

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikační dovednosti dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání

Communication skills of children in the compulsory year of pre-school
education

Martina Bendlová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Studijní obor: B SP-L

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Komunikační dovednosti dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2023

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za cenné rady a čas poskytnuté během vedení mé bakalářské práce.

Úvod	5
1 Výchova a vzdělávání předškolního dítěte	6
1.1 Výchova a vzdělávání dítěte od tří let do nástupu do základní školy	6
1.2 Vzdělávání dítěte v domácím prostředí	7
1.3 Vzdělávání dítěte v mateřské škole	8
1.4 Zakotvení předškolního vzdělávání zákonem 561/2004 Sb. (Školský zákon).....	9
2 Povinné předškolní vzdělávání	10
2.1 Právní rámec povinného předškolního vzdělávání	10
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	11
2.3 Konkretizované výstupy RVP PV v oblasti komunikačních dovedností	12
2.4 Pedagogická diagnostika dítěte v mateřské škole.....	12
3 Komunikační dovednosti předškolního dítěte	14
3.1 Komunikace, řeč a jazyk	14
3.2 Vývoj řečových dovedností u dítěte od narození do nástupu k základnímu vzdělávání	16
3.3 Rozvoj řeči v rodinném prostředí	19
3.4 Rozvoj řeči v mateřské škole.....	19
4 Logopedická intervence	20
4.1 Narušená komunikační schopnost.....	20
4.1.1 Nejčastější narušení komunikační dovednosti u dětí předškolního věku	21
4.2 Logopedická diagnostika	22
4.3 Logopedická terapie	22
4.4 Logopedická prevence	23
5 Komunikační dovednosti dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání	25
5.1 Cíle praktické části.....	25
5.2 Specifikace výzkumného problému.....	25

5.3	<i>Metody výzkumu, zpracování</i>	26
5.4	<i>Šetření výzkumného problému</i>	27
5.5	<i>Výzkumný vzorek</i>	27
6	Výsledky vlastního výzkumného šetření	29
7	Prezentace dat vlastního výzkumného šetření	30
8	Vyhodnocení cílů praktické části	42
	Závěr	42
	Seznam použitých informačních zdrojů	44

Úvod

Dar řeči je dán pouze člověku. Ostatní živočichové dokáží komunikovat pohybem, pohledem očí, postavením těla tak, že v rámci známé skupiny se mezi sebou vzájemně i v interakci člověk – zvíře poměrně bez problémů domluví. U lidí je tomu jinak. Řeč je pro vývoj jedince mimořádně významná, ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, orientaci, fungování ve společnosti. Komunikace je nezbytnou pro včleňování dítěte do společnosti, dítě, které má poruchy v řečovém vývoji, je znevýhodněno, je pro něj velkou psychickou zátěží, že mu okolí není schopno porozumět. Matka komunikuje s dítětem ještě před narozením. Ke svému nenarozenému dítěti promlouvá, hladí se po břicho, dítě vnímá hlas matky, její rozpoložení, klid, nervozitu. Tam jsou bezpochyby základy komunikace mezi matkou a dítětem. Ihned po narození je matkou či pečující osobou fixován pohled dítěte, bezděky se přibližuje do zorného pole dítěte, sledují se reakce novorozence. Prvním náznakem opravdové komunikace mezi dítětem a jeho blízkým okolím je úsměv, nejprve napodobivý, v pozdějším období sociální. Dítě si vykomunikuje pozornost křikem, projevuje spokojenost broukáním. Blízké osoby na dítě hovoří, více či méně se dítěti věnují.

Vývoj komunikačních dovedností dítěte zásadně ovlivňuje rodina. Řečové vzory, úroveň vzájemné komunikace, rozvíjení slovní zásoby získává dítě od narození. V průběhu předškolního období se stává dalším aktérem rozvoje komunikačních dovedností dítěte předškolní zařízení, nejčastěji mateřská škola. V mateřské škole se dítě zařazuje do společnosti vrstevníků, komunikuje ale i s dospělými, učitelkami, dalšími zaměstnanci školky. Při ukončení předškolního vzdělávání dítěte musí být komunikační dovednosti na takové úrovni, aby bylo schopné pokračovat v dalším vzdělávání. Mnoho odborníků zmiňuje zhoršující se řečovou úroveň dětí při nástupu do základního vzdělávání, mnozí se vady řeči, potřebu logopedické péče u dětí.

Tato práce se věnuje komunikačním dovednostem předškolního dítěte, jejich vývoji; vlivu rodiny, okolí, mateřské školy na jejich rozvoj. Cílem práce je zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni komunikačních dovedností u dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání v souvislosti s tím, zda mateřskou školu navštěvovaly dlouhodobě nebo nastoupily povinnou předškolní docházku z rodinného prostředí.

1 Výchova a vzdělávání předškolního dítěte

Výchova a vzdělávání jsou dva vzájemně se prolínající pojmy, které formují a rozvíjejí jedince v průběhu celého života.

1.1 Výchova a vzdělávání dítěte od tří let do nástupu do základní školy

Výchova dítěte vyžaduje, aby měla záměr, její výsledek by měl být připravený, plánovaný. Neměla by probíhat pouze intuitivně, nahodile. Jak uvádí Opravilová (2016, s.11) „*Činiteli a nedílnými součástmi každého procesu výchovy a vzdělávání jsou:*

- *osobnost jedince, který je vychováván*
- *sociální a přírodní prostředí, ve kterém se pohybuje*
- *cíl, ke kterému směřujeme*
- *prostředky, které k realizaci cíle zvolíme*
- *my sami a naše jednání, které na dítě působí“*

K tomu, abychom úspěšně vychovávali a vzdělávali, využíváme nejen vlastní zkušenosti, osobní prožitky, potřebujeme ale také teoretické poznatky, zkušenosti prověřené odborníky, praxí, vědeckými poznatky. Výchově a vzdělávání dítěte předškolního věku se věnuje vědní obor předškolní pedagogika. Využití jejích poznatků, zákonitostí předškolní výchovy, napomáhá vychovateli či pedagogovi najít optimální cestu pro další vývoj vzdělávací cesty dítěte. (Opravilová, 2016)

Výchova dítěte probíhá hlavně v domácím prostředí, za výchovu a vzdělávání dítěte jsou zodpovědní především rodiče. V určitém časovém období se stává partnerem rodičů při výchově dítěte předškolní zařízení, nejčastěji mateřská škola.

1.2 Vzdělávání dítěte v domácím prostředí

Výchova dítěte v domácím prostředí probíhá od samotného narození jedince. Jedná se o prostředí nenahraditelné, poskytující dítěti naplnění základních lidských potřeb, které jsou podle Maslowa (2013) určeny v následujícím pořadí:

1. uspokojení základních tělesných a fyziologických potřeb
2. potřeba jistoty a bezpečí
3. potřeba lásky, přijetí a spolupatříčnosti
4. potřeba sebepoznání, úcty
5. potřeba seberealizace

Vývoj osobnosti dítěte je dán výchovným stylem rodičů. Opravilová (2016) uvádí, že v českém prostředí můžeme hovořit o dvou zásadních typech rodičovské výchovy. Výchova tradiční přenáší na dítě svůj systém hodnot, dítě vzorce chování přejímá, netvoří, ve výchově tradiční, nicméně moderní, demokratické jsou nicméně dány dítěti možnosti rozhodování, což v dřívějším stylu tradiční výchovy dítěti umožněno nebylo. Výchova druhého základního typu v české společnosti je výchova liberální, kdy se předpokládá, že rodiče nebudou dítě při budování hodnotového systému, vzorců chování atd. zásadně ovlivňovat. Tento styl výchovy v základní podobě může být pro vývoj dítěte nebezpečný, ovlivňuje ho při budování hodnotového systému a samotné osobnosti nedostatek zkušeností a absence jakýchkoli mantinelů. Umírněná liberální výchova již dává možnost dítě v průběhu výchovy seznamovat se svými názory, hodnotami, představami, samotné rozhodování potom zůstává na dítěti.

Dnešní děti žijí v dobrých podmínkách, základní fyziologické potřeby mají bez obtíží uspokojeny. Otázkou je, zda je současná digitální, zrychlená doba optimální pro rozvoj komunikačních dovedností v rodině. Často býváme svědky pečující osoby, která tlačí kočárek, dítě se dožaduje pozornosti, sleduje okolí, ukazuje, nicméně zpětné vazby se mu nedostává, protože dospělý komunikuje s mobilním telefonem, ať již verbálně, či sledováním displeje. V posledních několika letech odborníci upozorňují na nárůst vad řeči, které musí být napraveny před nástupem k základnímu vzdělávání logopedickou péčí. S přihlédnutím k tomu, že komunikační dovednosti dítěte se utváří od narození, je úlohou rodiny tyto základní dovednosti a schopnosti zodpovědně podporovat a rozvíjet.

1.3 Vzdělávání dítěte v mateřské škole

V průběhu vývoje dítěte od 3 let do nástupu k základnímu vzdělávání se partnerem rodiny při výchově dítěte stává vzdělávací instituce, nejčastěji v tomto věkovém období mateřská škola. Mateřská škola působí na dítě v oblasti výchovy a vzdělávání, cíle vzdělávání jsou jasně nastaveny podle Školského zákona a dále Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání obohacuje denní program dítěte a poskytuje dítěti odbornou péči. Jeho úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat tělesný vývoj a zdraví, motivovat je k dalšímu vzdělávání vytvářením optimálních podmínek pro potřebu dítěte dále se učit. Co se komunikační kompetence týče, *„je založena na tom, že dítě na konci předškolního období dokáže mluvit ve správně formulovaných větách, dokáže říci svůj názor a nahlas formulovat své myšlenky, dokáže užívat pravidla komunikace – vést smysluplný dialog, nechat domluvit druhého, tolerovat názor druhých.“* (Kryčová, 2021, s. 44-45)

Vzdělávání a výchova v mateřské škole probíhá za působnosti předškolních pedagogů, učitelů, nejčastěji však učitelek mateřské školy. Učitelka mateřské školy musí splňovat nejen kvalifikační, ale i osobnostní požadavky. Kvalifikace je dána Zákonem o pedagogických pracovnících 563/ 2004 Sb. v platném znění. Osobnostními předpoklady jsou bezesporu přirozená autorita, seberegulační schopnosti (sebekontrola) schopnost rozhodování, komunikativní dovednosti, schopnost empatie a důležité jsou i dovednosti praktické (pohybové, hudební, výtvarné). Protože učitelka poskytuje dětem v mateřské škole mluvní vzor, je nezbytné, aby její mluvní projev byl zřetelný, nesmí mít logopedické vady.

Předškolní vzdělávání je součástí vzdělávacího systému České republiky a je zakotveno v Zákoně č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.

1.4 Zakotvení předškolního vzdělávání zákonem 561/2004 Sb. (Školský zákon)

První část Školského zákona upravuje základní právní normy se vzděláváním související, prvotně tedy cíle a zásady vzdělávání, dále systém rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé vzdělávací stupně. Jednotlivý paragraf, §16 je věnován podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.* (§ 16 odst. 1 školského zákona 561/2004 Sb.) V tomto paragrafu jsou jasně nastavena pravidla pro podpůrná opatření, poradenskou pomoc školských poradenských zařízení.

Předškolnímu vzdělávání je ve školském zákoně konkrétně věnována část druhá, skládající se z několika částí. První část pod § 33 konkretizuje cíle předškolního vzdělávání, které se dále překlápí do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Uzákoněna je organizace předškolního vzdělávání, která vymezuje nárokovost jednotlivých věkových skupin pro předškolní vzdělávání, dále termín zápisu k předškolnímu vzdělávání, rozhodovací pravomoci ředitele mateřské školy v rámci zápisu k předškolnímu vzdělávání. Další část, § 34a vymezuje jasně povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění. §34b upřesňuje pravidla pro individuální vzdělávání dítěte. Poslední část, §35 je věnována možnosti ukončení předškolního vzdělávání.

Dalším závazným právním dokumentem pro mateřské školy je Vyhláška č. 14/ 2005 Sb. v platném znění, které upřesňuje pravidla pro podmínky provozu mateřské školy, způsob financování, naplnění tříd, možnosti přerušování provozu mateřské školy, stravování dětí, péči o zdraví a bezpečnost dětí, úplatů za předškolní vzdělávání.

2 Povinné předškolní vzdělávání

Povinné předškolní vzdělávání je uzákoněno s účinností od září 2017. Podnětem pro uzákonění povinného ročníku předškolního vzdělávání byl předpoklad, že po stanovení povinnosti plnit povinnou předškolní docházku se předškolního vzdělávání budou účastnit i děti, které do té doby předškolní zařízení nenavštěvovaly. Učitelé základních škol upozorňovali na nepřipravenost těchto dětí na základní vzdělávání, chybějící návaznost základního vzdělávání na vzdělávání předškolní, zejména v oblasti sociální, oblasti motorických dovedností a oblasti komunikační.

2.1 Právní rámec povinného předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je podle školského zákona povinné pro státní občany České republiky, občany Evropské unie a cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně, a to pro všechny výše uvedené skupiny, pokud na území České republiky pobývají po dobu delší než 90 dnů.

Povinnost předškolního vzdělávání vzniká dítěti od počátku školního roku, který následuje po dovršení pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky. Dítě se může vzdělávat v mateřské škole, zapsané v rejstříku škol, dále formou individuálního vzdělávání, v přípravné třídě základní školy či v přípravném stupni základní školy speciální nebo v zahraniční škole na území České republiky, které má ministerstvem povoleno plnění povinné předškolní docházky. V případě individuálního vzdělávání je úroveň očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání ověřena mateřskou školou, ve které je dítě k předškolnímu vzdělávání v individuální formě přihlášeno. Termíny ověření stanoví ředitel ve Školním řádu a pro dítě v individuálním režimu vzdělávání je toto ověření povinné.

Konkrétní rozsah povinného předškolního vzdělávání je dán Vyhláškou č. 14/ 2005 Sb. o předškolním vzdělávání.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vychází z aktuální vzdělávací strategie ČR, aktuálně ze strategie 2030. RVP PV je v průběhu vývoje společnosti a vzdělávacích trendů aktualizován za spolupráce odborníků z oblasti pedagogiky předškolního věku. RVP PV vymezuje cíle předškolního vzdělávání se zaměřením na společné vzdělávání a podporování předpokladů pro další vzdělávání, pro vzdělávání celoživotní, dále výstupy předškolního vzdělávání při jeho ukončení v návaznosti na povinné školní vzdělávání.

V závazném dokumentu RVP PV je kladen důraz na respektování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku, individuálních možností a potřeb dítěte. Pojmenovány jsou zde klíčové kompetence, které dítě v průběhu předškolního vzdělávání získává, definována kvalita předškolního vzdělávání z hlediska podmínek, obsahu, průběhu a výsledků tak, aby kvalita jednotlivých vzdělávacích programů různých mateřských škol za předpokladu zachování rozmanitosti a individuality přinášela rovnocenné výsledky.

RVP PV (2021) vymezuje klíčové kompetence, které jsou cílovou kategorií v podobě výstupů, formulovány jsou jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. V rámci předškolního vzdělávání jsou sledovány tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

K tématu této práce se váže kompetence komunikativní, která specifikuje, co by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo v rámci komunikačních dovedností bezpečně ovládat.

2.3 Konkretizované výstupy RVP PV v oblasti komunikačních dovedností

Doplňujícím a zpřesňujícím dokumentem pro sledování výsledků předškolního vzdělávání jsou Konkretizované očekávané výstupy, související s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V tomto materiálu jsou upřesněny požadavky na výstupy v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí, jasně jsou zde formulovány konkrétní dovednosti, které dítě na konci předškolního vzdělávání má. Za pomoci konkretizovaných výstupů pedagogové v mateřské škole plánují a nastavují činnosti, vzdělávací aktivity v integrovaných blocích tak, aby byla k naplnění vzdělávacích oblastí optimální.

Konkretizované očekávané výstupy PV v oblasti komunikačních dovedností jsou podrobně uvedeny a pojmenovány, směřují k tomu, že dítě by na konci této vzdělávací etapy mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti, tento požadavek splňuje tehdy, pokud: „*vyslovuje správně všechny hlásky (i sykavky, rotacismy, měkčení), mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod., mluví většinou gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj., rozumí většině slov a výrazů běžně používaných v jeho prostředí, má přiměřenou slovní zásobu, umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, přirozeně a srozumitelně hovoří s dětmi i dospělými, vede rozhovor a respektuje jeho pravidla, pokouší se napsat hůlkovým písmem své jméno (označí si výkres značkou nebo jménem), používá přirozeně neverbální komunikaci (gesta, mimiku, řeč těla aj., spolupracuje ve skupině.*“ (MŠMT, 2023)

2.4 Pedagogická diagnostika dítěte v mateřské škole

Jak uvádí Syslová (2018, s.13): „*Diagnostická činnost učitelky je jednou z nejvýznamnějších komponent předškolního vzdělávání. Učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je východiskem pro individualizaci vzdělávání, podkladem k plánování i evaluaci procesu vzdělávání.*“. Dle RVP PV (2021) pedagogická diagnostika sbírá komplexní informace o momentální úrovni dovedností a schopností dítěte, optimalizuje podmínky, prostředky a metody pro jejich další rozvoj s přihlédnutím k individuálním a věkovým potřebám dítěte. Mezi nejčastější metody v rámci poznávání dítěte v mateřské škole patří pozorování, jehož výstupy jsou učitelkou zaznamenávány, sumarizovány. V rámci pedagogické diagnostiky komunikačních dovedností a rozvoje řeči

u předškolního dítěte je zásadní metodou rozhovor. Zelinková (2011) upřesňuje, že obsahem rozhovoru jsou otevřené, polouzavřené a uzavřené otázky, a bezprostřední odpovědi. Výsledky jednotlivých dětí jsou zaznamenávány a vyhodnocovány za využití záznamů o dítěti, portfolia dítěte, jehož součástí jsou i plánované činnosti pro rozvoj jednotlivých vzdělávacích oblastí. Vývoj řeči, komunikačních dovedností dítěte předškolního věku a očekávaná úroveň komunikačních dovedností dítěte ukončujícího předškolní docházku bude popsána v následujících kapitolách.

3 Komunikační dovednosti předškolního dítěte

„Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, stala se komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.“ (Satirová, 1994)

Řeč je základní lidskou potřebou. Dle Dvořáka (2007, s. 147) je řeč definována jako *„forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace“*. Nejstěžejnější dobou pro získávání komunikačních kompetencí jsou dle Bytešnickové (2012) první roky života dítěte. Vývoj řeči u dítěte je ovšem velmi individuální, jednotlivé mezníky vývoje řeči je třeba interpretovat s velkou opatrností. Rozvoji řeči je důležité věnovat pozornost od nejtutějšího věku, k naučení řeči je nezbytné, aby se dítě mohlo učit od zdatného mluvčího, se kterým je dítě často v kontaktu. Děti mají vrozenou dispozici komunikovat, ovšem pokud nejsou náležitě stimulovány, k žádoucímu rozvoji řeči nedochází.

Dítě na konci předškolní docházky by mělo disponovat dobrou výslovností, žádoucí je zejména zvládnutí sykavek a měkčení, aby nedocházelo k negativním vlivům na osvojování si schopností čtení a psaní. U dětí nastupujících k základnímu vzdělávání je také důležité, aby měly dostatečnou slovní zásobu, vyjadřovací pohotovost a dostatečnou akustickou verbální pozornost. (Kutálková, 2014)

3.1 Komunikace, řeč a jazyk

Komunikace je základní složka mezilidské interakce. Jedná se o proces, kterým si lidé mezi sebou sdělují myšlenky, názory, potřeby, postoje, pocity. Jak uvádí Hadj-Moussová (2003, s. 54): *„Vždy se jedná o vytvoření komunikačního kanálu alespoň mezi dvěma osobami (může jich být samozřejmě i více), kterým přecházení obsahu od jedné osoby (komunikátor) směrem k druhé (komunikant). Obsah v tomto schématu označujeme jako komuniké“*.

Předpokladem pro úspěšnou komunikaci je to, aby komunikant dokázal srozumitelně vysílat svůj obsah sdělení k dalším komunikantům. Komunikant potom musí být schopen v rámci komunikace sdělení porozumět. Komunikace může probíhat verbálně i neverbálně.

Verbální komunikace probíhá formou řeči, slov. Neverbální komunikace probíhá výrazem, gesty. K porozumění obsahu sdělení je zapotřebí rozumět oběma formám

komunikace. Komunikace provází lidský život již od prenatálního vývoje, dítě komunikuje se svým okolím již velmi brzy po svém narození pomocí tzv. předřečových projevů.

Řeč je bezesporu jednou z primárních komunikačních rovin. „*Člověk je tvor společenský – a řeč slouží jako přirozený nástroj jeho dorozumění s druhými lidmi. Není-li tento nástroj k dispozici, je zle.*“ (Matějček, 2015, s. 93)

„*Řečové dovednosti zahrnují komplex různých aktivit. Dítě se musí naučit slyšené rozčlenit, dekodovat, porozumět mu, imitovat je, vhodně užít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost*“ (Šulová, s. 21)

V oblasti komunikace jsou pro pedagogy i logopedy důležité pojmy jako je řeč, jazyk a foném.

Řeč: řečí je možné přenášet informace, a to ať formou zvukovou, či písemnou neverbální. Lejska (2003) podotýká, že dosud neexistuje jednotná definice řeči. Každý vědec může podle něj definovat řeč ze svého hlediska.

Jazyk: specifická vlastnost etnické skupiny, která se řídí určitými pravidly (gramatika, fonologie, syntax,...). Jazyk je základním systémem komunikace myšlenek, který je realizován mluvenou řečí, písmem, nebo manuálním způsobem (například znaková řeč). „*Každý zdravý jedinec disponuje vrozenou schopností si osvojit jakýkoliv jazyk. Skutečnost, který jazyk se stane mateřským ovlivňují rodiče či vychovatelé dítěte*“ (Bytešníková, s. 36)

„*Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, užívající určité symboly, které jsou systematicky, dle určitých pravidel uspořádány. Řeč, mluvená i psaná, je konkrétní jazykovou dovedností*“ (Vágnerová, 2005, s. 112)

Foném: „elementární zvukový segment, který je vymezen na základě své schopnosti diferencovat znakové jednotky jazykového systému, tj. v češtině morfémy, resp. Slovní tvary“ (Karlík, P.: Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 135)

Děti mají vrozenou schopnost komunikovat, tento předpoklad je ale nezbytné podporovat, rozvíjet, podněcovat. Je faktem, že dítě vyrůstající v komunikačně nepodnětném prostředí je v úrovni řečového rozvoje minimálně opožděné, pokud je prostředí významně nepodnětné, může docházet i k vážným poruchám řeči. Mezi nedílné součásti rozvoje řečových dovedností patří prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Sociolog

B. Bernstein (1971) přišel s pojmem „omezený jazykový kód“, tento pojem poukazuje na to, že dítě si vštěpuje specifika způsobu řeči, kterým je obklopeno. V praxi to tedy znamená, že u dětí se stejným intelektem, ale různými sociálními podmínkami, dochází k rozdílům v porozumění či slovní zásobě.

Proces rozvoje řeči vychází z porozumění znění jednotlivých slov a jejich významu. Rozvoj řečových dovedností je nedílnou součástí vývoje dítěte. „*Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení, ale také jeho socializací*“ Klenková (2006, s. 32). Naučit se rozumět a užívat jazyk je prvním krokem v gramotnosti a základem pro učení se číst a psát. Rozvoj řečových dovedností souvisí s rozvojem dalších oblastí - myšlením, sluchu, zraku a motoriky. Dojde-li k obtížím v řečové oblasti, je tedy potřeba pozorovat a rozvíjet i ostatní oblasti.

3.2 Vývoj řečových dovedností u dítěte od narození do nástupu k základnímu vzdělávání

Vývojem řeči rozumíme proces, jehož prostřednictvím získáváme schopnost rozumět a komunikovat prostřednictvím řeči. Období osvojování si mateřského jazyka lze dělit na jednotlivá vývojová stadia, která na sebe navazují. Vývoj řeči je zahájen již v prenatálním období, k nejintenzivnějšímu rozvoji řečových a jazykových dovedností dochází v prvních 3 letech života, kdy se mozek vyvíjí a zraje.

Rozvoj řečových dovedností řadíme do 4 vzájemně propojených rovin, roviny lexikálně-sémantické, morfoložicko-syntaktické, pragmatické a foneticko-fonologické.

Rovina lexikálně-sémantická se zabývá porozuměním a vlastním vyjádřením dítěte, tedy receptivní a expresivní složku řeči. Zahrnuje pasivní i aktivní slovník jedince. Klenková (2006) specifikuje, že možnost registrovat u dítěte začátky porozumění, tedy pasivní slovní zásoby, je možné okolo 10. měsíce věku, užívání aktivní slovní zásoby, tedy vlastního mluvního projevu přichází okolo 1 roku života. Slovní zásobu si každý jedinec v průběhu života rozšiřuje, rozvoj individuálního slovníku je podmíněn řadou faktorů, jako jsou osobnost a prostředí, ve kterém jedinec žije.

Rovina zabývající se stavbou vět a užitím tvarosloví slovních druhů, tedy gramatikou je **rovina morfologicko-syntaktická**. Tato rovina se může zkoumat a pozorovat zhruba kolem jednoho roku věku, tedy v období prvních slov dítěte. (Lechta, 1990)

Rovina pragmatická je rovinou zabývající se primárně komunikací, tedy praktickým využíváním řeči. Dle Klenkové (2006) schopnost pochopení své role komunikačního partnera přichází kolem dvou až tří let věku. Do této roviny řadíme schopnost dotazování, odpovídání na otázky, sebevyjádření emocí, vedení rozhovoru a užívání neverbální komunikace.

V **Rovině foneticko-fonologické** se jedná o fonemické rozlišení hlásek a jejich artikulaci. Tato rovina závisí na úrovni fonemického vývoje, konkrétně na napodobování hlásek tak, jak je dítě slyší. Rozvoj této jazykové roviny lze sledovat již krátce po narození dítěte, důležitým mezníkem je 6. až 9. měsíc věku, kdy se pudové žvatlání mění na žvatlání napodobující. (Klenková, 2006)

Vývoj komunikačních dovedností probíhá v určitých stádiích. Nejzákladnější dělení vývoje řeči je kategorizováno do období přípravného (předřečového) a období vlastního vývoje řeči. (Klenková, 2006)

V prvních týdnech a měsících se dle Červenkové (2019) dítě vyjadřuje nejčastěji reflexivním pláčem (který se liší podle toho, zda dítě pláče bolestí, hladem, či z jiného důvodu), zvukem při nadavování a zvuky doprovázejícími sání. Dítě v tomto období vnímá okolní zvuky, na konejšivý hlas reaguje ztišením, sleduje bezprostřední okolí ve svém zorném poli. Na toto období plynule navazuje tzv. období broukání, kdy dítě začíná experimentovat se svými mluvidly, a mimo to je to obdobím, kdy se dítě začíná usmívat (Kejklíčková, 2016). Postupně dítě dokáže reagovat na vyslovení svého jména otočením se ve směru slyšeného. V období do 6. měsíce věku začíná u dětí takzvané „žvatlání“, které Vyšejn (1979) považuje za hru s mluvidly, při které náhodným pohybem a postavením mluvidel vznikají zvuky podobné slabikám či slovům. Dítě vydává zpočátku jednoslabičné zvuky jako „ma“. Postupně dochází k řetězení slabik „ma, ma“, tato dvojslabičná slova postrádají vztah k významu.

Do 1 roku věku dítě dokáže sledovat předmět zaměřený pohledem v okolním prostoru, projevuje zájem o okolí. Toto období je charakterizováno imitací vokalizace, imitací

známých zvuků a zkoušením intonačních variací. Dokáže neverbálním způsobem komunikovat s blízkými – ukazováním a zvuky požádat o předmět či přiblížení k němu, neverbálně dává najevo také libost či nelibost, strach; pohybem hlavy vyjádří ano – ne (Kejklíčková, 2016).

V období mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem života dítě začíná vyslovovat první slova, a nastává vlastní vývoj řeči. Dítě opakuje slova, vytváří si vlastní „řeč“, které rozumí rodiče a jsou schopni se s dítětem „dorozumět“. V období do dvou let se vyskytuje částečně jasná řeč, dítě začíná tvořit dvouslovné věty. Dítě je schopno užívat aktivně kolem 50 slov (Kapalková, 2009). Dochází k častému užívání otázek, což vede k pochopení, že každá věc má své jméno. V případech, kdy dítě mluví o sobě samém, je využívána třetí osoba.

Mezi druhým a třetím rokem je rozhovor dítěte s dalšími osobami srozumitelný, dítě o sobě dokáže mluvit jako o „já“. Při hře dítě často hovoří samo se sebou. Běžná je mluva ve 2 – 4 slovných kombinacích, věty však bývají neobratné, mívají svérázný slovosled (Kutálková, 2010). Kolem třetího roku dítě zvládá požit zhruba 700 – 900 slov, rozumí prvním předložkám (na, pod, před,...).

Ve čtvrtém roce věku dítě zvládá vést dialog v kompletních větách úrovně přiměřené svému věku. Dochází k užívání dlouhých monologů, které obsahují i souvětí podřadná. Výslovnost hlásek se zdokonaluje. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě schopné pojmenovat běžné věci a činnosti, aktivně používá kolem 1 500 slov (Klenková, 2006). Dokáže tvořit množné číslo, tvořit jednoduchá souvětí, chápe děj, dokáže vyprávět. Komunikuje formou jednoduchého dialogu, reaguje, ptá se.

Kolem šestého roku je řeč dítěte rozvinutá ve všech oblastech, dítě se zdokonaluje ve vyjadřování a používání gramaticky a artikulačně správné řeči. Aktivně používá kolem 2 500-3000 slov (Lechta, 2002). Je schopné navázat kontakt, vést dialog, vyptávat se, odpovídat na dotazy. Postupem času se slovní zásoba stává rozsáhlou, dítě zvládá jednoduchá souvětí bez gramatických problémů. Do doby nástupu do základní školní docházky by měla být řeč rozvinutá ve všech jazykových rovinách.

3.3 Rozvoj řeči v rodinném prostředí

Rodina je pro dítě nenahraditelným prostředím, kde se cítí bezpečně, úroveň rodinného prostředí má zásadní vliv na vývoj jedince, jeho osobnosti. Prostřednictvím rodiny je dítě integrováno do společnosti, přebírá rodinné zvyky, obyčeje, sociální vztahy, styl komunikace, vzorce chování.

Matka s dítětem hovoří ještě v prenatálním období, dle V. Lechty (2003) dítě již ve třetím týdnu sacími pohyby reaguje na hlas matky. Po narození je hovor k miminku spontánní, pečující osoba sleduje reakce na vyslovené, zda dítě reaguje, slyší, otáčí se za hlasem. Nedostatek interakce mezi pečující osobou a dítětem v raném období se může na vývoji řeči zásadně odrazit.

3.4 Rozvoj řeči v mateřské škole

Dle RVP PV (MŠMT, 2021) dítě ukončující předškolní vzdělávání v rámci kompetence komunikativní:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, vyjadřuje myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, je schopno vést dialog
- dokáže se samostatně vyjadřovat různými prostředky verbálními i neverbálními
- zvládá komunikovat s ostatními dětmi i dospělými
- využívá aktivně prostředky k rozvoji komunikačních dovedností (knihy, AV technika)
- chápe odlišné jazykové prostředí

Rozvoj řečových a jazykových dovedností je učitelkou sledován, podporován, vzdělávací nabídka je v souladu s dalším prohlubováním výše uvedených dovedností. Optimální úroveň komunikačních dovedností dítěte při ukončení předškolního vzdělávání je specifikována v materiálu „Konkretizované očekávané výstupy předškolního vzdělávání“.

4 Logopedická intervence

Termín logopedická intervence je definován jako „aktivita, která je specifická pro práci logopeda ve všech jejích oblastech“. (Lechta, 2007, s. 37)

Logopedická intervence tedy zahrnuje metody a činnosti logopeda týkající se všech specifických oblastí jeho práce s klientem s narušenou komunikační schopností. Jelikož je narušení komunikačních dovedností závažným problémem, vyžaduje logopedická intervence intenzivní a účelnou péči.

Klenková (2006) logopedickou intervenci specifikuje jako složitý multifaktoriálně podmíněný proces realizující se na třech úrovních – logopedické diagnostice, logopedické terapii a logopedické prevenci.

4.1 Narušená komunikační schopnost

Veškeré poruchy, se kterými se můžeme v rámci vývoje řeči setkat jsou zastřešeny pojmem „narušení komunikační schopnosti“. Toto narušení může být jak vrozené, tak získané, a projevit se může přechodně či trvale.

„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta et al., 2003, s. 17)

I mírné narušení komunikačních dovedností může vést k vážným a dalekosáhlým deficitům, které se dotýkají všech aspektů života dítěte.

Dle Škodové, Jedličky (2007) dělíme narušení komunikačních dovedností na 10 základních kategorií: vývojovou nemluvnost (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie), získanou orgánovou nemluvnost (afázie), získanou psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolalie), narušení fluence/plynulosti řeči (koktavost, breptavost), narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie), narušení grafické stránky řeči (poruchy čtené a psané řeči), symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

4.1.1 Nejčastější narušení komunikační dovednosti u dětí předškolního věku

Narušení řeči je poměrně velké množství. Dle Klenkové, Kolbábkové (2005) mezi nejčastější vady a poruchy řeči patří: opožděný vývoj řeči prostý, vývojová dysfázie, huhňavost (neboli rinolalia), koktavost, breptavost a patlavost (dyslalie).

Opožděný vývoj řeči prostý nastává ve chvíli, kdy tříleté dítě bez somatických či psychických příčin nemluví nebo mluví méně než je přiměřené pro danou věkovou skupinu (Klenková, 1997).

Vývojová dysfázie se řadí mezi poruchy postihující vývoj řeči. V knize autorů Love a Webb (2009, s.298) je definována jako „*závažná porucha expresivní a/nebo receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména neverbální komunikaci*“.

Huhňavost (rinolalie) je porucha při níž dochází k deformaci zvuků artikulovaných hlásek. Dle Klenkové (2006) se dělí na hyponazalitu (patologicky sníženou nosovost), hypernazalitu (patologicky zvýšenou nosovost), a nazalitu sníženou (tedy kombinaci hyponazality a hypernazality).

Koktavost (balbuties) je „*porucha plynulosti mluvy způsobená nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, někdy i respiračního a fonačního svalstva*“ (Kejklíčková, 2016, s. 90)

O breptavosti mluvíme při narušeném tempu a rytmu řeči, kdy dochází ke zrychlenému tempu mluvy, její překotnosti, přeríkávání, nedbalé artikulaci, komolení slov (zejména delších) a „polykání“ slov. (Kejklíčková, 2016)

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

4.2 Logopedická diagnostika

Přinosilová (2007, s.10) píše, že *„Diagnostika obecně je poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho nejdůležitějších znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza“*.

Logopedická diagnostika vede k určení diagnózy, tedy k rozpoznání druhu, příčiny, patogenezi a průběhu vady či poruchy komunikačních dovedností. K určení diagnózy a následnému zvolení nejvhodnější intervenční metody je třeba, aby diagnostika narušené komunikační schopnosti byla logopedem provedena co nejpřesněji.

Lechta (2003) vymezil sedm hlavních cílů logopedické diagnostiky. Primárním cílem je odlišení, zda se jedná o narušení či o fyziologický stav, případně přijatelnou odchylku. V případě, že se potvrdí, že se jedná o narušení, je důležité určit příčinu a dobu vzniku narušené komunikační schopnosti, a odhadnout, zda se jedná o narušení trvalé či přechodné. Dále je třeba rozlišit, zda se jedná o vadu (vrozené narušení) či poruchu (získané narušení) řeči. Důležité je také zjištění, zda je narušení komunikační schopnosti dominující, či se jedná o symptom jiného dominujícího narušení, poškození, nebo onemocnění. Mezi další cíle logopedické prevence patří rozpoznání, zda si jedinec své narušení uvědomuje a stanovení stupně narušení (totální či parciální).

4.3 Logopedická terapie

Na základě logopedické diagnostiky je možné určit individuální postupy logopedické terapie. Terapie v oblasti logopedie má za cíl celostně a systematicky zlepšovat komunikační dovednosti jedince, Lechta (1990, s. 54) definuje logopedickou terapii jako *„aktivitu, která se realizuje specifickými metodami ve specifické situaci záměrného učení“*. Logopedickou péči provádí kvalifikovaní pracovníci (logopedi) kompetentní pro tuto činnost.

Narušení komunikačních dovedností není vždy možné zcela odstranit, logopedická terapie se však snaží toto narušení eliminovat co nejvíce je možné, přičemž je kladen důraz na rozvoj komunikačních kompetencí v co nejširším možném pojetí. *„Cílem logopedické terapie, respektive terapie narušené komunikační schopnosti je eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat narušenou komunikační schopnost. Samozřejmě, nejžádanějším cílem*

terapie je zcela odstranit, eliminovat narušenou komunikační schopnost a zároveň s tím (anebo současně) i komunikační bariéru. V nejtěžších případech však – někdy navzdory houževnatému úsilí – nelze tohoto ideálního cíle dosáhnout.“ (Lechta, 2005, s. 21)

Zaměření logopedické terapie mohou být různá – kauzální (zaměřena na příčiny NKS a snahu o jejich odstranění), symptomatická (zaměřena na redukci projevů NKS a formování komunikační schopnosti jedince) a celostní (zaměřena na interdisciplinární přístup k jedinci s NKS). (Dvořák, 1998)

4.4 Logopedická prevence

Počet dětí s narušením komunikačních dovedností ve věku, kdy už by řeč měla být v normě, stále narůstá, a je tedy důležité věnovat pozornost prevenci vzniku těchto narušení. *„Problém logopedické prevence je velmi často zdůrazňovaným a diskutovaným tématem. Vycházíme-li z premisy, že logopedie v nejširším pojetí je výchovou řeči, posilujeme tím platnost tvrzení, že lépe je poruchám předcházet, než je následně řešit.“* (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005, s. 149)

Hlavním cílem logopedické prevence je zajištění maximálního a vyrovnaného rozvoje schopností potřebných pro přirozený rozvoj řeči. Logopedie rozlišuje 3 metody prevence – primární, sekundární a terciální.

Primární prevence je dle Klenkové (2006, s. 57) chápána jako *„předcházení situacím, které ohrožují určité narušení komunikační schopnosti“*, dle Peutelschmiedové (2005) je tedy primární prevence zaměřena na nejširší populaci. Primární logopedická prevence se dále rozděluje na specifickou a nespecifickou, přičemž primární prevence se zaměřuje na předcházení rizika vzniku narušené komunikační schopnosti, zatímco prevence nespecifická je zaměřena na podporu žádoucího chování (např. správný mluvní vzor). (Bendová, 2014)

„Sekundární prevence je zaměřena na určité rizikové skupiny, u nichž se projevuje ohrožení (např. předcházení hlasovým poruchám u hlasových profesionálů).“ (Klenková, 2006, s. 57) Sekundární prevence je tedy obecně zaměřena na jedince s ohrožením vzniku narušené komunikační schopnosti.

Terciální prevence je zaměřena na osoby s již projevenou narušenou komunikační schopností, a zabývá se tedy předcházením dalších negativních následků tohoto narušení. V této oblasti dochází k vzájemnému prolínání preventivních opatření společně s terapeutickým působením logopeda. (Bendová, 2014)

5 Komunikační dovednosti dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání

5.1 Cíle praktické části

Cílem výzkumu je zjištění úrovně komunikačních dovedností dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání, se zaměřením na rozdíly v úrovni komunikačních dovedností u dětí, které

- navštěvují mateřskou školu od tří respektive od čtyř let
- navštěvují mateřskou školu od pěti respektive od šesti let

Hlavním cílem výzkumu je zjištění, zda jsou rozdíly v úrovni komunikačních dovedností u dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání v souvislosti s tím, zda mateřskou školu navštěvovaly dlouhodobě nebo nastoupily povinnou předškolní docházku z rodinného prostředí.

Dílními cíli výzkumu bylo:

- Zjistit, která ze sledovaných oblastí komunikačních dovedností je u předškolních dětí nejvíce problematická.
- Porovnání četnosti narušení komunikačních dovedností mezi dívkami a chlapci.
- Potvrzení dlouhodobé tendence zhoršování úrovně řeči ve foneticko-fonologické rovině u dětí v povinném předškolním ročníku (zhoršená výslovnost).

5.2 Specifikace výzkumného problému

Výzkumný problém je nastaven otázkou: „Jsou komunikační dovednosti dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání na srovnatelné úrovni u skupiny, která navštěvuje mateřskou školu dlouhodobě a u skupiny, která k předškolnímu vzdělávání nastoupila z rodinného prostředí?“

Sledovány jsou následující komunikační dovednosti dítěte, vyplývající z očekávaných konkretizovaných výstupů dítěte při ukončování předškolního vzdělávání:

1: vyslovuje správně všechny hlásky

2: mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.

- 3: rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí
- 4: má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů
- 5: rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.)
- 6: užívá správně uvedených časoprostorových pojmů
- 7: zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá
- 8: dokáže správně pojmenovat barvy
- 9: běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)

5.3 Metody výzkumu, zpracování

Výzkumné šetření má charakter kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumného šetření byly použity nestrukturované výzkumné nástroje, které jsou výrazně závislé na osobě výzkumníka. Shromažďovány byly informace o zkoumaných jedincích, které byly získávány následujícími metodami:

- nestrukturované pozorování za přímé účasti výzkumníka v prostředí, ve kterém se zkoumaní jedinci pravidelně pohybují, cítí se bezpečně (prostory mateřské školy)
- nestrukturované interview, v rámci kterého bylo upřednostněno naslouchání výzkumníka zkoumaným jedincům, rozhovor se týkal přednostně vždy tématu, které zkoumaného jedince zaujalo
- narativní metoda, kdy na základě otázky položené výzkumníkem byl dán prostor zkoumanému jedinci k vyprávění, pro plynulý průběh vyprávění mohly být pokládány výzkumníkem doplňující otázky

Validita zjištěných skutečností byla zaručena přímým kontaktem výzkumníka se zkoumanými jedinci. Zajištění správného posouzení úrovně komunikačních dovedností dětí v bodu 1: správná výslovnost hlásek bylo ve spolupráci s logopedem SPC, který na zapojených mateřských školách provedl logopedické depistáže u předškolních dětí. Pozorování průběhu logopedických depistáží a zpracování získaných informací u dětí

zapojených do výzkumného šetření bylo výzkumníkovi umožněno se souhlasem zákonných zástupců sledovaných jedinců a zúčastněného logopeda.

Shromážděné informace o sledovaných dětech byly dále zpracovány formou konstantní komparace; záznamy o jednotlivých zkoumaných byly tříděny podle výsledků do tří úrovní zjištěné úrovně jednotlivých výstupů:

- zvládá
- nezvládá
- zvládá s dopomocí, opravou

Dále pro prezentaci výsledků v jednotlivých položkách souhrnného záznamu jsou odpovědi vyznačeny výsečovými grafy, ve kterých více vynikají rozdíly jednotlivých zkoumaných oblastí. Pro názornost je jako závěrečný použit sloupcový graf, který přehledně vypíchl výsledky obou zkoumaných skupin dětí.

V záznamu jsou zaznamenány počty jednotlivých odpovědí, v grafech jsou výsledky vyznačeny popisky dat.

Slovně jsou stručně okomentována zjištění výzkumníka.

5.4 Šetření výzkumného problému

Šetření probíhalo ve čtyřech mateřských školách na území hlavního města Prahy. Šetření bylo podmíněno souhlasem zákonných zástupců se sledováním zkoumaných jedinců a zaznamenávání výsledků šetření anonymizovanou formou. Výzkum byl podmíněn spoluprací s vedením zapojených mateřských škol a s třídními učitelkami zapojených tříd, zejména pro navození přátelské atmosféry a získání důvěry dětí, nezbytné pro uplatnění výzkumných metod – rozhovorů, vyprávění, pozorování.

5.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným výběrem, pomocí kterého byly získány zkoumané informace a které přesně odpovídaly výzkumným záměrům.

Do výzkumného šetření byly zařazeny děti plnící povinnou předškolní docházku v mateřské škole. Vybrány byly děti splňující podmínky výzkumného šetření v následujícím počtu:

- 26 dětí plnících povinnou předškolní docházku v mateřské škole, které mateřskou školu navštěvují dlouhodobě, od tří respektive od čtyř let
- 26 dětí plnících povinnou předškolní docházku v mateřské škole, které mateřskou školu navštěvují od pěti respektive od šesti let a k docházce nastoupily z rodinného prostředí bez předchozí docházky do předškolního zařízení

U všech dětí byl získán souhlas zákonných zástupců se sledováním dítěte v souvislosti s výzkumem, včetně souhlasu se zpracováním anonymizovaných údajů pro účely výzkumné části bakalářské práce.

Do výzkumného vzorku byl do každé sledované skupiny vybrán stejný počet zastoupených dívek a chlapců, s přihlédnutím k tomu, že v rámci výzkumného šetření byla i porovnána četnost narušení komunikačních dovedností mezi dívkami a chlapci.

6 Výsledky vlastního výzkumného šetření

Souhrn jednotlivých záznamových archů úrovně komunikačních dovedností dítěte v povinném předškolním vzdělávání v rozdělení do zkoumaných skupin

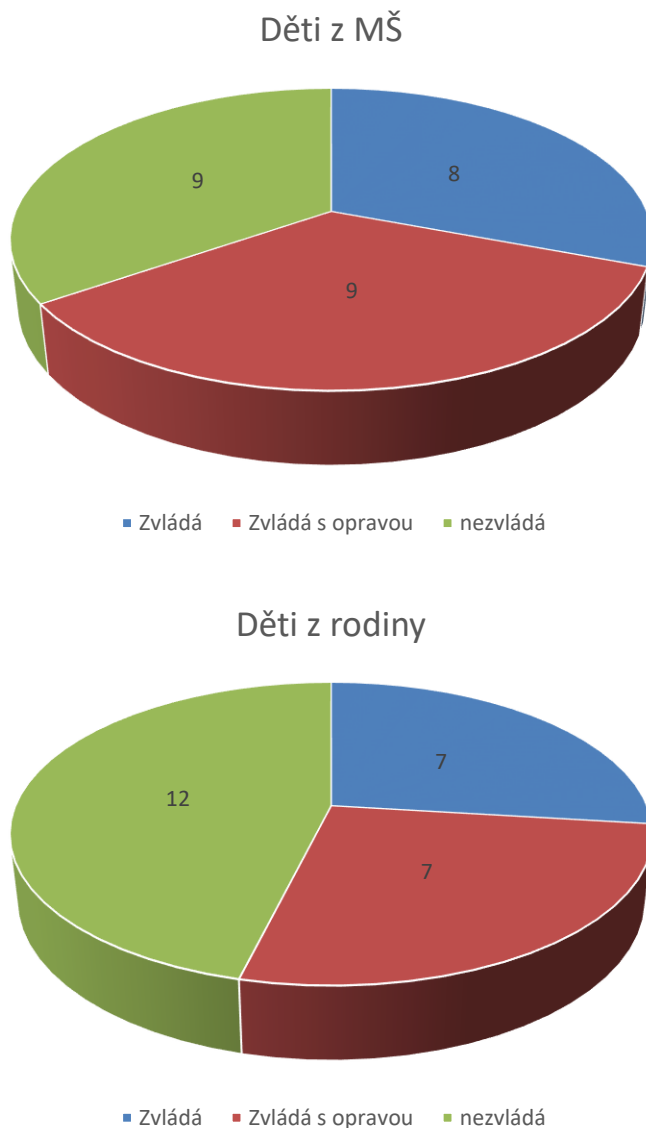
* D – děti předškolního ročníku mateřské školy docházející do MŠ od tří respektive 4 let

* N – děti předškolního ročníku mateřské školy, které nastoupily do MŠ v pěti respektive šesti letech

	ZVLÁDÁ		NEZVLÁDÁ		ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ - OPRAVOU	
	D* d/ch	N* d/ch	D* d/ch	N* d/ch	D* d/ch	N* d/ch
• vyslovuje správně všechny hlásky	5/3	4/3	3/6	6/6	5/4	3/4
• mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.	11/4	10/5	0/1	0/1	2/8	3/7
• rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí	13/12	11/12	0/0	0/0	0/1	2/1
• má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů	9/7	8/6	1/2	0/3	3/4	5/4
• rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.)	10/9	8/7	0	0/1	3/4	5/5
• užívá správně uvedených časoprostorových pojmů	5/2	2/1	0/3	0/3	8/8	11/9
• zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá	9/7	8/3	0	0/2	4/6	5/8
• dokáže správně pojmenovat barvy	9/10	12/8	0	0/1	4/3	1/4
• běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)	11/8	10/6	0	0/0	2/5	3/7

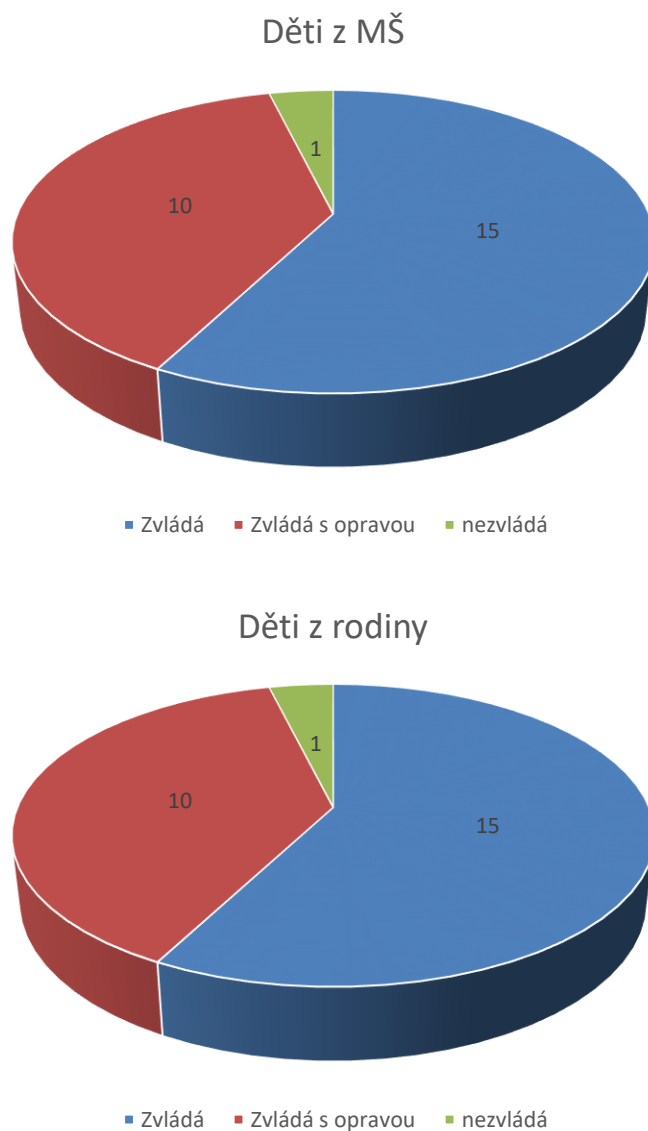
7 Presentace dat vlastního výzkumného šetření

Graf č. 1: dítě vyslovuje správně všechny hlásky



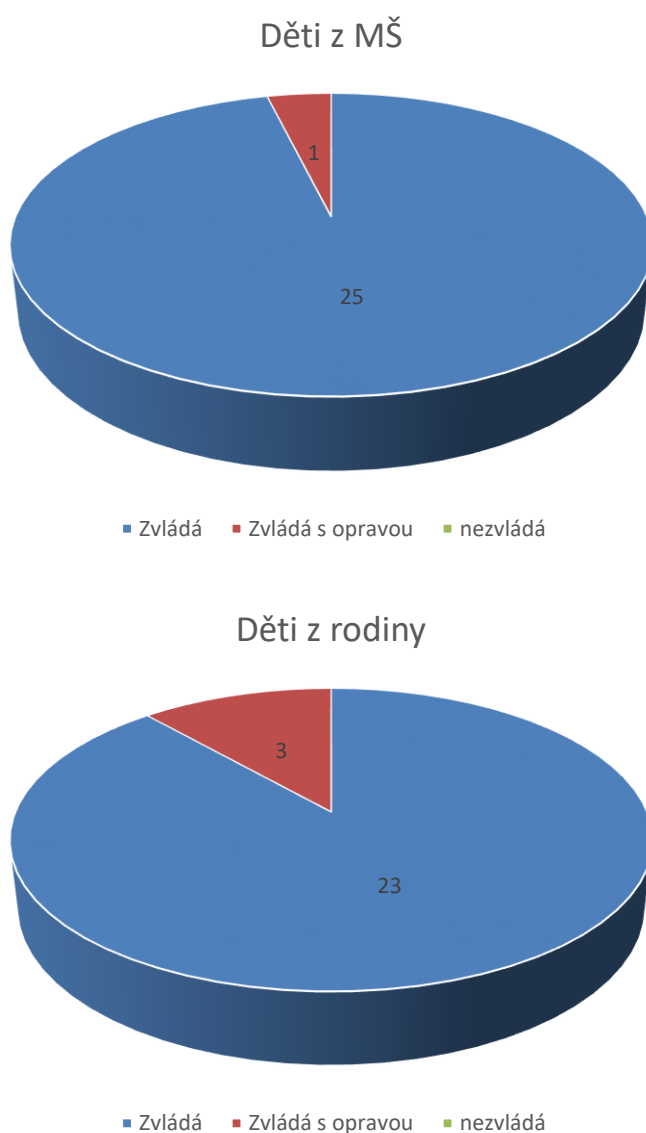
V období po pátém roce věku by již výslovnost všech hlásek neměla činit výrazné problémy. Graf č. 1 prokazuje, že počet dětí, které mají oblast výslovnosti hlásek bezproblémovou, je mezi oběma skupinami velmi podobný; z MŠ 8 dětí (30,8%), z rodiny 7 dětí (26,9%). S opravou zvládne oblast 9 dětí dlouhodobě docházejících (34,6%) a 7 dětí docházejících z rodinného prostředí (26,9%). Správnou výslovnost nezvládlo 34,6% dětí z MŠ (9) a 46,2% dětí z rodiny (12).

Graf. č. 2: dítě mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.



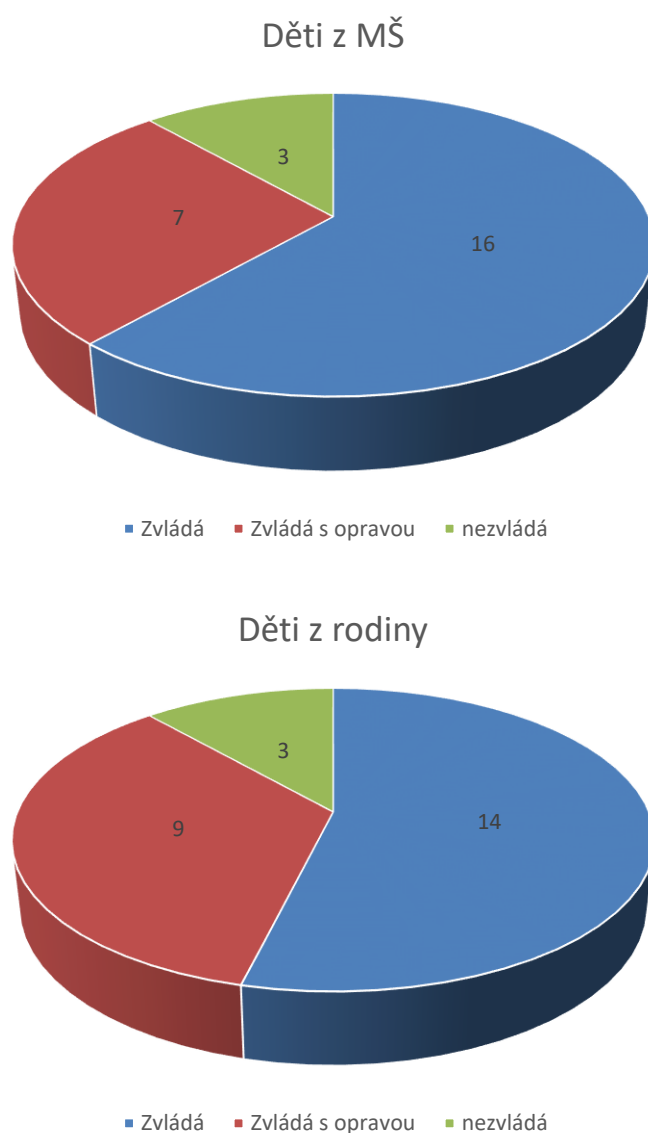
Z grafu č. 2 vyplývá, že v oblasti komunikace jsou výsledky mezi dětmi totožné, 15 dětí (57,7%) z obou skupin zvládá bez problému, 10 dětí (38,5%) tuto oblast zvládne s určitou mírou podpory, a 1 dítě (3,8%) tuto oblast nevládá.

Graf. č. 3: dítě rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí



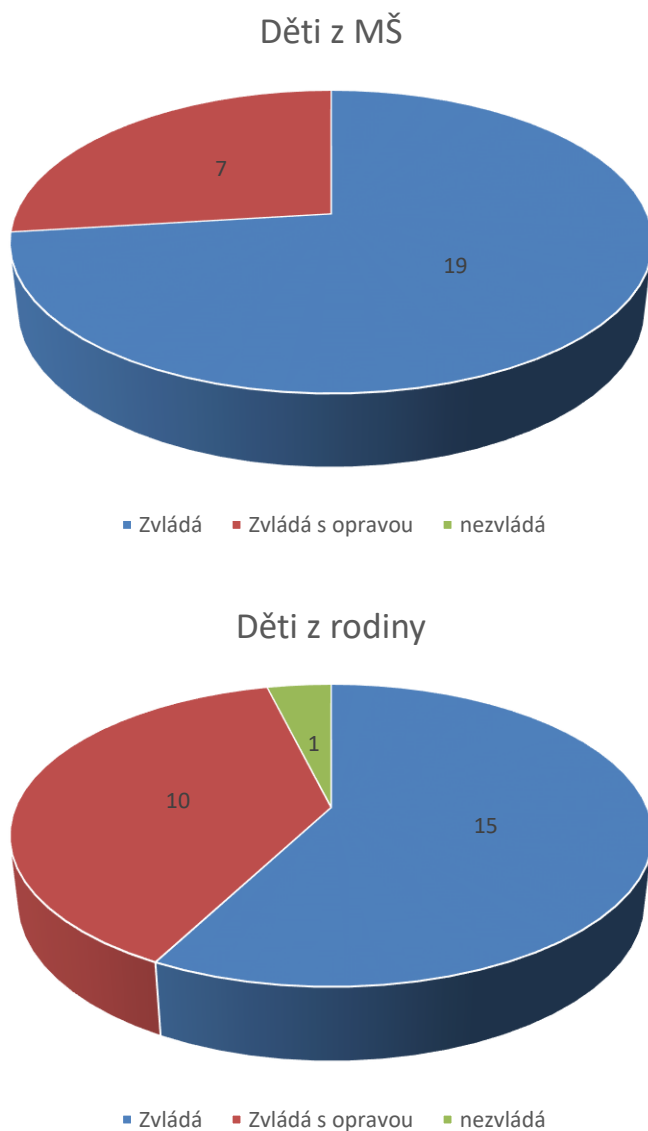
Z grafu č. 3 můžeme vidět, že porozumění většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí nečiní dětem v předškolním ročníku výrazné problémy, u dětí dlouhodobě docházejících oblast plně zvládalo 25 dětí (96,2%), 1 dítě (3,8%) zvládlo s podporou. Děti docházejících z rodiny oblast bez obtíží zvládlo 23, tedy 88,5% a za určité podpory oblast zvládly 3 děti, tedy 11,5%.

Graf. č. 4: dítě má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů



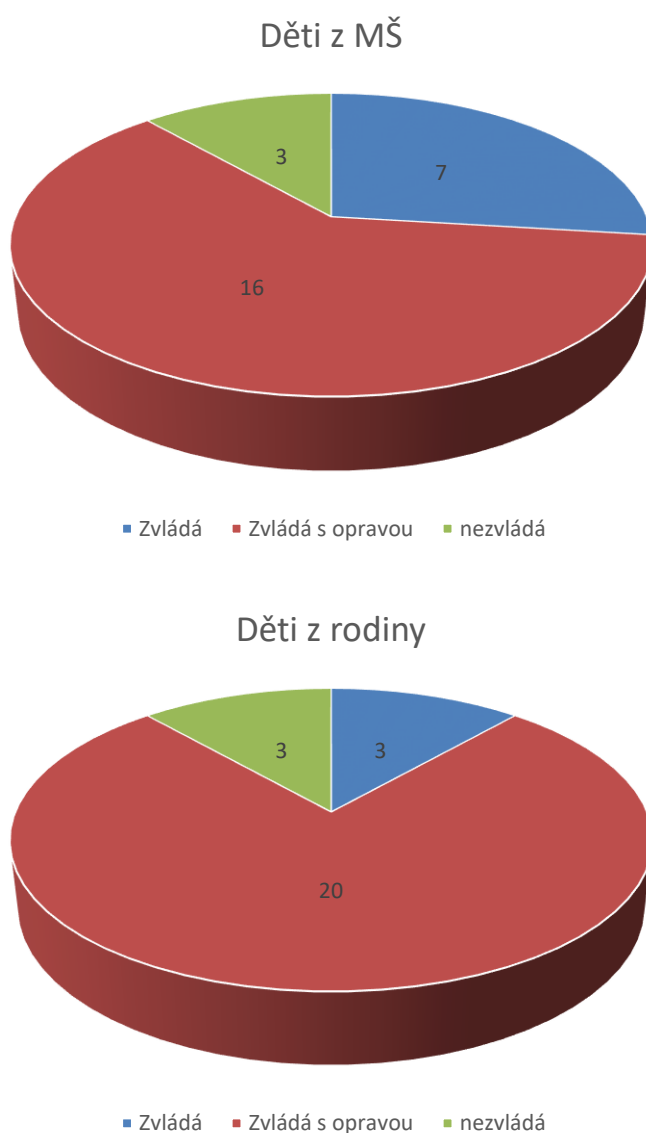
Dle grafu č. 4 bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů u obou skupin nezvládl stejný počet dětí, konkrétně 3 děti (11,5%). Děti docházející z rodiny s dopomocí oblast zvládlo 7, tedy 26,9%, plně zvládlo 16 dětí, tedy 61,5%. U dětí docházejících do předškolního ročníku z rodiny byly počty podobné, oblast s podporou zvládlo 9 dětí (34,6%), bez podpory oblast zvládlo 14 dětí (53,8%).

Graf. č. 5: dítě rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.)



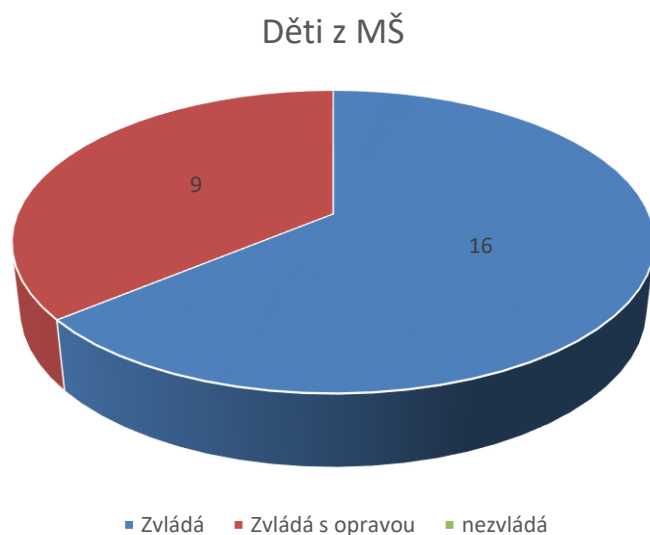
Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že u obou kategorií nerozumělo pojmům vyjadřujících časoprostorovou orientaci pouze 1 dítě (konkrétně dítě docházející z rodiny). S dopomocí porozumělo 26% dětí z MŠ (7) a 38,5% (10) dětí z rodiny. Plně časoprostorovým pojmům rozumělo 19 předškolních dětí docházejících do MŠ dlouhodobě (73,1%) a 15 dětí (57,7%) docházejících do předškolního ročníku z rodiny.

Graf. č. 6: dítě užívá správně uvedených časoprostorových pojmů



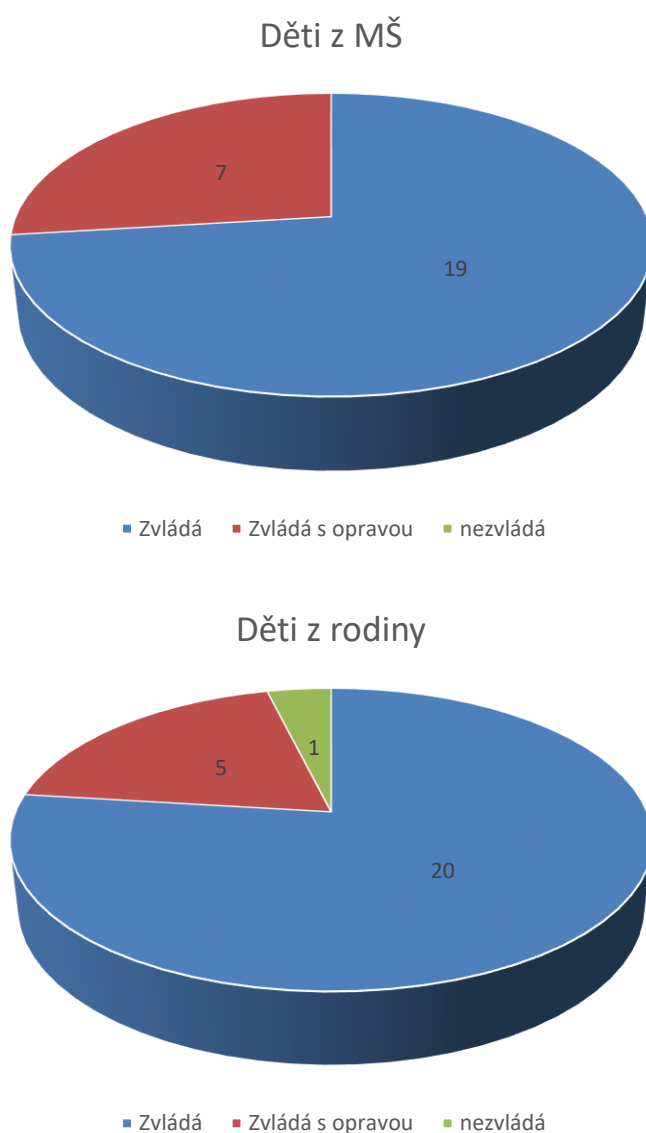
Graf č. 6 prokazuje, že užívání časoprostorových pojmů se projevila jako oblast s nejvyšší mírou potřebné podpory. S využitím podpory správné užití zvládlo 16 dětí (61,5%) dlouhodobě docházejících a 20 dětí (76,9%) nastoupivších z rodiny. Dlouhodobě docházejících zvládlo užití časoprostorových pojmů bez dopomoci 7, tedy 26,9% a pojmy neumělo užít 11,5%, tedy 3 děti. U dětí z rodiny časoprostorové pojmy správně užívaly 3 děti, tedy 11,5%, stejný počet naopak oblast nezvládalo vůbec.

Graf. č. 7: dítě zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá



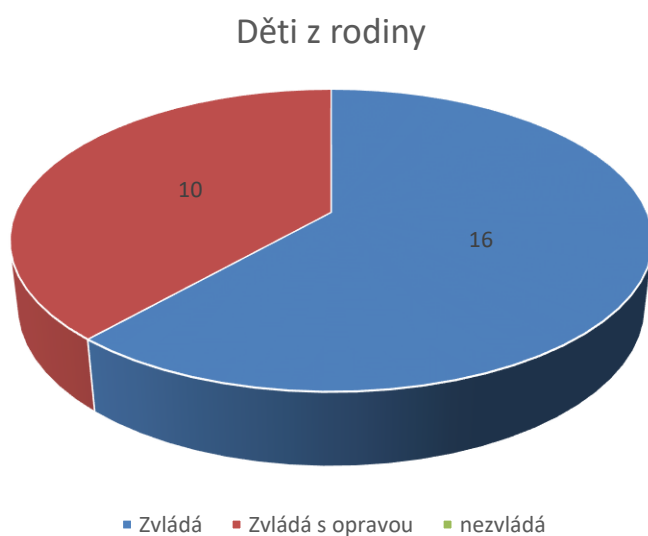
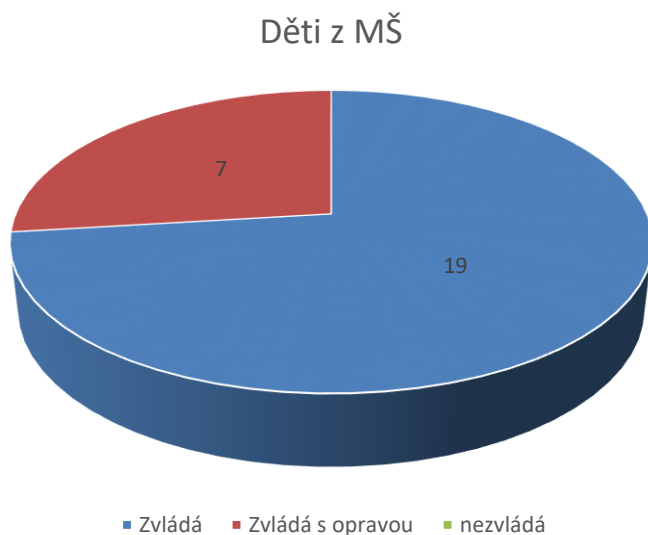
Z grafu č. 7 vyplývá, že dětí plně znalých a bez problémů užívajících pojmosloví tvarů z výzkumu vyšlo 16 docházejících do předškolního ročníku po předchozí docházce do mateřské školy a 11 dětí docházejících z rodiny. S podporou oblast zvládlo 9 dětí docházejících z MŠ a 13 dětí docházejících z rodiny. Tvary nesvedlo správně pojmenovat a užívat 2 předškolní děti z rodiny.

Graf. č. 8: dítě dokáže správně pojmenovat barvy



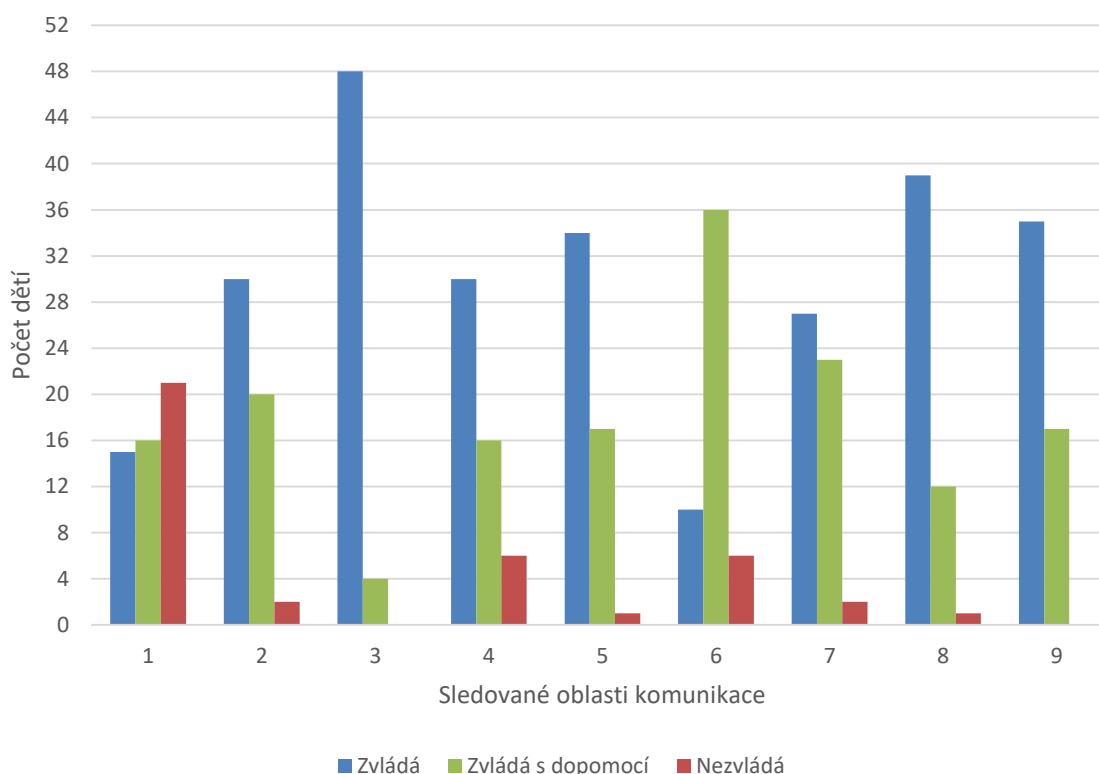
Graf č. 8 ukazuje, že u dětí docházejících do mateřské školy dlouhodobě nebylo rozpoznání a pojmenování barev problematické, 19 dětí (73,1%) zvládlo tuto oblast bez obtíží, 7 dětí (26,9%) zvládlo s opravou. Ani u dětí z rodiny nečinila tato oblast výrazné těžkosti, 20 dětí (76,9%) zvládlo bez problému, 5 dětí (19,2%) s opravou a 1 dítě (3,8%) rozeznat a pojmenovat barvy nesvedlo.

Graf. č. 9: dítě běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)



Dle grafu č. 9 oblast komunikace s dětmi i s dospělými bez zábran a ostychu v běžných situacích nečinila dětem výrazné problémy, z dětí docházejících do MŠ dlouhodobě tuto oblast bezproblémově zvládalo 73,1% dětí (19), z dětí docházejících do předškolního ročníku z rodiny 61,5% (16). Podporu potřebovalo 26,9% (7) dětí dlouhodobě docházejících a 38,5% (10) dětí nově příchozích.

Graf č. 10: Souhrnný přehled výsledků



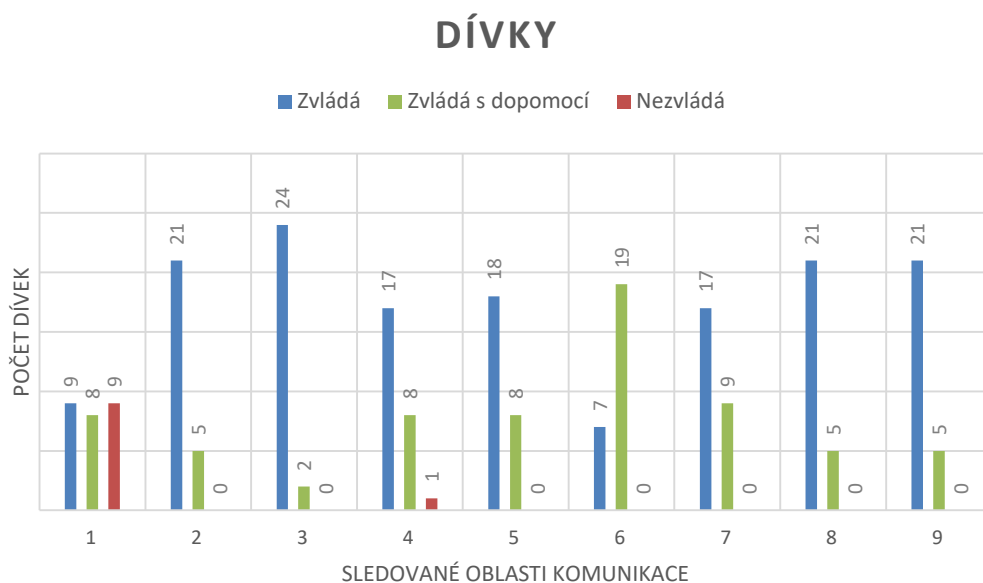
Ze souhrnného grafu č. 10 zřetelně vystupuje míra zvládnutelnosti v jednotlivých sledovaných oblastech komunikace.

Zřetelné je zvládnutí oblastí 3, 8 a 9, tedy oblasti porozumění většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí, oblasti správného pojmenování barev a oblasti schopnosti komunikace s okolím, vedení dialogu a jistotě v komunikaci.

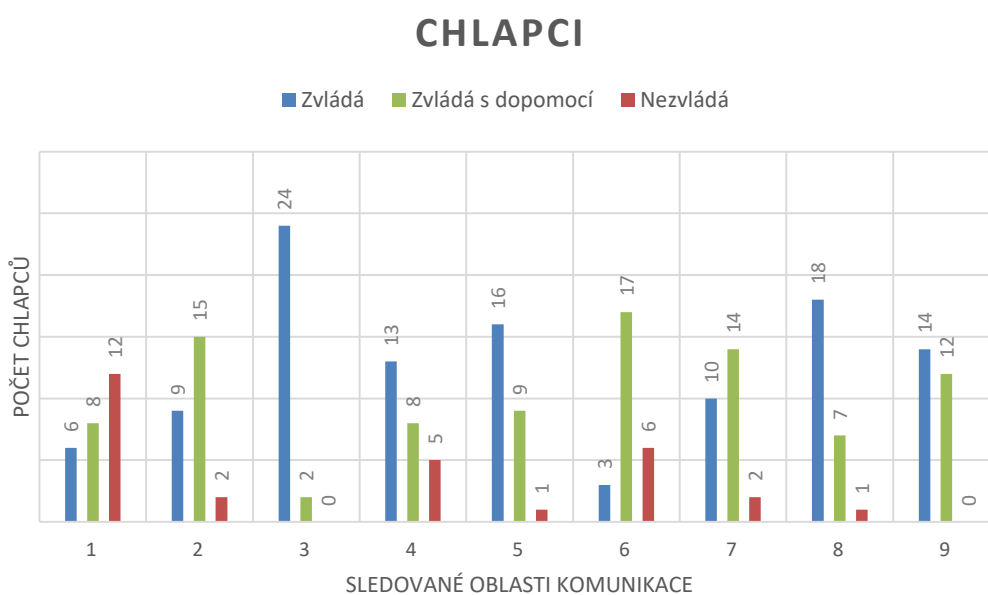
Oblast, která se nejvíce jeví jako zvládnutelná s dopomocí je oblast 6, tedy oblast týkající se správného užívání časoprostorových pojmů.

Zároveň je patrné, že oblastí činící předškolním dětem největší problémy je oblast 1, tedy správné vyslovování všech hlásek.

Graf č. 11: Četnost narušení komunikačních dovedností u dívek



Graf č. 12: Četnost narušení komunikačních dovedností u chlapců



Z grafů č. 11 a 12 znázorňujících výsledky v jednotlivých oblastech komunikačních dovedností můžeme sledovat rozdíl mezi celkovým počtem dívek a chlapců.

Za oblast s nejvyšší úspěšností u obou skupin vyplývá oblast porozumění většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí, kde obě skupiny dosáhly shodného výsledku.

Oblast, která se u dívek projevila jako nejvíce problematická, je oblast 1, tedy správná výslovnost všech hlásek.

U chlapců činila největší obtíže táž oblast, další problematickou oblastí mezi chlapci je oblast 6, týkající se správného užívání časoprostorových pojmů.

Z grafů je patrné, že ve sledovaných oblastech komunikace si vedli hůře chlapci, než dívky.

8 Vyhodnocení cílů praktické části

Hlavním cílem výzkumu bylo provést zjištění, zda jsou rozdíly v úrovni komunikačních dovedností u dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání v souvislosti s tím, zda mateřskou školu navštěvovaly dlouhodobě nebo nastoupily povinnou předškolní docházku z rodinného prostředí.

Z výsledků výzkumu je patrné, že úroveň komunikačních dovedností u dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání v souvislosti s tím, zda mateřskou školu navštěvovaly dlouhodobě či nastoupily povinnou předškolní docházku z rodinného prostředí je víceméně shodná, ačkoliv lépe vyšly výsledky dětem do MŠ dlouhodobě docházejícím.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, která ze sledovaných oblastí komunikačních dovedností je u předškolních dětí nejvíce problematická.

Výsledek: Jako nejvíce problematická oblast komunikačních dovedností se šetřením ukázala oblast správné výslovnosti všech hlásek.

- Porovnání četnosti narušení komunikačních dovedností mezi dívkami a chlapci.

Výsledek: Z porovnání četnosti narušení komunikačních dovedností mezi dívkami a chlapci vyplývá, že větší problémy se zkoumanými dovednostmi měli chlapci.

- Potvrzení dlouhodobé tendence zhoršování úrovně řeči ve foneticko-fonologické rovině u dětí v povinném předškolním ročníku (zhoršená výslovnost).

Výsledek: z uvedeného šetření vyplývá zhoršená výslovnost hlásek u 37 dětí (nezvládá či zvládá s opravou) z výzkumného vzorku 52 dětí. Špatnou výslovnost hlásek má 80% sledovaných dětí, což potvrzuje teze odborníků o zhoršující se úrovni řečových dovedností dětí v rámci správné výslovnosti.

Závěr

V bakalářské práci se věnuji komunikačním dovednostem dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání. Práce byla rozdělena do čtyř teoretických kapitol a třech kapitol zabývajících se výzkumným šetřením.

První kapitola se věnuje výchově a vzdělávání předškolního dítěte, konkrétně výchovou a vzděláváním dítěte od 3 let do nástupu do základní školy, vzdělávání dítěte v domácím prostředí a v mateřské škole, a zakotvení předškolního vzdělávání ve školském zákoně. Druhá kapitola čtenáře blíže seznamuje s povinným předškolním vzděláváním, osvětluje právní rámec povinného předškolního vzdělávání, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho konkretizované výstupy v oblasti komunikačních dovedností, dále rozebírá pedagogickou diagnostiku dítěte v mateřské škole. Třetí kapitola je věnována komunikačním dovednostem předškolního dítěte a rozvoji řeči v závislosti na prostředí. Čtvrtá kapitola seznamuje čtenáře s logopedickou intervencí ve všech jejích složkách. Praktická část byla provedena formou kvalitativního výzkumu, informace byly získávány nestrukturovaným pozorováním a interviem, v rámci kterého byl jedinec podporován v samostatném projevu v rámci svých schopností.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou rozdíly v úrovni komunikačních dovedností u dětí v povinném ročníku předškolního vzdělávání v souvislosti s tím, zda mateřskou školu navštěvovaly dlouhodobě nebo nastoupily povinnou předškolní docházku z rodinného prostředí. Z výzkumu vyplynulo, že děti nastoupivší do předškolního ročníku bez předchozí docházky do mateřské školy mají zhoršené výsledky ve sledovaných oblastech. Hlavní cíl práce byl dle výsledků naplněn. Zdárně naplněny byly i dílčí cíle práce, bylo zjištěno, která z oblastí činila dětem největší problémy, byla porovnána četnost narušení komunikačních dovedností mezi dívkami a chlapci, přičemž bylo prokázáno, že dívky dosahují lepších výsledků.

Z výsledků výzkumného šetření lze odvodit, že mateřská škola má kladný vliv na vývoj komunikačních dovedností, a je tedy možné, že snížení věkové hranice povinného předškolního vzdělávání by mohlo napomoci k prevenci narušení komunikačních dovedností.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011.

ISBN 978-80-251-1829-0

BENDOVÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-421-2.

BERNSTEIN, Basil B. *Class, Codes and Control. Volume I - Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. 1. vyd. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971.

ISBN 0-7100-7060-8

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. ISBN 80-902536-2-8

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-118-4

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin reči. In KÉREKRÉTIÓVÁ, Aurélie. a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2009.

ISBN 978-80-223-2574-5

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-88-5

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006.

ISBN: 978-80-247-1110-2

KRYČOVÁ, Marta. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*.

1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2021. ISBN 978-80-7496-376-6

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada, 2014.

ISBN 978-80-247-4856-6

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010.

ISBN 978-80-247-3080-6

- LECHTA, Viktor et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8572-5
- LOVE, Russell J., WEBB, Wanda G. *Mozek a řeč: Neurologie nejen pro logopedy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 7. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- SVOBODOVÁ, Eva. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA Ivan. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3
- VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4

Elektronické zdroje:

MASLOW, Abraham H. *Toward a psychology of being*. Lanham: Start Publishing, 2013, 1 online resource. ISBN 1-62793-274-7.

MŠMT. Školský zákon – Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb [online]. 2022 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

MŠMT. Konkretizované očekávané výstupy [online]. 2022 [cit. 2023-02-22]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>