

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Výslovnost předškolních dětí ve věkově heterogenních
a homogenních třídách mateřských škol**

(Diplomová práce)

Autor: Bc. Lenka Lapáčková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Lapáčková**
Osobní číslo: **P14K0393**
Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Výslovnost předškolních dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Zásady pro vypracování:

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat jazykové dovednosti předškolního dítěte, definovat dyslalii (jako nejčastěji se vyskytující vývojovou poruchu řeči), vymezit aktuální stav vzdělávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči a popsat možnosti podpory rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí. Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat, v jaké míře dosahují děti správné výslovnosti v době ukončení předškolního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol. Z metodologického hlediska bude použita dotazníková metoda a pozorovací arch.

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lyn R. (2002). Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál. ISBN 7178-614-4.
BACUS, Anne (2004). Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
KLENKOVÁ, Jiřina (2006). Logopedie. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
KUTÁLKOVÁ, Dana (1996). Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Petra Bendová, Ph.D.**

Katedra speciální pedagogiky

Oponent diplomové práce:

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce:

27.11.2014

Termín odevzdání diplomové práce:

24.06.2016

doc. PhDr. Pavel Vacek,
Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

LAPÁČKOVÁ, Lenka (2016). *Výslovnost předškolních dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 101 s. Diplomová práce.

V teoretické části diplomové práce jsou popsány jazykové dovednosti předškolního dítěte, definována dyslalie (jako nejčastěji se vyskytující vývojová porucha řeči), vymezen aktuální stav vzdělávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči a popsány možnosti podpory rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí. V praktické části diplomové práce je řešeno, v jaké míře dosahují děti správné výslovnosti v době ukončení předškolního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol. Z metodologického hlediska byla použita dotazníková metoda a pozorovací arch.

Klíčová slova: dyslalie, jazyk a řeč, mateřská škola, dítě předškolního věku

Annotation

LAPÁČKOVÁ, Lenka (2016). *Pronunciation of preschool children in the age-heterogeneous and homogeneous kindergarten classes*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 101 pp. Diploma Thesis.

In the theoretical part of this Diploma Thesis are described children's language skills before starting school attendance, defined dyslalia as the most common disorder of speech, to limit the present condition of language education in the kindergarten and described some possibilities how to support some progress of communication competencies of preschool children. In the practical part of this Diploma Thesis is shown the standard of correct pronunciation at the time of finishing preschool education and the differences between children in the age-heterogeneous and homogeneous kindergarten classes. For point of view of methodology questionnaires and observation sheets were used.

Keywords: dyslalia, language and speech, kindergarten, preschool child

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení a rady při zpracování této práce.

Obsah

Úvod.....	9
1 Jazyk a řeč dítěte předškolního věku.....	11
1.1 Vymezení základních pojmů.....	11
1.2 Determinace vývoje řeči	13
1.3 Jazykové dovednosti předškolního dítěte.....	15
2 Vývojové poruchy řeči dětí předškolního věku.....	18
2.1 Dyslalie	23
3 Vzdělávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči	30
3.1 Předškolní vzdělávání	30
3.1.1 Rozvíjení jazyka a řeči dle RVP PV	35
3.2 Logopedická péče ve školství	37
4 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí	40
4.1 Rozvoj komunikačních kompetencí v rámci jazykových rovin.....	40
4.2 Rozvoj motoriky.....	42
4.3 Rozvoj zrakové percepce	45
4.4 Rozvoj sluchové percepce.....	46
5 Výzkumné cíle a otázky	49
6 Metodologie praktické části diplomové práce.....	51
6.1 Použité metody.....	51
6.2 Charakteristika výzkumného šetření a výzkumný vzorek	53
7 Prezentace, analýza a zhodnocení výsledků výzkumného šetření.....	54
7.1 Výslovnost.....	55
7.2 Verbální projev.....	57
7.3 Motorika.....	59
7.3.1 Hrubá motorika	59

7.3.2	Jemná motorika.....	60
7.3.3	Motorika mluvidel	63
7.4	Sluchová percepce.....	65
7.4.1	Sluchová paměť	65
7.4.2	Sluchová diferenciacce	67
7.4.3	Sluchová analýza a syntéza.....	69
7.5	Zraková percepce	74
7.6	Doplňující otázky	79
8	Diskuse a zhodnocení naplnění výzkumných cílů a otázek	83
9	Důsledky zjištění	91
	Závěr.....	94
	Seznam použité literatury.....	96
	Přílohy.....	101
	Příloha A: Pozorovací arch	
	Příloha B: Doplnující otázky pro třídní učitelky	
	Příloha C: Určení správné výslovnosti	
	Příloha D: Procvičení motoriky mluvidel	
	Příloha E: Vytleskání slov po slabikách, určení první a koncové hlásky ve slově	
	Příloha F: Rozpoznání nesmyslů	
	Příloha G: Vyhledání odlišného obrázku	
	Příloha H: Vyhledání objektu na pozadí	
	Příloha I: Překrývající se obrázky	
	Příloha J: Vyhledání tvaru na pozadí	
	Příloha K: Zraková paměť	

Úvod

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřských školách, přičemž rodiče mají možnost zvolit si pro své dítě mezi mateřskou školou veřejnou, soukromou, církevní nebo alternativní.

Mateřské školy poskytují dětem předškolního věku vzdělávání ve věkově heterogenních nebo homogenních třídách. Ve věkově heterogenních třídách, které jsou rovněž nazývány jako třídy věkově různorodé, se vzdělávají děti zpravidla ve věku od tří do šesti, případně do sedmi, let. Oproti tomu ve třídách věkově homogenních, nazývaných též jako třídy věkově stejnorodé, se vzdělává skupina dětí přibližně stejného věku.

Téma své diplomové práce, nazvané Výslovnost předškolních dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol, jsem si zvolila na základě svého zájmu dozvědět se, zda se věková heterogenost a homogenost tříd mateřských škol promítne do kvality výslovnosti předškolních dětí.

Teoretická část diplomové práce popisuje jazykové dovednosti předškolního dítěte, v rámci vývojových poruch řeči definuje dyslalii, vymezuje aktuální stav vzdělávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči a popisuje možnosti podpory komunikačních kompetencí předškolních dětí.

Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat, v jaké míře dosahují děti správné výslovnosti v době ukončení předškolního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol, a to s použitím dotazníkové metody a pozorovacího archu.

Správná výslovnost všech hlásek u dětí předškolního věku je velmi diskutabilním tématem v době ukončování předškolního vzdělávání, tedy v době před nástupem dítěte do první třídy základní školy. Z důvodu nesprávné výslovnosti žádají mnozí rodiče pro své dítě odklad školní docházky, neboť problematická výslovnost se po nástupu dítěte do první třídy promítá do problémů při čtení a psaní, případně dítě může mít v souvislosti s nesprávnou výslovností horší postavení v kolektivu svých spolužáků.

U některých dětí dochází ve spojitosti s nesprávnou výslovností i k omezení komunikace se svým okolím, jelikož se děti mohou stydět za svůj verbální projev, případně mají obavy z posměchu od svého okolí.

Je proto žádoucí, aby u dítěte disponujícího nesprávnou výslovností byla systematická logopedická péče zahájena nejpozději po pátém roce věku, čímž je velká šance k úpravě nesprávné výslovnosti ještě před nástupem dítěte do první třídy.

Navíc v období mezi šestým až sedmým rokem věku dochází k ukončení vývoje řeči, kdy se řeč stabilizuje, a následné změny v podobě úpravy výslovnosti bývají pracnější i časově náročnější.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Jazyk a řeč dítěte předškolního věku

Jazyk a řeč představují jednu z prioritních oblastí, které je nutno se v předškolním věku náležitě věnovat. Díky jazykovým a řečovým dovednostem má dítě možnost aktivně se účastnit komunikačního procesu, rozvíjet svůj verbální projev i upevňovat sociální vztahy se svým okolím.

1.1 Vymezení základních pojmů

Předškolní věk lze charakterizovat jako období trvající od tří do šesti, případně do sedmi let, přičemž toto období není ukončeno fyzickým věkem, ale nástupem dítěte do základní školy. Uvažování i komunikace dítěte jsou ovlivněny egocentrismem, kdy dítě na vše nahlíží pouze ze svého úhlu pohledu. Nejdůležitější činností dítěte je hra, prostřednictvím níž dítě vyjadřuje své postoje ke světu i k sobě samému (Vágnerová, 2005).

Na nezastupitelnost hry v předškolním období odkazují i Třesohlavá, Černá a Kňourková (1990), neboť hra rozvíjí dětskou představivost a fantazii i přispívá k duševní pohodě a vyrovnanosti dítěte. Navíc hra zprostředkovává dítěti četné příležitosti ke komunikaci i spolupráci s ostatními dětmi.

V předškolním věku u dítěte dochází k výrazným změnám v tělesných a pohybových funkcích, neboť se u dítěte zdokonaluje pohyb i manuální zručnost. Navíc se v tomto věku u dítěte výrazně rozvíjí poznávací procesy, jež zahrnují vnímání, paměť, fantazii, myšlení, chápání prostoru a času (Klenková, Kolbábková, 2010).

Pojem **jazyk** výstižně definuje Klenková (2006, s. 27): „*Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.*”

Průcha, Walterová a Mareš (2009) tuto definici doplňují o fakt, že jazyk si lidé osvojují spontánně již od narození, a to díky mluvnímu vzoru prostředí, ve kterém žijí.

Jazykovou dovednost definují Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 117) následovně: „*Schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech, čtení s porozuměním), produktivní (ústní projev, písemný projev).*”

Jazykové dovednosti lze charakterizovat na základě čtyř **jazykových rovin**, a to roviny morfoložicko-syntaktické, foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Jednotlivé jazykové roviny blíže specifikují Bednářová a Šmardová (2007) i Klenková (2006). Správnému užívání slovních druhů, skloňování, časování, tvoření vět a souvětí se věnuje morfoložicko-syntaktická rovina jazyka. Foneticko-fonologická jazyková rovina se zaměřuje na sluchové rozlišování hlásek a správnou výslovnost. Lexikálně-sémantická rovina jazyka se zabývá aktivní slovní zásobou, porozuměním řeči, tvořením nadřazených a podřazených pojmů, užíváním antonym (slova protikladného významu), homonym (slova různě znějící, avšak stejného významu) a synonym (slova stejného nebo podobného významu). Pragmatická jazyková rovina je zaměřena na tvoření dialogu, užívání řeči v sociálním kontextu (vyjadřování pocitů a prožitků) i neverbální komunikaci, zahrnující gesta, mimiku a oční kontakt.

Jako základní komunikační prostředek slouží lidem **řeč**. Schopnost řečové komunikace definuje Lechta (2002, s. 13) jako „... *schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách.*”

Lidská řeč vzniká činností mluvidel, jež jsou umístěna nad hrtanem v dutině ústní, nosní a hrdelní. Jejím prostřednictvím můžeme vyjádřit své myšlenky nebo nálady i máme možnost slovně komunikovat se svým okolím (Nelešovská, 2005).

Řeč není lidem vrozena (lidé mají pouze vrozenou schopnost naučit se mluvit), tudíž se musí řeči učit. Řeči se člověk učí na základě mluvního vzoru svého okolí, přičemž bez mluvního vzoru se člověk sám mluvit nenaučí (Dolejší, 2001).

Nelešovská (2005) a Vyštejn (1995) odkazují na úzké propojení řeči s psychickými procesy člověka i lidským vědomím, neboť řeč se váže na vývojově nejvyšší oblast šedé kůry velkého mozku, kde je centrum řeči.

1.2 Determinace vývoje řeči

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2007) i Lechta (2002), proces osvojování mluvené řeči probíhá u dítěte do šesti let, přičemž za klíčové období ve vývoji řeči je považováno období mezi třetím až čtvrtým rokem věku dítěte.

Na vývoji řeči se podílí jak vnitřní faktory, tak i faktory vnější. Z **vnějších faktorů** má zásadní vliv na vývoj řeči **sociální prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá, neboť kvalita mluvního vzoru, jež dítě slyší, se podílí na utváření jeho výslovnosti. Vyrůstá-li dítě v prostředí, kde slyší chybnou výslovnost, tato chybná výslovnost se u dítěte přímo podílí na vzniku, případně fixování, dyslalie (Lechta, 2002).

Jak konstatuje Kutálková (2005), většina dnešních dětí je zahrnuta **přemírou informací**, což se projevuje dětskou pasivitou ohledně příjmu informací, přičemž tato pasivita se u dětí následně promítá do jejich snížené schopnosti soustředění i smyslové plochosti.

Bednářová a Šmardová (2010), Kutálková (2011) i Lechta (2002) upozorňují na některé **výchovné styly rodiny**, které mohou negativně ovlivnit vyžívání řeči dítěte, kdy zmiňují odmítavou, úzkostnou, protekční a rozmazlující výchovu. Z dalších negativních faktorů majících vliv na rozvoj řeči lze zmínit **nadbytek řečových stimulů** i **neúměrně vysoké nároky rodičů na dítě**, jež mohou vést k neurotizaci dítěte, případně k zadrhávání v řeči.

Mezi **vnitřní faktory** ovlivňující vývoj řeči lze uvést genetické dispozice jedince i jeho celkovou fyzickou a psychickou vyzrálou, jež se promítá do myšlení, úrovně motorických dovedností i kvality zrakového a sluchového vnímání (Kyclová Bezděková, 2014; Lechta, 2002).

Na **genetické zatížení** v oblasti řeči poukazuje Klenková (2006), a to v případě zdědění artikulační neobratnosti nebo vrozené řečové slabosti.

Peutelschmiedová (2007) odkazuje na možné dědičné zatížení v případě opožděného vývoje řeči, kdy děti začínají mluvit (stejně jako jejich rodiče, případně prarodiče) až po třetím roce věku. Rovněž zmiňuje pozdější nástup řeči u chlapců oproti dívkám, neboť u dívek se dříve rozvíjí levá (řečová) mozková hemisféra.

Jak popisuje Lechta (2002), po třetím roce věku senzomotorické **myšlení** dítěte přechází v myšlení konkrétní. Díky prudkému vývoji myšlení u mnohých tříletých dětí dochází k fyziologickým těžkostem v řeči, kdy děti opakují určité slabiky nebo slova, případně začínají v řeči zadržávat. V tomto případě se nedoporučuje dítě v jeho verbálním projevu na nedokonalosti jeho mluvy upozorňovat, neboť u většiny dětí tato fyziologická neplýnulost v řeči spontánně odezní.

V souvislosti s rozvojem myšlení i poznávacích procesů se u dítěte předškolního věku vytváří tzv. egocentrická řeč. Vágnerová (2005) ji popisuje jako řeč, kterou dítě promlouvá samo k sobě, bez potřeby posluchačů. Díky postupnému vyspívání dítěte egocentrická řeč pozvolna přechází na úroveň vnitřní řeči, která již není artikulována.

Pro správný rozvoj řeči je nezbytné dosažení určité úrovně **motoriky**. Je prokázáno, že při opožděném vývoji motoriky nebo při postižení pohybového ústrojí, bývá opožděn i vývoj řeči, neboť motorická neobratnost se úzce promítá do výslovnosti dítěte (Bednářová, Šmardová, 2010; Klenková, Kolbábková, 2010; Kutálková, 2005).

Na úzkou vazbu mezi hrubou motorikou a motorikou mluvních orgánů odkazují Kutálková (2005) i Lechta (2002), kde poukazují na fakt, že ve stejnou dobu, kolem prvních narozenin dítěte, dítě začíná chodit i vyslovovat svá první slova. Rovněž zmiňují provázanost mezi jemnou motorikou a vývojem řeči, neboť v případě, kdy zaostává vývoj jemné motoriky, zaostává i vývoj řeči (toto tvrzení platí i tehdy, kdy úroveň hrubé motoriky je v normě nebo nad normou).

Vývoj řeči je rovněž úzce provázán se **zrakovým vnímáním**, neboť zrakové podněty provokují jedince ke komunikaci a zároveň jsou nezbytné při odezírání pohybů mluvidel. Odezírání mimických pohybů navíc přispívá k osvojení artikulace i neverbální komunikace (Kutálková, 2005; Lechta, 2002).

Na kvalitě řeči se velkou měrou podílí i **sluch**, neboť pomocí sluchového receptoru lidé vnímají zvuky i řečové projevy svého okolí. Obzvláště u dětí ukončujících předškolní vzdělávání je žádoucí posilovat rozvoj fonematické diferenciaci, kterou definuje Lechta (2002, s. 27) „... jako schopnost sluchovou cestou rozlišovat distinktivní znaky fonémů mateřského jazyka, ale i rozdíly mezi jejich správným a chybným zněním.”

Klenková a Kolbábková (2010) zmiňují, že v případě oslabení fonematické diferenciaci má dítě znemožněno správně vyslovovat znělé a neznělé hlásky i sykavky.

Trpí-li dítě předškolního věku nedoslýchavostí, může se jednat o důsledek zbytnělé nosní mandle, též nazývané adenoidní vegetace, k jejímuž zbytnění dochází díky opakovaným zánětům horních cest dýchacích, a to již v batolecím věku. Nosní mandli lze charakterizovat jako adenoidní tkáň rozprostírající se na zadní stěně i klenbě nosohltanu, v důsledku které má jedinec znemožněno volně dýchat nosem (Klenková, 2006).

Jak popisují Nelešovská (2005) a Peutelschmiedová (2007), zbytnělá nosní mandle způsobuje povrchní dýchání, může být příčinou nechutenství i díky ní může u dítěte docházet k zakřivení páteře a změnám ve výrazu tváře, neboť dítě se snaží za pomoci různých grimas co nejvíce zamezit samovolnému úniku vzduchu.

1.3 Jazykové dovednosti předškolního dítěte

Jazykové dovednosti dítěte předškolního věku lze blíže charakterizovat na základě jazykových rovin.

V rámci **morfologicko-syntaktické jazykové roviny** mluví tříleté děti v jednoduchých větách a začínají správně tvořit jednotné i množné číslo. Oproti tomu většině tříletých dětí činí problémy správné užívání předložek a spojek (Klenková, Kolbábková, 2010; Lechta, 2002).

Mezi třetím až čtvrtým rokem dítě začíná užívat pády a časy, ale ne vždy ve správném tvaru (Špaňhelová, 2008). Toto období, kdy dítě nemluví vždy gramaticky správně, je nazýváno, jak uvádí Klenková (2006), obdobím fyziologického dysgramatismu.

Po čtvrtém roce začíná být verbální projev dítěte po gramatické stránce správný, dítě užívá všechny slovní druhy, začíná tvořit i podřadná souvětí (Klenková, Kolbábková, 2010; Lechta, 2002).

Allen a Marotz (2002), Bacus (2004) i Kycltová Bezděková (2014) doplňují, že ve čtyřech letech dítě užívá minulý, budoucí i přítomný čas.

V souvislosti se správným gramatickým projevem dítěte se nazývá období mezi čtvrtým až pátým rokem obdobím intelektualizace řeči (Kycltová Bezděková, 2014).

Pokud u dítěte přetrvávají problémy v gramatické stavbě věty i po pátém roce věku, mohou signalizovat pozvolnější vyzrávání řeči, případně opoždění celkového mentálního vývoje (Bednářová, Šmardová, 2010).

Na konci předškolního období dítě začíná ve svém verbálním projevu správně užívat i podmiňovací způsob (Allen, Marotz, 2002; Bacus, 2004).

Pro **foneticko-fonologickou jazykovou rovinu** jsou typické četné artikulační nedostatky ve výslovnosti tříletých dětí (Klenková, Kolbábková, 2010; Lechta, 2002).

Jak zmiňuje Kutálková (1996), většina tříletých dětí mívá problémy s výslovností sykavek a hlásek Ť, Ď, Ň, neboť děti začínají sluchově rozlišovat měkčení až po čtvrtém roce věku. Oproti tomu nejméně výslovnostně náročné jsou pro tříleté děti souhlásky retné (P, B, M, F, V) a hlásky T, D, N.

Ve čtyřech letech již dítě zvládá většinu hlásek českého fonetického systému správně vyslovit, kromě sykavek, vibrant (hlásky R a Ř) a hlásky L (Kutálková, 2010; Kycltová Bezděková, 2014).

Kycltová Bezděková (2014) uvádí, že šestileté děti nemívají výraznější problémy s analýzou a syntézou slov i bezpečně poznají první a poslední hlásku ve slově.

V případě **lexikálně-sémantické jazykové roviny** zmiňuje Kycltová Bezděková (2014) u tříletého dítěte převahu pasivní slovní zásoby (slova, kterým dítě rozumí, ale neužívá je při verbálním projevu) nad aktivní slovní zásobou (slova, jež dítě užívá k verbálnímu vyjadřování). Pasivní slovní zásoba tříletého dítěte se skládá přibližně z 900 slov, aktivní slovní zásoba je okolo 500 slov. Ve čtyřech letech se pasivní slovní zásoba zvyšuje na 1200 slov a aktivní slovní zásoba na 800 slov.

Jak popisují Klenková a Kolbábková (2010), Kycltová Bezděková (2014) i Lechta (2002), pasivní slovní zásoba dítěte mezi čtvrtým až pátým rokem je okolo 1500 až 2000 slov, aktivní slovní zásoba okolo 800 až 1500 slov. Stejně údaje uvádí i Cooper (2010).

Aktivní slovní zásoba dítěte mezi pátým až šestým rokem se pohybuje v rozmezí mezi 2500 až 3000 slov (Klenková, Kolbábková, 2010; Lechta, 2002).

Jak zmiňují Bednářová a Šmardová (2010) i Kycltová Bezděková (2014), šestileté děti nemívají výraznější problémy s tvořením antonym, synonym ani homonym. Rovněž jim nečiní problémy tvoření zdvojnásobení a nadřazených pojmů.

V rámci **pragmatické jazykové roviny** je již tříleté dítě schopno jednoduchého dialogu (Klenková, 2006; Klenková, Kolbábková, 2010; Lechta, 2002).

Jak zmiňují Allen a Marotz (2002) i Bacus (2004), mezi čtvrtým až pátým rokem dítě dokáže během dialogu hovořit i o nepřítomných objektech a lidech.

Šestileté dítě zvládá v rámci dialogu roli posluchače i mluvčího, verbálně vyjadřuje své aktuální pocity i užívá gesta, mimiku a oční kontakt (Bednářová, Šmardová, 2010).

2 Vývojové poruchy řeči dětí předškolního věku

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2007), potíže v oblasti jazyka a řeči se mohou negativně projevit do vývoje osobnosti dítěte i se promítají do procesu učení a pozdějšího profesního uplatnění. Dítě, které nemluví nebo jehož mluva zní nesrozumitelně, bývá v prostředí dětské skupiny v nevýhodě, protože je pro něj frustrující, že mu okolí nerozumí, případně nemůže se svým okolím navázat verbální kontakt.

Mezi vývojové poruchy řeči, se kterými se setkává předškolní pedagog v rámci výchovně vzdělávacího procesu, se řadí vývojová dysfázie i vývojová dysartrie, balbuties, mutismus, tumultus sermonis, sluchová postižení, palatolalie, hyperkinetická dysfonie a dyslalie, jež je mezi vývojovými poruchami řeči předškolních dětí zastoupena nejčastěji (Logopedárium od A do Ž, 2016).

Vývojová dysfázie

V případě vývojové dysfázie se jedná o specificky narušený vývoj řeči, kdy dítě není schopno verbálně komunikovat, i když vyrůstá v podnětném prostředí a nemá sluchovou vadu. Dítě nereaguje na slovní instrukce svého okolí, jelikož nerozumí obsahu slyšených slov. Tato vývojová porucha řeči se promítá i do opoždění v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky (Lipnická, 2013).

Kutálková (1996) doporučuje u dětí s vývojovou dysfázií posilovat sluchové a zrakové vnímání, pozornost a vytrvalost. Rovněž poukazuje na nezbytnost procvičování motoriky mluvidel i rozvíjení fonemického sluchu.

Předškolní pedagog by měl při práci s dítětem s vývojovou dysfázií vždy respektovat dosažený stupeň rozvoje jeho řeči. V rámci edukačního procesu je vhodné využívat obrazový materiál i uplatňovat multisenzoriální přístup (vzdělávat dítě s využitím všech smyslů, gest a mimiky), což dítěti napomáhá k lepšímu porozumění verbálního slova (Kutálková, 2011).

Vývojová dysartrie

S touto vývojovou poruchou se předškolní pedagog běžné mateřské školy setkává v případě dětí integrovaných, jež mají diagnostikovanou dětskou mozkovou obrnu, kombinované postižení, případně kombinaci vývojové dysfázie a vývojové dysartrie. Jedná se o motorickou poruchu řeči, která vzniká v důsledku poškození centrální nebo periferní nervové soustavy v raném věku dítěte. V případě této poruchy dochází u dítěte k narušení zvuku řeči i artikulace. Rovněž bývají narušeny zvukové vlastnosti řeči (melodie, tempo, rytmus, přízvuk) a dýchání (Housarová, 2016).

Balbuties

Balbuties (kocktavost) lze charakterizovat jako řečovou poruchu, v jejímž případě je u jedince nedobrovolně přerušována plynulost řečového projevu (Klenková, 2006).

Jak uvádí Peutelschmiedová (2007), v předškolním věku je nutno rozlišovat počínající balbuties, též nazývanou incipientní kocktavost, a vývojovou neplynulost v řeči.

Vývojová neplynulost v řeči se u dítěte objevuje mezi třetím až čtvrtým rokem věku. V tomto případě dítě, jež si svou neplynulost v řeči neuvědomuje, opakovaně vyslovuje první hlásku nebo slabiku v určitých slovech. Tato vývojová porucha řeči bývá podmíněna prudkým rozvojem myšlení kolem třetího roku věku, kdy myšlenky dítěte jsou rychlejší než jeho verbální projev (Bacus, 2004).

Kutálková (2011) upozorňuje, že není vhodné nutit dítě k opakování věty kvůli neplynulosti jeho verbálního projevu.

Bacus (2004) doplňuje, že není žádoucí dítě na nedostatky jeho verbálního projevu upozorňovat. Naopak je vhodné mluvit na dítě v kratších větách a pomalejším tempem.

Peutelschmiedová (2007) uvádí, že u 80 % dětí trpících vývojovou neplynulostí v řeči se jejich řečová neplynulost spontánně upraví do šesti let věku.

V případě **incipientní kocktavosti**, která se objevuje u dětí ve věku mezi pátým až sedmým rokem, se dítě již začíná vyhýbat komunikaci, případně nahrazuje slova, která mu činí obtíže, slovy, jejichž slovní vyjádření mu problémy nečiní. Tato počínající

balbuties z předškolního období nemá nikdy zůstat bez povšimnutí, neboť již v předškolním období může dojít k její přeměně do fixované formy, případně do formy chronické (Peutelschmiedová, 2007).

Mutismus

Mutismus, nazývaný též oněmění, charakterizuje Klenková (2006) jako ztrátu schopnosti verbálně se projevat, kdy se nejedná o podmíněnost organického poškození centrálního nervového systému.

Nelešovská (2005) doplňuje, že utlumení mluvní funkce může být podmíněno strachem jedince z mluvení, případně protestem vůči svému okolí.

Kutálková (2011) zmiňuje, že oněmění může vzniknout i náhle, a to jako reakce na šok, trauma nebo velmi silný emoční zážitek.

Lipnická (2013) popisuje dva typy mutismu, jež se vyskytují v předškolním věku, a to totální mutismus a elektivní mutismus. **Totální mutismus** vzniká jako reakce dětského organismu na přetížení, kdy u dítěte dochází ke ztrátě řeči. Oproti tomu **elektivní mutismus** vzniká jako obranný mechanismus organismu při zvládnání psychicky a emočně náročných životních situací (počátek docházky dítěte do mateřské školy, úmrtí člena rodiny, stěhování, strach z odloučení nebo trestu). V tomto případě dítě komunikuje pouze s určitými lidmi a v určitém prostředí (v domácím prostředí je komunikace dítěte bezproblémová, v prostředí mateřské školy dítě nemluví). Některé děti v neznámém prostředí nekomunikují i z důvodu strachu z komunikace, výsměchu okolí ohledně jejich verbálního projevu, případně v důsledku stydlivosti.

Jelikož se elektivní mutismus častěji vyskytuje u dětí citlivějších, a to zejména v době zahájení docházky do mateřské školy, zdůrazňuje Nelešovská (2005) nezbytnost individuálního přístupu k dítěti ze strany učitelek mateřských škol.

Tumultus sermonis

Tumultus sermonis (breptavost) popisují Dolejší (2001), Klenková a Kolbábková (2010) i Nelešovká (2005) jako překotnou mluvu, kdy jedinec během verbálního projevu vynechává ve slovech hlásky nebo slabiky, následkem čehož dochází k deformaci slov a celkově zní řeč nesrozumitelně.

Dolejší (2001) upozorňuje, že v případě tumultus sermonis se neusiluje o pouhou úpravu plynulosti řeči, ale především o odstranění příčiny této řečové poruchy, jež pramení z narušení osobnosti dítěte, kdy touto poruchou trpí zejména děti citově labilnější, hyperaktivní, impulzivní a neklidné.

Kycltová Bezděková (2014) zmiňuje, že když nevyhledáme v případě tumultus sermonis logopedickou pomoc již v předškolním období, může u jedince tato porucha řeči přetrvávat až do dospělosti. V případě této řečové poruchy je žádoucí, aby si dítě uvědomovalo, že jeho verbální projev je příliš rychlý. K jeho úpravě lze využívat cvičení podporující koncentraci pozornosti, relaxační cvičení i cvičení rozvíjející motoriku.

Bubeníčková (2016) doplňuje, že pedagog běžné mateřské školy se s touto vývojovou poruchou řeči setká velmi zřídka. Většinou pracuje s dětmi se zrychleným tempem řeči podmíněným nápodobou nevhodného mluvního vzoru svého okolí.

Sluchová postižení

V případě vývoje řeči dítěte sehrává sluch jednu z nejdůležitějších rolí. Je-li u dítěte podezření na vadu sluchu, je žádoucí, aby dítě podstoupilo odborné lékařské vyšetření na foniatrii nebo ORL, na jehož základě bude diagnostikována případná míra poškození sluchu, a to včetně zvuků, jejichž sluchové vnímání činí dítěti problémy (například vysoké a hluboké zvuky). Je-li sluchové postižení u dítěte potvrzeno, mohou se rodiče dítěte obrátit na středisko rané péče, Centrum pro dětský sluch Tamtam, případně speciálně-pedagogické centrum. Tato pracoviště poskytují dětem v rámci své péče reedukaci sluchu, stimulují rozvoj řeči, posilují rozvoj motoriky a zrakového vnímání a zároveň se zaměřují na stimulaci pozornosti. V případě, kdy dítě není schopno

komunikovat se svým okolím pomocí slov, je nutno u něj navíc rozvíjet doplňkové nebo náhradní komunikační strategie (Nováková, 2016).

Palatolalie

Jak popisuje Klenková (2006), palatolalií trpí jedinci s orofaciálními rozštěpy, což jsou rozštěpy v oblasti obličeje, zasahující ret a patro.

Škodová (2016) informuje, že v současné době se u dítěte s palatolalií provádí operace rtu krátce po narození a díky ní může být dítě plně kojeno (dříve byla tato operace prováděna až v šesti měsících věku dítěte, přičemž mnohé děti musely být krmeny žaludeční sondou). Rovněž operace patra se v současnosti provádí podstatně dříve, než tomu bylo v minulých letech. Operace patra se nyní provádí kolem prvních narozenin dítěte, čímž lze zahájit soustavnou logopedickou péči u dítěte již v předřečovém období. Díky včasné provedené operaci patra u dětí již nedochází k opoždování ve vývoji řeči, jako tomu bylo dříve, neboť vývoj řeči dítěte s palatolalií se podobá vývoji řeči zdravého dítěte. Pokud se nejedná o těžké palatolalie s přetrvávající velofaryngeální insuficiencí (narušení funkce hltanu a měkkého patra) a k palatolalii nejsou přidruženy další obtíže, jako například poruchy sluchu nebo hraniční intelekt, může dítě s palatolalií, díky péči klinického logopeda již od jeho raného věku, nastoupit do základní školy, aniž by rodiče pro dítě žádali odklad školní docházky, neboť řeč dítěte je na přibližně stejné úrovni, jako je tomu v případě jeho vrstevníků.

Hyperkinetická dysfonie

Kycltová Bezděková (2014) a Peutelschmiedová (2007) zmiňují vznik hyperkinetické dysfonie (poruchy hlasu) již v předškolním věku, a to z důvodu opakovaného přetěžování hlasivek křičením. Díky opakovanému přetěžování hlasivek může dojít již v dětském věku k tvorbě hlasivkových uzlíků, což jsou nezhoubné novotvary velikosti makového zrnka až hrachu vyskytující se na vnitřním okraji hlasivek. K poruchám hlasu dochází i v souvislosti s nedolčenými záněty horních cest dýchacích, díky kterým se hlas dítěte mění na chraptivý, drsný až zastřený.

2.1 Dyslalie

Dyslalie, dříve nazývaná patlavost, patří mezi nejčastější vývojovou poruchu řeči dětského věku (vyskytuje se rovněž u dospělé populace, a to zejména v případě vadné výslovnosti hlásek R, Ř a sykavek). Klenková (2006, s. 99) ji definuje takto: „*Dyslalie je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.*”

Nelešovská (2005, s. 91) dyslalii definuje následovně: „*Je to neschopnost vyslovit nebo správně utvořit určité hlásky, popř. celé hláskové skupiny.*”

Souhrnně definují dyslalii Lechta a kol. (2005, s. 169): „*Dyslalie tedy v nejširším slova smyslu spočívá v neschopnosti anebo poruše používání zvukových vzorců řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka.*”

Příčiny vzniku dyslalie mohou být vnitřní i vnější. Mezi nejčastější **vnitřní** příčiny Klenková (2006) uvádí poruchy sluchu, nedostatečnou diskriminaci zvuků, neuromotorické poruchy, anatomické vady řečových orgánů, případně kognitivně-lingvistické nedostatky.

V případě **vnějších** příčin vzniku dyslalie odkazují Klenková (2006) a Kutálková (2011) na:

- dědičnost (nedědí se konkrétní typ dyslalie, nýbrž vrozená řečová slabost, případně artikulační neobratnost);
- vliv prostředí (nesprávný mluvní vzor dospělých);
- narušení sluchové a zrakové percepce (díky nedoslýchavosti percepčního typu má dítě znemožněno správně sluchově rozlišovat jednotlivé hlásky, při nedostatečně rozvinutém fonematickém sluchu dítě není schopno sluchem rozlišit jednotlivé hlásky, nevidomé děti nemají možnost odezírat pohyby artikulačních orgánů svého okolí);
- citovou deprivaci (promítá se do opoždění ve vývoji řeči i nedostatků ve výslovnosti);
- poškození dostředivých a odstředivých nervových drah (toto poškození má za následek narušení řečové produkce i reprodukce, které se současně

promítá i do motorických nedostatků včetně motoriky mluvidel i horší pohybové koordinace);

- poruchy centrálního nervového systému;
- poruchy řečového neuroefektoru (jedná se o poruchy v motorické oblasti, kdy k narušení výslovnosti může, ale nemusí, dojít v době přechodné výměny mléčného chrupu za stálý, případně díky přirostlé uzdičce mezi horním rtem a dásní nad horními řezáky).

Klenková (2006) klasifikuje dyslalii ze čtyř hledisek, a to z vývojového hlediska, z hlediska příčin, z hlediska rozsahu a z hlediska kontextu.

Z vývojového hlediska rozlišuje Klenková (2006) fyziologickou dyslalii, prodlouženou fyziologickou dyslalii a prostou dyslalii. Fyziologickou dyslalii lze charakterizovat jako přirozený jev, kdy dítě do pěti let věku nevyslovuje všechny hlásky správně. Pokud dítě nevyslovuje všechny hlásky správně mezi pátým až sedmým rokem, jedná se o prodlouženou fyziologickou dyslalii. O prosté dyslalii se hovoří až po sedmém roce věku dítěte, kdy jsou mluvní stereotypy nesprávné výslovnosti již pevně zafixovány.

Kutálková (2010) zmiňuje vedle nesprávné výslovnosti i výslovnost vadnou, jež popisuje jako výslovnost takových hlásek, které nepatří do hláskového systému českého jazyka. Jedná se například o ráčkování nebo mezizubní výslovnost sykavek. V případě vadné výslovnosti je nutno vždy vyhledat logopedickou péči, neboť spontánní úprava vadně vyslovovaných hlásek je v tomto případě minimální.

Z hlediska příčin rozeznává Klenková (2006) dyslalii funkční (vzniká jako důsledek nesprávného mluvního vzoru okolí dítěte, v souvislosti se zanedbávající výchovou nebo na podkladě dědičnosti, a to v případě vrozené řečové slabosti) a dyslalii orgánovou.

Funkční dyslalie může být sensorického nebo motorického typu. Sensorický typ popisuje Klenková (2006) jako narušení sluchové diference. Nelešovská (2005) doplňuje, že jedinci mající tento typ dyslalie jsou schopni rozpoznat nesprávnou výslovnost u druhých lidí, avšak u sebe nikoliv.

Oproti tomu funkční dyslalie motorického typu se vyznačuje typickou artikulační a motorickou neobratností (Klenková, 2006). Nelešovská (2005) konstatuje, že jedinci s tímto typem dyslalie nemívají problémy s rozeznáním nesprávné výslovnosti jak ve svém, tak v cizím verbálním projevu i disponují dobrou sluchovou kontrolou.

V případě orgánové dyslalie se může jednat, jak uvádí Lipnická (2013), o narušení dostředivých nervových drah (díky tomuto narušení dochází k narušení impresivní složky řeči), narušení odstředivých nervových drah (zde dochází k narušení expresivní složky řeči), narušení centra řeči nebo o narušení funkce artikulačních orgánů.

Je-li narušena funkce artikulačních orgánů, rozlišují Klenková (2006) a Lipnická (2013) dyslalii akustickou (vzniká v důsledku sluchových vad), labiální (u jedinců s defekty rtu), dentální (důsledek defektů zubů), palatální (v případě anomálií patra), lingvální (důsledek anomálií jazyka) a nazální (v případě narušení nosovosti).

Z hlediska rozsahu rozlišuje Klenková (2006) dyslalii univerzalis, která bývá rovněž označována jako mnohočetná dyslalie (u jedince je narušena výslovnost většiny hlásek), dyslalii multiplex (jedná se o narušení artikulace většího počtu hlásek, přičemž počet vadně tvořených hlásek je oproti dyslalii univerzalis výrazně nižší) a dyslalii parciální, kdy se jedná o narušenou výslovnost jedné nebo několika hlásek.

V případě dyslalie univerzalis Kutálková (2010) klade důraz na zahájení logopedické péče nejpozději po čtvrtém roce věku dítěte, kdy současně doporučuje provést u dítěte vyšetření sluchu, případně i psychologické vyšetření.

Z hlediska kontextu hovoří Klenková (2006) o dyslalii kontextové a dyslalii hláskové.

Kontextovou dyslalii popisuje Dolejší (2001) jako dyslalii slabikovou a slovní. V rámci tohoto druhu dyslalie dítě zvládá danou hlásku správně vyslovit izolovaně, avšak ve slovech nebo slabikách má se správnou výslovností této hlásky potíže.

V případě hláskové dyslalie, jak konstatují Dolejší (2001) a Klenková (2006), dítě může problematickou hlásku, kterou prozatím nedokáže správně vyslovit, při verbálním projevu vynechávat (v tomto případě se jedná o mogilalii) nebo problematickou hlásku nahrazuje jinou hláskou, jejíž výslovnost dítěti nečiní problémy (zde se jedná o paralalii), případně dítě vyslovuje problematickou hlásku vadně.

Klenková (2006) a Lechta a kol. (2003) hovoří v souvislosti s vadnou výslovností hlásek o lambdacismu (vadná výslovnost hlásky L), kappacismu, (vadná výslovnost hlásky K), rotacismu bohemicus (vadná výslovnost hlásky Ř), gamanismu (vadná výslovnost hlásky G) a chiticismu (vadná výslovnost hlásky Ch). Lechta a kol. (2003) blíže specifikují sigmatismus a rotacismus, jejichž výskyt je v předškolním věku velmi častý.

V případě **sigmatismu** se jedná o chybnou výslovnost sykavek (hlásky S, Z, C, DZ, Š, Ž, Č, DŽ). Lechta a kol. (2003) rozlišují dva typy sigmatismu, a to sigmatismus interdentální (mezizubní) a sigmatismus addentální (přízubní). Interdentální sigmatismus zní jako tupý sykot, jež je typický pro děti dýchající ústy v důsledku zvětšené nosní mandle nebo nosních polypů, případně pro děti s poruchami skusu. Tento typ sigmatismu se též může přechodně vykytovat i u dětí předškolního a mladšího školního věku v době výměny mléčného chrupu za stálý. Oproti tomu addentální sigmatismus zní jako tupý sykavý šum. Tímto typem sigmatismu trpí jedinci s poruchami skusu, a to zejména v případě vychýlení předních horních zubů dopředu a zadních zubů dozadu.

U **rotacismu**, kdy se jedná o nesprávnou výslovnost hlásky R, rozlišují Lechta a kol. (2003) mogirotacismus (dítě hlásku R ve slovech vynechává) a pararotacismus (problematickou hlásku R dítě nahrazuje hláskou, jejíž výslovnost mu nečiní problémy. Mezi třetím až čtvrtým rokem je to nejčastěji hláska J, mezi čtvrtým až šestým rokem hláska L).

Systematická logopedická péče se u většiny dyslalických dětí zahajuje kolem pátého roku věku, a to v případě, kdy děti nevyslovují správně všechny hlásky. Je žádoucí s logopedickou péčí začít v tomto věku, neboť v období mezi šestým až sedmým rokem dochází k ukončení vývoje řeči (řeč se upevňuje a stabilizuje) a tudíž bývají změny v úpravě výslovnosti pracnější i časově náročnější (Klenková, Kolbábková, 2010; Kutálková, 2010; Lechta, 2002).

Přestože je do pěti let věku dítěte považována nesprávná výslovnost za jev fyziologický, doporučuje Beníšková (2007) v případě čtyřletých dětí, jejichž verbální projev zní nesrozumitelně, případně vyslovují-li nesprávně i artikulačně jednoduché hlásky, vyhledat logopeda již v tomto věku.

Kutálková (2010) zmiňuje, že neupevněná správná výslovnost hlásek R a Ř v době nástupu dítěte do první třídy není považována za zásadní problém, jelikož tato písmena se děti učí až ke konci prvního pololetí a dítě má ještě čas si správnou výslovnost daných hlásek upevnit. Oproti tomu mezi prvními hláskami, které se dítě v první třídě učí, jsou sykavky a hláska L, tudíž je žádoucí, aby je dítě zvládlo bezchybně vyslovit již při nástupu do první třídy.

Nelešovská (2005), Peutelschmiedová (2007) i Váchová, Kupcová a Kukačková (2015) konstatují, že není třeba žádat pro šestileté dítě odklad školní docházky z důvodu nesprávné výslovnosti jedné nebo dvou hlásek, jelikož u většiny dětí se nesprávná výslovnost upraví během docházky do prvního ročníku základní školy. Je ale nutno zvážit postavení dítěte v kolektivu třídy kvůli jeho řečové vadě.

Podílí-li se pedagog u dítěte na eliminaci jeho dyslalických obtíží, zmiňuje Bendová (2011) vhodnost respektování čtyř zásad, jež popsal Miloslav Seeman. Na nezbytnost respektování těchto zásad rovněž odkazuje Klenková (2006). Jedná se o zásadu krátkodobého učení, zásadu využití sluchové kontroly, zásadu užívání pomocných hlásek a zásadu minimální akce.

V rámci **zásady krátkodobého učení** doporučuje Seeman In Klenková (2006) cvičit výslovnost problematické hlásky 20 krát až 30 krát za den, a to v časových intervalech trvajících 2 až 3 minuty.

Bendová (2011) uvádí, že je dostačující provádět s dítětem čtyřminutová logopedická cvičení alespoň šestkrát denně, v ideálním případě s využitím zrakového i sluchového vzoru, případně dalších pomůcek (zrcadlo, počítač).

Kutálková (2010) rovněž odkazuje na nezbytnost každodenního cvičení, neboť procvičujeme-li s dítětem hlásku, kterou nesprávně vyslovuje, pouze jedenkrát týdně, dítě to, co se naučilo, do příštího učení zapomene a stále začíná s procvičováním správné výslovnosti od začátku. Z tohoto důvodu bývají pokroky dítěte minimální. Rovněž se nedoporučuje procvičovat problematickou hlásku každodenně, avšak nepřetržitě po dobu půl hodiny, jelikož ani v tomto případě nebývají pokroky dítěte příliš znatelné.

Jak zmiňuje Bendová (2011), v rámci **zásady využití sluchové kontroly** je žádoucí posilovat u dítěte sluchové vnímání u nově vyvozené hlásky i u hlásek fixovaných a zautomatizovaných.

Peutelschmiedová (2007) doplňuje, že není dostačující, když dítě zvládne zopakovat nově vyvozenou hlásku bezchybně v izolovaném slově, nýbrž je důležité usilovat o správnou výslovnost dané hlásky i v běžném verbálním projevu dítěte.

V případě **zásady užívání pomocných hlásek** odkazují Bendová (2011) a Klenková (2006) na možnost využití artikulačně podobných hlásek pro tvorbu hlásek, které činí dítěti po výslovnostní stránce problémy (musí se jednat o hlásky, které dítě vyslovuje správně). V tomto případě se využívá substituční metoda, kdy k vyvození hlásky R lze použít hlásku D, která hlásku R výslovnostně nahradí.

Zásadu minimální akce charakterizuje Klenková (2006) jako procvičování logopedických cvičení bez stresu a traumatizace dítěte, kdy doporučuje během nácviku problematické hlásky využívat šeptání.

Seemanovy zásady, jež byly dalšími autory dále rozpracovány, zmiňují Bendová (2011) a Klenková (2006):

- při vyvozování nové hlásky uplatňovat u dítěte individuální přístup, respektovat jeho anatomické, fyziologické a psychologické zvláštnosti, a to včetně prostředí, odkud dítě pochází;
- postupovat od snadnějšího ke složitějšímu, pracovat s dítětem formou hry;
- špatně vyslovenou hlásku po dítěti neopravovat, ale využívat pro nácvik výslovnosti substituční metodu (pro nácvik hlásky R využívat pomocnou hlásku D);
- vždy vyvozovat pouze jednu hlásku;
- eliminovat snížené sebevědomí dítěte kvůli jeho nesprávné výslovnosti;
- mechanické pomůcky (sondy, špachtle) využívat pouze v nutných případech;
- posilovat úzkou spolupráci učitele s rodinou dítěte i dalšími odborníky, jež se zabývají narušenou komunikační schopností.

Bendová (2011) popisuje zásady pedagogické komunikace u dětí s dyslalií školního věku, z nichž lze některé využít i pro předškolní věk:

- pedagog by měl mít dostatečné informace o tom, jak k dítěti s dyslalií přistupovat, jak s ním komunikovat;
- respektovat, že výslovnost dítěte je závislá na vrozených jazykových dovednostech, kvalitě motoriky mluvidel, řečovém vzoru okolí dítěte i sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá;
- respektovat motorickou zralost dítěte;
- poskytovat dítěti správný mluvní vzor;
- nedopustit, aby se dítě s dyslalií stalo kvůli své výslovnosti terčem posměchu mezi vrstevníky.

Jsou-li pokroky dítěte v úpravě výslovnosti i přes dodržování výše popsaných zásad minimální, nadále přetrvávají problémy ve výslovnosti znělých hlásek nebo v diferenciaci sykavek, případně má-li dítě oslabenou motoriku jazyka, odkazuje Kutálková (2012) na nezbytnost vyšetření dítěte na odborném pracovišti, jež provádí diferenciatní diagnostiku, neboť se v tomto případě nemusí jednat o dyslalií, ale o jinou poruchu narušené komunikační schopnosti, například o vývojovou dysfázii.

3 Vzdelávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči

Mateřská škola je místem, které zprostředkovává dětem předškolního věku četné komunikační příležitosti k navázání verbálního kontaktu, a to jak s vrstevníky, tak i se zaměstnanci předškolní vzdělávací instituce. Je žádoucí, aby děti v době ukončení předškolního vzdělávání v oblasti jazyka a řeči v co nejvyšší míře disponovaly dosaženými konkretizovanými očekávanými výstupy i osvojenými komunikativními kompetencemi.

3.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání představuje, jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), dále jen RVP PV, počáteční stupeň veřejného vzdělávání, přičemž organizace vzdělávání vychází z požadavků a pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Na základě RVP PV (2004) se předškolní vzdělávání uskutečňuje v mateřských školách, a to ve věkově heterogenních nebo homogenních třídách.

Věkově heterogenní třídy blíže charakterizuje Kořátková (2014). Jedná se o třídy věkově různorodé, jež navštěvují děti ve věkovém rozpětí zpravidla od tří do šesti, případně do sedmi, let. V tomto typu tříd se mladší děti mohou, v případě svého zájmu, zapojovat do činností i aktivit starších dětí, čímž se zejména u starších dětí posiluje ochota pomoci druhé osobě a starší děti mají četné příležitosti k využití svých kooperativních dovedností. V těchto třídách probíhá vzájemné učení dětí, kdy se mladší děti učí od svých starších spolužáků na základě nápodoby, což přispívá k větší samostatnosti mladších dětí, a to zejména v oblasti sebeobsluhy. Navíc u mnohých nově příchozích dětí probíhá v tomto typu tříd snadněji adaptace, neboť do stejné třídy může docházet i starší sourozenec nově příchozího dítěte. Jelikož v tomto typu tříd mají děti různorodé vzdělávací potřeby, učitelka by měla v rámci edukačního procesu preferovat práci ve skupinách, případně využívat diferencované nebo individualizované metody práce.

Věkově homogenní třídy lze popsat jako třídy, které navštěvují děti přibližně stejného věku. Nevýhodou těchto tříd bývá, zejména ve třídách nejmladších dětí, menší samostatnost dětí v oblasti sebeobsluhy, kdy dětem chybí vzor v podobě starších spolužáků. Věková stejnorodost může mít negativní dopad i ve třídách nejstarších dětí, kdy se mezi dětmi často objevuje, díky věkové stejnorodosti, velká soutěživost až rivalita. Oproti tomu věková blízkost dětí je v případě těchto tříd výhodou u her s pravidly i u stolních her, neboť hry mohou být voleny úměrně stejnému věkovému specifiku třídy. V případě těchto tříd je rovněž žádoucí, aby učitelka preferovala práci ve skupinách, případně využívala projektové metody, aby každé z dětí mělo možnost pracovat tak, jak mu vyhovuje (Kořátková, 2014).

Cíle, ke kterým předškolní vzdělávání směřuje, popisuje školský zákon (2004), a to v § 33:

- rozvoj dítěte po stránce citové, rozumové a tělesné;
- osvojení si základních životních hodnot, mezilidských vztahů a základních pravidel chování;
- vytvářet u dítěte předpoklady pro další vzdělávání;
- vyrovnávat vývojové nevyrovnanosti dětí před tím, než dítě nastoupí k základnímu vzdělávání;
- poskytovat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami speciální pedagogickou péči.

V souladu s RVP PV (2004), jež vymezuje hlavní pravidla, požadavky a podmínky vzdělávání v mateřských školách, si mateřské školy vytvářejí Školní vzdělávací program a následně Třídní vzdělávací program, který zohledňuje věkové možnosti, zájmy i potřeby dětí v konkrétních třídách.

Pracovní způsobilost předškolního pedagoga, jež vykonává v mateřské škole přímou pedagogickou činnost, vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., v § 3:

- je plně způsobilý k právním úkonům;
- splňuje odbornou kvalifikaci pro vykonávání přímé pedagogické činnosti;

- je bezúhonný a zdravotně způsobilý;
- prokázal znalost českého jazyka.

Jak stanovuje RVP PV (2004), předškolní pedagog usiluje o provázanost a vyváženost řízených a spontánních aktivit, a to s využíváním metod prožitkového, kooperativního, situačního i spontánního sociálního učení.

Vzdělávání v mateřských školách směřuje k osvojování klíčových kompetencí, jež představují předpokládané dovednosti, schopnosti, vědomosti, postoje a hodnoty, které jsou nezbytné pro rozvoj a uplatnění každého dítěte. Soubor klíčových kompetencí zahrnuje kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2004).

Na základě RVP PV (2004) se vzdělávání v mateřských školách uskutečňuje v rámci integrovaných bloků, které zahrnují pět vzdělávacích oblastí:

- oblast biologická - Dítě a jeho tělo;
- oblast psychologická - Dítě a jeho psychika;
- oblast interpersonální - Dítě a ten druhý;
- oblast sociálně-kulturní - Dítě a společnost;
- oblast environmentální - Dítě a svět.

Pro každou vzdělávací oblast jsou v RVP PV (2004) popsány dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka, očekávané výstupy (co dítě v době ukončení předškolního vzdělávání zpravidla dokáže) i možná rizika, jež mohou ohrozit vzdělávací záměr pedagoga.

Jak uvádí vyhláška č. 14/2005 Sb., v § 1, a RVP PV (2004), mateřská škola plní i úkol diagnostický, a to zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (jedná se o děti s nerovnoměrným vývojem, děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním, děti se zdravotním postižením a děti mimořádně nadané), kdy díky poskytnutí včasné speciálně-pedagogické péče se u dětí zlepšují jejich životní i vzdělávací šance.

Děti předškolního věku mohou být, jak uvádí Kořátková (2014), vzdělávány v mateřských školách veřejných, soukromých, církevních i alternativních. **Veřejné mateřské školy** jsou provozovány obcemi, přičemž každá škola si vytváří v souladu s RVP PV (2004) vlastní Školní vzdělávací program, na jehož základě se ve škole uskutečňuje vzdělávání. **Soukromé mateřské školy** lze rozdělit na dva typy. V prvním případě se jedná o mateřské školy, které jsou zařazeny do rejstříku škol MŠMT, kdy je pro ně RVP PV (2004) právně závazný. Tyto školy si vytvářejí v souladu s RVP PV (2004) vlastní Školní vzdělávací program a podléhají kontrole České školní inspekce. Ve druhém případě se jedná o ryze soukromé mateřské školy, které výše uvedeným požadavkům nepodléhají. Výuka v **církevních mateřských školách**, která se uskutečňuje na základě školami vypracovaných Školních vzdělávacích programů, bývá obohacena o základy tradic určité víry i o elementární základy náboženské výchovy. Zřizovatelem církevních mateřských škol bývá příslušná církev, přičemž ve většině případů je tento typ škol zařazen do rejstříku škol MŠMT. **Alternativní mateřské školy** začaly v České republice vznikat až po roce 1990, neboť do roku 1989 byl v České republice uznáván jednotný systém školství s orientací na sovětský model vzdělávání. Výuka v těchto typech škol probíhá na základě ustálených programů, které na stejném principu fungují nejen v České republice, ale i v zahraničí.

Kořátková (2014) popisuje klasické i moderní alternativy mateřských škol. Mezi klasické alternativy, jejichž fungování se traduje okolo sta let, se řadí waldorfská mateřská škola, daltonská mateřská škola a mateřská škola Marie Montessori. Naopak mezi moderními alternativami lze zmínit mateřskou školu Začít spolu, mateřskou školu s Programem podpory zdraví a lesní mateřskou školu.

Waldorfskou mateřskou školu popisují Kasper a Kasperová (2008) jako instituci, jež usiluje o rozvoj dítěte na duchovním základě, přičemž tyto školy mají návaznost v podobě základního i středního stupně vzdělávání.

Kořátková (2014) doplňuje, že za podstatu vědění v tomto typu mateřských škol nejsou považovány informace, ale zkušenosti spojené s prožitkem dítěte. Výuka zde probíhá formou nápodoby, přičemž mezi hlavní vzdělávací činnosti patří práce s voskem nebo plastelínou, malování, zpěv a eurytmie, jejíž význam spočívá v propojení řeči nebo zpěvu s pohybem.

Daltonskou mateřskou školu blíže charakterizuje Koťátková (2014). Základ vzdělávání v této mateřské škole vychází z respektování tří principů: nést odpovědnost za své chování, uplatňovat samostatnost při práci a umět spolupracovat v rámci skupiny. Tento typ mateřské školy, kde se vzdělávání uskutečňuje na základě práce v centrech aktivit, má vzdělávací návaznost v podobě základní školy a gymnázia.

Mateřskou školu Marie Montessori popisují Kasper a Kasperová (2008) jako předškolní instituci, která preferuje svobodu dítěte. Pedagog v této předškolní instituci zajišťuje dětem připravené prostředí k učení v podobě tzv. didaktického materiálu, na jehož základě dítě samostatně získává poznatky a dovednosti bez aktivního zásahu učitele.

Mateřská škola Začít spolu vychází, jak popisují Gardošová, Dujková a kol. (2012), z humanistických a demokratických principů vzdělávání. Mezi hlavní záměry této předškolní instituce patří individuální přístup ke každému dítěti, podpora samostatného rozhodování dětí, vzdělávání dětí činnostmi v centrech aktivit i úzká spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte, které tuto předškolní instituci navštěvuje.

Koťátková (2014) doplňuje, že děti navštěvující tento typ mateřské školy mají možnost se vzdělávat i ve stejné alternativě základní školy.

Mateřskou školu s Programem podpory zdraví charakterizují Havlínová a kol. (1995) jako předškolní instituci, jež se snaží vytvořit podmínky pro tělesnou, duševní a sociální pohodu dítěte. Tento typ mateřské školy respektuje zásady zdravého životního stylu, usiluje o uspokojování a respektování potřeb dítěte i úzce spolupracuje s rodinou dítěte a dalšími partnery (obcí, základní školou).

Lesní mateřské školy blíže popisují Vošahlíková a kol. (2012). Základním prostředím lesních mateřských škol je les, kdy výuka v této alternativě mateřské školy probíhá za každého počasí venku. Zázemí zde existuje pouze v podobě jurty, stanu nebo maríngotky, neboť snahou těchto mateřských škol je podporovat fyzické posilování organismu v podobě otužování a pohybu na čerstvém vzduchu. Vzdělávací program této mateřské školy se zaměřuje na rozvoj hrubé a jemné motoriky, posilování sociálních kompetencí, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativitu i osvojování znalostí o přírodě a ekologii.

3.1.1 Rozvíjení jazyka a řeči dle RVP PV

RVP PV (2004, s. 13) popisuje komunikativní kompetence, jejichž osvojení dětmi je žádoucí v době ukončení předškolního vzdělávání:

- samostatně vyjadřovat myšlenky a sdělení, vést smysluplný dialog, hovořit ve vhodně zformulovaných větách, porozumět slyšenému slovu;
- vyjadřovat své prožitky, pocity a nálady za pomoci prostředků řečových, výtvarných, hudebních a dramatických;
- v běžných situacích komunikovat na základě slov i gest (s dětmi i dospělými);
- zvládat dovednosti předcházející čtení a psaní;
- rozvíjet a aktivně používat slovní zásobu;
- využívat informativní a komunikativní prostředky (knihy, encyklopedie, počítač, telefon);
- mít povědomí o cizích jazycích i možnosti se jim aktivně naučit.

Rozvoji jazyka a řeči se RVP PV (2004) věnuje ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, v podoblasti Jazyk a řeč. Cílem předškolního pedagoga je rozvíjet řečové schopnosti i komunikativní a jazykové dovednosti dítěte, a to jak produktivní, tak receptivní.

V rámci vzdělávací nabídky pedagog dítěti nabízí hry se slovy, slovní hádanky i artikulační, sluchová a rytmická cvičení. Rovněž podporuje u dětí skupinovou i individuální konverzaci, recitaci, zpěv, poslech vyprávěných příběhů a pohádek, seznamuje děti s knihou, novinami, časopisy, případně audiovizuální technikou (RVP PV, 2004).

RVP PV (2004) popisuje i rizika, jež mohou ohrozit úspěšnost vzdělávacího záměru pedagoga. V případě jazyka a řeči se může jednat o komunikačně chudé prostředí, špatný jazykový vzor, nucení dítěte k hovoru, málo příležitostí dítěte ke spontánnímu řečovému projevu i omezený přístup ke knihám.

V rámci očekávaných výstupů RVP PV (2004, s. 19-20) popisuje, co dítě v době ukončování předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:

- správně vyslovovat všechny hlásky, ovládat dech, tempo a intonaci řeči;

- vyjadřovat se samostatně, slovně popsat, čím je dítě obklopeno;
- vést rozhovor, porozumět slyšenému slovu, využívat během verbálního projevu gestikulaci, improvizaci i nová slova;
- poznat a vymyslet antonyma, synonyma, homonyma a rýmy;
- dokázat sluchem rozlišit počáteční a koncovou hlásku ve slově;
- poznat některá písmena, číslice, piktogramy, rozpoznat své jméno v psané podobě;
- jevit zájem o knihy, divadlo, film;
- sledovat očima zleva doprava;
- reprodukovat krátký text (báseň, píseň);
- převyprávět slyšený příběh, popsat situaci na obrázku.

Od 1. září roku 2012 je v platnosti Materiál pro PV, č. j. MSMT-9482/2012-22, jež je přílohou RVP PV (2004), který dále zpřesňuje a rozpracovává očekávané výstupy, a to do podoby konkretizovaných očekávaných výstupů. Pro oblast Jazyk a řeč je žádoucí, aby děti v době ukončení předškolního vzdělávání dosáhly níže popsaných konkretizovaných očekávaných výstupů:

- spontánně vyprávět zážitky ze shlédnutých filmových pohádek nebo pohádek z médií;
- mít správnou výslovnost všech hlásek i gramaticky správný a zřetelný verbální projev, disponovat přiměřeným tempem, silou a intonací hlasu;
- znát své jméno i jména blízkých osob, znát svou adresu;
- vyjadřovat se v souvětích, umět naslouchat druhé osobě;
- dorozumívat se verbálně (uplatňovat bohatou slovní zásobu) i nonverbálně (pomocí gest, očního kontaktu);
- zachytit hlavní myšlenku vyposlechnutého příběhu, umět příběh dokončit;
- chápat hádanky a vtipy, užívat rýmy;
- rozkládat slova na slabiky, dokázat vyčlenit počáteční a koncovou hlásku ve slově, rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky;
- mít povědomí o cizích jazycích i možnosti se jim učit.

3.2 Logopedická péče ve školství

Zabezpečení logopedické péče ve školství je upraveno v Metodickém doporučení č. j. 14 712/2009-61, na základě kterého je logopedická péče poskytována žákům s vadami řeči i žákům se specifickými poruchami učení. Logopedická péče je rovněž poskytována v rámci prevence vzniku poruch komunikace a čtenářských obtíží i jako péče o kulturu řečového projevu mladé generace. Kvalitní logopedickou péči poskytují žákům s narušenou komunikační schopností mateřské, základní i střední školy, stejně jako školská poradenská zařízení, a to v podobě speciálně-pedagogického centra logopedického nebo pedagogicko-psychologické poradny.

Jak uvádí vyhláška č. 72/2005 Sb., v § 2, služeb školských poradenských zařízení mohou v případě poskytování logopedické péče využívat i pedagogičtí pracovníci, a to za účelem rozvoje svých pedagogicko-psychologických a speciálně-pedagogických znalostí a dovedností.

Děti s logopedickými vadami mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu, případně logopedickou třídu běžné mateřské školy, kde vyučuje speciální pedagog, logoped (Klenková, 2006).

Jak popisuje vyhláška č. 73/2005 Sb., v § 5, děti s logopedickými vadami mohou být rovněž vzdělávány v mateřské škole logopedické a následně i v základní škole logopedické.

Logopedickou péči ve školství poskytuje, jak uvádí Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61, logoped nebo logopedický asistent.

V případě **logopeda** se jedná o absolventa magisterského vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd, které je zaměřeno na speciální pedagogiku, logopedii, přičemž toto studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou z logopedie (Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61, Čl. II).

Kompetence logopeda ve školství vymezuje Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 ve Čl. III:

- poskytování komplexní logopedické diagnostiky a logopedické intervence pro žáky s narušenou komunikační schopností, jež souvisí s určitým druhem zdravotního postižení;
- zajišťování konzultační a poradenské činnosti pro rodiče i širokou veřejnost v oblasti výchovy, vzdělávání a integrace, posilování komunikačních kompetencí žáků s narušenou komunikační schopností;
- zpracovávání návrhů pro zajištění podmínek vzdělávání a zpracování zprávy z logopedických vyšetření, jež jsou klíčové pro vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností;
- zajišťování metodického vedení pro logopedické asistenty v případě logopedické prevence a odstraňování prostých vad výslovnosti u jim svěřených žáků;
- poskytování logopedické podpory žákům během výuky, případně vyučování žáků se zdravotním postižením, a to na základě svého pracovního zařazení.

Oproti tomu **logopedický asistent**, jež vždy pracuje pod vedením logopeda, musí disponovat pedagogickým vzděláním včetně získání odborné způsobilosti na základě písmene a), b) nebo c) Metodického doporučení č. j. 14 712/2009-61, Čl. IV:

- na základě písmene a) získá logopedický asistent odbornou způsobilost absolvováním vysokoškolského bakalářského studia v oblasti pedagogických věd, jež je zaměřeno na speciální pedagogiku, a zakončeno závěrečnou zkouškou, případně státní závěrečnou zkouškou, z logopedie, respektive surdopedie;
- na základě písmene b) může funkci logopedického asistenta vykonávat osoba, jež získala požadovanou kvalifikaci pro učitele mateřské školy, základní školy nebo střední školy, avšak nevykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo osoba, která získala požadovanou kvalifikaci pro výkon práce vychovatele, který nevykonává přímou výchovnou činnost v zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto případě je nezbytné doplnění odborné kvalifikace v rámci

programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole, které je zaměřeno na speciální pedagogiku, logopedii;

- na základě písmene c) mohou funkci logopedického asistenta vykonávat stejné osoby, jak je uvedeno pod písmenem b), kdy tyto osoby získají potřebnou odbornou způsobilost absolvováním kurzu, akreditovaném MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který je zaměřen na logopedickou prevenci.

Logopedický asistent, jež získal odbornou způsobilost na základě písmene a) nebo b) Metodického doporučení č. j. 14 712/2009-61, Čl. IV, je kompetentní:

- provádět přímou logopedickou intervenci u žáků, u kterých byla zjištěna prostá vada výslovnosti;
- provádět u svěřených žáků edukační a reedukační postupy, jež stanovil logoped;
- vyhledávat žáky s narušenou komunikační schopností;
- provádět u svěřených žáků činnosti k podpoře přirozeného rozvoje jazyka, prevenci vzniku poruch řeči i čtenářských obtíží;
- poskytovat zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace ohledně dostupnosti logopedické péče, a to pouze v rozsahu své působnosti.

Kompetence logopedického asistenta, jež získal odbornou způsobilost na základě písmene c) Metodického doporučení č. j. 14 712/2009-61, Čl. IV, spočívá v:

- podpoře přirozeného rozvoje komunikativních dovedností dítěte předškolního a mladšího školního věku;
- prevenci vzniku poruch řeči a čtenářských obtíží;
- informování zákonných zástupců dětí ohledně dostupnosti logopedické péče pro děti s příznaky rizikového vývoje řeči (pouze v rozsahu své působnosti).

4 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2007), rozvoj řeči a komunikačních kompetencí má úzké propojení s myšlením, poznáváním, učením, orientací i fungováním v lidské společnosti. Řeč se významně podílí na postavení dítěte ve skupině vrstevníků i má vliv na utváření sociálních vztahů mezi lidmi.

Přetrvává-li u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání oslabení v oblasti řeči, může se, jak popisují Bednářová a Šmardová (2010), po nástupu dítěte do základní školy toto oslabení promítnout do problémů v porozumění řeči, vyústit v pasivitu při komunikaci, případně vyvolat problémy se zapamatováním verbálních informací. Díky malé slovní zásobě mívají děti problémy s vyjadřováním svých myšlenek. Navíc v důsledku přetrvávající nesprávné a neupevněné výslovnosti, případně nevyzrálости fonemického sluchu, se toto oslabení negativně promítá do čtení a psaní dítěte.

Aby byly komunikační kompetence rozvíjeny komplexně, je nutno se věnovat rozvoji všech jazykových rovin a zároveň posilovat dovednosti v oblasti motoriky i zrakové a sluchové percepce, neboť mají na rozvoj jazyka a řeči zásadní vliv.

4.1 Rozvoj komunikačních kompetencí v rámci jazykových rovin

V rámci **morfologicko-syntaktické jazykové roviny** doporučuje Kutálková (2005) pro rozvoj správného tvoření vět a souvětí využívat slovní komentování všeho, co dítě kolem sebe vidí, případně co vidí na obrázku. Rovněž zmiňuje vhodnost vymýšlení příběhů za pomoci obrazového materiálu nebo dětské fantazie.

Bednářová a Šmardová (2007) doplňují, že děti mohou rozvíjet správné tvoření vět a souvětí na základě vymýšlení vět ze tří předem určených slov (táta – auto – řídit), objasňovat nesmysly, které vidí na obrázku (chlapec má nataženou čepici na noze), případně vysvětlovat, proč právě dva obrázky, které dítě zvolilo, patří k sobě (ruka a rukavice).

Pro upevnění správného časování sloves odkazují Jucovičová a Žáčková (2014) na využívání obrazového materiálu, na jehož základě děti komentují, co daná osoba vykonává za činnost. V případě tvoření přídavných jmen mohou děti využívat svou fantazii k vymýšlení vlastností podstatných jmen (jaká může být myš). Pro správné užívání předložek lze využívat zástupné předměty, pomocí kterých dítě snáze popisuje místo, kde se daný předmět nachází (panenka je za krabicí, vedle krabice, v krabici).

Rozvoji **foneticko-fonologické jazykové roviny** se plně věnuje kapitola 4.4, nazvaná Rozvoj sluchové percepcce.

K rozvíjení **lexikálně-sémantické jazykové roviny** zmiňují Klenková a Kolbábková (2010) nezbytnost předčítání dětem příběhů a pohádek, neboť díky nim se děti seznamují s novými pojmy a rozšiřují si slovní zásobu.

Jak uvádí Kutálková (2010), rozvoji slovní zásoby rovněž napomáhá vymýšlení řady slov na základě společné vlastnosti podstatného jména (co má čtyři kola, kdo má dvě uši).

Slovní zásobu si děti rozšiřují i za pomoci tvoření antonym u přídavných jmen (veselý – smutný) nebo u podstatných jmen (den – noc). Rovněž je vhodné procvičovat s dětmi tvoření synonym, homonym, nadřazených a podřazených pojmů, zdrobnělin i stupňování přídavných jmen (Bednářová, Šmardová, 2007; Kutálková, 2005).

V případě rozvoje porozumění řeči doporučuje Kutálková (2005) vykonávat pokyny na základě slovní instrukce (polož kostku do krabice, červenou pastelkou nakresli kruh) a komentování prováděné činnosti (kreslím zelenou pastelkou strom).

V případě **pragmatické jazykové roviny** je důležité podporovat děti při sdělování svých pocitů a prožitků, kdy se chtějí dospělému pochlubit, co daný den prožily, co se jim povedlo, co je trápí, případně co jim udělalo radost (Bacus, 2004).

Cooper (2010) připomíná, že je velice důležité při komunikaci s dítětem vycházet z jeho dosažené jazykové úrovně a volit v rámci dialogu otevřené otázky.

Klenková (2006) zmiňuje i nezbytnost užívání gest, mimiky a očního kontaktu ze strany dětí, neboť nonverbální komunikace k verbální komunikaci neodmyslitelně patří.

4.2 Rozvoj motoriky

Jak popisuje Kutálková (2010), dosažená úroveň motorických dovedností se výraznou měrou promítá do kvality verbálního projevu jedince, neboť pro správnou artikulaci je nezbytné dokonalé ovládnutí svalů obličeje i krku.

Bednářová a Šmardová (2007) doplňují, že oslabení motorických dovedností se promítá i do fyzické zdatnosti dítěte, volby jeho pohybových aktivit, kresby, psaní i zapojení do kolektivu vrstevníků.

Rozlišujeme motoriku hrubou a motoriku jemnou. Jak uvádí Kutálková (2005), pro rozvoj **hrubé motoriky**, která se zaměřuje na velké svalové skupiny, jsou vhodné pěší výlety po okolí, běh, lezení, jízda na kole, lyžování a plavání.

Budíková, Krušinová a Kuncová (2004) i Jucovičová a Žáčková (2014) dále zmiňují vhodnost cvičení zaměřených na rozvoj rovnováhy (poskoky po jedné noze, napodobování chůze po laně, chůze po lavičce nebo pozpátku), případně hry s míčem.

V případě rozvoje **jemné motoriky** doporučují Budíková, Krušinová a Kuncová (2004) i Kutálková (2005) využívat manipulační hry zaměřené na sestavování a rozebírání, třídění drobných předmětů (korálky, knoflíky), modelování, případně práci s papírem (lepení, vytrhávání, stříhání a skládání).

Bednářová a Šmardová (2007) doplňují, že k rozvoji jemné motoriky lze využívat každodenní činnosti dítěte, a to činnosti manipulační i rukodělné. Lze zmínit například oblékání plyšových hraček a panenek, zapínání knoflíků, házení předmětu na cíl (míčky do krabice, knoflíky do misky, kroužky na tyč), práci s dětským nářadím, šroubování uzávěrem lahve, práci s těstem, věšení oblečků pro panenku na šňůru, listování v knize, hry s prsty, stolní a karetní hry.

Klenková a Kolbábková (2010) upozorňují na úzkou provázanost mezi obratností ruky a **motorikou mluvidel**, též nazývanou **oromotorika**, kdy se nedostatečně rozvinutá jemná motorika promítá do nedostatků v obratnosti motoriky mluvidel.

V rámci procvičování motoriky mluvidel doporučuje Kutálková (2005) krátkodobá cvičení po dobu dvou až tří minut, a to několikrát denně, kdy je nezbytné dbát na přesnost provedení daného cvičení.

Oromotorika se zaměřuje na cvičení k procvičení jazyka a rtů, cvičení k upevnění správného čelistního úhlu a k posílení patrohltanového uzávěru i cvičení dechová a fonační. Jucovičová a Žáčková (2014) i Kutálková (2005) zmiňují v rámci procvičení jazyka kmitat jazykem z jednoho koutku úst k druhému, vyplazovat jazyk, snažit se jazykem dotknout brady i nosu, olizovat si jazykem horní i spodní ret, při otevřených ústech kroužit jazykem po rtech dokola, pošukávat jazykem na horní i dolní zuby, případně pomocí jazyka vytvářet ve tvářích boule. K procvičení rtů lze využívat špulení rtů nebo roztahovat rty do širokého úsměvu.

V rámci nácviku správného čelistního úhlu doporučuje Kutálková (2005) cvakat zuby o sebe tak, aby byly zuby co nejvíce vidět, případně přejíždět horními zuby po dolním rtu.

K posilování funkce patrohltanového uzávěru (jeho nedostatečná funkce způsobuje huhňavost) doporučuje Kutálková (2005) nafukování tváří s následným propíchnutím prsty, případně kloktání vodou. Rovněž zmiňuje střídat hlásky, které vyžadují silný patrohltanový uzávěr (hlásky P, B a sykavky) s nosovkami (hlásky M a N). Pro toto cvičení lze využívat napodobování hlasů zvířat (sss – had x mmmů – medvěd).

V rámci dechových cvičení preferuje Kutálková (2010) pití brčkem, foukání do bublifuku, nafukování balónků, případně roztáčení větrníku pomocí silného foukání. Aby řeč dítěte nezněla udýchaně a přerývavě, je vhodné tato cvičení doplňovat o cvičení zaměřená na hospodaření s dechem. V tomto případě lze využívat hry s brčkem, kdy se dítě snaží foukat do brčka co nejdelší dobu nebo je možno zkoušet recitovat krátké básničky na jeden nádech.

Beníšková (2007) připomíná, že je žádoucí, aby si děti v rámci fonačních cvičení uvědomily, že samy mohou pracovat s intenzitou svého hlasu. Měly by mít příležitost vyzkoušet si, jak zní jejich hlas při křičení i při šeptání, případně při napodobování hlasů osob ze svého okolí.

Z kvality jemné motoriky vychází i **vizuomotorika**, neboli motorika očních pohybů, kdy je pro správnou koordinaci ruky a oka nezbytné delší soustředění dítěte (Kutálková, 2010).

Jucovičová a Žáčková (2014) doporučují k rozvoji vizuomotoriky využívat směru zleva doprava, a to při spojování dvou bodů, pojmenovávání předmětů v řadě i řazení obrázků podle vzoru.

Kutálková (2005) navíc zmiňuje vyhledávání předmětů v místnosti pouze očima, sledování prstu, kterým si ukazujeme při čtení, obkreslování obrázku přes průsvitný papír i vyhledávání cesty v labyrintu.

Bednářová a Šmardová (2010) konstatují, že vizuomotorické oslabení se u dítěte školního věku může promítnout do obtíží při udržení pozornosti při čtení, opakování již přečtených řádků, případně zaměňování písmen (např. až – ža, od – do).

Dostatečně rozvinutá jemná motorika usnadní dětem při nástupu do první třídy bezproblémové psaní. Je proto žádoucí, jak uvádí Budíková, Krušinová a Kuncová (2004) se již v předškolním věku věnovat rozvoji **grafomotoriky**, což je soubor činností, které se vykonávají při psaní.

Cílem grafomotorických cvičení je upevnění správného úchopu psacího náčiní včetně uvolněného zápěstí, zautomatizování si základních grafomotorických prvků (čáry, ovály, kruhy, smyčky, oblouky, spirály), orientace na psací ploše i psaní čar bez přerušování (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V rámci grafomotorických cvičení se provádí cviky k uvolnění paže, předloktí a zápěstí, a to v souladu s jemnými pohyby prstů (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004).

Při provádění grafomotorických cvičení je nutno dodržovat zásadu krátkodobého cvičení, neboť u dítěte předškolního věku ještě není ukončena osifikace kostí. Pro uvolnění ramenního kloubu lze využívat krouživých pohybů ruky, kreslení ležatých osmiček rukama ve vzduchu, napodobování driblování míčem, tleskání nataženými rukama před sebou, případně kymáčení rukama ve vzpažení. Obdobné cviky lze provádět i v případě loketního kloubu, pouze s tím rozdílem, že pohyb nevychází z ramenního kloubu, ale z kloubu loketního. K uvolnění zápěstí lze využívat krouživé pohyby zápěstím, mávání dlaněmi různými směry, střídání napětí a uvolnění při mačkání gumového míčku. K procvičení prstů ruky lze využívat střídavé rozevírání a zavírání prstů v dlani, kroužení jednotlivými prsty, pomyslné hraní na klavír nebo tvoření špetky při pomyslném solení (Jucovičová, Žáčková, 2014).

4.3 Rozvoj zrakové percepce

Zrakové vnímání se podstatnou měrou promítá do výslovnosti, rozvoje vizuomotorické koordinace, prostorové orientace i základních matematických představ dítěte. Jelikož má ve školním věku zásadní vliv na čtení a psaní, je žádoucí posilovat u dítěte již v předškolním věku rozlišování figury a pozadí, rozvíjet zrakovou diferenciaci, analýzu, syntézu a paměť i se věnovat rozvoji vizuomotoriky (Bednářová, Šmardová, 2010).

V rámci rozlišování **figury a pozadí** doporučuje Kutálková (2005) vyhledávání obrázků mezi čarami, pojmenovávání několika překrývajících se obrázků, případně vybarvování obrázku na základě značek v ploškách.

Bednářová a Šmardová (2010) konstatují, že v případě oslabení rozlišování figury a pozadí dětem figura s pozadím splývá, což má za následek, že se děti na daný zrakový podnět hůře soustředí.

K rozvoji **zrakové diferenciaci** je vhodné nechat děti třídít předměty podle předem stanoveného pravidla (knoflíky, korálky, geometrické tvary), vyhledávat dva shodné obrázky v řadě nebo rozdíl mezi dvěma podobnými obrázky (Kutálková, 2005).

Bednářová a Šmardová (2010) upozorňují, že nevyzrállost dítěte v oblasti zrakové diferenciaci se promítá v předškolním věku do problémů při vyhledávání rozdílů na obrázcích, neboť dítě tyto obrázky považuje za shodné. Ve školním věku se toto oslabení projevuje nerozlišováním vizuálně podobných písmen (m – n, k – h, b – p, d – b), pomalejším osvojováním písmen včetně jejich zapamatování i problémy spojenými se čtením.

Rozvoji **zrakové analýzy** (rozložení celku na části) a **syntézy** (složení celku z částí) napomáhají, jak popisují Bednářová a Šmardová (2006), stavebnice, skládky, skládání obrázků z kostek i stavění mozaiky podle vzoru.

Pro rozvoj zrakové syntézy doporučují Jucovičová a Žáčková (2014) i dokreslování neúplností na obrázku (např. na obličejích chybí oči, na nohou nejsou boty).

Nevyzrállost v oblasti zrakové analýzy a syntézy se projevuje, jak zmiňují Bednářová a Šmardová (2010), neschopností sestavit puzzle, pracovat podle návodu, případně dokreslit obrázek. U dětí školního věku se toto oslabení promítne i do problémů

při osvojování písmen, chybování v aritmetice a geometrii, případně způsobí problémy při práci s mapou.

Rozvinutá **zraková paměť**, dle konstatování Bednářové a Šmardové (2010), má pozitivní vliv na učení se písmenům a číslicím v základní škole.

K procvičování zrakové paměti doporučují Jucovičová a Žáčková (2014) navlékání korálek nebo skládání mozaiky podle vzoru, případně modelování podle předlohy. Zrakovou paměť lze u dětí posilovat i formou hry, kdy děti mají za úkol uhodnout, co se v místnosti změnilo, který ze čtyř předmětů změnil polohu, případně který z těchto předmětů zmizel.

Kutálková (2005) navíc doplňuje, že rozvoji zrakové paměti napomáhá i hraní pexesa nebo skládání puzzle.

4.4 Rozvoj sluchové percepce

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2007), sluch má zásadní vliv pro rozvoj řeči i abstraktního myšlení dítěte.

Je proto žádoucí se u dětí již v předškolním věku věnovat rozvoji naslouchání, sluchovému rozlišování figury a pozadí i sluchové diferenciaci. Rovněž je vhodné posilovat u dětí dovednosti zaměřené na rozvoj sluchové analýzy, syntézy i paměti a rozvíjet rytmus. V případě **naslouchání**, jež lze rozvíjet poslechem pohádek nebo příběhů, se u dítěte posiluje schopnost porozumět slyšenému slovu i soustředit pozornost na mluvené slovo (Bednářová, Šmardová, 2010).

V předškolním věku u dítěte dochází ke zkvalitnění sluchového vnímání **figury a pozadí**. V tomto věku dítě bezpečně zvládne vyčlenit určité zvuky z pozadí (Bednářová, Šmardová, 2007).

K rozvoji sluchového vnímání figury a pozadí doporučují Jucovičová a Žáčková (2014) cvičit s dětmi v rámci hry reagovat na určité slyšené slovo předem dohodnutou aktivitou (dupnout, tlesknout) nebo vyhledávat pouze na základě sluchového vjemu ozvučený předmět, například tikající budík.

Bednářová a Šmardová (2010) konstatují, že v případě, kdy má dítě oslabeno sluchové rozlišování figury a pozadí, vnímá i nepodstatné sluchové podněty, což se následně projevuje v obtížích při soustředění na mluvené slovo a v problémech při zachycení pokynů ze strany mluvčího.

Jak popisují Bednářová a Šmardová (2010) i Kutálková (2005), kvalita **sluchové diferenciac**e se u dítěte výrazně promítá do výslovnosti i čtení a psaní, neboť v případě, kdy dítě hlásku chybně sluchově rozliší, následně ji chybně napíše i přečte.

K rozvoji sluchové diferenciac e doporučuje Kutálková (2005) poznávání zvuků pouze na základě sluchového vjemu (cinkání klíčů, šustění igelitovým sáčkem), rozeznávání, zda byly slyšené zvuky shodné (tlesnutí a dupnutí), případně zda jsou slyšená slova shodná (bije – pije, koza – kosa).

Sluchovou **analýzu** (rozklad slov na hlásky) a **syntézu** (skládání slov z hlásek) lze procvičovat na základě porovnávání slov, které z daných slov je delší (myš – myška), případně vyhledáváním obrázků, jejichž název začíná nebo končí na stejnou hlásku (Bednářová, Šmardová, 2007; Klenková, Kolbábková, 2010).

Nevyžralost v oblasti sluchové analýzy a syntézy se promítá u dítěte školního věku do problémů s vyčleňováním hlásek ve slovech, obtíží při spojování hlásek do slabik i potíží se čtením. Dítě mívá současně problémy i v psaném projevu, kdy vynechává písmena nebo slabiky, případně zaměňuje písmena (Bednářová, Šmardová, 2010).

Prostřednictvím **sluchové paměti** se slyšené informace ukládají do paměti. V předškolním věku je vhodné u dítěte posilovat zejména krátkodobou paměť, a to například přesným zopakováním věty, kterou dítě právě slyšelo (Klenková, Kolbábková, 2010).

Fitzhenry a Murphy (2015) zmiňují, že sluchovou paměť lze u dětí rozvíjet i v rámci celé skupiny, kdy děti mají za úkol převyprávět vyslechnutý příběh, a to včetně charakteristiky hlavních postav.

Sluchovou paměť lze posilovat také opakováním postupně se rozšiřující řady slov (například jaká zvířata lze vidět v ZOO), případně prostřednictvím předávání vzkazu druhé osobě (Bednářová, Šmardová, 2007).

Má-li dítě oslabenou sluchovou paměť, mívá problémy s převyprávěním vyslechnutého příběhu i při učení se textu z paměti. U dětí školního věku se toto oslabení promítá i do problémů s diktáty, neboť dítě při psaní slov bez zrakové opory chybí (Bednářová, Šmardová, 2010).

V rámci rozvíjení sluchové percepce je nutno zmínit i vnímání **rytmu**, neboť rytmus ovlivňuje správné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, promítá se do čtení i psaní a má vliv na chápání číselné řady v matematice (Bednářová, Šmardová, 2010).

Klenková a Kolbábková (2010) konstatují, že díky rozvinutým rytmickým dovednostem, ke kterým lze využívat hru na tělo nebo doprovázení říkadel pohybem, děti lépe zvládají rozklad slov na slabiky.

Jak zmiňují Bednářová a Šmardová (2010) i Kutálková (2010), oslabený cit pro rytmus (dysrytmie) se u dětí projevuje problematickou výslovností delších slov, obtížemi s učením básniček i problémy s vyčleňováním určitých hlásek ve slově.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné cíle a otázky

Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat, v jaké míře dosahují děti správné výslovnosti v době ukončení předškolního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol.

Hlavní cíl bude realizován prostřednictvím cílů dílčích. Rozdíly mezi dětmi z obou typů tříd budou zjištěny za pomoci zodpovězení výzkumných otázek. V závěru praktické části diplomové práce bude provedena komparace výsledků, jichž dosahují děti z věkově heterogenních a homogenních tříd.

Výzkumné cíle

C1: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti výslovnosti.

C2: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti verbálního projevu.

C3: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti motoriky.

C4: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti sluchové percepce.

C5: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti zrakové percepce.

Výzkumné otázky

VO1: Jaké jsou rozdíly v oblasti výslovnosti mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

VO2: Jaké jsou rozdíly v oblasti verbálního projevu mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

VO3: Jaké jsou rozdíly v oblasti motoriky mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

VO4: Jaké jsou rozdíly v oblasti sluchové percepce mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

VO5: Jaké jsou rozdíly v oblasti zrakové percepce mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

6 Metodologie praktické části diplomové práce

Metodologie praktické části diplomové práce popisuje použité metody kvantitativně orientovaného výzkumu, mapuje průběh výzkumného šetření a charakterizuje výzkumný vzorek.

6.1 Použité metody

Metoda pozorování se využívá, jak popisuje Gavora (2010), při sledování určité činnosti člověka s cílem tuto činnost dále analyzovat a vyhodnocovat.

Jak uvádí Pelikán (2011), řízené pozorování probíhá v rámci čtyř etap. V první etapě je nutno si vymezit cíl a objekt pozorování, ve druhé etapě se pozorované jevy rozdělí do zaznamenatečných segmentů, ve třetí etapě se výzkumník rozhodne pro formu záznamu pozorovaného jevu (např. videozáznam, diktafon, pozorovací arch) a čtvrtá etapa je věnována analýze a zpracování získaných dat.

V případě výzkumného šetření byly pozorované jevy, stanovené pozorovatelem před začátkem pozorování, zaznamenány do předem připraveného pozorovacího archu, a to na základě osobního sledování pozorovatele.

Z důvodu lepší přehlednosti byla ke zjištění dílčích cílů a zodpovězení výzkumných otázek využita metoda **přímého strukturovaného pozorování**, na základě které je, jak zmiňuje Gavora (2010), sledovaná realita rozdělena podle předem stanovených kategorií. Pozorovací arch, přiložen v příloze A, mapuje pozorované jevy v oblasti výslovnosti, verbálního projevu, motoriky, sluchové percepce a zrakové percepce, a to u dětí ukončujících předškolní vzdělávání.

K záznamům do pozorovacího archu byly využity numerické posuzovací škály, které, jak popisuje Gavora (2010), umožňují zaznamenat míru vlastnosti zkoumaného jevu i jeho intenzitu.

Metodu **dotazníku** popisují Gavora (2010) a Chráska (2007) jako způsob písemně kladených otázek za účelem získávání odpovědí v písemné podobě, přičemž pomocí této metody je možno získat potřebné množství informací při malé časové dotaci.

Během konstrukce dotazníku je nezbytné, aby si výzkumník zvolil anonymní nebo neanonymní formu dotazníku, přičemž v případě neanonymního dotazníku je nutné, aby byl dotazník respondentem (ten, kdo dotazník vyplňuje) podepsán (Pelikán, 2011).

Vhodně sestavený dotazník se skládá, jak popisuje Gavora (2010), ze tří částí. Vstupní část dotazníku informuje respondenta o cíli a významu jeho odpovědi při řešení dané problematiky a zároveň zde bývají popsány pokyny ke správnému vyplnění dotazníku. Druhá část je věnována vlastním otázkám. Respondentovi mohou být položeny otázky uzavřené (nabízejí hotové alternativní odpovědi, kdy úkolem respondenta je zvolenou odpověď vyznačit), otevřené (respondentovi není nabízena žádná volba odpovědi, respondent má velkou volnost pro vyjádření své odpovědi), polouzavřené (nabízejí alternativní odpověď a zároveň žádají další vysvětlení nebo objasnění své odpovědi v podobě otevřené otázky) nebo škálované (pomocí škály hodnotí respondent daný jev).

Anonymní dotazník, přiložen v příloze B, byl využit ke zjištění doplňujících údajů o dětech, u kterých bylo provedeno výzkumné šetření, a to za pomoci metody přímého strukturovaného pozorování. Respondenti (třídní učitelky) odpovídali na osm uzavřených otázek.

6.2 Charakteristika výzkumného šetření a výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno v měsíci květnu a červnu roku 2015 v mateřských školách, kde je realizována logopedická prevence. Jednalo se o městské mateřské školy ze středočeského kraje, přičemž se ve všech případech jednalo o mateřské školy minimálně sedmitřídní.

V případě věkově heterogenních tříd bylo výzkumné šetření provedeno v rámci dvou mateřských škol. Shodně tomu bylo i v případě věkově homogenních tříd, kdy potřebná data byla rovněž získána ve dvou mateřských školách.

Celkový výzkum byl proveden u sta dětí navštěvujících mateřskou školu, a to v době ukončení předškolního vzdělávání. Jednalo se o padesát dětí navštěvujících věkově heterogenní třídu a padesát dětí navštěvujících věkově homogenní třídu.

Aby bylo v co největší míře eliminováno zkreslení získaných dat, byl výzkum proveden pouze u dětí, které v září roku 2015 nastoupily do první třídy základní školy a zároveň tyto děti neměly ve školním roce 2013/2014 odklad povinné školní docházky.

Klenková (2006) upozorňuje, že vady výslovnosti jsou častější u chlapců než u dívek, a to v poměru 60 : 40. Z tohoto důvodu byl výzkumný vzorek u každého typu tříd složen z dvaceti pěti chlapců a dvaceti pěti dívek, aby nedošlo ke zkreslení získaných dat v závislosti na pohlaví dětí.

Průměrný věk padesáti dětí z věkově heterogenní třídy byl shodný jako průměrný věk padesáti dětí z věkově homogenní třídy, a to šest let a tři měsíce.

Zjišťování výzkumných dat bylo u všech dětí prováděno v dopoledních hodinách, aby zjištěné výsledky nebyly ovlivněny únavou dětí.

Návratnost dotazníku, na jehož základě byly zjišťovány doplňující údaje o dětech, u kterých bylo provedeno výzkumné šetření za pomoci metody přímého strukturovaného pozorování, byla 100 %. Dotazníky byly třídním učitelkám těchto dětí předávány, a následně od nich vybírány, osobně.

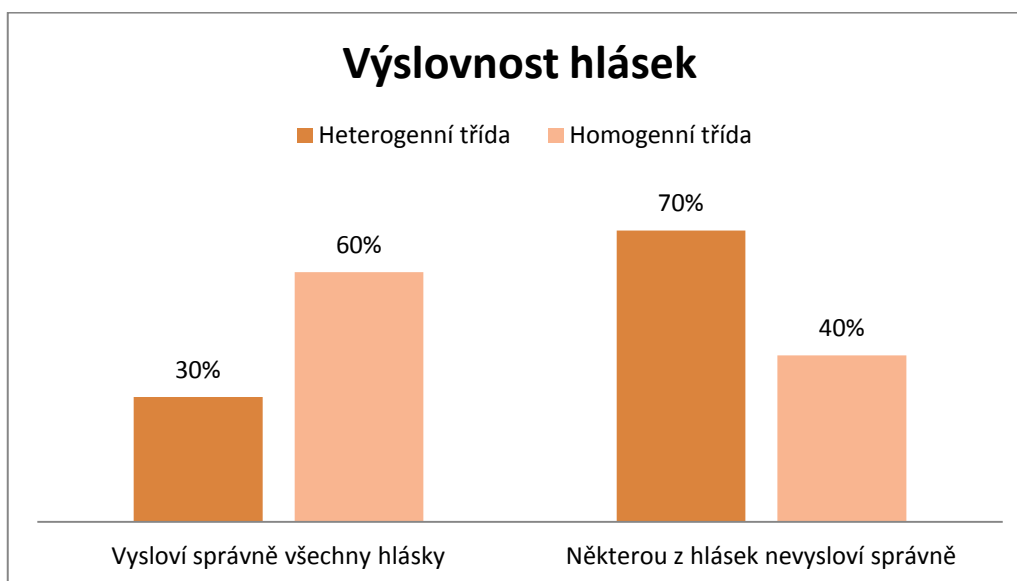
7 Prezentace, analýza a zhodnocení výsledků výzkumného šetření

V praktické části diplomové práce bylo řešeno, do jaké míry je narušena výslovnost hlásek u dětí z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol, a to v době ukončení předškolního vzdělávání. Rovněž byla zjišťována úroveň verbálního projevu i dosažená úroveň motoriky, zrakové percepce a sluchové percepce, jelikož se zkoumanou problematikou úzce souvisí.

Výzkumné šetření bylo provedeno u dvaceti pěti chlapců a dvaceti pěti dívek navštěvujících věkově heterogenní třídu mateřské školy a u dvaceti pěti chlapců a dvaceti pěti dívek navštěvujících věkově homogenní třídu mateřské školy. Jednalo se pouze o děti, které nastupovaly v září roku 2015 do první třídy základní školy a zároveň neměly ve školním roce 2013/2014 odklad povinné školní docházky. Průměrný věk dětí z obou typů tříd byl shodný, a to šest let a tři měsíce.

Aby výzkumné šetření přineslo co nejvíce ucelený pohled na výzkumnou problematiku, byla zjištěná data doplněna informacemi, jež mohou podstatnou měrou souviset s narušením výslovnosti hlásek, a to od třídních učitelek dětí, v jejichž třídách byl prováděn výzkum. Ve věkově heterogenních třídách byla výzkumná data získána v pěti třídách, přičemž cílových padesát dotazníků vyplnilo poměrnou částí deset učitelek (úměrně počtu dětí, u nichž bylo v jejich třídě provedeno výzkumné šetření za pomoci metody přímého strukturovaného pozorování). Ve věkově homogenních třídách byla výzkumná data získána pouze ve třech třídách, kdy cílových padesát dotazníků vyplňovalo poměrnou částí šest učitelek (úměrně počtu dětí, u kterých byla využita výzkumná metoda přímého strukturovaného pozorování).

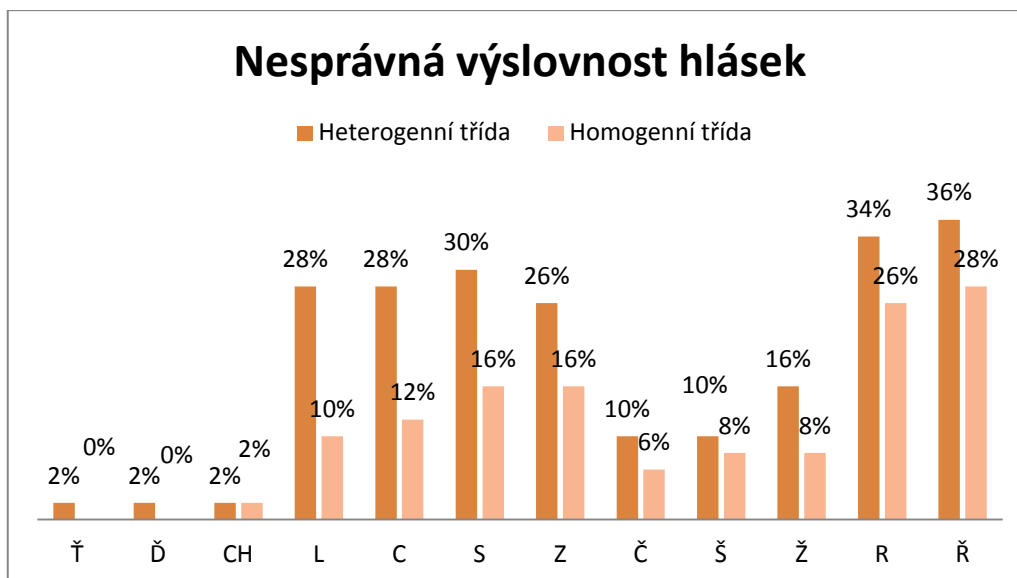
7.1 Výslovnost



Graf 1 – Výslovnost hlásek

Jak ukazuje graf č. 1, výrazně lepších výsledků v případě správné výslovnosti všech hlásek dosáhly děti z věkově homogenní třídy, kdy správně vysloví všechny hlásky 60 % dětí, což v reálných číslech představuje 30 dětí. V případě věkově heterogenní třídy disponuje správnou výslovností všech hlásek pouze 30 % dětí, což je v reálných číslech zastoupeno 15 dětmi. Výslovnost byla u dětí ověřována na základě obrazového materiálu z Fialové a kol. (1997), uvedeném v příloze C, přičemž byla-li u dítěte zaznamenána nesprávná výslovnost některé z hlásek, byla zjištěna v případě všech tří posuzovaných slov.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: správná výslovnost všech hlásek – věkově homogenní třída + 30 %.

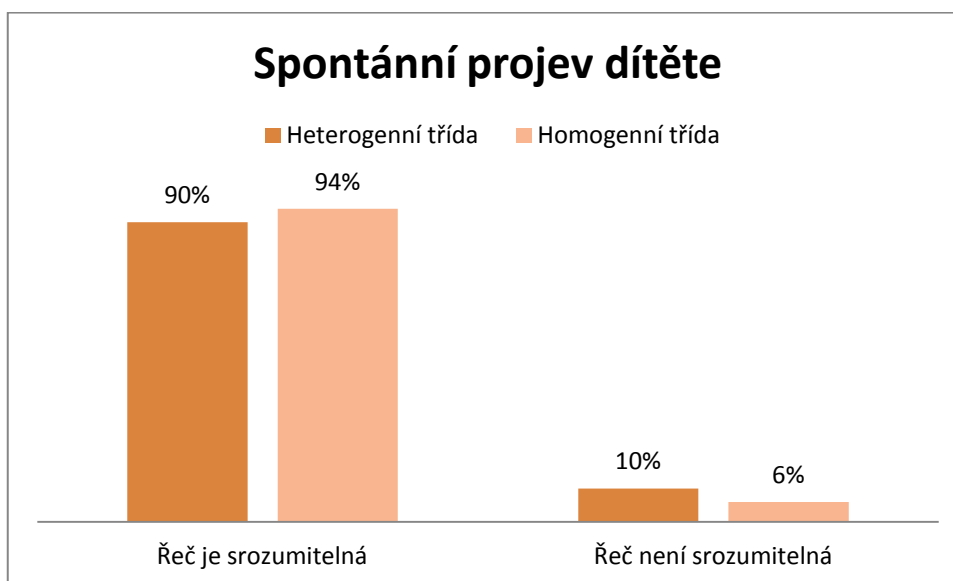


Graf 2 – Nesprávná výslovnost hlásek

Graf č. 2 mapuje hlásky, s jejichž výslovností měly děti z obou typů tříd problémy. V reálných číslech byla u dětí z věkově heterogenní třídy zaznamenána nesprávná výslovnost u hlásek: ě – 1 dítě, ě – 1 dítě, CH – 1 dítě, L – 14 dětí, C – 14 dětí, S – 15 dětí, Z – 13 dětí, Ć – 5 dětí, Š – 5 dětí, Ž – 8 dětí, R – 17 dětí, Ř – 18 dětí. V případě dětí z věkově homogenní třídy byla nesprávná výslovnost v reálných číslech zaznamenána u těchto hlásek: ě – žádné dítě, ě – žádné dítě, CH – 1 dítě, L – 5 dětí, C – 6 dětí, S – 8 dětí, Z – 8 dětí, Ć – 3 děti, Š – 4 děti, Ž – 4 děti, R – 13 dětí, Ř – 14 dětí. U všech výslovnostně problematických hlásek měly výraznější problémy děti z věkově heterogenní třídy, kde největší problémy činila dětem výslovnost hlásek L, C, S, Z, R a Ř.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: všechny hlásky ve prospěch věkově homogenní třídy: hláska ě + 2 %, hláska ě + 2 %, hláska CH - 0 %, hláska L + 18 %, hláska C + 16 %, hláska S + 14 %, hláska Z + 10 %, hláska Ć + 4 %, hláska Š + 2 %, hláska Ž + 8 %, hláska R + 8 %, hláska Ř + 8 %.

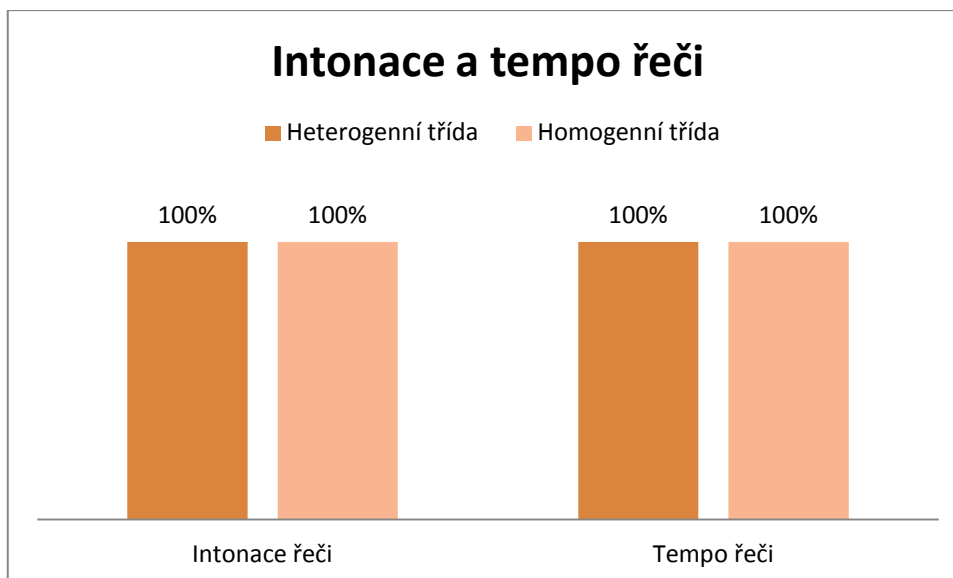
7.2 Verbální projev



Graf 3 – Spontánní projev dítěte

Srozumitelnost verbálního projevu byla posuzována na základě spontánního projevu dětí, kdy děti měly v rámci rozhovoru povědět něco o sobě (kde bydlí, zda mají sourozence, co rády dělají ve volném čase). Jak vyplývá z grafu č. 3, řeč dětí z věkově heterogenní třídy je srozumitelná u 45 dětí, což činí 90 %. V případě dětí z věkově homogenní třídy mluví srozumitelně 47 dětí, což představuje 94 %.

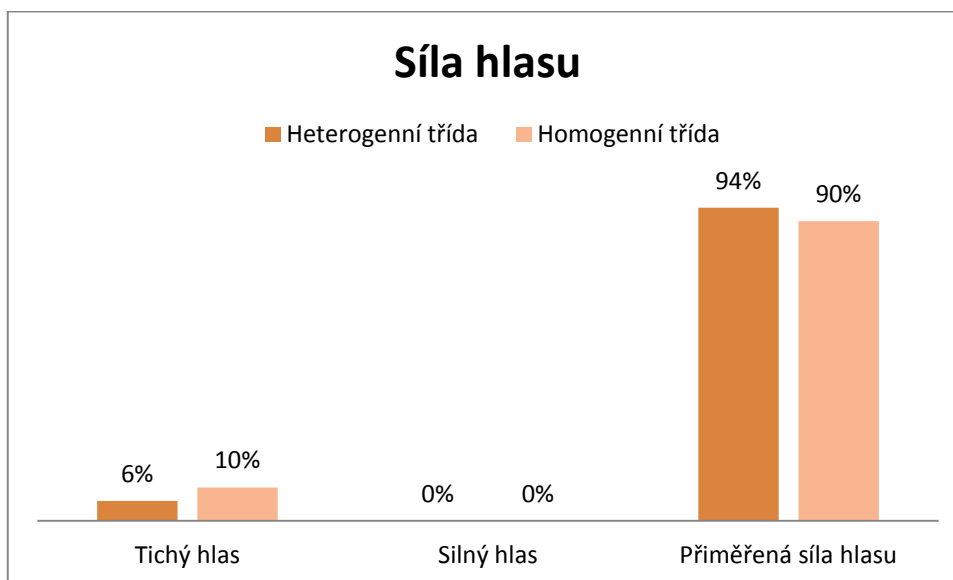
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 4 %.



Graf 4 – Intonace a tempo řeči

Graf č. 4 informuje o 100 % úspěšnosti dětí z obou typů tříd v oblasti intonace a tempa řeči, kdy správně intonuje a má přiměřené tempo řeči 50 dětí z věkově heterogenní třídy a 50 dětí z věkově homogenní třídy.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: 0 %.



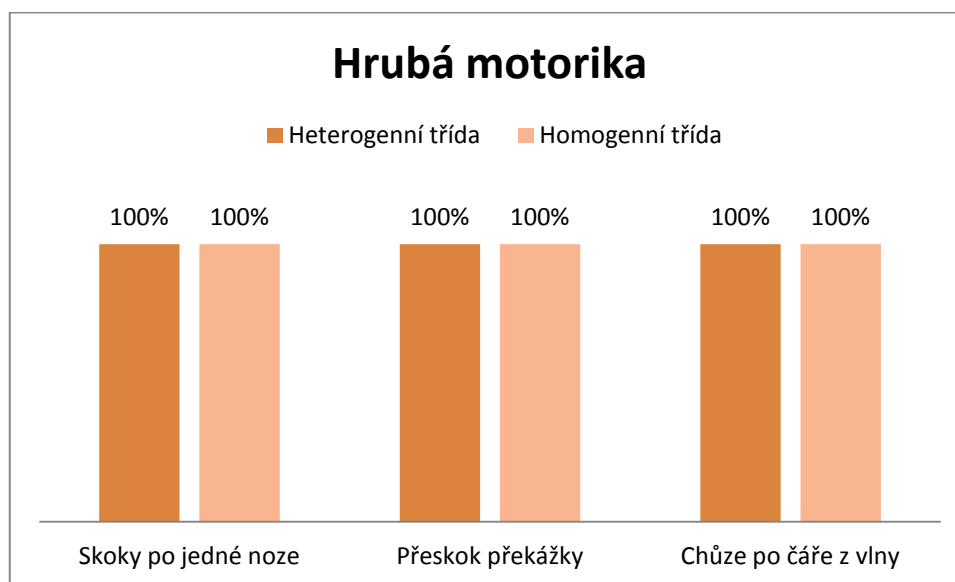
Graf 5 – Síla hlasu

Minimálního rozdílu mezi jednotlivými třídami dosáhly děti při posuzování síly hlasu, jak informuje graf č. 5, kdy přiměřenou sílu hlasu má 94 % dětí z věkově heterogenní třídy (47 dětí) a o 4 % méně dětí z věkově homogenní třídy (45 dětí).

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 4 %.

7.3 Motorika

7.3.1 Hrubá motorika

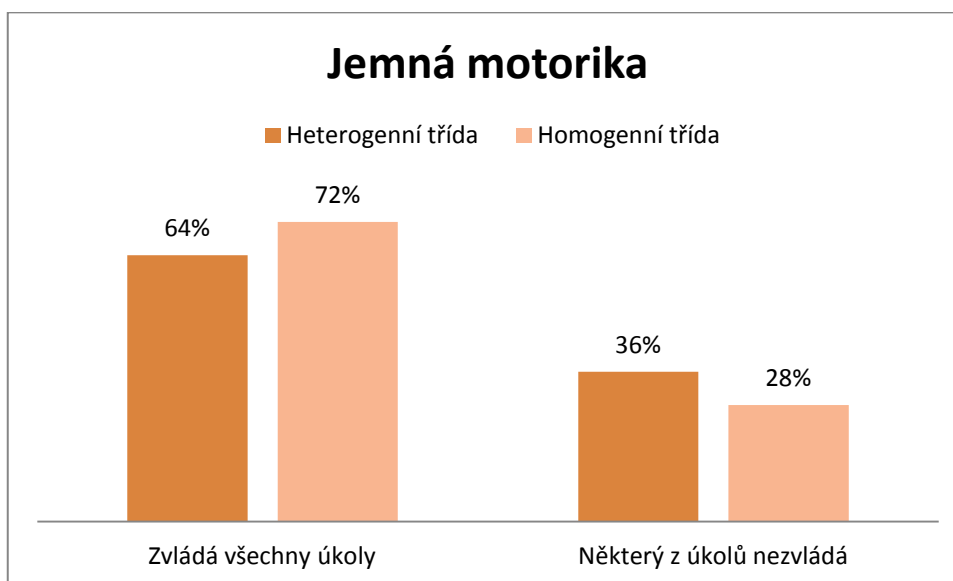


Graf 6 – Hrubá motorika

Jak ukazuje graf č. 6, v oblasti hrubé motoriky všechny děti z obou typů tříd (50 dětí z věkově heterogenní třídy, 50 dětí z věkově homogenní třídy) dosáhly 100 % úspěšnosti ve všech zadaných úkolech, kdy se jednalo o skoky po jedné noze, přeskok překážky (tyč ve výšce 10 cm) a chůzi po čáře z natažené vlny.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: 0 %.

7.3.2 Jemná motorika



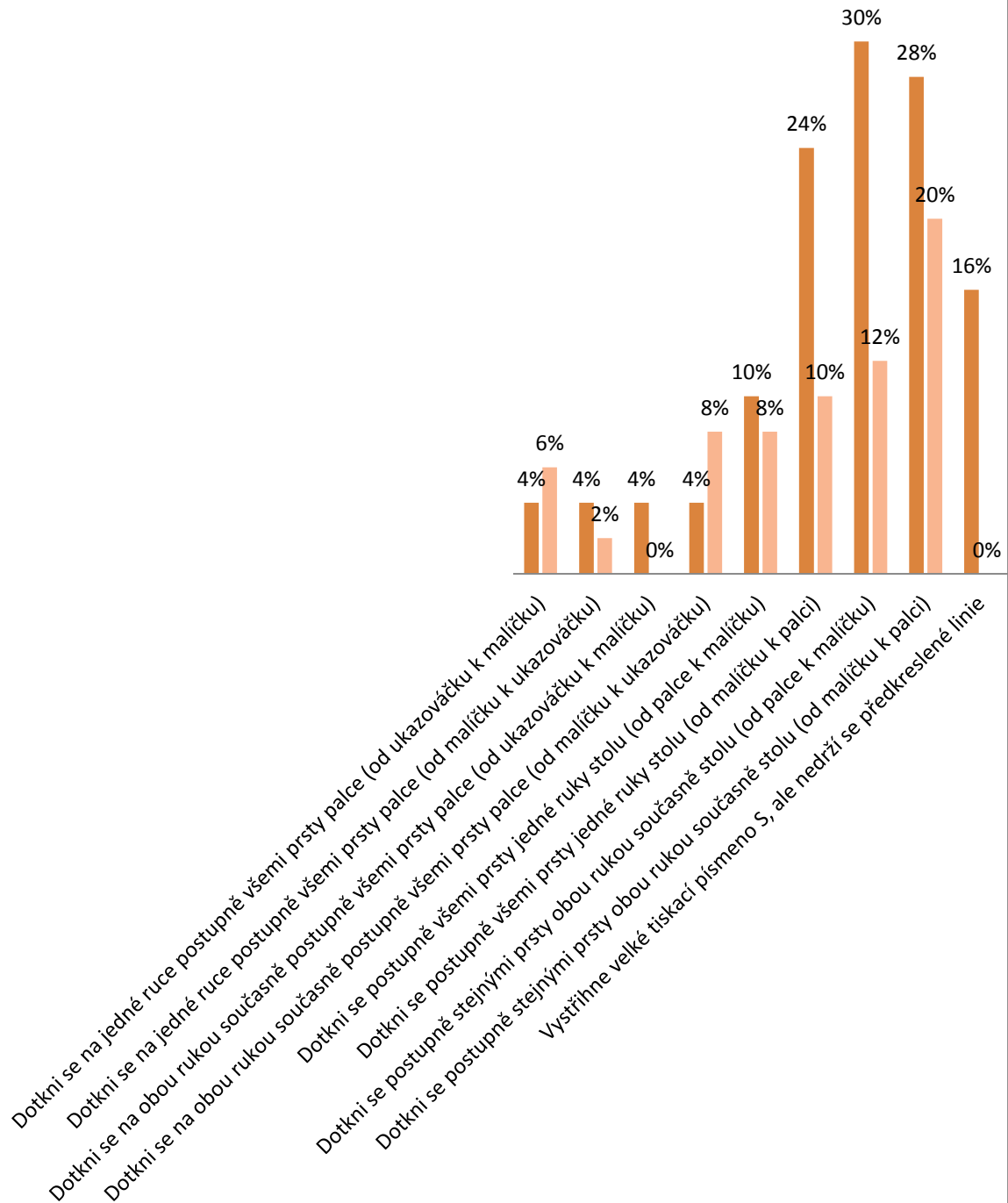
Graf 7 – Jemná motorika

Všechny posuzované úkoly jemné motoriky, jež jsou uvedeny v příloze A, zvládly děti z věkově heterogenní třídy s úspěšností 64 % (32 dětí) a děti z věkově homogenní třídy s úspěšností 72 % (36 dětí). Pouze jediný úkol jemné motoriky nečinil žádnému dítěti z obou typů tříd problém, a to třídění korálků podle barev do připravených kelímků. O úkolech jemné motoriky činících dětem problémy informuje graf č. 8.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 8 %.

Úkoly jemné motoriky činící dětem problémy

■ Heterogenní třída ■ Homogenní třída



Graf 8 – Úkoly jemné motoriky činící dětem problémy

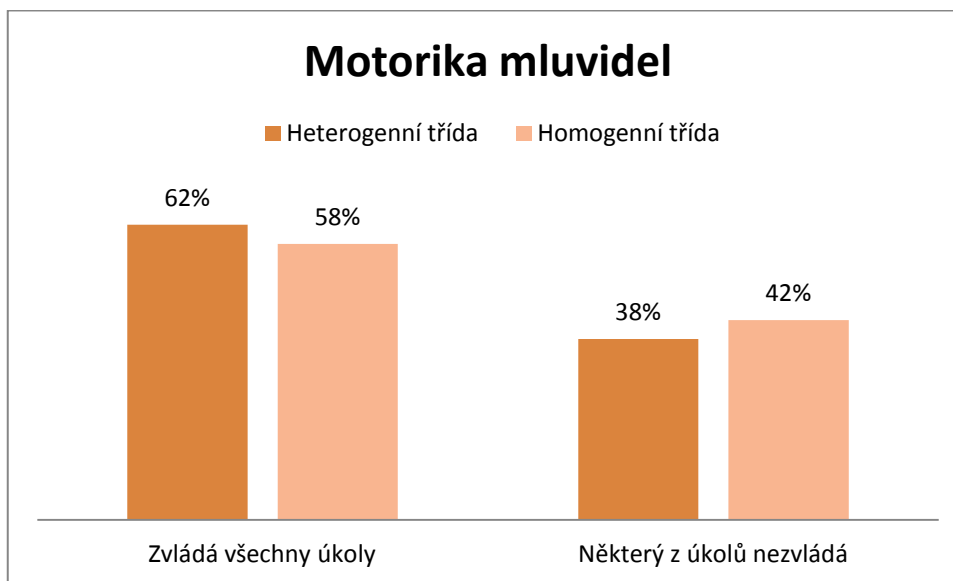
Graf č. 8 mapuje v procentním zastoupení úkoly jemné motoriky, které činily dětem z obou typů tříd problémy. V reálných číslech byly tyto úkoly zjištěny následovně:

- dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku): věkově heterogenní třída 2 děti, věkově homogenní třída 3 děti;
- dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku): věkově heterogenní třída 2 děti, věkově homogenní třída 1 dítě;
- dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku): věkově heterogenní třída 2 děti, věkově homogenní třída žádné dítě;
- dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku): věkově heterogenní třída 2 děti, věkově homogenní třída 4 děti;
- dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od palce k malíčku): věkově heterogenní třída 5 dětí, věkově homogenní třída 4 děti;
- dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od malíčku k palci): věkově heterogenní třída 12 dětí, věkově homogenní třída 5 dětí;
- dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od palce k malíčku): věkově heterogenní třída 15 dětí, věkově homogenní třída 6 dětí;
- dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od malíčku k palci): věkově heterogenní třída 14 dětí, věkově homogenní třída 10 dětí;
- vystřižni předepsané velké tiskací písmeno S - vystřižne velké tiskací písmeno S, ale nedrží se předkreslené linie: věkově heterogenní třída 8 dětí, věkově homogenní třída žádné dítě.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku): věkově heterogenní třída + 2 %, dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku): věkově homogenní třída + 2 %, dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku): věkově homogenní třída + 4 %, dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku): věkově heterogenní třída + 4 %, dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od palce k malíčku): věkově homogenní třída + 2 %, dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od malíčku k palci): věkově homogenní třída + 14 %, dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od palce k malíčku): věkově homogenní třída + 18 %,

dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od malíčku k palci): věkově homogenní třída + 8 %, vystřihne velké tiskací písmeno S bez dodržení předkreslené linie: věkově homogenní třída + 16 %.

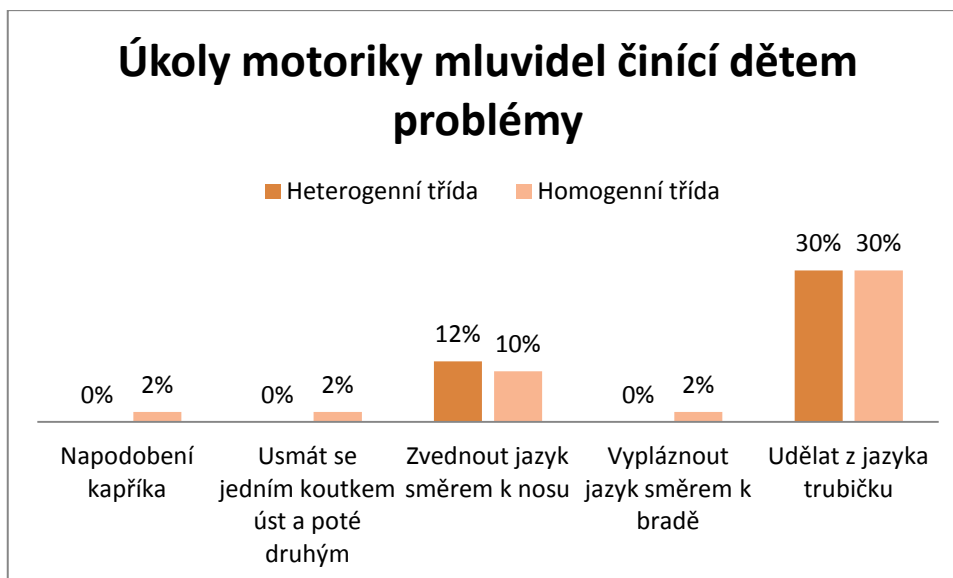
7.3.3 Motorika mluvidel



Graf 9 – Motorika mluvidel

Při testování motoriky mluvidel děti z obou typů tříd využívaly obrazový materiál z Klenkové a Kolbábkové (2010), uvedený v příloze D. Jak ukazuje graf č. 9, všechny úkoly motoriky mluvidel, jež jsou rozepsané v příloze A, zvládá 62 % dětí z věkově heterogenní třídy (31 dětí) a 58 % dětí z věkově homogenní třídy (29 dětí). Mezi úkoly motoriky mluvidel, které dětem z obou typů tříd nečinily problémy, patří: zamrač se jako čert, nafoukni co nejvíce tváře, stáhni rty co nejvíce k sobě a poté rty roztáhni do širokého úsměvu, nech ústa pootevřená a rty roztáhni do širokého úsměvu, olízni si jazykem horní ret, olízni si jazykem spodní ret, olízni jazykem celá ústa, vystrč jazyk postupně z obou koutků úst, přitiskni jazyk k tvrdému patru a zkus mlasknout jazykem jako koník.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 4 %.



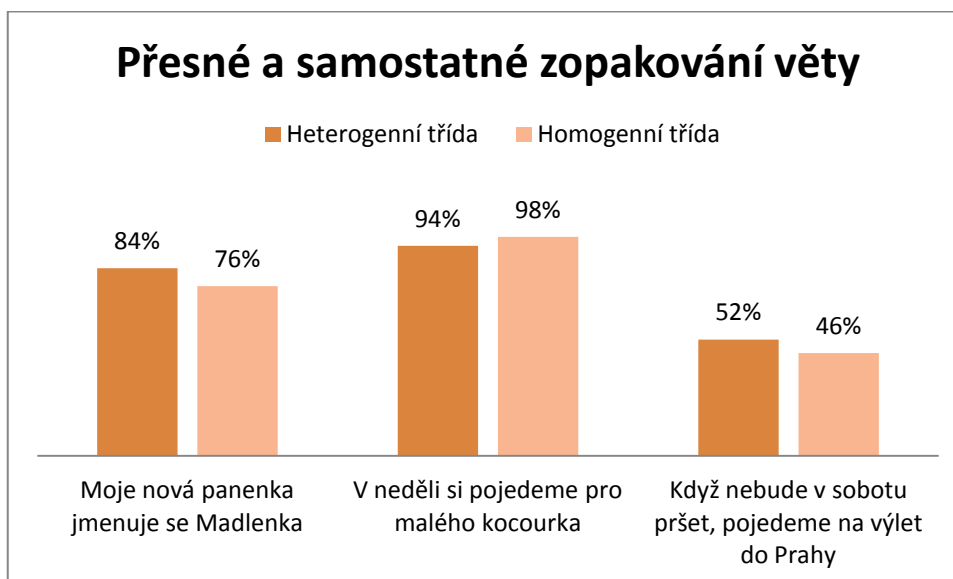
Graf 10 – Úkoly motoriky mluvidel činící dětem problémy

Graf č. 10 popisuje úkoly jemné motoriky, které dětem činily problémy. V obou typech tříd nedokázalo 30 % dětí (15 dětí z věkově heterogenní třídy, 15 dětí z věkově homogenní třídy) udělat z jazyka trubičku. Dále bylo pro 12 % dětí (6 dětí) z věkově heterogenní třídy a 10 % dětí (5 dětí) z věkově homogenní třídy problematické zvednout jazyk směrem k nosu. Navíc pro 2 % dětí (1 dítě) z věkově homogenní třídy bylo obtížné napodobit kapříka, usmát se jedním koutkem úst a poté druhým i vypláznout jazyk směrem k bradě.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: napodobení kapříka: věkově heterogenní třída + 2 %, usmát se jedním koutkem úst a poté druhým: věkově heterogenní třída + 2 %, zvednout jazyk směrem k nosu: věkově homogenní třída + 2 %, vypláznout jazyk směrem k bradě: věkově heterogenní třída + 2 %, udělat z jazyka trubičku: 0 %.

7.4 Sluchová percepce

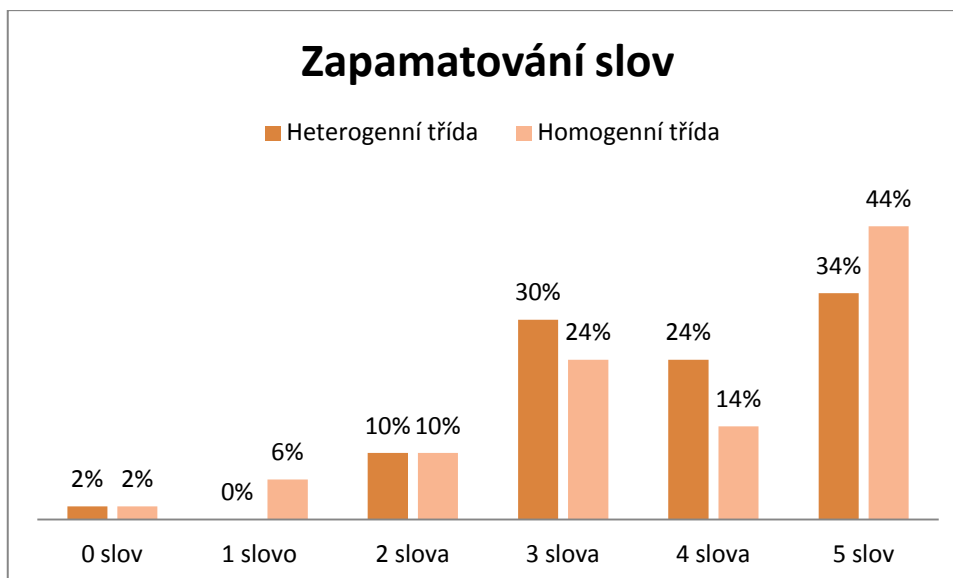
7.4.1 Sluchová paměť



Graf 11 – Přesné a samostatné zopakování věty

Jak vyplývá z grafu č. 11, v zopakování vět měly děti z obou typů tříd největší problém se souvětím. Zopakovat souvětí (Když nebude v sobotu pršet, pojedeme na výlet do Prahy) zvládlo přesně a samostatně 52 % dětí z věkově heterogenní třídy (26 dětí). V případě dětí z věkově homogenní třídy toto souvětí zvládlo přesně a samostatně zopakovat pouze 46 % dětí (23 dětí). Oproti tomu nejmenší problémy dětem z obou typů tříd činilo zopakování oznamovací věty (V neděli si pojedeme pro malého kocourka), kdy ji děti z věkově heterogenní třídy zopakovaly přesně a samostatně v 94 % (47 dětí) a děti z věkově homogenní třídy v 98 % (49 dětí). V přesném a samostatném zopakování věty obsahující rým (Moje nová panenka jmenuje se Madlenka) byly úspěšnější děti z věkově heterogenní třídy, kdy dosáhly 84 % úspěšnosti (42 dětí). Děti z věkově homogenní třídy tuto větu zopakovaly přesně a samostatně se 76 % úspěšností (38 dětí).

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věta obsahující rým (Moje nová panenka jmenuje se Madlenka): věkově heterogenní třída + 8 %, oznamovací věta (V neděli si pojedeme pro malého kocourka): věkově homogenní třída + 4 %, souvětí (Když nebude v sobotu pršet, pojedeme na výlet do Prahy): věkově heterogenní třída + 6 %.

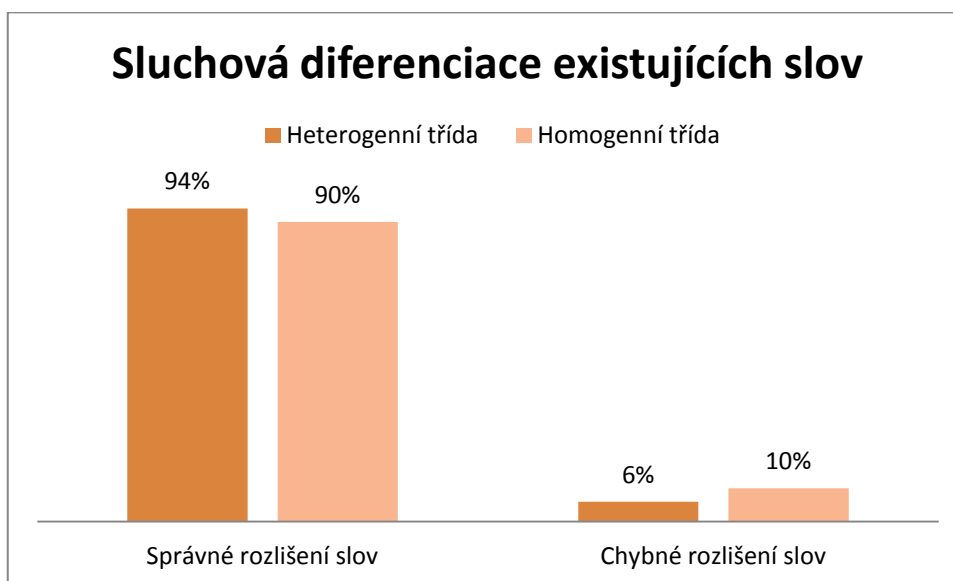


Graf 12 – Zapamatování slov

V rámci sluchové diference měly děti za úkol zapamatovat si co nejvíce z pěti slyšených slov. Jednalo se o slova panenka, hůl, deštník, silnice, loď. Zopakovat maximum pěti slyšených slov splnily, jak informuje graf č. 12, děti z věkově heterogenní třídy se 34 % úspěšností (17 dětí) a děti z věkově homogenní třídy se 44 % úspěšností (22 dětí).

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: zapamatování 5 slov: věkově homogenní třída + 10 %.

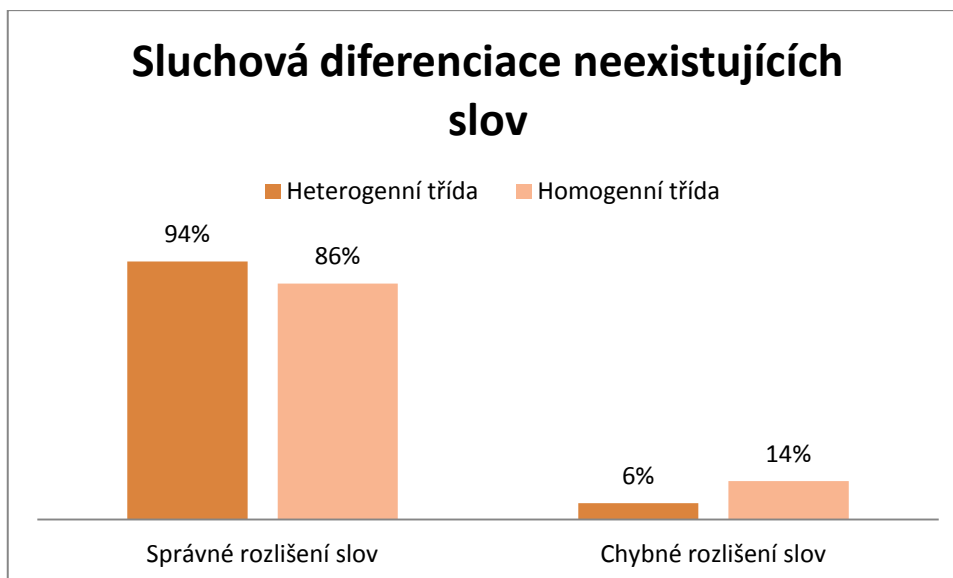
7.4.2 Sluchová diference



Graf 13 – Sluchová diference existujících slov

Jak je vidět z grafu č. 13, se sluchovou diferenciací existujících slov děti z obou typů tříd výraznější problémy neměly. Děti z věkově heterogenní třídy správně rozlišily dvojice existujících slov (tři dvojice slov obsahujících shodná slova, sedm dvojic slov obsahujících různá slova) s úspěšností 94 % (47 dětí) a děti z věkově homogenní třídy s úspěšností 90 % (45 dětí). Děti z věkově heterogenní třídy nejčastěji chybovaly v rozlišení slov plyš-plyš, tiká-tyká, lyže-líže, zem-sem, tělo-dělo, nemá-němá a myš-myš. Děti z věkově homogenní třídy měly navíc problém s rozlišením slov nos-noc, hrad-hrad.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 4 %.

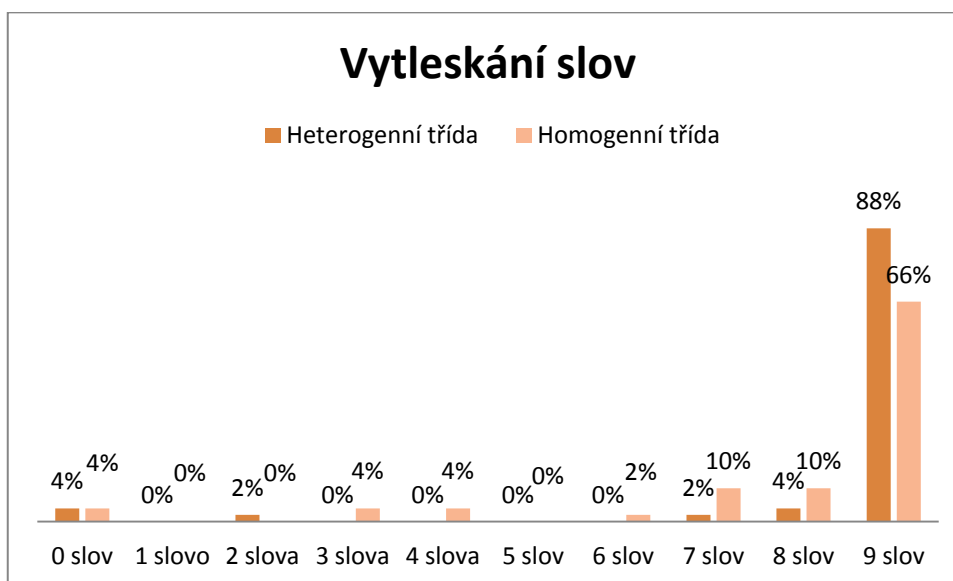


Graf 14 – Sluchová diference neexistujících slov

Graf č. 14 ukazuje, že i v případě sluchové diference neexistujících slov (děti sluchově rozlišovaly tři dvojice slov obsahujících shodná slova a sedm dvojic slov obsahujících různá slova) byly úspěšnější děti z věkově heterogenní třídy, kdy sluchem správně rozlišilo všechna neexistující slova 94 % dětí (47 dětí). V případě věkově homogenní třídy sluchem správně rozlišilo neexistující slova 86 % dětí (43 dětí). Dětem z věkově heterogenní třídy činilo potíže sluchové rozlišení slov kni-kny, žil-čil, dil-dyl, tau-tau, dyn-din a v případě věkově homogenní třídy navíc dětem činilo obtíže sluchové rozlišení slov plo-dlo a vev-vev.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 8 %.

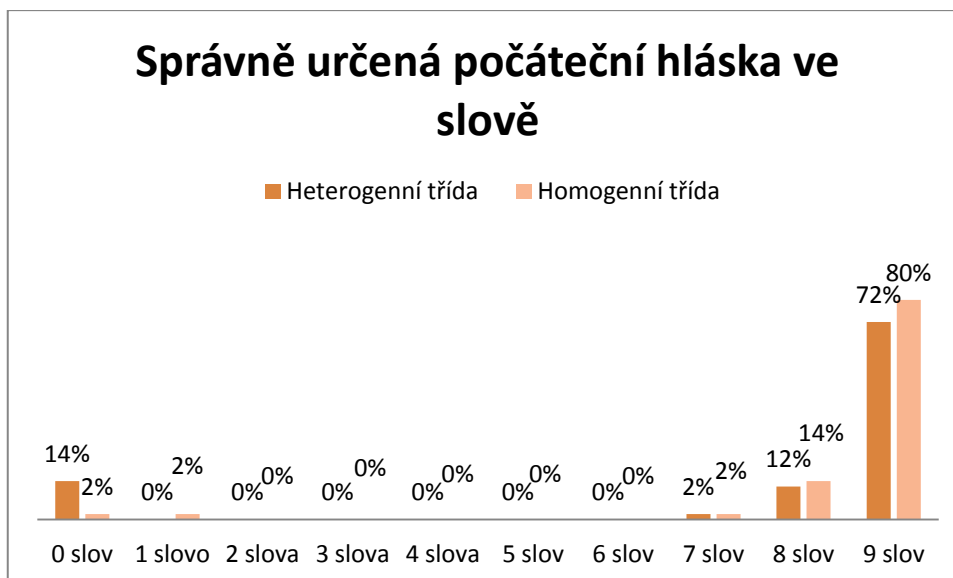
7.4.3 Sluchová analýza a syntéza



Graf 15 – Vytleskání slov

Při vytleskávání slov po slabikách děti využívaly obrazový materiál z Klenkové a Kolbábkové (2010) uvedený v příloze E. Graf č. 15 dokazuje, že v této dovednosti děti z věkově heterogenní třídy správně vytleskaly maximální počet devíti slov s úspěšností 88 % (44 dětí) a děti z věkově homogenní třídy s úspěšností 66 % (33 dětí). Celkově děti měly nejmenší potíže s vytleskáváním jednoslabičných slov.

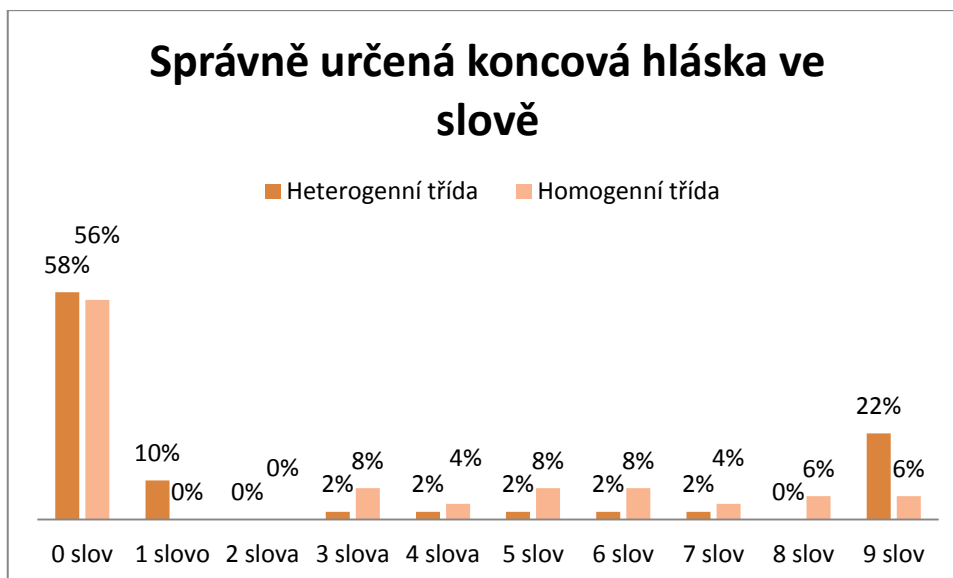
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 22 %.



Graf 16 – Správně určená počáteční hláska ve slově

V případě určování počáteční hlásky ve slově měly děti rovněž k dispozici obrazový materiál z Klenkové a Kolbábkové (2010), uvedený v příloze E. Jak vyplývá z grafu č. 16, v této dovednosti dosáhly lepších výsledků děti z věkově homogenní třídy, kde správně určilo počáteční hlásku ve slově u všech devíti slov 80 % dětí (40 dětí). V případě dětí z věkově heterogenní třídy počáteční hlásku ve slově správně určilo u všech devíti slov 72 % dětí (36 dětí). Při určování počáteční hlásky ve slově měly děti z věkově heterogenní třídy nejčastěji problém se slovy okno, měsíc a židle. Děti z věkově homogenní třídy nejčastěji chybovaly při určování počáteční hlásky ve slovech tulipán, židle a měsíc.

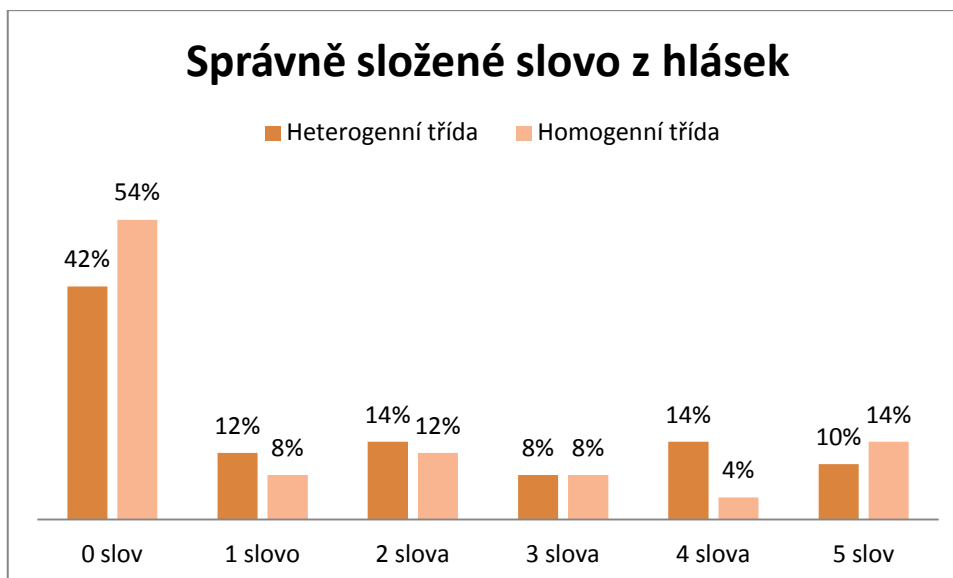
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 8 %.



Graf 17 – Správně určená koncová hláska ve slově

Obrazový materiál z Klenkové a Kolbábkové (2010), uvedený v příloze E, děti využívaly i při určování koncové hlásky ve slově. Graf č. 17 ukazuje, že s touto dovedností měla nadpoloviční většina dětí z obou typů tříd problémy, kdy koncovou hlásku ve slově správně neurčilo u žádného slova 58 % dětí (29 dětí) z věkově heterogenní třídy a 56 % dětí (28 dětí) z věkově homogenní třídy. U všech devíti slov koncovou hlásku správně určilo 22 % dětí (11 dětí) z věkově heterogenní třídy a pouhých 6 % dětí (3 děti) z věkově homogenní třídy. Mezi slova, u kterých děti z obou typů tříd nejčastěji zvládly správně určit koncovou hlásku, patřila slova míč, pes a měsíc.

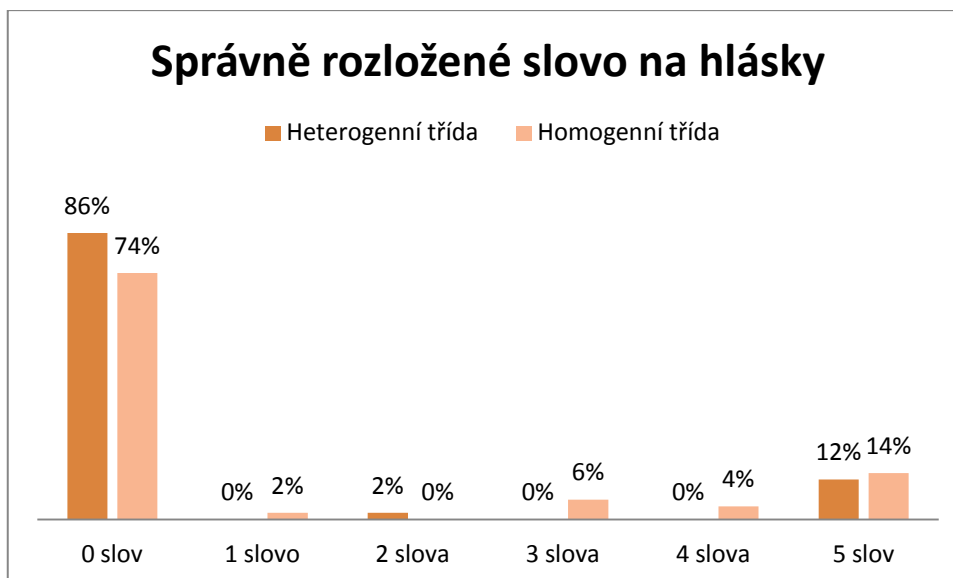
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 16 %.



Graf 18 – Správně složené slovo z hlásek

Jak vyplývá z grafu č. 18, složit slovo ze tří hlásek činilo dětem z obou typů tříd značné problémy. Z nabízených hlásek měly děti za úkol složit slova m-í-č, p-e-s, l-e-s, z-e-m, h-ů-l. Žádné z těchto pěti nabízených slov nezvládlo z jednotlivých hlásek složit 42 % dětí (21 dětí) z věkově heterogenní třídy a 54 % dětí (27 dětí) z věkově homogenní třídy. Oproti tomu všech pět slov zvládlo z jednotlivých hlásek složit 10 % dětí (5 dětí) z věkově heterogenní třídy a 14 % dětí (7 dětí) z věkově homogenní třídy. Správně složit slovo z jednotlivých hlásek se dětem z obou typů tříd nejvíce dařilo v případě slov p-e-s a l-e-s.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 4 %.

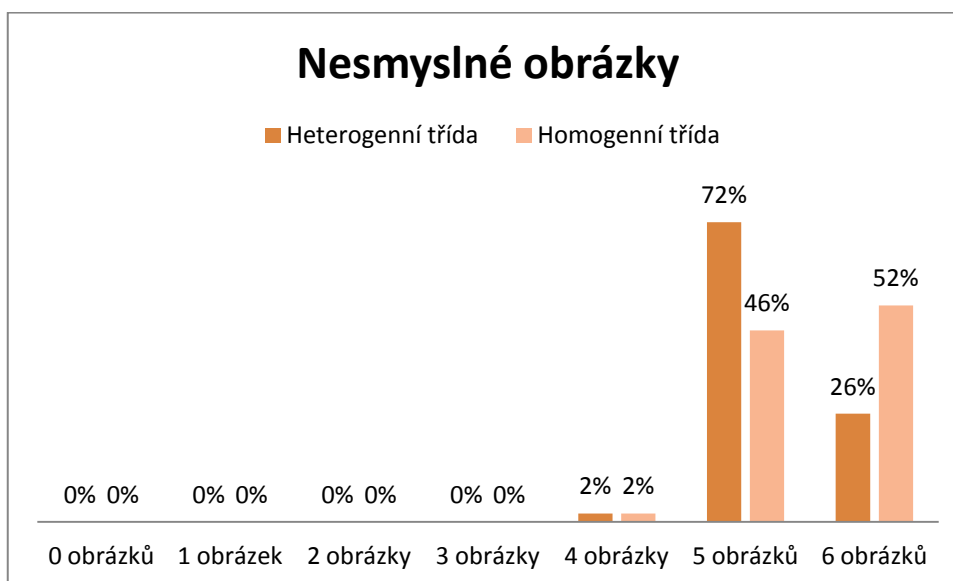


Graf 19 – Správně rozložené slovo na hlásky

Jak vyplývá z grafu č. 19, rovněž velmi problematicky se jeví dovednost dětí z obou typů tříd při rozkládání slova na jednotlivé hlásky. Děti měly za úkol rozložit na jednotlivé hlásky slova myš, dům, nos, kos a meč. Na jednotlivé hlásky nerozložilo žádné z pěti nabízených slov 86 % dětí (43 dětí) z věkově heterogenní třídy a 74 % dětí (37 dětí) z věkově homogenní třídy. Maximální počet pěti nabízených slov zvládlo správně rozložit na jednotlivé hlásky 12 % dětí (6 dětí) z věkově heterogenní třídy a 14 % dětí (7 dětí) z věkově homogenní třídy. Správně rozložit slovo na jednotlivé hlásky se dětem z obou typů tříd nejvíce dařilo u slov nos a kos.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 2 %.

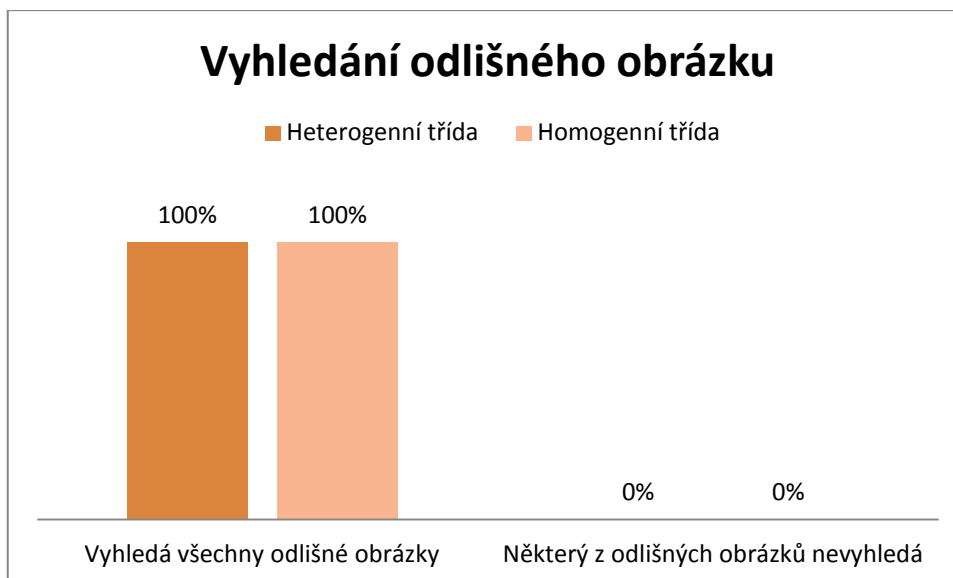
7.5 Zraková percepce



Graf 20 – Nesmyslné obrázky

Graf č. 20 ukazuje, že s rozpoznáním a vysvětlením nesmyslných obrázků, uvedených v příloze F, jež byly použity z Bednářové a Šmardové (2007), děti z obou typů tříd velké problémy neměly. 2 % dětí z obou typů tříd (1 dítě z věkově heterogenní třídy, 1 dítě z věkově homogenní třídy) byla úspěšná při rozpoznání čtyř nesmyslných obrázků. S rozpoznáním pily, která má obráceně zuby, mělo problém 72 % dětí (36 dětí) z věkově heterogenní třídy a 46 % dětí (23 dětí) z věkově homogenní třídy. Maximální počet šesti nesmyslných obrázků správně rozpoznalo 26 % dětí (13 dětí) z věkově heterogenní třídy a 52 % dětí (26 dětí) z věkově homogenní třídy (26 dětí).

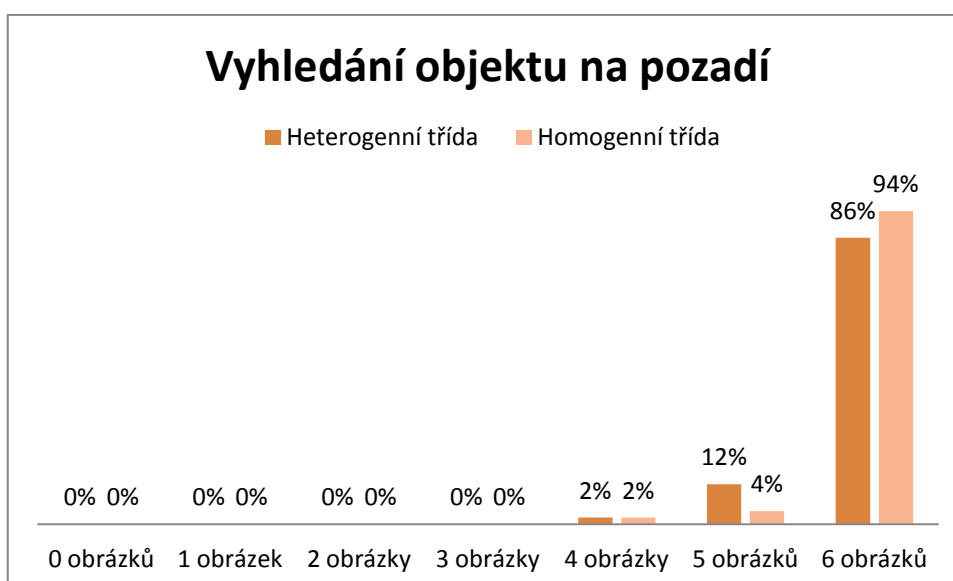
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 26 %.



Graf 21 – Vyhledání odlišného obrázku

S vyhledáním odlišného obrázku mezi shodnými obrázky neměly děti z obou typů tříd žádný problém. Tento úkol zvládlo se 100 % úspěšností 50 dětí z věkově heterogenní třídy a 50 dětí z věkově homogenní třídy. Dokládá to graf č. 21. Použitý obrazový materiál k vyhledání odlišného obrázku v řadě mezi shodnými obrázky, uvedený v příloze G, měly děti k dispozici z Bednářové a Šmardové (2007).

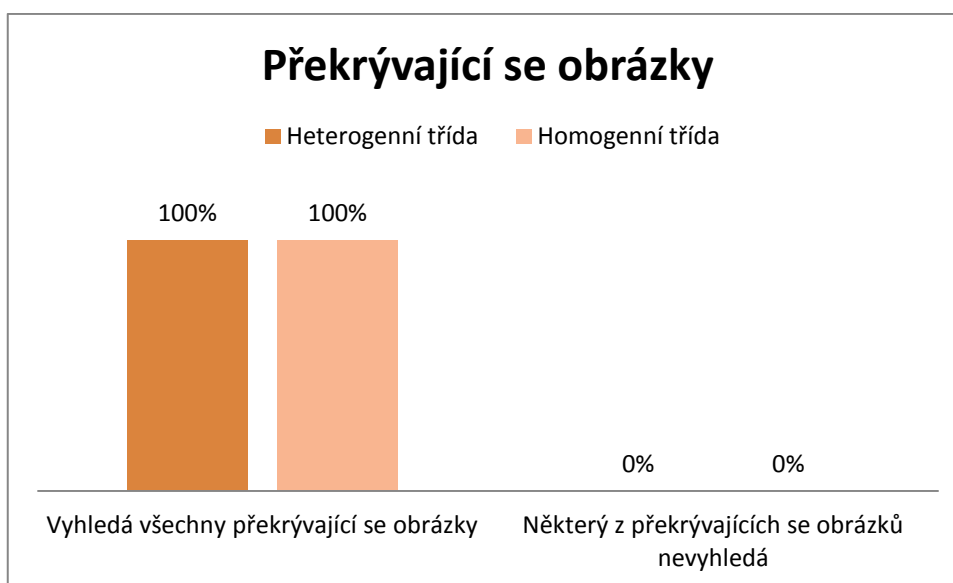
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: 0 %.



Graf 22 – Vyhledání objektu na pozadí

Graf č. 22 mapuje, jak děti z obou typů tříd zvládly vyhledat daný objekt na pozadí. Děti měly za úkol rozpoznat v čarách motýla, banán, čepici, měsíc, rybu a citron, kdy tyto obrázky vyhledávaly na základě přílohy H, použité z Bednářové a Šmardové (2007). Všech šest obrázků správně vyhledalo 86 % dětí (43 dětí) z věkově heterogenní třídy a 94 % dětí (47 dětí) z věkově homogenní třídy. Děti z obou typů tříd nejčastěji chybovaly při rozpoznání čepice a citronu.

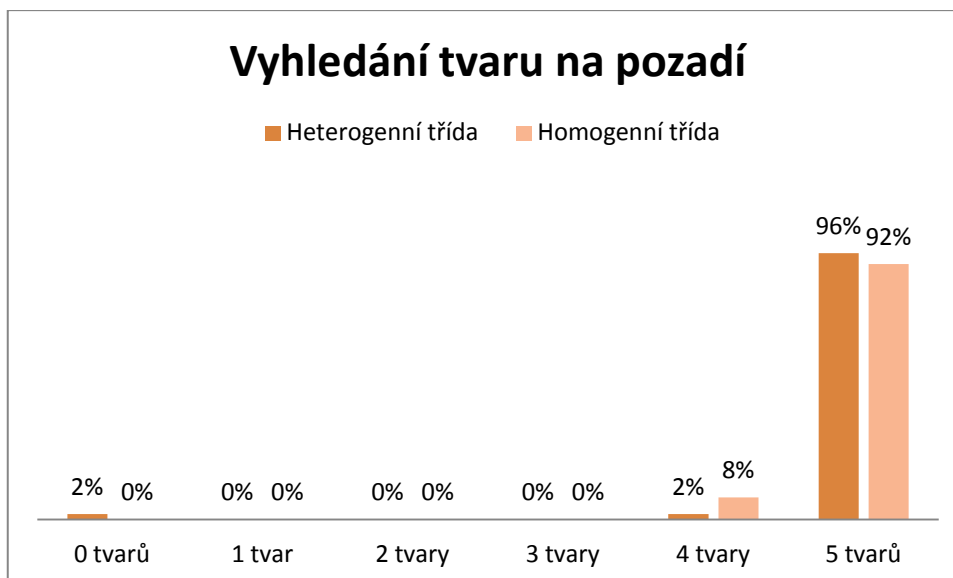
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově homogenní třída + 8 %.



Graf 23 – Překrývající se obrázky

Při pojmenování překrývajících se obrázků děti měly k dispozici přílohu I z Bednářové a Šmardové (2007), kde měly za úkol pojmenovat vždy dva překrývající se obrázky. Graf č. 23 potvrzuje, že s vyhledáním překrývajících se obrázků děti z obou typů tříd neměly žádný problém, neboť tento úkol zvládlo 50 dětí z věkově heterogenní třídy a 50 dětí z věkově homogenní třídy se 100 % úspěšností.

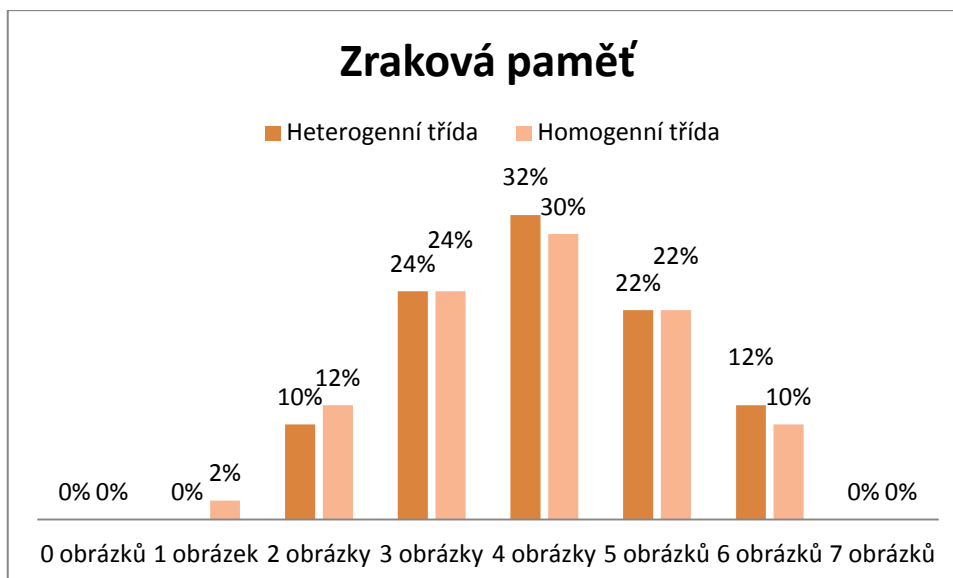
Rozdíl mezi jednotlivými třídami: 0 %.



Graf 24 – Vyhledání tvaru na pozadí

Jak ukazuje graf č. 24, vyhledat požadovaný tvar na pozadí dětem z obou typů tříd nečinilo výraznější problémy. Děti měly za úkol vyhledat trojúhelník, hvězdu, šipku, měsíc a kruh, a to na základě obrazového materiálu z Bednářové a Šmardové (2007), uvedeného v příloze J. Všech pět tvarů správně vyhledalo 96 % dětí (48 dětí) z věkově heterogenní třídy a 92 % dětí (46 dětí) z věkově homogenní třídy. Děti z obou typů tříd, které v tomto úkolu nebyly úspěšné na 100 %, měly problém s vyhledáním trojúhelníku nebo hvězdy.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 4 %.



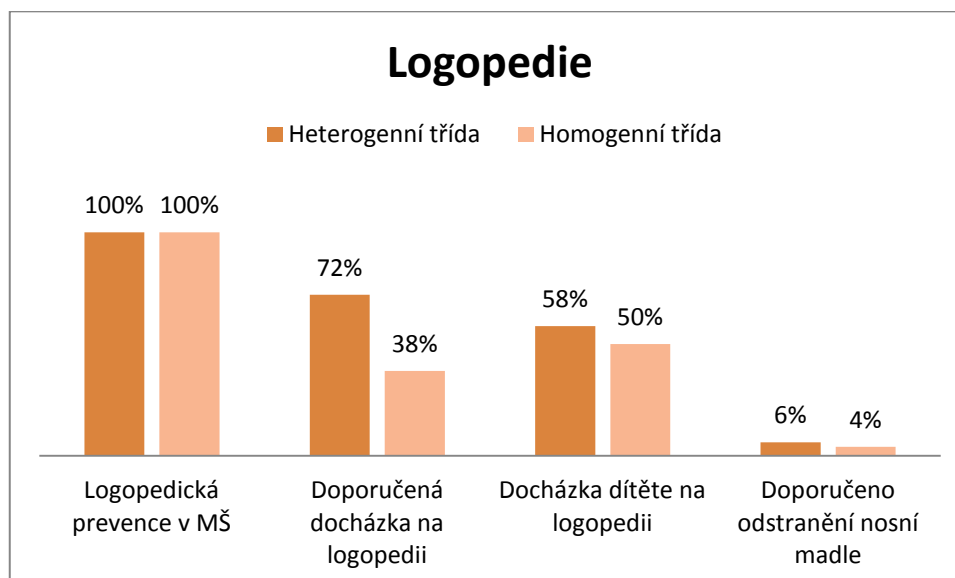
Graf 25 – Zraková paměť

Ke zjištění zrakové paměti měly děti k dispozici obrazový materiál z Klenkové a Kolbábkové (2010), uvedený v příloze K. Graf č. 25 ukazuje, že všech sedm obrázků si žádné z dětí nezapamatovalo. Šest obrázků si zapamatovalo 12 % dětí (6 dětí) z věkově heterogenní třídy a 10 % dětí (5 dětí) z věkově homogenní třídy.

Rozdíl mezi jednotlivými třídami: věkově heterogenní třída + 2 %.

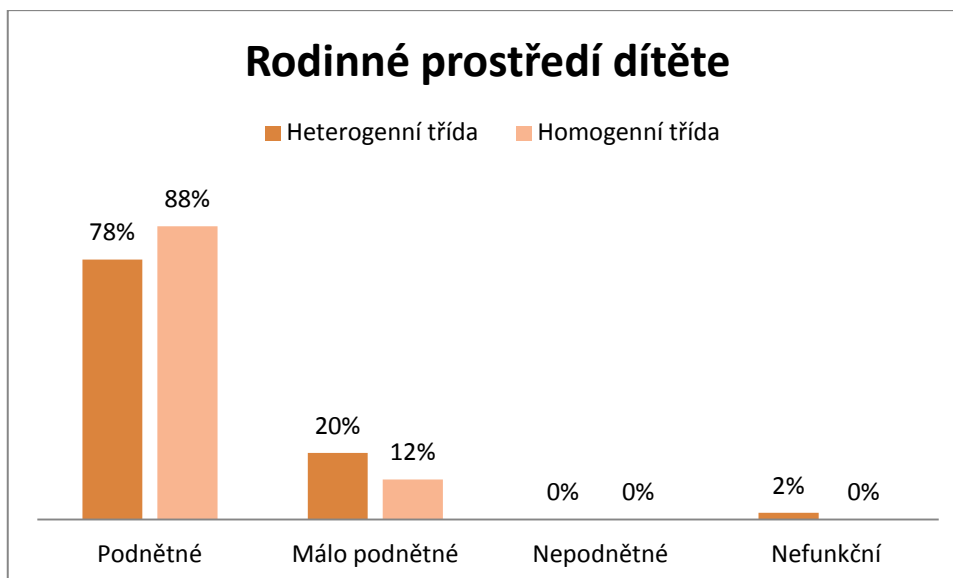
7.6 Doplnující otázky

Níže uvedené otázky, vyhodnocené v grafech č. 26 až 30, jsou rozepsány v příloze B.



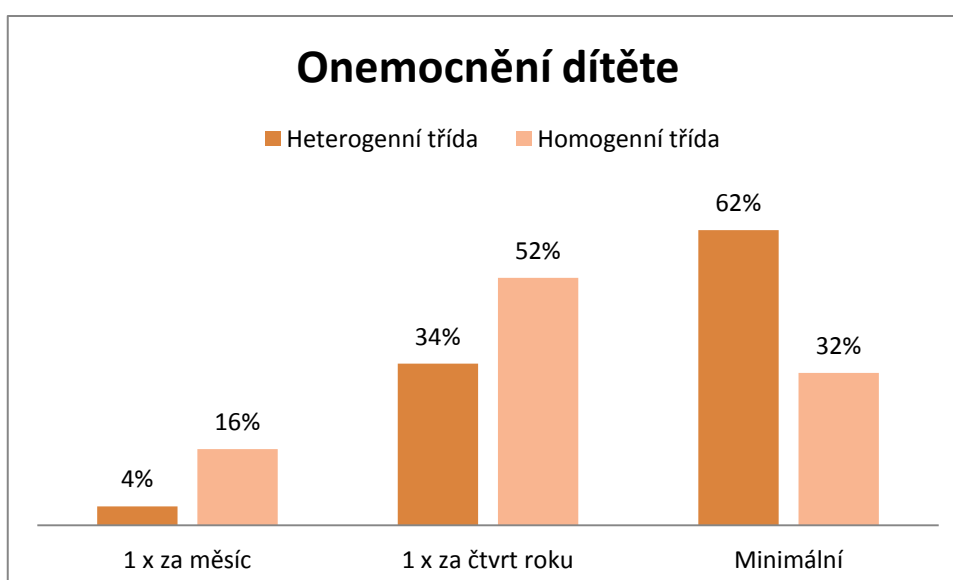
Graf 26 – Logopedie

Graf č. 26 informuje o tom, že všechny děti z obou typů tříd navštěvují mateřskou školu, kde je realizována logopedická prevence. Docházku na logopedii doporučily třídní učitelky z věkově heterogenních tříd 72 % dětí (36 dětem), avšak na logopedii docházelo pouhých 58 % dětí (29 dětí). V případě dětí z věkově homogenní třídy byla docházka na logopedii doporučena třídními učitelkami 38 % dětí (19 dětem), přičemž na logopedii docházelo 50 % dětí (25 dětí). Odstranění nosní mandle bylo doporučeno třídními učitelkami 6 % dětí (3 dětem) z věkově heterogenní třídy. Ve věkově homogenní třídě bylo odstranění nosní mandle třídními učitelkami doporučeno 4 % dětí (2 dětem). Všechny děti z obou typů tříd, kterým bylo třídními učitelkami doporučeno odstranění nosní mandle, mají nosní mandli odstraněnou.



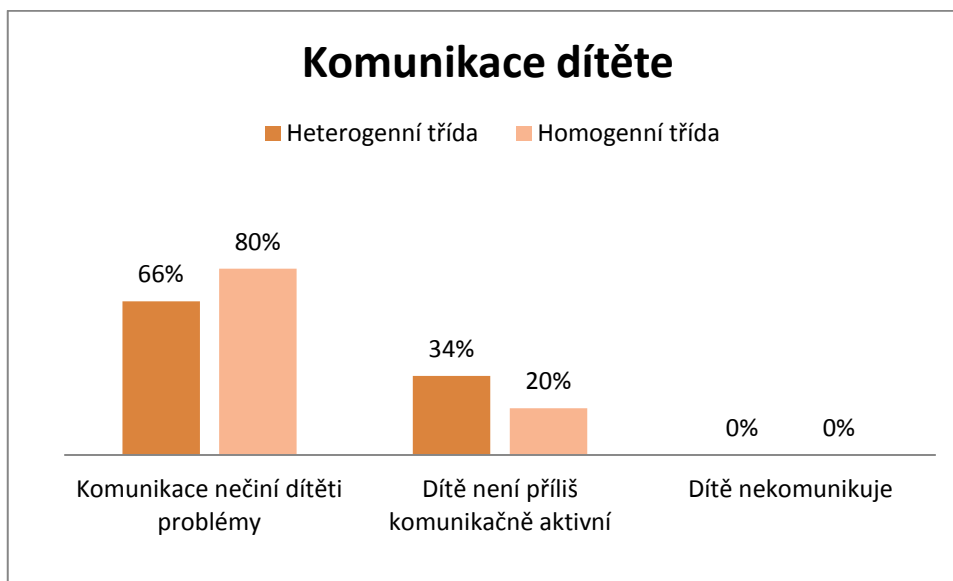
Graf 27 – Rodinné prostředí dítěte

Rodinné prostředí dětí z obou typů tříd mapuje graf č. 27. V případě věkově heterogenní třídy pochází 78 % dětí (39 dětí) z podnětného prostředí, 20 % dětí (10 dětí) z málo podnětného prostředí a 2 % dětí (1 dítě) z nefunkčního prostředí. Ve věkově homogenní třídě pochází 88 % dětí z podnětného prostředí (44 dětí) a 12 % dětí (6 dětí) z málo podnětného prostředí.



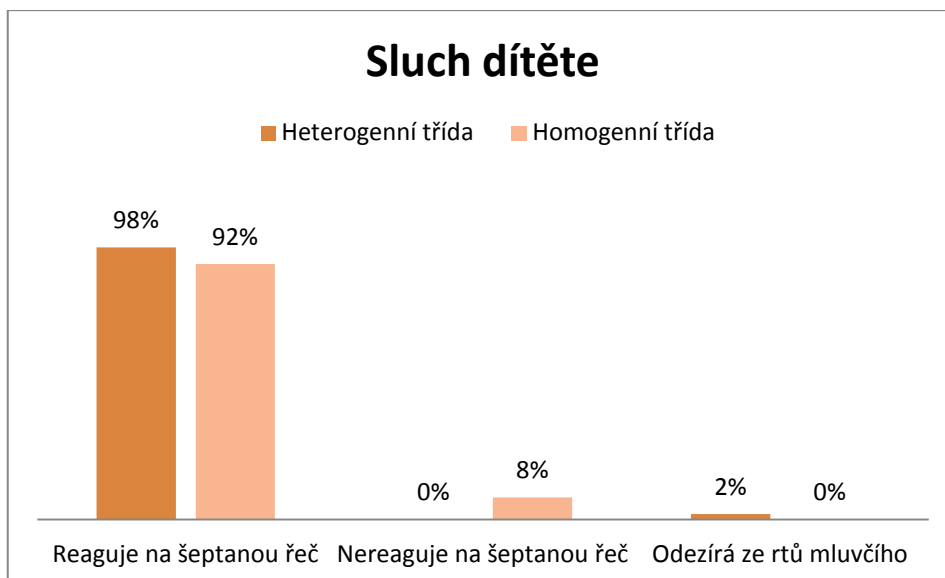
Graf 28 – Onemocnění dítěte

O tom, jak často bývají děti z obou typů tříd nemocné, informuje graf č. 28. V případě věkově heterogenní třídy onemocní 1 x za měsíc 4 % dětí (2 děti), 1 x za čtvrt roku 34 % dětí (17 dětí) a minimálně je nemocných 62 % dětí (31 dětí). Z věkově homogenní třídy onemocní 1 x za měsíc 16 % dětí (8 dětí), 1 x za čtvrt roku 52 % dětí (26 dětí) a minimálně onemocní 32 % dětí (16 dětí).



Graf 29 – Komunikace dítěte

Graf č. 29 mapuje komunikaci dítěte. Jako nízká komunikační aktivita dítěte byla vyhodnocena aktivita, kdy dítě komunikuje jen v nezbytně nutných případech a málokdy samo naváže s druhou osobou rozhovor. V případě dětí z věkově heterogenní třídy nemá 66 % dětí (33 dětí) s komunikací problémy a zbylých 34 % dětí (17 dětí) z této třídy příliš komunikačně aktivních není. V případě dětí z věkově homogenní třídy nečiní komunikace problémy 80 % dětí (40 dětem) a zbylých 20 % dětí (10 dětí) není příliš komunikačně aktivních. Žádné dítě z obou typů tříd nemá problémy s tím, že by vůbec nekomunikovalo.



Graf 30 – Sluch dítěte

Jak informuje graf č. 30, výraznější sluchové obtíže dětí z obou typů tříd nemají. V případě dětí z věkově heterogenní třídy reaguje na šeptanou řeč bez možnosti odezírání ze vzdálenosti cca 6 metrů 98 % dětí (49 dětí) a pouze 2 % dětí (1 dítě) odezírá ze rtů mluvčího. U dětí z věkově homogenní třídy na šeptanou řeč bez možnosti odezírání ze vzdálenosti cca 6 metrů reaguje 92 % dětí (46 dětí) a zbylých 8 % dětí (4 děti) na šeptanou řeč nereaguje.

8 Diskuse a zhodnocení naplnění výzkumných cílů a otázek

Cílem praktické části diplomové práce bylo zmapovat, v jaké míře dosahují děti správné výslovnosti v době ukončení předškolního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol. Hlavní cíl byl realizován prostřednictvím naplnění dílčích cílů a zodpovězením výzkumných otázek.

C1: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti výslovnosti.

VO1: Jaké jsou rozdíly v oblasti výslovnosti mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

Jak vyplývá z provedeného výzkumného šetření, oblast výslovnosti se v případě dětí z věkově heterogenních i homogenních tříd jeví velmi problematicky. Navíc v této oblasti byl zaznamenán nejvyšší procentní rozdíl mezi dětmi z obou typů tříd v rámci celého výzkumného šetření, a to **30 %**, ve prospěch dětí z **věkově homogenní třídy**.

V případě **věkově heterogenní třídy** zvládá správně vyslovit všechny hlásky pouze **30 %** dětí (15 dětí), jak informuje graf č. 1. Největší problémy dětem činila výslovnost hlásek L, C, S, Z, R a Ř. Výzkumné šetření prokázalo, že 70 % dětí (35 dětí) nezvládá některou z posuzovaných hlásek vyslovit správně. Graf č. 26 poukazuje na skutečnost, že přestože na počátku školního roku 2014/2015 byla třídními učitelkami doporučena na logopedii z důvodu nesprávné výslovnosti některé hlásky 72 % dětí (36 dětem), na logopedii docházelo pouhých 58 % dětí (29 dětí).

V případě **věkově homogenní třídy** byla zjištěna, jak uvádí graf č. 1, správná výslovnost všech hlásek u **60 %** dětí (30 dětí), přičemž děti měly největší problémy se správnou výslovností vibrant R a Ř. V tomto typu třídy byla na začátku školního roku 2014/2015 doporučena třídními učitelkami, jak uvádí graf č. 26, docházka na logopedii 38 % dětí (19 dětem), přičemž na logopedii docházelo 50 % dětí (25 dětí).

Bednářová a Šmardová (2007) poukazují na úzkou souvislost mezi správnou výslovností a sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Pomalejší vyžívání řeči může být důsledkem nepodnětného prostředí, nevhodného výchovného stylu i špatného mluvního vzoru ze strany rodičů dítěte.

Toto tvrzení potvrdilo i výzkumné šetření, jak informují grafy č. 1 a č. 27. V případě věkově homogenní třídy 60 % dětí (30 dětí) správně vyslovuje všechny hlásky, přičemž tyto děti pocházejí z rodinného prostředí, které je u 88 % dětí (44 dětí) podnětné. Oproti tomu děti navštěvující věkově heterogenní třídu pocházejí z rodinného prostředí, které je podnětné ze 78 % (39 dětí) a všechny hlásky správně vyslovuje pouhých 30 % dětí (15 dětí).

Zajitzová (2011), jež prováděla výzkumné šetření u sta dětí předškolního věku v době ukončení předškolního vzdělávání, a to za účelem zjištění úrovně jejich kompetencí v oblasti jazyka a řeči, potvrzuje 59 % úspěšnost dětí v případě správné výslovnosti všech hlásek. V rámci svého výzkumu zaznamenala u dětí největší problémy s výslovností vibrant, jež potvrdilo i toto provedené výzkumné šetření.

Kutálková (2010) navíc zmiňuje jako jednu z možných příčin nesprávné výslovnosti zbytnělou nosní mandli, díky které u dětí dochází v důsledku neustále pootevřených úst k oslabení svalů mluvidel a obličejů a tudíž má dítě znemožněno vyslovovat hlásky artikulačně správně. Graf č. 26 mapuje, že u 6 % dětí (3 dětí) z věkově heterogenní třídy a u 4 % dětí (2 dětí) z věkově homogenní třídy, byla nosní mandle na základě doporučení třídních učitelek u těchto dětí odstraněna, a to po konzultaci se specialistou na ORL. Díky odstranění zbytnělé nosní mandle u všech dětí, kterým bylo odstranění adenoidní vegetace doporučeno, byla eliminována nesprávná výslovnost v důsledku této příčiny, a to v případě obou typů tříd.

C2: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti verbálního projevu.

VO2: Jaké jsou rozdíly v oblasti verbálního projevu mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

V oblasti verbálního projevu se výraznější rozdíly mezi dětmi z obou typů tříd nepotvrdily. Ve všech čtyřech sledovaných úkolech děti z obou typů tříd dosáhly minimální úspěšnosti 90 %. Děti z **věkově homogenní třídy** dosáhly lepších výsledků v případě spontánního projevu, jak informuje graf č. 3, kdy řeč zní srozumitelně u 94 % dětí (47 dětí), tedy o 4 % (2 děti) více, než je tomu u dětí z věkově heterogenní třídy. Naopak děti z **věkově heterogenní třídy** disponují ve vyšší míře přiměřenou silou hlasu, jak informuje graf č. 5, kdy dosáhly 94 % úspěšnosti (47 dětí), tedy o 4 % (2 děti) více, než tomu bylo u dětí z věkově homogenní třídy. V případě intonace a tempa řeči (graf č. 4) nebyly žádné rozdíly mezi dětmi zaznamenány, přičemž děti z obou typů tříd zde dosáhly 100 % úspěšnosti (50 dětí z věkově heterogenní třídy, 50 dětí z věkově homogenní třídy).

Slovní projev dětí zkoumala v rámci svého výzkumného šetření i Zajitzová (2011). Její výzkumné šetření potvrdilo srozumitelnou mluvu u 71 % dětí, správné ovládnutí dechu a intonaci u 73 % dětí a správné tempo řeči u 72 % dětí.

Podobně jako u výslovnosti Zajitzová (2011) upozorňuje na možnou souvislost mezi podnětností prostředí a osvojováním komunikativních kompetencí dětí, což potvrdilo i toto výzkumné šetření. Jak dokládají grafy č. 27 a č. 29, v případě dětí z věkově homogenní třídy pochází 88 % dětí (44 dětí) z podnětného prostředí, kdy 80 % dětí (40 dětem) nečiní komunikace problémy. Oproti tomu děti z věkově heterogenní třídy, z nichž pochází z podnětného prostředí 78 % dětí (39 dětí), jsou oproti dětem z věkově homogenní třídy o 14 % (7 dětí) méně komunikačně aktivní. Zároveň je nutno zmínit, že na nižší komunikační aktivitě se může podílet i osobnost dítěte, kdy introverti bývají výrazně méně komunikačně aktivní.

V rámci svého výzkumného šetření Zajitzová (2011) zjistila souvislý a plynulý mluvní projev u 72 % dětí, přičemž z podnětného prostředí pocházelo 84 % dětí, z méně podnětného prostředí 12 % dětí a z nepodnětného prostředí 4 % dětí. Z nefunkčního prostředí žádné z dětí, u kterých prováděla svůj výzkum, nepocházelo.

C3: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti motoriky.

VO3: Jaké jsou rozdíly v oblasti motoriky mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

Oblast motoriky byla v rámci výzkumného šetření hodnocena ve třech podoblastech zahrnujících hrubou motoriku, jemnou motoriku a motoriku mluvidel.

Jak ukazuje graf č. 6, v případě **hrubé motoriky** děti z obou typů tříd žádné problémy při plnění zadaných úkolů neměly. Skoky po jedné noze, přeskok překážky (tyč ve výšce 10 cm) a chůzi po čáře z natažené vlny zvládly děti z obou typů tříd (50 dětí z věkově heterogenní třídy, 50 dětí z věkově homogenní třídy) se 100 % úspěšností.

Všechny úkoly týkající se **jemné motoriky**, jež jsou popsány v příloze A, zvládly děti z věkově homogenní třídy s úspěšností 72 % (36 dětí), v případě dětí z věkově heterogenní třídy byla jejich úspěšnost o 8 % (4 děti) nižší. Informuje o tom graf č. 7.

Klenková a Kolbábková (2010) upozorňují na úzkou provázanost mezi obratností ruky a rozvojem řeči, kdy ten, kdo má obratné prsty a rozvinutou jemnou motoriku, mívá i obratná mluvidla a tudíž nemívá artikulační problémy.

Provedený výzkum potvrzuje, že děti z věkově homogenní třídy, jež byly oproti dětem z věkově heterogenní třídy úspěšnější v oblasti jemné motoriky o 8 % (4 děti), byly i úspěšnější v oblasti správné výslovnosti všech hlásek, a to o celých 30 % (15 dětí). V oblasti **motoriky mluvidel**, jak popisuje graf č. 9, byly ale nepatrně úspěšnější děti z věkově heterogenní třídy, kdy všechny úkoly, jež jsou popsány v příloze A, zvládlo bezchybně provést 62 % dětí (31 dětí), což je o 4 % (2 děti) více, než v případě dětí z věkově homogenní třídy.

C4: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti sluchové percepce.

VO4: Jaké jsou rozdíly v oblasti sluchové percepce mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

V oblasti sluchové percepce byla v rámci výzkumného šetření zjišťována úroveň sluchové paměti, sluchové diferenciaci i sluchové analýzy a syntézy. Celkově dosáhly lepších výsledků děti z věkově heterogenní třídy, kdy byly úspěšnější oproti dětem z věkově homogenní třídy, v nadpoloviční většině úkolů.

V rámci **sluchové paměti** bylo výzkumným šetřením zjišťováno, jak jsou děti z obou typů tříd úspěšné při zapamatování si tří vět a pěti slyšených slov. Nejmenší potíže, jak uvádí graf č. 11, dětem činilo přesné zopakování oznamovací věty (V neděli si pojedeme pro malého kocourka), kdy děti z věkově homogenní třídy tuto větu zopakovaly s úspěšností 98 % (49 dětí) a úspěšnost dětí z věkově heterogenní třídy byla o 4 % (2 děti) nižší. Větu obsahující rým (Moje nová panenka jmenuje se Madlenka) zvládlo přesně zopakovat 76 % dětí (38 dětí) z věkově homogenní třídy a o 8 % (4 děti) více dětí z věkově heterogenní třídy. Rovněž v případě souvětí (Když nebude v sobotu pršet, pojedeme na výlet do Prahy) byly úspěšnější děti z věkově heterogenní třídy, kdy toto souvětí zvládlo správně zopakovat 52 % dětí (26 dětí). Úspěšnost dětí z věkově homogenní třídy v přesném a samostatném zopakování souvětí byla, oproti dětem z věkově heterogenní třídy, nižší o 6 % (3 děti).

Při zapamatování si pěti slyšených slov byly úspěšnější děti z věkově homogenní třídy, kdy tento úkol zvládlo 44 % dětí (22 dětí). Děti z věkově heterogenní třídy dosáhly v tomto úkolu o 10 % (5 dětí) nižší úspěšnosti. Informuje o tom graf č. 12.

Sluchová diferenciaci existujících i neexistujících slov dětem z obou typů tříd výraznější problémy nečinila. Existující slova správně sluchově rozlišilo, jak uvádí graf č. 13, 94 % dětí (47 dětí) z věkově heterogenní třídy a o 4 % (2 děti) méně dětí z věkově homogenní třídy. Rovněž v případě neexistujících slov, jak popisuje graf č. 14, dosáhly lepších výsledků děti z věkově heterogenní třídy, a to s úspěšností 94 % (47 dětí). O 8 % (4 děti) nižší úspěšnosti v tomto úkolu dosáhly děti z věkově homogenní třídy.

V rámci **sluchové analýzy a syntézy** zvládlo bezchybně vytleskat všech devět slov 88 % dětí (44 dětí) z věkově heterogenní třídy a o 22 % dětí (11 dětí) méně z věkově homogenní třídy (graf č. 15).

Správně určit počáteční hlásku v devíti slovech, jak informuje graf č. 16, zvládlo 80 % dětí (40 dětí) z věkově homogenní třídy a o 8 % dětí (4 děti) méně z věkově heterogenní třídy.

Oproti tomu s určováním koncové hlásky v devíti slovech měly děti z obou typů tříd problémy. Jak ukazuje graf č. 17, lepších výsledků dosáhly děti z věkově heterogenní třídy, a to s úspěšností 22 % (11 dětí). Děti z věkově homogenní třídy dosáhly výsledné úspěšnosti pouhých 6 % (3 děti).

Dětem z obou typů tříd rovněž činila problémy **sluchová analýza** (složení pěti slov z hlásek) a **syntéza** (rozložení pěti slov na hlásky). Lepších výsledků dosáhly děti z věkově heterogenní třídy, a to v případě sluchové analýzy i syntézy, s úspěšností 14 % (7 dětí). Děti z věkově homogenní třídy dosáhly, oproti dětem z věkově heterogenní třídy, v případě sluchové analýzy o 4 % (2 děti) menší úspěšnosti a v případě sluchové syntézy o pouhých 2 % (1 dítě) nižší úspěšnosti. Sluchovou analýzu a syntézu mapují grafy č. 18 a č. 19.

Výrazně lepší výsledky zaznamenala v oblasti sluchové percepce Zajitzová (2011), na základě jejíhož výzkumu zvládlo vytleskat slova po slabikách 97 % dětí, počáteční hlásku ve slově správně určilo 81 % dětí a koncovou hlásku ve slově správně rozeznalo 32 % dětí.

Nelze opomenout, že nezbytnou podmínkou pro rozvoj sluchové percepce, správné výslovnosti i abstraktního myšlení je dobrý sluch, jež má zásadní vliv i na rozvoj řeči (Bednářová, Šmardová, 2007; Klenková, Kolbábková, 2010; Kutálková, 1996).

Jak vyplývá z grafu č. 30, výraznější sluchové obtíže děti z obou typů tříd nemají. Na šeptanou řeč ze vzdálenosti cca 6 metrů bez možnosti odezírání reaguje v případě věkově heterogenní třídy 98 % dětí (49 dětí) a v případě věkově homogenní třídy je to o 6 % (3 děti) méně. Graf č. 28 navíc informuje, že minimálně jedenkrát za měsíc onemocní 4 % dětí (2 děti) z věkově heterogenní třídy a o 12 % dětí (6 dětí) více z věkově homogenní třídy. Z výše uvedeného vyplývá, že přechodná porucha sluchu

v důsledku častých zánětů nebo nemocí z nachlazení s následným tzv. zalehnutým uchem je u dětí z obou typů tříd málo pravděpodobná. Navíc u všech dětí, kterým bylo třídními učitelkami doporučeno vyšetření nosní mandle na ORL (graf č. 26), byla zvětšená nosní mandle odstraněna, čímž se rovněž eliminuje zhoršení sluchu v důsledku nedoslýchavosti.

C5: Zjistit, na jaké úrovni jsou děti z věkově heterogenních a homogenních tříd v oblasti zrakové percepce.

VO5: Jaké jsou rozdíly v oblasti zrakové percepce mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd?

V rámci zrakové percepce byla zjišťována úspěšnost dětí prostřednictvím šesti úkolů. Ve dvou úkolech dosáhly děti z obou typů tříd 100 % úspěšnosti (50 dětí z věkově heterogenní třídy, 50 dětí z věkově homogenní třídy), a to v případě vyhledávání odlišného obrázku v řadě shodných obrázků (graf č. 21) a pojmenování překrývajících se obrázků (graf č. 23).

Děti z **věkově homogenní třídy** dosáhly lepších výsledků při vyhledávání nesmyslných obrázků (graf č. 20), kdy byly úspěšné v 52 % (26 dětí), přičemž úspěšnost dětí z věkově heterogenní třídy byla 26 % (13 dětí). V případě vyhledání objektu na pozadí (graf č. 22) úspěšně vyhledalo všech šest obrázků 94 % dětí (47 dětí) z věkově homogenní třídy. Děti z věkově heterogenní třídy byly oproti dětem z věkově homogenní třídy, v případě plnění tohoto úkolu, méně úspěšné o 8 % (4 děti).

Naopak děti z **věkově heterogenní třídy** byly úspěšnější při vyhledávání tvaru na pozadí (graf č. 24), kdy všech pět tvarů správně vyhledalo 96 % dětí (48 dětí). Úspěšnost dětí z věkově homogenní třídy byla, při plnění tohoto úkolu, oproti dětem z věkově heterogenní třídy, nižší o 4 % (2 děti). V případě zrakové paměti (graf č. 25) byly výsledky mezi dětmi z obou typů tříd velmi vyrovnané. Maximum sedmi obrázků si nezapamatovalo žádné z dětí. Šest obrázků si zapamatovalo 12 % dětí (6 dětí) z věkově heterogenní třídy, tedy o 2 % dětí (1 dítě) více, než tomu bylo u dětí z věkově homogenní třídy.

Bednářová a Šmardová (2007) poukazují na úzkou vazbu mezi zrakovou percepcí a správnou výslovností, neboť zraková percepce sehraje klíčovou roli při odezírání pohybů mluvidel. Toto zjištění potvrzuje i Klenková (2006), která zmiňuje horší výslovnost u dětí nevidomých a slabozrakých, které mají znemožněno odezírání pohybů mluvidel.

Jak vyplývá z výše provedeného výzkumného šetření, ve dvou úkolech zaměřených na zrakovou percepci dosáhly lepších výsledků děti z věkově homogenní třídy a ve dvou úkolech děti z věkově heterogenní třídy. Je ale nutno zmínit, že v případě úkolů, kdy dosáhly lepších výsledků děti z věkově heterogenní třídy, byly tyto rozdíly, ve srovnání s dětmi z věkově homogenní třídy, minimální.

9 Důsledky zjištění

V rámci výzkumného šetření byla zmapována míra správné výslovnosti, kterou disponují děti v době ukončení předškolního vzdělávání, a to v porovnání věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol. U dětí ukončujících předškolní vzdělávání byla rovněž zjištěna úroveň verbálního projevu, motoriky, sluchové percepce a zrakové percepce, jelikož s výzkumnou problematikou úzce souvisí.

Na základě provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že správnou **výslovností** všech posuzovaných hlásek disponuje 30 % dětí (15 dětí) navštěvujících věkově heterogenní třídu mateřské školy a 60 % dětí (30 dětí) navštěvujících věkově homogenní třídu mateřské školy.

Z vyhodnocených dotazníků, jež vyplňovaly třídní učitelky dětí, u kterých byl proveden výzkum, vyplynulo, že na začátku školního roku 2014/2015 měly podstatně horší výslovnost děti z věkově heterogenní třídy, neboť docházka na logopedii byla doporučena třídními učitelkami 72 % dětí (36 dětem). Oproti tomu dětem z věkově homogenní třídy byla třídními učitelkami doporučena docházka na logopedii pouze u 38 % dětí (19 dětí). V obou typech tříd vyplňovaly učitelky dotazníky pouze u dětí, které ve školním roce 2014/2015 končily předškolní vzdělávání a zároveň u nich proběhlo výzkumné šetření za pomoci přímého strukturovaného pozorování.

Výzkumné šetření dokládá, že u dětí v obou typech tříd během školního roku 2014/2015 příliš velké pokroky v oblasti správné výslovnosti všech hlásek zaznamenány nebyly, neboť procentní zastoupení dětí, u kterých nebyla třídními učitelkami doporučena docházka na logopedii na začátku školního roku, a zjištěná úroveň správné výslovnosti všech hlásek na konci školního roku, je téměř shodná.

V případě dětí navštěvujících věkově homogenní třídu byla zjištěna ve vyšším procentním zastoupení problematická výslovnost pouze u vibrant R a Ř, kdežto v případě věkově heterogenní třídy byla zjištěna problematická výslovnost ve vyšší míře u šesti hlásek, a to L, S, Z, C, R a Ř.

U dětí z věkově heterogenní třídy může být toto zjištění podmíněno nedostačující docházkou na logopedii, kdy na logopedii docházelo o 14 % dětí (7 dětí) méně, než bylo doporučeno třídními učitelkami těchto dětí. Zároveň vyšší procentní

zastoupení šesti výslovnostně problematických hlásek, v případě dětí z věkově heterogenní třídy, může korespondovat i s o 10 % (5 dětí) nižší podnětností rodinného prostředí, ve kterém tyto děti vyrůstají, oproti dětem z věkově homogenní třídy.

Do zjištěné úrovně **verbálního projevu** se výrazné výslovnostní rozdíly mezi dětmi z obou typů tříd příliš neprojeví, neboť v této sledované oblasti byly mezi dětmi z obou typů tříd zjištěny minimální rozdíly.

Na základě zmapované úrovně **motoriky** bylo potvrzeno, že horší dosažená úroveň jemné motoriky se promítá do snížené kvality výslovnosti dítěte, neboť v případě dětí z věkově homogenní třídy, jež disponují správnou výslovností všech hlásek u 60 % dětí (30 dětí), zvládlo správně provést všechny úkoly jemné motoriky 72 % dětí (36 dětí). Naopak děti navštěvující věkově heterogenní třídu, kde správně vyslovuje všechny hlásky 30 % dětí (15 dětí), zvládlo všechny úkoly jemné motoriky správně provést 64 % dětí (32 dětí). Jak dokazuje provedené výzkumné šetření, dosažená úroveň jemné motoriky se do kvality výslovnosti promítá pouze částečně, kdy zaznamenaný rozdíl mezi dětmi z obou typů tříd byl v případě správné výslovnosti všech hlásek 30 % (15 dětí) a v případě zvládnutí všech úkolů jemné motoriky 8 % (4 děti), neboť na utváření správné výslovnosti se rovněž podílí dosažená úroveň zrakové a sluchové percepce.

V rámci **sluchové percepce** výzkumné šetření potvrdilo, že děti z obou typů tříd nemají výraznější problémy se slyšením šeptané řeči, což má pozitivní dopad na utváření správné výslovnosti. Do utváření správné výslovnosti se promítá úroveň sluchové paměti, sluchové diferenciaci i sluchové analýzy a syntézy. V případě sluchové paměti byly největší rozdíly mezi dětmi z obou typů tříd zaznamenány v případě zopakování pěti slyšených slov, kdy lepších výsledků dosáhly děti z věkově homogenní třídy, a to o 10 % (5 dětí), oproti dětem z věkově heterogenní třídy. V oblasti sluchové diferenciaci byly lepší výsledky zaznamenány u dětí z věkově heterogenních tříd, avšak zjištěné rozdíly nebyly oproti výsledkům dětí z věkově homogenní třídy příliš výrazné. Navzdory tomu, že v případě správné výslovnosti všech hlásek dosáhly o 30 % (15 dětí) lepších výsledků děti z věkově homogenní třídy, v případě sluchové analýzy a syntézy, jež se výraznou měrou na utváření správné výslovnosti podílí, dosáhly ve dvou případech výrazně lepších výsledků děti z věkově heterogenní třídy. Jednalo se o vytleskávání devíti slov, kdy byla u dětí z věkově heterogenní třídy

zaznamenána vyšší úspěšnost, oproti dětem z věkově homogenní třídy, o 22 % (11 dětí) a o určování koncové hlásky v devíti slovech, kdy děti z věkově homogenní třídy dosáhly horších výsledků, oproti dětem z věkově heterogenní třídy, o 16 % (8 dětí).

Za pomoci zmapované úrovně **zrakové percepce** byla potvrzena provázanost mezi správnou výslovností a kvalitou dosaženého zrakového vnímání, neboť děti z věkově homogenní třídy, jež dosáhly výrazněji lepších výsledků v případě správné výslovnosti všech hlásek, dosáhly i lepších výsledků v případě popisu nesmyslných obrázků, kdy byly úspěšnější, oproti dětem z věkově heterogenní třídy, o 26 % (13 dětí). Rovněž lepších výsledků dosáhly v případě vyhledávání šesti obrázků mezi čarami děti z věkově homogenní třídy, a to o 8 % (4 děti), oproti dětem z věkově heterogenní třídy. V ostatních posuzovaných úkolech týkajících se zrakové percepce byly zjištěny mezi dětmi z obou typů tříd minimální, případně žádné, rozdíly.

Závěr

Diplomová práce, nazvaná Výslovnost předškolních dětí ve věkově heterogenních a homogenních třídách mateřských škol, pojednává o determinaci vývoje řeči, jazykových dovednostech předškolních dětí, vývojových poruchách řeči u dětí předškolního věku se stěžejním zaměřením na dyslalii, vzdělávání v mateřské škole v oblasti jazyka a řeči i možnostech rozvoje komunikačních kompetencí předškolních dětí.

Cíl diplomové práce byl naplněn v podobě zmapované úrovně výslovnosti dětí z věkově heterogenních a homogenních tříd mateřských škol, kde správnou výslovností všech hlásek disponuje 30 % dětí (15 dětí) z věkově heterogenní třídy a 60 % dětí (30 dětí) z věkově homogenní třídy (výzkumný vzorek tvořilo 50 dětí z věkově heterogenní třídy a 50 dětí z věkově homogenní třídy).

30 % rozdíl, který představuje 15 dětí, jež byl zjištěn v případě správné výslovnosti všech hlásek, a to v porovnání obou typů tříd, se téměř neprojevil do zmapované úrovně verbálního projevu dětí, kde byla zjišťována srozumitelnost řeči, síla hlasu, intonace a tempo řeči.

V oblasti motoriky byla potvrzena souvislost mezi správnou výslovností a rozvinutou úrovní jemné motoriky, kdy děti navštěvující věkově homogenní třídu dosáhly vyšší úrovně správné výslovnosti všech hlásek a zároveň i vyšší úrovně při zvládnutí všech úkolů jemné motoriky, oproti dětem navštěvujících věkově heterogenní třídu. Je ale nutno zmínit, že oproti zjištěnému rozdílu v případě správné výslovnosti všech hlásek, jež činí mezi dětmi z věkově heterogenních a homogenních tříd 30 % (15 dětí), byl v případě jemné motoriky zjištěn rozdíl mezi jednotlivými třídami pouze 8 % (4 děti).

Oproti tomu v oblasti sluchové percepce nebyla potvrzena provázanost mezi správnou výslovností a zjištěnou úrovní sluchové analýzy a syntézy, kdy děti z věkově heterogenní třídy dosáhly o 30 % (15 dětí) horší úrovně výslovnosti, avšak v rámci sluchové analýzy a syntézy dosáhly výrazně lepších výsledků oproti dětem z věkově homogenní třídy.

Oblast zrakové percepce potvrdila provázanost mezi dosaženou úrovní zrakového vnímání a správnou výslovností, kdy děti z věkově homogenní třídy, jež disponují ve vyšší míře správnou výslovností všech hlásek, dosáhly i vyšší úrovně v oblasti zrakové percepce.

Diplomová práce přinesla zjištění, že správnou výslovností všech hlásek ve vyšší míře disponují děti z věkově homogenních tříd.

Domnívám se, že úroveň správné výslovnosti nesouvisí pouze s věkovým složením tříd mateřských škol. Kvalitu výslovnosti rovněž ovlivňuje rodinné prostředí dítěte, kdy děti z věkově heterogenních tříd, jež dosáhly horší úrovně výslovnosti všech hlásek, pocházely z méně podnětného prostředí o 10 % (5 dětí), oproti dětem z věkově homogenní třídy. Do kvality výslovnosti se rovněž promítá spolupráce rodiny a logopeda, a to v rámci docházky dítěte na logopedii, kdy byla výzkumným šetřením zjištěna v případě dětí z věkově heterogenní třídy docházka na logopedii o 14 % (7 dětí) nižší, než doporučovaly třídní učitelky těchto dětí.

V rámci dalšího zkoumání by mohlo být přínosné obohatit výzkum o zmapování sociálního prostředí dítěte, zjistit kvalitu poskytovaného mluvního vzoru v domácím prostředí dítěte i genetickou zatíženost rodiny v případě řečových vad, zmapovat výchovný styl rodiny včetně úměrnosti nároků na dítě, zjistit trávení volného času dítěte (sledování televize, hry na počítači), případně zaznamenat frekvenci předčítání pohádek v domácím prostředí dítěte.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen & MAROTZ, Lyn R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS, Anne (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & ŠMARDOVÁ, Vlasta (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDOVÁ, Petra (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENÍŠKOVÁ, Tereza (2007). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUBENÍČKOVÁ, Bronislava (2016). Tumultus sermonis – breptavost. In: *Logopedarium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ aneb Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy*. Praha: FORUM. s. 1-4. ISSN 2336-8985.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KRUŠINOVÁ, Patricie & KUNCOVÁ, Pavla (2004). *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Brno: Computer Press. ISBN 80-722-6637-3.

COOPER, Janet (2010). *The Early Years Communication Handbook: a practical guide to creating a communication friendly setting*. London: Practical Pre-School Books. ISBN 978-1-907241-03-1.

DOLEJŠÍ, Pavel (2001). *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče a děti s vadami výslovnosti*. Humpolec: Pavel Dolejší. ISBN 80-86480-05-04.

FIALOVÁ, Ivana a kol. (1997). *Rozumíš mi?: logopedická cvičení a hry k odstranění špatné výslovnosti*. Praha: BLUG. ISBN 80-85635-81-X.

FITZHENRY, Trudi & MURPHY, Karen (2015). *Time to Communicate: Communication and Language in the Early Years*. London: Bloomsbury. ISBN 978-1-4729-1928-1.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. (2012). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. (1995). *Zdravá mateřská škola: výchova dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-164-9.

HOUSAROVÁ, Blanka (2016). Vývojová dysartrie. In: *Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ aneb Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy*. Praha: FORUM. s. 1-10. ISSN 2336-8985.

CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra & ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

KASPER, Tomáš & KASPEROVÁ, Dana (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina & KOLBÁBKOVÁ, Helena (2010). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.

Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012) [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana (1996). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2012). *Rozvoj výslovnosti dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-301-4.

KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, Jana (2014). *Učíme naše dítě mluvit*. 2., uprav. a dopl. vyd. Praha: Arista Books. ISBN 978-80-87867-10-5.

LECHTA, Viktor (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, Viktor a kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor a kol. (2005). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.

LIPNICKÁ, Milena (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.

Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ aneb Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy (2016). Praha: FORUM. ISSN 2336-8985.

Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství (2009) [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [cit. 2016-05-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>

NELEŠOVSKÁ, Alena (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

NOVÁKOVÁ, Ivana (2016). Sluchová postižení. In: *Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ aneb Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy*. Praha: FORUM. s. 1-5. ISSN 2336-8985.

PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PEUTESCHMIEDOVÁ, Alžběta (2007). *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2353-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník: nové, rozšířené a aktualizované vydání*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-05.

ŠKODOVÁ, Eva (2016). Palatolalie – rozštěpy v orofaciální oblasti. In: *Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ aneb Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy*. Praha: FORUM. s. 1-12. ISSN 2336-8985.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1907-8.

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, ČERNÁ, Marie & KŇOURKOVÁ, Marie (1990). *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0015-6.

VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁCHOVÁ, Alena, KUPCOVÁ, Zuzana & KUKAČKOVÁ, Michaela (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza a kol. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

VYŠTEJN, Jan (1995). *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko. ISBN 80-85642-25-5.

ZAJITZOVÁ, Eliška (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Přílohy

Příloha A: Pozorovací arch

Příloha B: Doplnující otázky pro třídní učitelky

Příloha C: Určení správné výslovnosti

Příloha D: Procvičení motoriky mluvidel

Příloha E: Vytleskávání slov po slabikách, určení první a koncové hlásky ve slově

Příloha F: Rozpoznání nesmyslů

Příloha G: Vyhledání odlišného obrázku

Příloha H: Vyhledání objektu na pozadí

Příloha I: Překrývající se obrázky

Příloha J: Vyhledání tvaru na pozadí

Příloha K: Zraková paměť

Příloha A: Pozorovací arch

Výslovnost

Sledovaná oblast	Nabídka vzdělávací činnosti	Hodnotící škála	Vysvětlení škály
1. Hláška P	Pověz mi, co vidíš na obrázku, na který ukážu.	0-1-2-3	0-nevysloví správně žádné slovo 1-vysloví správně jedno slovo 2-vysloví správně dvě slova 3-vysloví správně tři slova
2. Hláška B			
3. Hláška M			
4. Hláška F			
5. Hláška V			
6. Hláška T			
7. Hláška D			
8. Hláška N			
9. Hláška Ť			
10. Hláška Ď			
11. Hláška J			
12. Hláška K			
13. Hláška G			
14. Hláška H			
15. Hláška CH			
16. Hláška L			
17. Hláška C			
18. Hláška S			
19. Hláška Z			
20. Hláška Č			
21. Hláška Š			
22. Hláška Ž			
23. Hláška R			
24. Hláška Ř			

Verbální projev

Sledovaná oblast	Nabídka vzdělávací činnosti	Hodnotící škála	Vysvětlení škály
a) Spontánní projev	Povíš mi něco o sobě?	0-1	0-řeč dítěte není srozumitelná 1-řeč dítěte je srozumitelná
b) Intonace řeči	Povíš mi něco o sobě?	0-1	0-nesprávně intonuje 1-správně intonuje
c) Tempo řeči	Povíš mi něco o sobě?	0-1-2	0- tempo řeči je příliš rychlé 1-tempo řeči je příliš pomalé 2-tempo řeči je přiměřené
d) Síla hlasu	Povíš mi něco o sobě?	0-1-2	0-tichý hlas 1-silný hlas 2-přiměřená síla hlasu

Motorika

Sledovaná oblast	Nabídka vzdělávací činnosti	Hodnotící škála	Vysvětlení škály
a) Hrubá motorika	Zkus skákat po jedné noze.	0-1	0-dítě nezvládá skákat po jedné noze 1-dítě zvládá skákat po jedné noze
	Zkus přeskochit snožmo tuto překážku (tyč ve výšce 10 cm).	0-1	0-dítě nezvládá přeskochit překážku 1-dítě zvládá přeskochit překážku
	Zkus se projít po čáře z vlny položené na koberci.	0-1	0-dítě nezvládá chůzi po natažené vlně 1-dítě zvládá chůzi po natažené vlně
b) Jemná motorika	Zkus po mně: Dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se na jedné ruce postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od ukazováčku k malíčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se na obou rukou současně postupně všemi prsty palce (od malíčku k ukazováčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od palce k malíčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se postupně všemi prsty jedné ruky stolu (od malíčku k palci).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od palce k malíčku).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus po mně: Dotkni se postupně stejnými prsty obou rukou současně stolu (od malíčku k palci).	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus mi roztřídit smíchané korálky podle barev do kelímků.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus mi vystříhnout toto napsané velké tiskací písmeno S.	0-1-2	0-dítě neumí stříhat 1-dítě zvládá stříhat, ale nedrží se předkreslené linie 2-dítě zvládá stříhat podle předkreslené linie

c) Motorika mluvidel	Zkusíme společně napodobit to, co vidíme na obrázcích: Zamrač se jako čert.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus předvést kapřika.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus co nejvíce nafouknout tváře.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Usměj se nejdříve jedním koutkem úst a poté druhým.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zavři oči, rty nejdříve stáhni co nejvíc k sobě a poté rty roztáhni do širokého úsměvu.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Ústa nech pootevřená a rty roztáhni do širokého úsměvu.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Olízni si jazykem horní ret.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Olízni si jazykem spodní ret.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Olízni si jazykem celá ústa.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus vystrčit jazyk postupně z obou koutků úst.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus jazyk zvednout co nejvýše směrem ke svému nosu.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Zkus vypláznout jazyk co nejvíc směrem ke své bradě.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
	Přitiskni jazyk k tvrdému patru a zkus mlasknout jazykem jako koník.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá
Zkus udělat z jazyka trubičku.	0-1	0-dítě úkol nezvládá 1-dítě úkol zvládá	

Sluchová percepcce

Sledovaná oblast	Nabídka vzdělávací činnosti	Hodnotící škála	Vysvětlení škály
a) Sluchová paměť	Zkus přesně zopakovat tuto větu: Moje nová panenka jmenuje se Madlenka.	0-1	0-dítě nezvládá zopakovat větu nebo ji zopakuje nepřesně 1-dítě zopakuje větu přesně a samostatně
	Zkus přesně zopakovat tuto větu: V neděli si pojedeme pro malého kocourka.	0-1	0-dítě nezvládá zopakovat větu nebo ji zopakuje nepřesně 1-dítě zopakuje větu přesně a samostatně

	Zkus přesně zopakovat tuto větu: Když nebude v sobotu pršet, pojedeme na výlet do Prahy.	0-1	0-dítě nezvládá zopakovat větu nebo ji zopakuje nepřesně 1-dítě zopakuje větu přesně a samostatně
	Zkus si zapamatovat slova, která ti řeknu: Panenka, hůl, deštník, silnice, loď.	0-5	Počet správně zopakovaných slov z maxima.
b) Sluchová diferenciacce	Poslouchej, jestli jsou dvě slova, která ti řeknu, stejná nebo jiná: zem - sem hrad - hrad nos - noc tělo - dělo myš - myš lyže - líže nemá - nemá plyš - plyš vila - víla tiká - tyká	0-10	Počet správně rozlišených slov z maxima.
	Poslouchej, jestli jsou dvě slova, která nic neznamenají, stejná nebo jiná: tau - tau kni - kny těk - tek plo - dlo hal - chal dyn - din vev - vev díl - dyl sez - sez žil - čil	0-10	Počet správně rozlišených slov z maxima.
c) Sluchová analýza a syntéza	Vytleskej, co vidíš na obrázku (raketa, pes, židle, míč, deštník, okno, tulipán, měsíc, holčička).	0-9	Počet správně vytleskaných slov z maxima.
	Řekni mi, jakým písmenem začínají slova, která vidíš na obrázku.	0-9	Počet správně určených hlásek z maxima.
	Řekni mi, jakým písmenem končí slova, která vidíš na obrázku.	0-9	Počet správně určených hlásek z maxima.
	Poslouchej písmenka a zkus z nich složit slovo: m-í-č, p-e-s, l-e-s, z-e-m, h-ů-l.	0-5	Počet správně složených slov z maxima.
	Poslouchej slova a zkus je rozložit na písmenka: myš, dům, nos, kos, meč.	0-5	Počet správně rozložených slov na hlásky z maxima.

Zraková percepce

Sledovaná oblast	Nabídka vzdělávací činnosti	Hodnotící škála	Vysvětlení škály
a) Nesmyslné obrázky	Poznáš, co je na obrázku špatně, co takto ve skutečnosti nemůžeme vidět?	0-6	Počet správně rozpoznávaných nesmyslů z maxima.
b) Vyhledání odlišného obrázku mezi shodnými obrázky	Zkus mi ukázat obrázek, který není v řadě obrázků stejný s ostatními obrázky.	0-8	Počet správně určených obrázků z maxima.
c) Vyhledání objektu na pozadí	Zkus najít v čarách obrázek.	0-6	Počet správně vyhledaných obrázků z maxima.
d) Překrývající se obrázky	Zkus najít v jednom čtverci vždy dva obrázky.	0-12	Počet správně nalezených obrázků z maxima.
e) Vyhledání tvaru na pozadí	Zkus obtáhnout prstem tvar, který ti ukážu.	0-5	Počet správně vyhledaných tvarů z maxima.
f) Zraková paměť	Snaž se zapamatovat obrázky, které jsou zde nakreslené.	0-7	Počet zapamatovaných obrázků z maxima.

Příloha B: Doplnující otázky pro třídní učitelky

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Lenka Lapáčková a jsem posluchačkou navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty v Hradci Králové, studijního oboru Pedagogika předškolního věku. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění anonymního dotazníku pro každé dítě, u kterého jsem provedla své výzkumné šetření, jež je nezbytný pro mou diplomovou práci. U každé otázky vyznačte pouze jednu odpověď. V záhlaví dotazníku uveďte, prosím, věk dítěte (např. 6 let a jeden měsíc). Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

1) Je ve Vaší mateřské škole realizována logopedická prevence?

- a) ANO
- b) NE

2) Doporučovali jste rodičům pro dítě docházku na logopedii?

- a) ANO
- b) NE

3) Dochází dítě na logopedii?

- a) ANO (uveďte, prosím, jak dlouho)
- b) NE

4) Doporučovali jste rodičům pro dítě vyšetření na ORL z důvodu vyšetření nosní mandle?

- a) ANO (uveďte, prosím, zdali má dítě nosní mandli odstraněnou)
- b) NE

5) Jaké je rodinné prostředí dítěte?

- a) podnětné
- b) málo podnětné
- c) nepodnětné
- d) nefunkční

6) Jak často bývá dítě nemocné?

- a) minimálně 1 x za měsíc
- b) přibližně 1 x za čtvrt roku
- c) bývá nemocné minimálně

7) Je dítě v prostředí MŠ komunikačně sdílné?




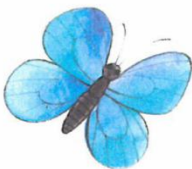





- a) dítěti nečiní komunikace problémy
- b) dítě komunikuje, ale není příliš při komunikaci aktivní (komunikuje jen v nutných případech, nevyhledává rozhovor)
- c) dítě nekomunikuje







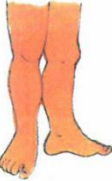

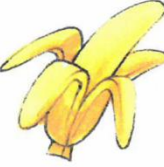




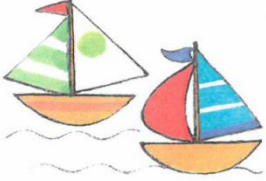

8) Slyší dítě dobře?








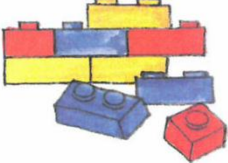
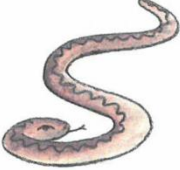




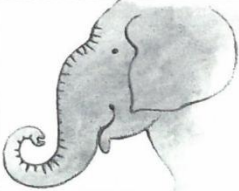
- a) dítě reaguje i na šeptanou řeč (cca ze vzdálenosti 6 metrů bez možnosti odezírání ze rtů mluvčího)
- b) dítě nereaguje na šeptanou řeč (cca ze vzdálenosti 6 metrů bez možnosti odezírání ze rtů mluvčího)
- c) dítě odezírá ze rtů mluvčího

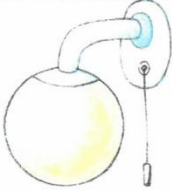





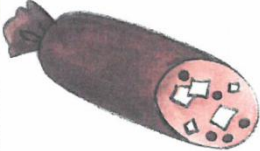
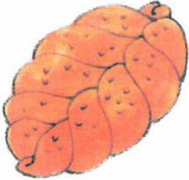






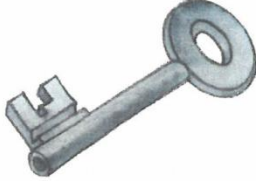
Příloha C: Určení správné výslovnosti

Zdroj: Fialová a kol. (1997)

P			
	P APÁ	PI J E	HO U PE
B			
	B OTY	HO U BY	B UBÍNEK
M			
	M ÁMA	UM Y VADLO	M OTÝL
F			
	F OUKÁ	HA F	TELE F ON
V			
	V ANA	V ÍLA	ZALÉ V Á

			T
TÁTA	PLETE	ZAMETE	
			
DATEL	BOUDA	ŽALUDY	
			N
NOHY	PANNA	BANÁN	
			
TIKÁ	KOTĚ	LABUŤ	
			Ď
DĚDA	LODĚ	DÍVKA	

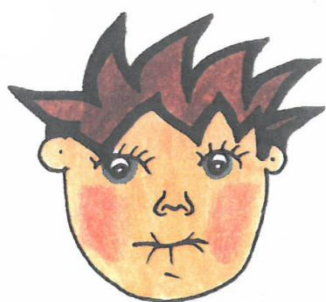
J			
	JAHODA	VEJCE	POKOJ
K			
	KOLÁČEK	KOHOUT	KLOBOUK
G			
	GÓL	VAGÓN	LEGO
H			
	HAD	HŮL	SNĚHULÁK
CH			
	CHATA	UCHO	CHOBOT

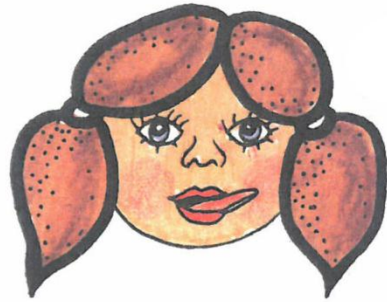
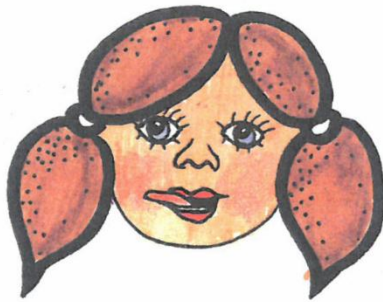
			L
LAMPA	KOLO	LILIE	
			C
CIBULE	OPICE	KLEC	
			S
SALÁM	HOUSKA	LES	
			Z
ZUBY	KOZA	VŮZ	
			Č
ČÁP	OČI	KLÍČ	

Š			
	ŠIJE	MYŠ	ŠIŠKA
Ž			
	ŽÁBA	ŽEHLÍ	ŽÍŽALA
R			
	RAK	TRUBKA	KAPR
Ř			
	ŘEPA	DVEŘE	KOUŘ
OU			
	HOUSLE	BOULE	KOULE

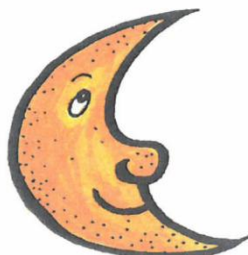
Příloha D: Procvičení motoriky mluvidel

Zdroj: Klenková, Kolbábková (2010)



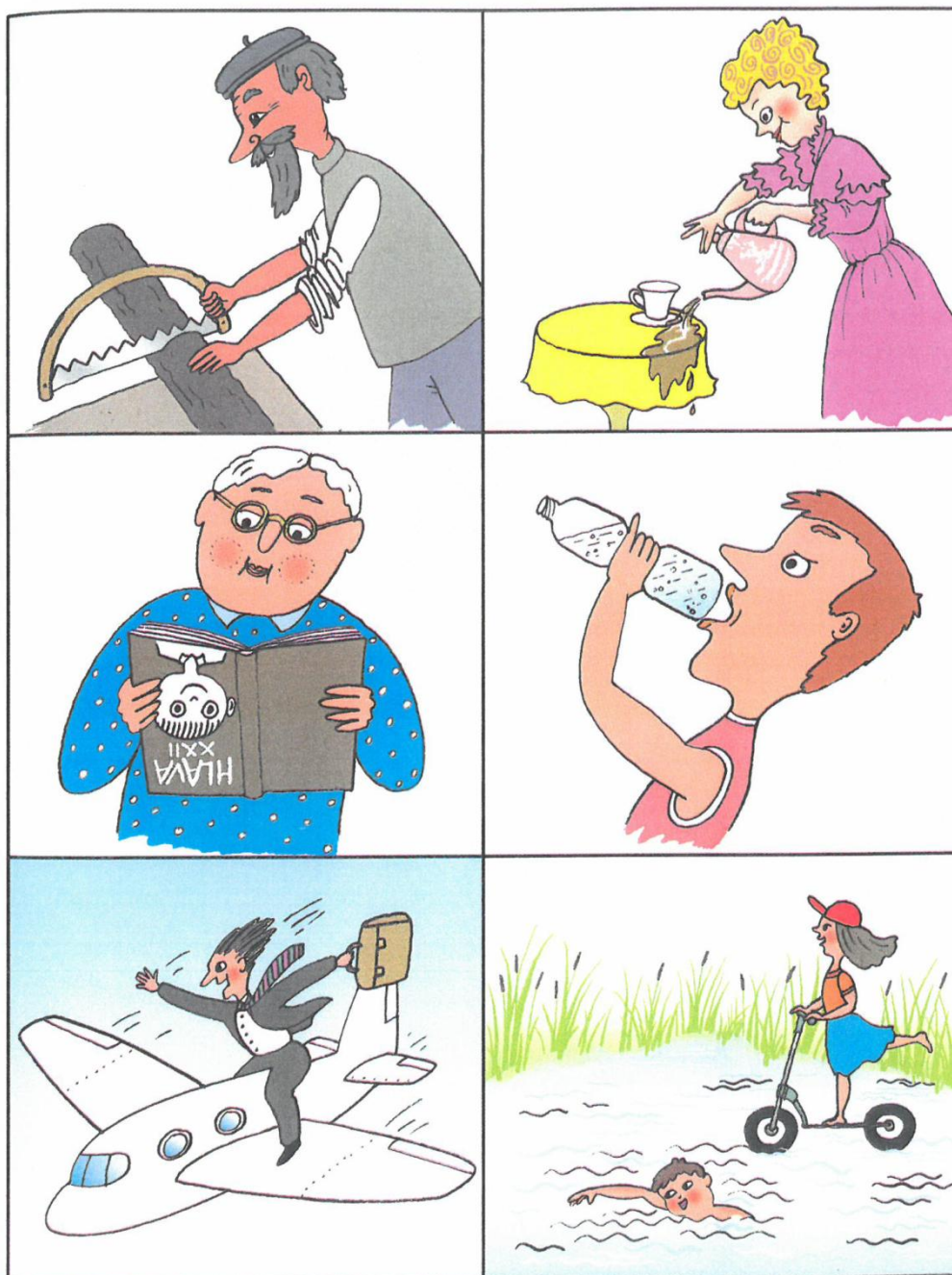


Zdroj: Klenková, Kolbábková (2010)



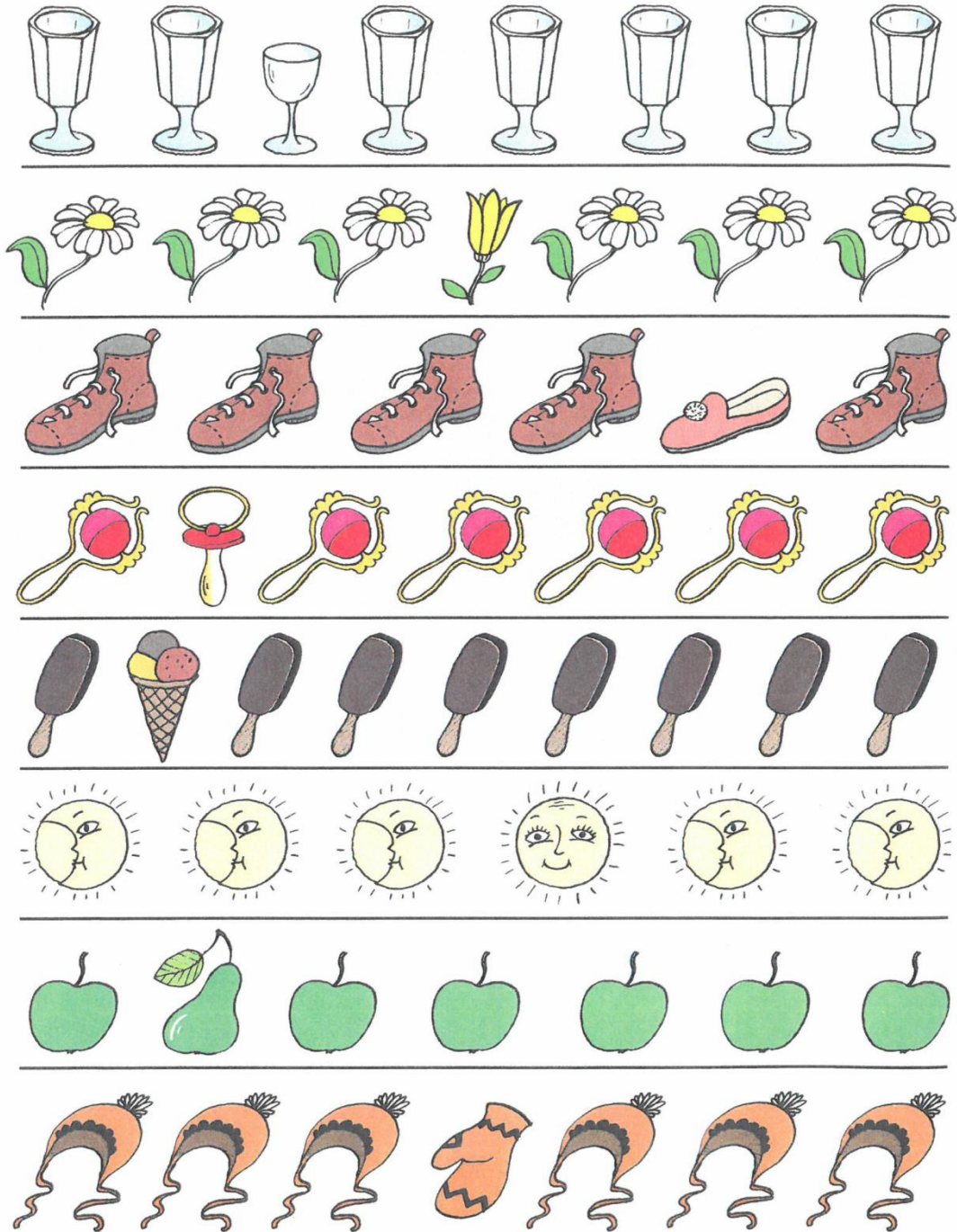
Příloha F: Rozpoznání nesmyslů

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007)



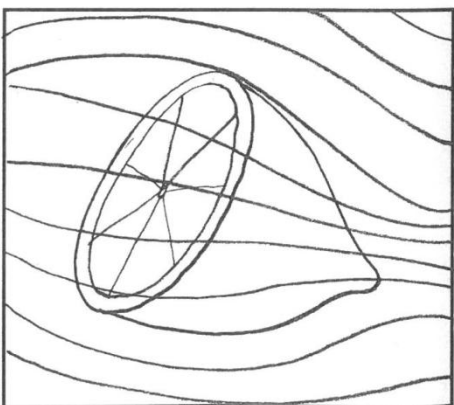
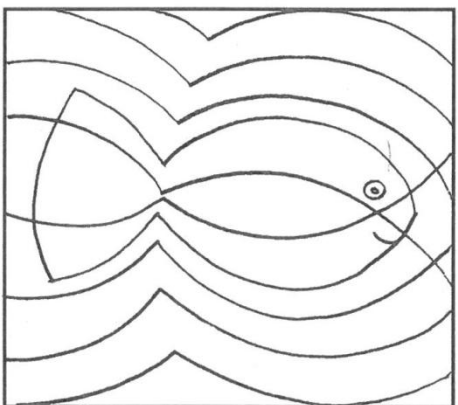
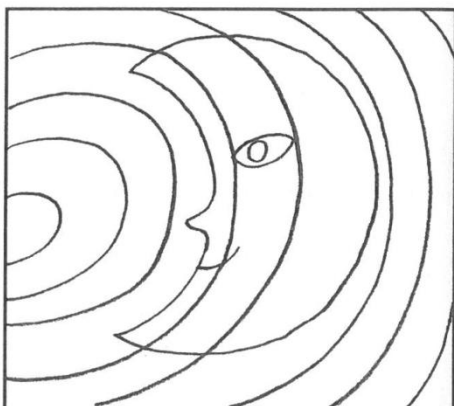
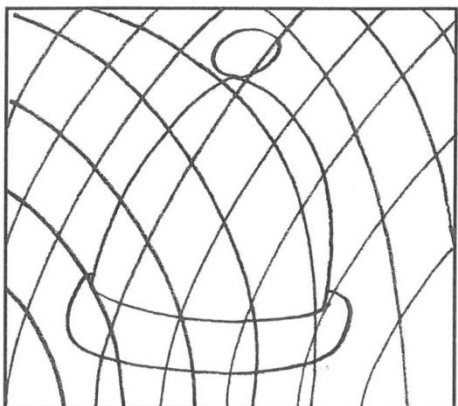
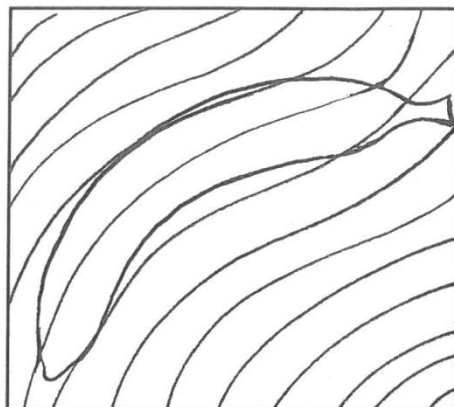
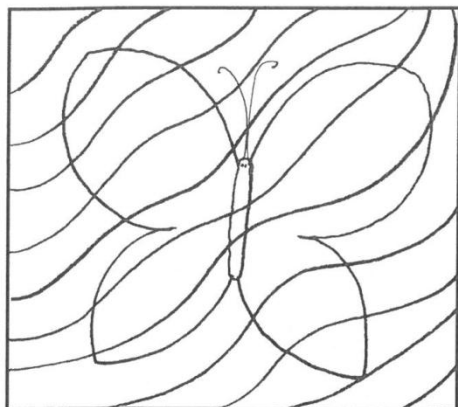
Příloha G: Vyhledání odlišného obrázku

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007)



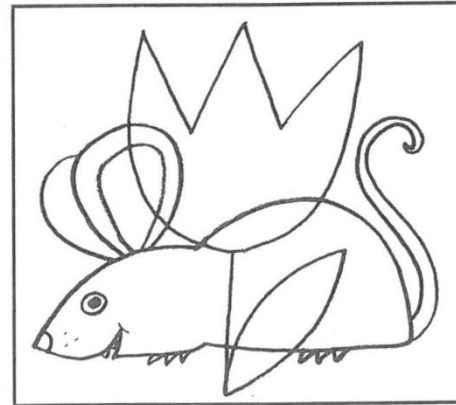
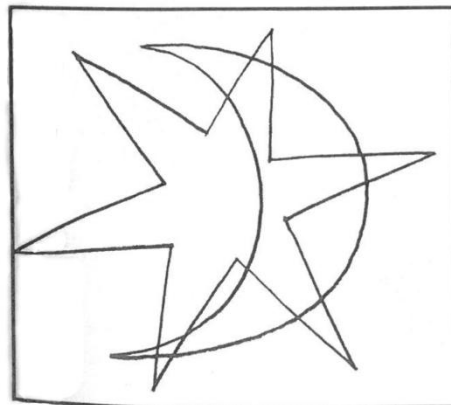
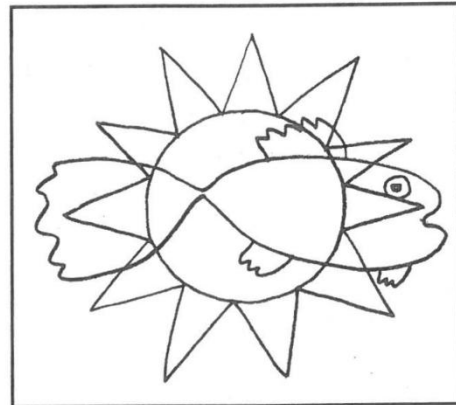
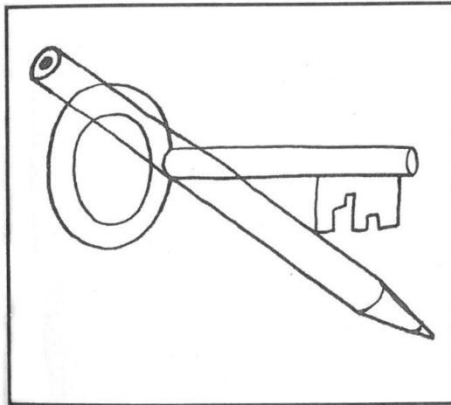
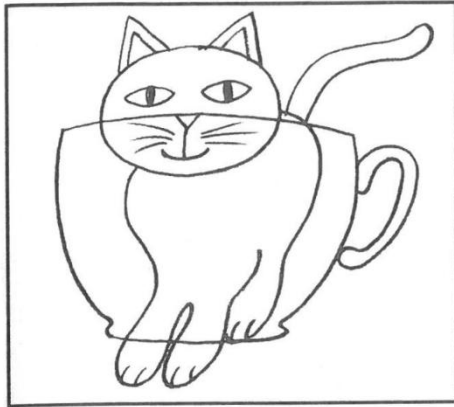
Příloha H: Vyhledání objektu na pozadí

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007)



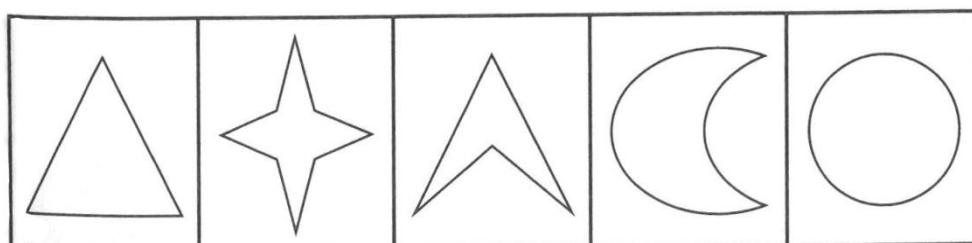
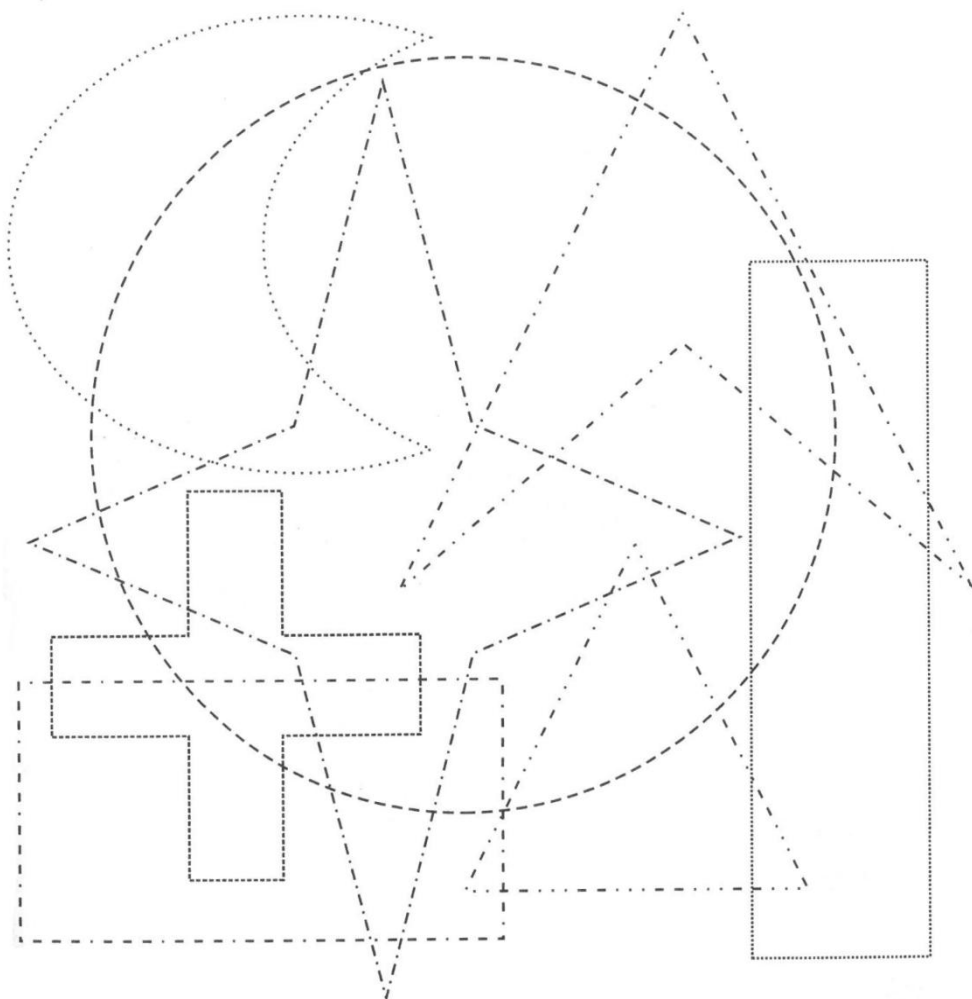
Příloha I: Překrývající se obrázky

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007)



Příloha J: Vyhledání tvaru na pozadí

Zdroj: Bednářová, Šmardová (2007)



Zdroj: Klenková, Kolbábková (2010)

