: baterka, propiska, pravítko
- ✓ Vyšetření:
 - kancelářská sponka
 - guma
 - kapesníky
 - sešit
 - plyšový medvěd
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

5. ÚKOL: SEŘAZENÍ ZVÍŘAT podle předlohy

- ✓ Pokyn: „Podívej, na obrázku je 5 zvířat, která jdou na procházku. Zkus zvířátka postavit tak, aby byla úplně stejně, jako na obrázku.“
- ✓ Zácvik: slepice — koza — kráva
- ✓ Vyšetření:
 - kočka — slon — pes — žirafa — kůň
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

Příloha č. 4

SUBTEST: SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ

1. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVUKŮ

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž na obrázek, který zvuk jsi slyšel.“
- ✓ Zácvik: Auto
- ✓ Vyšetření:
 - záchod
 - telefon
 - déšť
 - tikající hodiny
 - čištění zubů
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

2. ÚKOL: IDENTIFIKACE ZVUKŮ ZVÍŘAT

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž na zvířátko, které jsi slyšel.“
- ✓ Zácvik: pes
- ✓ Vyšetření:
 - kočka
 - koza
 - kůň
 - slon
 - kohout
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

3. ÚKOL: LOKALIZACE ZVUKŮ

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž mi ručičkou, kde jsi zvuk slyšel.“
- ✓ Zácvik: vpředu
- ✓ Vyšetření:
 - vzadu
 - nahoře
 - dole
 - vpravo
 - vlevo
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
 - * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

4. ÚKOL: DIFERENCIACE KRÁTKÉHO A DLOUHÉHO TÓNU

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž mi, který zvuk jsi slyšel. Jestli byl dlouhý jako špageta nebo krátký jako párátko.“
- ✓ Zácvik: krátký, dlouhý
- ✓ Vyšetření:
 - dlouhý
 - dlouhý
 - krátký
 - dlouhý
 - krátký
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 — určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 — váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 — chybuje zřídka
 - * 1 — chybuje více
 - * 0 — nic nezvládá určit (vykonat)správně

5. ÚKOL: DIFERENCIACE HLASITÉHO A SLABÉHO ZVUKU

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž mi, který zvuk jsi slyšel. Jestli byl zvuk hlasitý jako lev nebo potichu jako myška.“
- ✓ Zácvik: hlasitý, slabý
- ✓ Vyšetření:
 - hlasitý
 - slabý
 - hlasitý
 - slabý
 - slabý
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 — určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 — váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 — chybuje zřídka
 - * 1 — chybuje více
 - * 0 — nic nezvládá určit (vykonat)správně

6. ÚKOL: DIFERENCIACE HLUBOKÉHO A VYSOKÉHO TÓNU

- ✓ Pokyn: „Poslouchej a ukaž mi, který zvuk jsi slyšel. Jestli byl zvuk hluboký jako medvěd nebo vysoký jako ptáček.“
- ✓ Zácvik: hluboký, vysoký
- ✓ Vyšetření:
 - hluboký
 - hluboký
 - hluboký
 - vysoký
 - hluboký
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 — určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 — váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 — chybuje zřídka
 - * 1 — chybuje více
 - * 0 — nic nezvládá určit (vykonat)správně

Příloha č. 5

SUBTEST: RYTMUS – ZADÁNÍ

1. ÚKOL: PERCEPCE PRAVIDELNÉHO POMALÉHO A RYCHLÉHO RYTMU

- ✓ Pokyn: „Poslouchej moje ťukání a zkus chodit úplně stejně, jako já ťukám.“
- ✓ Zácvik: pomalý rytmus, rychlý rytmus
- ✓ Vyšetření:
 - pomalý
 - pomalý
 - rychlý
 - pomalý
 - rychlý
- ✓ Hodnocení úkolu:
 - * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
 - * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
 - * 2 – chybuje zřídka
 - * 1 – chybuje více
 - * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

2. ÚKOL: PRODUKCE RYTMU podle pokynu

✓ Pokyn: „Zabubnuj tak, jako když prší málo/hodně.“

✓ Zácvik: málo, hodně

✓ Vyšetření:

- málo
- málo
- hodně
- hodně
- málo

✓ Hodnocení úkolu:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

Příloha č. 6

SUBTEST: POROZUMĚNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Věk:

Datum 1. vyšetření:

Datum 2. vyšetření:

Datum 3. vyšetření:

Hodnocení:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1. IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

2. IDENTIFIKACE PŘEDMĚTU podle slovního pokynu

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

3. JEDNODUCHÉ PŘÍKAZY

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

4. IDENTIFIKACE OSOBY NA OBRÁZKU podle slovního pokynu

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

5. ELIMINACE PŘEDMĚTU NA OBRÁZKU, který nevyhovuje společnému znaku

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

6. SLOŽITĚJŠÍ POKYNY

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Příloha č. 7

SUBTEST: AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba – HODNOTÍCÍ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Věk:

Datum 1. vyšetření:

Datum 2. vyšetření:

Datum 3. vyšetření:

Hodnocení:

Hodnocení úkolu č. 1, 2, 3

- * 4 – *identifikuje všechny*
- * 3 – *identifikuje 9–8 pojmů*
- * 2 – *identifikuje 7–5 pojmů*
- * 1 – *identifikuje 4–1 pojem*
- * 0 – *nezvládá identifikovat*

Hodnocení úkolu č. 4

- * 4 – *identifikuje všechny*
- * 3 – *identifikuje 4 pojmy*
- * 2 – *identifikuje 3–2 pojmy*
- * 1 – *identifikuje 1 pojem*

- * 0 – nezvládá identifikovat

Hodnocení úkolu č. 5

- * 2 – dítě se vyjadřuje spontánně, tvoří víceslovné věty bez dysgramatismů – skloňuje a časuje gramaticky správně, využívá podstatná jména, slovesa, případně přídavná jména a další slovní druhy,
- * 1 – dvojslovné věty bez gramatické struktury, dítě hromadí dvě jednoslovné věty
- * 0 – využívá jednoslovné věty – nejčastěji podstatná jména, popřípadě interjekce a onomatopoeia

1. IDENTIFIKACE ZVÍŘAT					
Hodnocení úkolu – leden:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – březen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – květen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					

2. IDENTIFIKACE OVOCE A ZELENINY

Hodnocení úkolu – leden:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – březen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – květen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					

3. IDENTIFIKACE OBLEČENÍ

Hodnocení úkolu – leden:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – březen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					
Hodnocení úkolu – květen:	4	3	2	1	0
Detailní popis hodnocení úkolu:					

4. IDENTIFIKACE BAREV

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

5. VOLNÝ ROZHOVOR

Hodnocení úkolu – leden:

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Příloha č. 8

SUBTEST: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Věk:

Datum 1. vyšetření:

Datum 2. vyšetření:

Datum 3. vyšetření:

Hodnocení:

Hodnocení úkolů 1:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

Hodnocení úkolu 2, 3, 4, 5:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1. DIFERENCIACE TVARŮ

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

2. KLASIFIKACE GEOMETRICKÝCH TVARŮ

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

3. KLASIFIKACE BAREV

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

4. SEŘAZENÍ PŘEDMĚTŮ podle velikosti

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

5. SEŘAZENÍ ZVÍŘAT podle předlohy

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Příloha č. 9

SUBTEST: SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Věk:

Datum 1. vyšetření:

Datum 2. vyšetření:

Datum 3. vyšetření:

Hodnocení:

Hodnocení úkolu 1, 2, 3:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka, po upozornění se opraví správně
- * 1 – chybuje více, po upozornění se opraví s obtížemi
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat)správně

Hodnocení úkolů 4, 5, 6:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat)správně

1. IDENTIFIKACE ZVUKŮ

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

2. IDENTIFIKACE ZVUKŮ ZVÍŘAT

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

3. LOKALIZACE ZVUKŮ

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

4. DIFERENCIACE KRÁTKÉHO A DLOUHÉHO TÓNU

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

5. DIFERENCIACE HLASITÉHO A SLABÉHO ZVUKU

Hodnocení úkolu – leden:	4	3	2	1	0
---------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:	4	3	2	1	0
----------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:	4	3	2	1	0
----------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

6. DIFERENCIACE HLUBOKÉHO A VYSOKÉHO TÓNU

Hodnocení úkolu – leden:	4	3	2	1	0
---------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:	4	3	2	1	0
----------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:	4	3	2	1	0
----------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Detailní popis hodnocení úkolu:

Příloha č. 10

SUBTEST: RYTMUS – HODNOTÍCÍ ARCH

Jméno dítěte:

Datum narození:

Věk:

Datum 1. vyšetření:

Datum 2. vyšetření:

Datum 3. vyšetření:

Hodnocení:

- * 4 – určuje (vykoná) vše bez obtíží
- * 3 – váhá, avšak po zopakování pokynu určuje (vykoná) správně
- * 2 – chybuje zřídka
- * 1 – chybuje více
- * 0 – nic nezvládá určit (vykonat) správně

1. PERCEPCE PRAVIDELNÉHO POMALÉHO A RYCHLÉHO RYTMU

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

2. PRODUKCE RYTMU podle pokynu

Hodnocení úkolu – leden:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – březen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Hodnocení úkolu – květen:

4

3

2

1

0

Detailní popis hodnocení úkolu:

Příloha č. 11



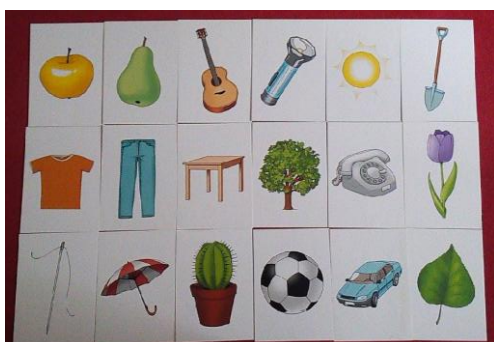
Obr. 1 Identifikace předmětu na obrázku



Obr. 2 Identifikace předmětu podle slovního pokynu



Obr. 3 Identifikace osoby na obrázku podle slovního pokynu



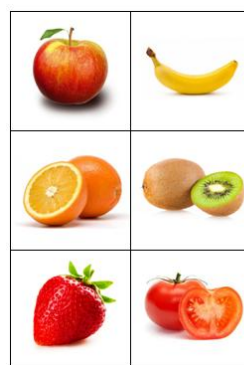
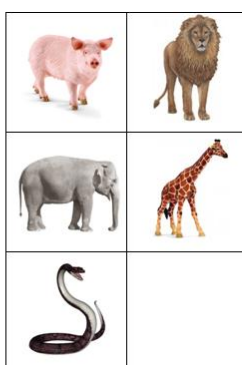
Obr. 4 Eliminace předmětu na obrázku, který nevyhovuje společnému znaku



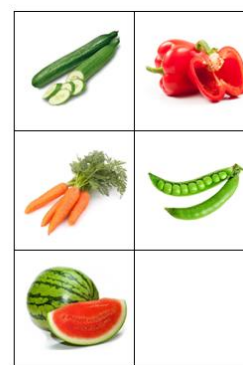
Obr. 5 Složitější pokyny



Obr. 6 Identifikace zvířat



Obr. 7 Identifikace ovoce a zeleniny



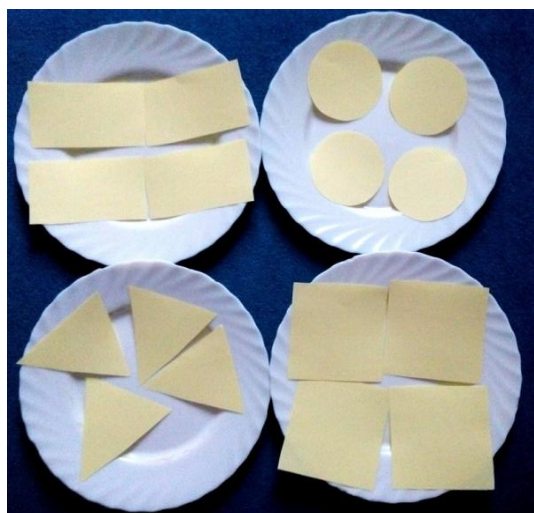
Obr. 8 Identifikace barev



Obr. 9 Identifikace oblečení



Obr. 10 Diferenciace tvarů



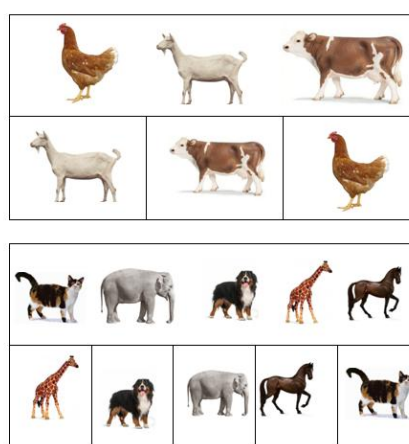
Obr. 11 Klasifikace geometrických tvarů



Obr. 12 Klasifikace barev



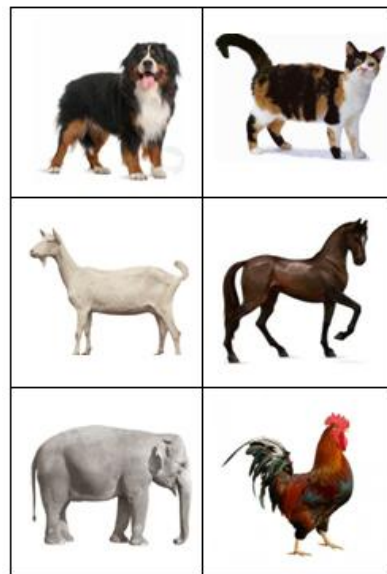
Obr. 13 Seřazení tvarů podle velikosti



Obr. 14 Seřazení zvířat podle předlohy



Obr. 15 Identifikace zvuků



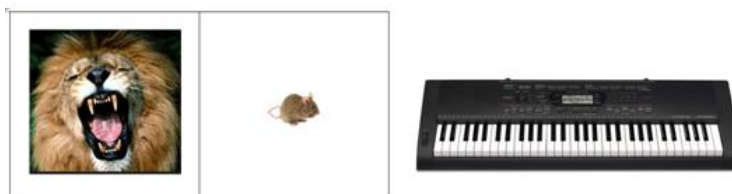
Obr. 16 Identifikace zvuků zvířat



Obr. 17 Lokalizace zvuků



Obr. 18 Diferenciace krátkého a dlouhého tónu



Obr. 19 Diferenciace hlasitého a slabého zvuku



Obr. 20 Diferenciace hlubokého a vysokého tónu



Obr. 21 Percepce pravidelného pomalého a rychlého rytmu



Obr. 22 Produkce rytmu podle pokynu

Příloha č. 12

Souhlas s výzkumným šetřením ve společnosti Aquapark Olomouc, a.s

Já.....souhlasím s realizací výzkumného šetření v prostorách společnosti Aquaparku Olomouc v rámci diplomové práce Denisy Jakubcová na téma „Možnosti stimulace komunikační schopnosti u dětí předškolního věku“.

Souhlasím se zpracováním výsledků výzkumu pro účely diplomové práce.

Současně bude zachována anonymita výzkumného vzorku dětí, nebudou uvedeny jejich jména ani věk.

V dne

Podpis hlavního manažera

Příloha č. 13

Souhlas s účasti na výzkumném šetření a zpracování dat

Já.....(zákonný zástupce) souhlasím s účasti mého dítěte....., které se narodilo dne.....na výzkumném šetření v rámci diplomové práce Denisy Jakubcová na téma „Možnosti stimulace komunikační schopnosti u dětí předškolního věku“.

Souhlasím se zpracováním výsledků výzkumu pro účely diplomové práce.

Současně bude zachována anonymita dítěte, nebude uvedeno jméno ani věk dítěte.

V dne

Podpis zákonného zástupce

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Denisa Jakubcová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Vedoucí práce: PhDr. Alena Hlavinková, PhD.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Možnosti stimulace komunikační schopnosti u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Stimulation possibilities of preschool children's communication skills
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na možnosti rozvoje komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Teoretická část je věnována charakteristice předškolního věku, ontogenezi řeči a narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. V praktické části jsme analyzovali komunikační schopnost u vybrané skupiny dětí předškolního věku v oblastech sluchového vnímání, zrakového vnímání, aktivní slovní zásoby, porozumění, rytmu a byly vytvořeny aktivity pro rozvoj komunikační schopnosti.
Klíčová slova:	Předškolní věk, ontogeneze řeči, stimulace, zrakové vnímání, sluchové vnímání, aktivní slovní zásoba, porozumění, rytmus,
Anotace v angličtině:	My diploma thesis explores the possibilities for the development of communication abilities in pre-school children. Its theoretical section covers the characteristics of pre-school age, speech ontogenesis, and impairments in communication abilities among pre-school children. The practical section provides an analysis of communication abilities in a selected group of pre-school children in terms of hearing perception, visual perception, active vocabulary, comprehension, and rhythm, and presents activities designed to promote the development of communication abilities.

Klíčová slova v angličtině:	pre-school age, speech ontogenesis, stimulation, visual perception, hearing perception, active vocabulary, comprehension, rhythm
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 SUBTEST – POROZUMĚNÍ – ZADÁNÍ</p> <p>Příloha č. 2 SUBTEST – AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSOBA – ZADÁNÍ</p> <p>Příloha č. 3 SUBTEST – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ</p> <p>Příloha č. 4 SUBTEST – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – ZADÁNÍ</p> <p>Příloha č. 5 SUBTEST – RYTMUS – ZADÁNÍ</p> <p>Příloha č. 6 SUBTEST – POROZUMĚNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH</p> <p>Příloha č. 7 SUBTEST – AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSOBA – HODNOTÍCÍ ARCH</p> <p>Příloha č. 8 SUBTEST – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH</p> <p>Příloha č. 9 SUBTEST – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ – HODNOTÍCÍ ARCH</p> <p>Příloha č. 10 SUBTEST – RYTMUS – HODNOTÍCÍ ARCH</p> <p>Příloha č. 11 FOTOFOKUMENTACE POMŮCEK</p> <p>Příloha č. 12 INFORMOVANÝ SOUHLAS - společnost Aquapark Olomouc, a.s</p> <p>Příloha č. 13 INFORMOVANÝ SOUHLAS - účast na výzkumném šetření a zpracování dat</p>
Rozsah práce:	129 stran + 49 příloh
Jazyk práce:	Český jazyk