

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností
Reading preliteracy in children with impaired communication skills

Karina Drábová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie (B0111A190014)

Studijní obor: B SP-L (0111RA190014)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 4. 2025

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Marii Komorné, PhD. za její ochotu a podporu při psaní bakalářské práce a za její vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala rodině a blízkým za jejich oporu a rady.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Narušená komunikační schopnost může představovat riziko pro nabytí schopností čtení a psaní, kterým předchází čtenářská pregramotnost. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole jsou vysvětleny pojmy gramotnost a čtenářská pregramotnost. Čtenářská pregramotnost zahrnuje dílčí funkce, jako je sluchová a zraková percepce, orientace v prostoru, jemná motorika, grafomotorika a kognitivní funkce. Druhá kapitola je věnována narušené komunikační schopnosti. Jsou zde vymezeny okruhy narušené komunikační schopnosti a podrobně popsány diagnózy, které mají děti vybrané do výzkumného šetření. Třetí kapitola se zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti. Cílem empirické části bakalářské práce je analýza čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Výzkumný vzorek práce tvoří děti s narušenou komunikační schopností, se kterými jsou uskutečněna individuální setkání pro zjištění úrovně dílčích funkcí. K posouzení úrovně čtenářské pregramotnosti je zvolen materiál pro děti, který obsahuje různé typy úkolů. Tento materiál je také podroben analýze. V práci jsou sestaveny podrobné kazuistiky dětí na základě lékařských zpráv a dalších vyšetření. Použité výzkumné metody v empirické části jsou analýza anamnestických údajů, analýza výsledků činnosti a pozorování dětí. Na závěr práce je zhodnocena úroveň dětí s narušenou komunikační schopností ve čtenářské pregramotnosti a jsou navrženy různé možnosti, jak podpořit rozvoj dílčích funkcí.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, narušená komunikační schopnost, děti s narušenou komunikační schopností, dílčí funkce, komunikace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of reading preliteracy in children with impaired communication skills. Impaired communication skills may pose a risk to the acquisition of reading and writing skills, which precede reading preliteracy. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter explains the concept of literacy and reading preliteracy, which includes sub-functions such as auditory and visual perception, spatial orientation, fine and gross motor skills, graphomotor skills and cognitive functions. The second chapter is devoted to impaired communication skills. It defines the domains of impaired communication skills and describes in detail the diagnoses of the children selected for the research investigation. The third chapter deals with the issue of school maturity and readiness. The aim of the empirical part of the bachelor's thesis is to analyse reading preliteracy in children with impaired communication ability. The research sample of the thesis consists of children with impaired communication ability with whom individual meetings are conducted to determine the level of sub-functions. To assess the level of reading preliteracy, material for children is chosen which contains different types of tasks. This material is also analysed. Detailed case studies of the children are compiled based on medical reports and other examinations. The research methods used in the empirical part are analysis of anamnestic data, analysis of activity results and observation of children. At the end of the thesis, the level of children with impaired communication skills in reading preliteracy is evaluated and various possibilities are proposed to support the development of children

KEYWORDS

reading preliteracy, communication impairment, children with communication impairment, sub-functions, communication

Obsah

Úvod	7
1 Gramotnost	8
1.1 Čtenářská gramotnost	8
1.2 Čtenářská pregramotnost	10
1.2.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost	12
1.2.2 Oblasti čtenářské pregramotnosti	14
2 Komunikace dítěte v předškolním věku	20
2.1 Vývoj komunikačních dovedností	20
2.2 Úroveň komunikace dětí před nástupem do školy	22
2.3 Narušená komunikační schopnost	22
2.3.1 Vybrané druhy narušené komunikační schopnosti	24
3 Školní zralost a připravenost	27
3.1 Odklad školní docházky	28
4 Analýza čtenářské pregramotnosti dětí s narušenou komunikační schopností.....	30
4.1 Cíle výzkumného šetření	30
4.2 Metodologie.....	30
4.3 Charakteristika mateřské školy.....	32
4.4 Analýza materiálu.....	33
4.5 Kazuistiky dětí.....	35
4.5.1 Kazuistika č. 1 – Adéla.....	35
4.5.2 Kazuistika č. 2 – Adam.....	40
4.5.3 Kazuistika č. 3 – Barbora	44
4.5.4 Kazuistika č. 4 – Marek.....	48
4.5.5 Kazuistika č. 5 – Vilém	53

5	Výsledky šetření	57
5.1	Doporučení pro praxi.....	64
	Závěr.....	65
	Seznam zkratek.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů	68
	Přílohy	73

Úvod

Bakalářská práce na téma Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností se zabývá analýzou čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí s vývojovou dysfázií. V práci jsou představeny dílčí oblasti, jako je sluchové vnímání, zrakové vnímání, jemná motorika, grafomotorika, prostorová orientace, řečové schopnosti, pozornost.

Téma čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností je velmi důležité, protože se dotýká základních aspektů vzdělávání a rozvoje dětí. Bakalářská práce se zaměřuje na to, jak děti zvládají jednotlivé dílčí funkce, které ovlivňují jejich schopnost číst a porozumět textu a mají vliv na pozdější čtenářskou gramotnost.

Čtenářská gramotnost je důležitou součástí života každého jedince a má dopad na začlenění do společnosti a osobní rozvoj. Schopnost porozumět textu, interpretovat informace a kriticky je hodnotit jsou nezbytné v každodenním životě, ať už při práci, studiu nebo při komunikaci s ostatními.

Narušená komunikační schopnost může negativně ovlivnit předčtenářské dovednosti a dále může zkomplikovat nabývání čtenářské gramotnosti. Děti s narušenou komunikační schopností, často s vývojovou jazykovou poruchou, mívají oslabené percepční schopnosti, dále orientaci v času a prostoru i jemnou a hrubou motoriku a další dílčí oblasti. Proto je potřeba věnovat dostatečnou pozornost rozvoji těchto oblastí, které se dále promítají do nabývání dalších dovedností. Logopedická terapie spolu s aktivitami rozvíjejícími percepční schopnosti mohou pomoci dětem lépe pochopit vztah mezi zvuky a písmeny, což je důležitá součást předčtenářských dovedností. Včasná intervence může výrazně zlepšit jejich schopnost číst a psát, což má následně pozitivní vliv na jejich celkový rozvoj a sebevědomí.

Cílem bakalářské práce je tedy analyzovat úroveň čtenářské pregramotnosti dětí s narušenou komunikační schopností. Do empirické části je vybráno 5 dětí s odkladem školní docházky, které navštěvují mateřskou školu pro děti s vadami řeči, tudíž následující školní rok nastoupí do první.

1 Gramotnost

Gramotnost je pojem, který zahrnuje různé oblasti a je chápán v širším kontextu. Gramotnost můžeme vnímat jako čtenářskou gramotnost, ale také ji lze spojit s finanční, matematickou, počítačovou anebo s jinou oblastí gramotnosti. Mezi základní gramotností dovednosti patří čtení a psaní. Podle současných názorů se osvojování těchto dovedností považuje za dlouhodobý proces, na němž je neustále třeba pracovat.

Funkční gramotnost označuje praktickou dovednost aplikovat a efektivně využívat získané znalosti a dovednosti. Podle výzkumů IALS a SIALS je nutné k nabytí funkční gramotnosti ovládat literární, dokumentové a numerické gramotnosti (PISA, 2019).

Současné názory nahlíží na osvojování si gramotnosti jako na nabývání schopnosti čtení a psaní, na nichž se účastní kognitivní a jazykové schopnosti a také samotný charakter osvojovaného jazykového systému (Seidlová Málková, 2015).

Čtení zahrnuje dovednost rozpoznávat jednotlivá slova (dekódovat je) a porozumět významu čteného textu. Psaní pak představuje převod mluvené řeči do písemné podoby, tedy přeměnu mluveného kódu na grafický zápis. Při psaní je důležité dodržovat pravidla daného jazyka, aby byl zápis správný. Pro osvojení si schopnosti čtení a psaní je důležité mít dovednosti fonematického povědomí a představu o podobě zápisu slov – mít znalost písmen abecedy (Seidlová Málková, 2015). Úroveň čtenářských dovedností můžeme zjistit z testů rychlosti čtení a z testů zaměřených na porozumění čtenému textu. Čtenářský kvocient (ČQ) určuje, kolik slov za minutu dítě přečte, a porovnává se vzhledem k IQ dítěte. Rozdíl mezi ČQ a IQ se nazývá diskrepanční kritérium a je jedním z kritérií pro diagnostiku specifické poruchy čtení.

1.1 Čtenářská gramotnost

S pojmem čtenářská gramotnost se můžeme setkat u různých autorů s různými definicemi. Tomášková (2015, s. 9) ji definuje následovně: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů a v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ Definice Tomáškové poukazuje na důležitost čtenářské

gramotnosti pro dosahování dalších vyšších cílů během života. Zdokonalování se v gramotnosti není časově ohraničené a probíhá po celý život.

Pupula a Zápotočná (2010) nahlízejí na čtenářskou gramotnost jako na součást kultury a je podle nich důležité si ji osvojit především proto, aby byl jedinec začleněn do společnosti. Složky gramotnosti zahrnují čtení, psaní, funkční gramotnost (schopnost používat čtení a psaní v praktickém životě), adaptaci (schopnost se umět přizpůsobit), aktivitu (přispívání do společnosti prostřednictvím gramotnosti), postavení (vybudovat si postavení díky gramotnosti) a populaci (rozšiřování gramotnosti dále do společnosti) (Pupula, Zápotočná, 2010 In Koželuhová, Wildová, 2021). Čtenářská gramotnost je tedy pojem zahrnující mnoho dalších dovedností, které jsou důležité pro praktický život a uplatnění ve společnosti.

Podle PISA (2019, s. 12) znamená čtenářská gramotnost: *„schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti.“*

Definice podle PISA mimo jiné zdůrazňuje mít schopnost kritického myšlení, tedy texty posuzovat podle sebe a umět z nich vyvodit vlastní závěry. V dnešní době existuje mnoho příspěvků kdekoliv na internetu od mnoha různých autorů a je tedy důležité umět o obsahu a pravdivosti příspěvků přemýšlet. Čtenářská gramotnost se nevztahuje pouze na tištěné texty, jak tomu bývalo dříve, ale i na online prostředí textů.

PISA (2019) řadí k dosažení porozumění textu různé čtenářské procesy, které dále zařazuje do tří následujících kategorií:

1. Vyhledávání informací

Do této kategorie můžeme zařadit vyhledávání informací v textu neboli „skenování“ a také výběr vhodného textu, který nejlépe slouží k naplnění našeho požadavku při čtení.

2. Porozumění

Čtenářské procesy v oblasti porozumění se orientují na doslovné porozumění (pochopení všech detailů v kratších částech textu a pochopení významů slov) a propojování a vyvozování závěrů, a to z jednoho i více zdrojů.

3. Posuzování a uvažování

Tato kategorie zahrnuje hodnocení kvality a věrohodnosti textu, přičemž čtenář posuzuje zdroj informací, jejich kvalitu a aktuálnost. Dalším procesem v této kategorii je odhalení a analýza rozporů, kdy čtenář srovnává rozdíly mezi texty a zkoumá, jakým způsobem se liší. Je nezbytné, aby čtenář přemýšlel o obsahu a formě textů, jakým způsobem autor sděluje své myšlenky (PISA, 2019).

Podle Průchy, Waltrové a Mareše (2009) čtenářská gramotnost obsahuje mnoho znalostí a dovedností potřebné pro praktický život. Jedná se o dovednost si texty přečíst, ale také jim správně porozumět, dokázat je interpretovat a umět správně vyhledávat informace. Čtenářská gramotnost je vnímána jako funkční gramotnost.

Tomášková (2015) představuje několik hledisek, které se podílí na čtenářské gramotnosti, a to vztah ke čtení, doslovné porozumění, posuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci. Je důležité podporovat děti ve vztahu ke knihám už od dětství a vyvolávat v nich zájem o čtenářství a poskytovat jim dostatek různých podnětů.

Čtenářská gramotnost zahrnuje tedy mnoho jiných dovedností a procesů, které se na ní podílí. Všechny schopnosti a dovednosti je třeba rozvíjet již od dětství, intenzivněji pak v předškolním věku, jelikož rozvoj dílčích schopností přímo navazuje na osvojování si čtení a psaní.

1.2 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost se rozvíjí spolu s komplexním vývojem dítěte. Dítě se seznamuje se světem a tím si také rozvíjí dílčí dovednosti potřebné ke čtení. Podle Kucharské (2014, s. 35) čtenářská pregramotnost znamená „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“

Čtenářskou pregramotnost si děti osvojují především v rámci předškolního vzdělávání v mateřské škole. Učitelé v mateřské škole by měli děti vést k pozitivní motivaci ve vztahu ke čtení a rozvíjet dílčí dovednosti, které jsou předpokladem pro budoucí čtení a psaní. Tyto dovednosti zahrnují například motoriku – jemnou a hrubou, zrakové vnímání (zahrnující

diferenciaci, syntézu, analýzu a paměť), sluchové vnímání (stejně schopnosti jako u zrakového vnímání), orientaci v prostoru, v čase, myšlení, představivost, pozornost a také komunikační dovednosti (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Pokud se zanedbá rozvoj dítěte v předškolním období a dítě nevyrostá v dostatečně podnětném prostředí, je možné, že školní vzdělávání to již „nezvládne“ napravit. Je důležité plně využít potenciál dítěte během jeho vývoje a zaměřit se na co největší rozvoj jeho schopností (Zápotočná, 2010). V předškolním období je důležité dítě podporovat především v zájmu o čtení a psaní a motivovat ho, předáváme tak dětem základy pro budoucí čtení s ohledem na jejich vývojové období. Lze tak připravovat děti na čtenářství formou her, a přitom si ani nemusejí uvědomovat, že se učí. Jedná se o rozvoj postojové gramotnosti (Rybárová, 2019).

Dříve byl užíván pojem předčtenářská gramotnost, který dnes nahrazuje termín pregramotnost. Pregramotnost se neváže pouze na čtení a psaní, ale je chápána v širším kontextu. Jedná se nejen o schopnosti a dovednosti, které předchází čtení a psaní, ale také o další dovednosti související s komunikací obecně (Zápotočná, 2011 In Koželuhová, Wildová, 2021). Pod těmito dovednostmi si můžeme představit například zrakovou perцепci, sluchovou perцепci, myšlení, pozornost a motoriku. Všechny tyto složky ovlivňují rozvoj komunikační dovedností.

Koželuhová a Wildová (2021) poznamenávají, že v poslední době se často používá také pojem emergentní gramotnost, který označuje počáteční fázi gramotnosti. Tento pojem se vztahuje k období, kdy dítě spontánně získává dovednosti a schopnosti, které předcházejí čtení a psaní.

Integrativní model čtenářské pregramotnosti znamená propojení rovin čtenářské, matematické a přírodovědné pregramotnosti s dalšími uměleckými činnostmi, jako je výtvarná, dramatická, pohybová a výtvarná výchova. Zakomponování všech činností při práci s knihou usnadňuje pochopení souvislostí a prohlubuje zapamatování zážitků z knihy. Jde o komplexní přístup, rozvíjející celou osobnost dítěte, který dále navazuje na čtenářskou a poté i na funkční gramotnost (Laufková, Goldmannová, 2020). Tento přístup úzce připomíná multisenzoriální přístup, který se doporučuje uplatňovat pro lepší zapamatování

a uchování v paměti. Je využíván například při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností, například s dětmi s vývojovou jazykovou poruchou.

1.2.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost

Existuje několik faktorů, které ovlivňují osvojení čtení a psaní. Klíčovou roli hraje prostředí, ve kterém se dítě nachází, přičemž primární vliv má rodina, která se na jeho vývoji podílí od narození. Následně se přidává vliv mateřské školy, v níž dítě tráví hodně času a která má za úkol připravit ho na budoucí dovednosti čtení a psaní. Je však důležité respektovat individuální charakteristiky dítěte a tempo jeho vývoje (Tomášková, 2015). Švrčková (2011) dělí faktory podílející se na rozvoji gramotnosti do dvou skupin. První skupinu tvoří faktory vnitřní (endogenní) a druhou faktory vnější (exogenní).

Do **vnitřních faktorů** patří osobní predispozice jedince, inteligence, povaha, nadání, vlohy a také chuť a motivace jedince ke čtení. Tyto faktory mohou být vrozené nebo získané a ovlivňuje je i vnější prostředí dítěte (Švrčková, 2011).

Vnější faktory zahrnují okolí dítěte, v němž se pohybuje. Na mladší děti má velký vliv především rodina, ve které děti vyrůstají. **Rodina** představuje velký vzor, dítě bezděčně vzhlíží k rodině jako k autoritě a přebírá chování a názory jejích členů. Je velmi důležité, aby se rodiče dítěti věnovali, umožnili mu sdílet jeho postřehy ze dne, nové zážitky a myšlenky. Zároveň by měli sdílet zážitky ze své strany a podporovat tak oboustranný zájem. Dítě si tak zdokonaluje komunikační dovednosti, zvyšuje svůj zájem o komunikaci, udržuje zdravé psychické rozpoložení a je to také důležitým předpokladem pro čtenářskou gramotnost. Pro dítě je potřebné zažít pocit sounáležitosti a bezpodmínečnou lásku (Bacus, 2009). Tomášková (2015) zdůrazňuje význam období do šesti let, kdy se formují základy pro další rozvoj a vztahy k ostatním lidem a ke knihám. Proto je nesmírně důležité, aby se rodina co nejvíce angažovala ve výchově svého dítěte.

Rodina může podporovat rozvoj předčtenářských dovedností například tím, že s dítětem pravidelně hraje stolní hry, které rozvíjejí myšlení a kognitivní schopnosti. Je vhodné vyhradit si každý večer před spaním čas na čtení, navštěvovat muzea, knihovny a výstavy. Dalšími tipy na podporu v předčtenářských dovednostech je přeplatit dětem dětské časopisy, diskutovat s dětmi o různých událostech, dopřát jim prostor pro vyjadřování a pro sdílení zážitků (Tomášková, 2015). Laufková a Goldmannová (2020) doporučují pracovat

s knihami, jež jsou o trochu náročnější, než jakou úroveň děti aktuálně mají, aby se naučily odvozovat významy neznámých slov a tím si rozšiřovaly svou slovní zásobu.

Do vnějších faktorů podílejících se na čtenářské pregramotnosti se řadí také **mateřská škola**. Dítě může nastoupit do mateřské školy od 3 let, přičemž povinné je absolvovat poslední rok před nástupem do základní školy. Učitelé v mateřské škole podporují vývoj dítěte, poskytují podnětné prostředí a měli by budovat pozitivní vztah dítěte ke čtení. Mateřská škola také rozvíjí dílčí schopnosti a dovednosti potřebné k osvojení si čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Mateřská škola má za úkol doplňovat péči rodičů, avšak rodiče by se měli i nadále aktivně podílet na výchově a přípravě dítěte na budoucí život. V mateřské škole by mělo být dostatečně podnětné prostředí, aby se děti mohly rozvíjet ve vztahu ke čtení a ke vstupu do základní školy. Cílem předškolního vzdělání je příprava dětí ke čtení, což zahrnuje rozvoj dovedností, jako je zraková a sluchová percepce, syntéza a analýza, pravolevá orientace, orientace v prostoru a v čase, hrubá a jemná motorika, komunikační dovednosti, kresba, myšlení, představivost a fantazie (Tomášková, 2015).

Koželuhová (2021) zdůrazňuje význam učení se v kontextu a jeho roli při rozvoji dovedností. V mateřských školách je někdy příliš nabitý program, a to omezuje prostor pro celostní přístup a provázanost informací, což je pro děti velmi důležité a tyto přístupy by neměly být opomíjeny.

Tomášková (2015) uvádí inspirace na činnosti v rámci čtenářské pregramotnosti na doma i do mateřské školy. Zaprvé, učitelky v mateřské škole by měly dětem často předčítat a využívat pro to každou vhodnou příležitost. Dále je vhodné zprostředkovat návštěvu knihovny nebo knihkupectví, kde se děti seznamují se zacházením s knihami a jsou obeznámeny, jak taková zařízení fungují. Děti zde mají možnost pozorovat velké množství knih, seznamují se s jejich rozdělením a mohou si je prohlížet podle svého zájmu.

Další vhodnou aktivitou k rozvoji čtenářské pregramotnosti je zavedení čtenářského deníku, vedeme tím děti k zaznamenávání si přečtených knih a umožňuje jim to chápat rozdíly mezi jednotlivými publikacemi. Podporuje to také kreativitu a představivost, děti si mohou kreslit

obrázky k jednotlivým knihám. Je vhodné mít v mateřské škole čtenářské a psací koutky, kde mají vyhrazený klidný prostor na práci s knihou (Tomášková, 2015).

Mateřská škola může také zprostředkovat návštěvu základní školy v hodině českého jazyka, aby děti v mateřské škole mohly pozorovat starší žáky při čtení. Aktivita v rámci čtenářské pregramotnosti může také spočívat v dramatické aktivitě – uspořádání divadla. Podporuje to kreativitu, fantazii, představivost a vede to k podpoře komunikaci i v rámci závěrečné diskuse. Děti vedeme ke čtenářství nenásilnou cestou (Tomášková, 2015).

Nelze také opomenout vliv ze strany vzdělávacího systému, tedy nastavení vzdělávacích programů. Dokumentem řídícím předškolní vzdělání v České republice je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání (MŠMT, 2025). Nezbytná je též spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou. Mateřská škola by měla rodiče seznámit s činnostmi rozvíjejícími předčtenářské dovednosti a zároveň s praktickými potupy, jak s dětmi doma pracovat (Tomášková, 2015).

1.2.2 Oblasti čtenářské pregramotnosti

Jak již bylo zmíněno, na čtení a psaní se podílí mnoho faktorů, které jsou navzájem provázány. Je proto nezbytné rozvíjet dítě ve všech různých oblastech, obzvláště v předškolním věku, aby bylo co nejkvalitněji připraveno na plnění požadavků povinné školní docházky.

Laufková a Goldmannová (2020) rozdělují čtenářské dovednosti na hodnotové a postojoyé složky a na takové složky, které jsou ovlivňovány nižšími kognitivními schopnostmi a vyššími kognitivními schopnostmi. Patří mezi ně: vztah ke čtení, sdílení, získávání informací, zpracování informací, aplikace, vysuzování a hodnocení a metakognice.

Nádvorníková a kol. (2019) uvádějí několik oblastí důležitých pro rozvoj čtenářské gramotnosti, a to rozvoj řeči, příprava na čtení a psaní, rozvoj porozumění a rozvoj postojů ke čtení. Rozvoj řeči je nezbytný a úzce souvisí s myšlením, probíhá přirozeně, ale to neznamená, že jeho rozvoj nemůžeme podpořit.

V každém věku potřebuje dítě jiný druh stimulace, Nádvorníková (2019) proto rozděluje jednotlivé oblasti čtenářské pregramotnosti podle věkových kategorií a uvádí v nich vývojové úrovně a inspirace k rozvoj oblastí. V předškolním věku by dítě mělo mluvit

gramaticky správně, mělo by mít zralý fonemický sluch a umět se dobře orientovat v textu – sledovat ho očima zleva doprava po řádku, určit začátek a konec. Dítě by mělo mít fantazii na vymýšlení pohádek, příběhů a schopnost vydedukovat odpovědi z textu. Z oblasti postojů ke čtení je důležité, aby dítě mělo zájem o knihy a prohlíželo si je.

Kucharská (2014) zahrnuje do čtenářské pregramotnosti dovednosti a schopnosti pro čtení a psaní a také vztah ke čtení. Vztah ke čtení pokládají všichni autoři za důležitou neopomenutelnou složku, je třeba ji proto v předškolním vzdělávání věnovat dostatečnou pozornost. Zelinková (2012) podporuje stejný názor, že by dítě mělo být obklopeno čtenářsky podnětným prostředím. Ve školních letech pak dítě zájem o knihu už nemusí dohnat.

Kucharská (2014) uvádí dovednosti, které jsou klíčové pro čtenářství: fonologické schopnosti, verbální schopnosti, pochopení alfabetského principu gramotnosti znalosti a percepčně-motorické funkce.

Tomášková (2015) se na dovednostech ke čtení s Kucharskou (2014) shoduje a některé oblasti popisuje podrobněji: řeč a komunikační schopnosti, zraková a sluchová syntéza i analýza, smyslové schopnosti, pravolevá orientace, hrubá a jemná motorika, orientace v prostoru, orientace v čase, myšlení, kresba, fantazie a představivost.

Dítě potřebuje ke čtení umět správně dekodovat písmena a nezaměňovat je s jinými tvary, potřebuje si zvuk spojit s daným tvarem písmena a rozeznat ho od jiných, spojovat jednotlivé hlásky do slov a vědět, co přečetlo. K tomu jsou nezbytné zralé percepční schopnosti, adekvátní slovní zásoba a dostatečná úroveň kognitivních dovedností (Zelinková, 2012).

Oblasti čtenářské pregramotnosti jsou tzv. dílčími funkcemi. Tyto funkce nejsou na první pohled vidět, ale ovlivňují zpracování informací a promítají se do dalších schopností. Pratscherová (In Ficová, 2020, s. 13) definuje dílčí funkce následovně: „*Dílčí funkce lze vidět jako kognitivní elementární proces, to znamená jako jisté základní schopnosti a funkce, jež potřebuje člověk ke zpracování informací.*“

Zraková percepce

Zrak je jeden z našich smyslů. Díky němu vnímáme nejvíce informací, je uváděno, že až z 90 %. Je proto velmi důležité, abychom tento smysl dostatečně rozvíjeli. Dítě by mělo zrakem dobře rozpoznávat barvy a tvary, což předchází rozeznávání jednotlivých písmen (např. p x b). V rámci zrakového vnímání můžeme rozvíjet: pozorování běžných situací, jevů a předmětů, rozlišování barev a tvarů, zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu, cvičení očních pohybů, vnímání figury a pozadí a zrakovou paměť. Pokud je zraková percepce nedostatečně rozvinuta, dítě může mít potíže ve čtení – například čte zrcadlově, obtížně rozlišuje písmena a zaměňuje je, a může mít problémy s porozuměním textu (Tomášková, 2015).

Sluchová percepce

Sluch je klíčovým smyslem pro rozvoj řeči a abstraktního myšlení (Bednářová, Šmardová, 2017). Sluchové vnímání zahrnuje diferenciaci různých zvuků, schopnost rozlišovat fonémy, melodii, rytmus a celkově se dokázat soustředit na daný sluchový podnět (Ficová, 2020).

Ve vztahu ke čtení na počátku školní docházky je sluch nebytný pro reagování na různé pokyny, pro rozlišování jednotlivých hlásek, slabik a vět, porozumění a také pro rozvoj logického myšlení. Je důležité dbát na přiměřené sluchové podněty a vyhýbat se nadměrnému hluku, protože děti mohou začít ignorovat i důležité zvuky, jako je řeč. To může vést k tomu, že dítě bude zmatené, nebude si pamatovat pokyny, může ignorovat zvuky a obtížně rozumět mluvené řeči. Sluchovou percepci můžeme rozvíjet v oblastech, jako je naslouchání, rozvoj fonemického sluchu, sluchová diferenciacie, sluchové analýza a syntéza, vnímání a reprodukce rytmu, figura a pozadí a sluchová paměť (Tomášková, 2015).

Tomášková (2015) uvádí potíže, které může mít dítě s oslabeným sluchovým vnímáním ve vztahu ke čtení: potíže v rozlišování délky samohlásek, vnímání rozdílu tvrdých a měkkých hlásek, záměny písmen – podle toho, jak je slyší, problémy v zapamatování říkadel, gramatické chyby apod.

Nabila, Putri, Iswinarti (2024) ve své studii zaměřené na problematiku poruch řečové komunikace a jejich vlivu na osvojování čtení a psaní, na základě výsledků výzkumu

uvádějí, že děti s potížemi ve fonologickém uvědomování, jako je například určení počáteční hlásky ve slově, mají zvýšené riziko vzniku problémů s literárními dovednostmi.

Motorika

Motorika má přímou souvislost s kognitivními funkcemi a utváří se už od narození. Pohyby jsou základem při osvojování nových dovedností a jsou také základem pro rozvoj komunikace. Motorika pomáhá rozvíjet myšlení, pochopit souvislosti, jako je například před a po, a také vztah příčiny a následku a posloupnost, která se promítá v myšlenkových procesech (Saccà, Oddone, 2024).

Dítě si osvojuje během prvních let života praktické schopnosti, které se vyvíjí s dozráváním centrální nervové soustavy a vzájemně se ovlivňují i s kognitivními funkcemi a podněty z vnějšího prostředí (Saccà, Oddone, 2024).

Jemná motorika a grafomotorika

Ruka zastává důležitou funkci v životě člověka, protože je nezbytná při různých pohybech, které vyžadují manipulaci v omezených prostorech, jako je například stůl. Jemná motorika využívá slabou sílu svalů. Prsty na ruce lze provádět několik druhů pohybů – ohýbání, natahování, vytočení a vtočení. Úchop se u dítěte začíná rozvíjet během prvního roku a půl života a od pěti let se dítě zaměřuje na jeho cvičení především při grafomotorických činnostech, jako jsou kreslení, vybarvování, používání pravítka a psaní (Saccà, Oddone, 2024).

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje všechny dovednosti, které jsou nutné pro přemísťování těla i předmětů – běhání, skákání, házení, chytání apod. (Saccà, Oddone, 2024). Williams (1983, In Saccà, Oddone, 2024 s. 10) definuje hrubou motoriku jako *„stále se zdokonalující užití těla jako celku při aktivitách, které zahrnují velké svalové skupiny a které vyžadují prostorovou a časovou koordinaci pohybu různých částí těla.“* Potíže v oblasti hrubé motoriky mohou způsobovat nemotornost a neobratnost a mohou ovlivňovat i nabývání nových dovedností. Souvisí i se schopností verbálního a neverbálního vyjadřování (Saccà, Oddone, 2024).

Prostorová orientace a orientace v čase

Prostorová orientace je základem a předpokladem pro čtení a psaní. Zahrnuje jak orientaci na těle, tak také pravolevou orientaci i orientaci v prostoru. Deficity v této oblasti mohou vést k horší orientaci v prostoru, snížené koordinaci pohybů a k potížím ve čtení a psaní (Ficová, 2020).

Orientace v čase má také vliv na čtenářskou gramotnost. Čtení písmen v pořadí a souslednosti je třeba dodržovat, aby se dítě naučilo správně číst. Pokud se obtížně orientuje v čase, má potíže s dodržováním postupu a jednotlivých úkonů, může to mít negativní dopad na čtenářskou gramotnost (Tomášková, 2015).

Pozornost

Pozornost je nezbytná pro získávání nových informací a výsledky ve škole ovlivňuje míra soustředění. V předškolním období je pozornost dětí kratší a víceméně bezděčná, děti si samy vybírají podněty, které je zajímají. Ve starším věku pak můžeme ovlivňovat pozornost vlastní vůlí (Nádvorníková, 2019).

Fantazie a představivost

Fantazie a představivost je další oblastí, která souvisí s čtenářskou pregramotností. Při čtení knih je důležité si umět představit příběhy, vymýšlet pohádky podle obrázků a umět si domyslet pokračování příběhů. Fantazii uplatňujeme při osvojování nových vědomostí a dovedností. U dětí hraje fantazie a představivost velkou roli. Pro rozvoj fantazie a představivosti je zapotřebí velké množství podnětů a zapojení co nejvíce smyslů – hmatu, sluchu, zraku. Je potřeba také rozvoj paměti, který s fantazií souvisí (Tomášková 2015).

Myšlení a řeč

Myšlení dětí by se mělo v předškolním období před nástupem do školy posunout z konkrétního k logickému. Mělo by dokázat třídit podle daného kritéria a dokázat rozlišit podstatné jevy od méně důležitých. Z vývojového hlediska by měla být řeč před nástupem do školy plně vyvinuta, výslovnost všech hlásek by měla být upevněna a dítě by mělo mluvit plyně v rozvinutých větách bez přítomnosti agramatismů (Nádvorníková, 2019).

Projevy deficitů dílčích funkcí v předškolním věku se mohou projevovat tak, že se dítě vyhýbá činnostem, ve kterých má snížený výkon – například míčovým hrám, omalovánkám nebo pexesu. Ve školním věku se deficity dílčích funkcí projevují obtížemi při čtení, psaní a počítání (Ficová, 2020). Dále mohou být příčinu vzniku specifických poruch učení.

Volemannová (2023) uvádí projevy dyslexie, které mohou být patrné již v mateřské škole. Dítě zaměňuje hlásky, vynechává je, používá slova v nesprávném tvaru, obtížně si pamatuje běžná slova, nezvládá tvořit rýmy, nezapamatuje si básničku a nenapodobuje rytmus. Dyslexie a další specifické poruchy učení mohou být způsobeny na základě genetického podkladu, ale vhodným přístupem můžeme projevy zmírnit.

Nabila, Putri, Iswinarti (2024) popisují vliv potíží s produkcí řečových zvuků na literární dovednosti v období středního dětství nebo dospívání. Výsledky systematického přehledu ukazují, že děti, které zažívají poruchu řečových zvuků v raném dětství, mají horší předliterární a literární dovednosti ve srovnání s intaktními dětmi.

2 Komunikace dítěte v předškolním věku

Termín komunikace nelze jasně vymežit, protože v literatuře existuje mnoho různých a nejednotných definic. Bytešníková (2012) uvádí, že podle Bussmanna v širším smyslu označuje výměnu informací prostřednictvím specifických symbolů nebo znaků, zatímco v užším smyslu se týká dorozumívání mezi lidmi pomocí jazykových nebo neязыkových prostředků.

2.1 Vývoj komunikačních dovedností

V literatuře existují různá pojetí vývoje komunikace. Lechta (1991 In Lechta 2003, s. 32) rozděluje vývoj komunikačních schopností na:

- Období pragmatizace
- Období sémantizace
- Období lexémizace
- Období gramatizace
- Období intelektializace

Řeč se vyvíjí již od narození a některé projevy lze pozorovat už v prenatálním období – tzv. nitroděložní kvílení. Vývoj řeči končí zpravidla 4. rokem věku, kdy dochází k intelektualizaci řeči, ale zdokonaluje se během celého života. Artikulace by měla být ustálena a měla by být bez odchylek před nástupem do povinné školní docházky, tedy v 6. až 7. roku. Ontogeneze řeči probíhá ve stádiích, které na sebe plynule navazují, a žádné nemůže být vynecháno.

Předverbální neboli předřečové období začíná **křikem**. Jedná se o přirozený projev, kterým reaguje novorozenec na změnu prostředí, teploty nebo krevního oběhu. Od druhého až třetího týdne života se u novorozence projevuje vrozený výrazový pohyb – **úsměv**, který zatím není reakcí na určitý podnět. Křik dítěte má zpočátku tvrdý hlasový začátek a postupně přechází, přibližně od 2. – 3. měsíce, v měkký hlasový začátek, jímž dítě vyjadřuje libost (Bytešníková, 2012).

Období křiku střídá období **broukání** a tato období se navzájem prolínají. Dítě si hraje s mluvidly, napodobuje pohyby jako při sání a produkuje různé zvuky (Kutálková, 2005).

Dále vývoj řeči přechází do **žvatlání**, kdy dítě produkuje více rozmanitých zvuků. Dělí se na **pudové** a **napodobivé žvatlání**. Při pudovém žvatlání dítě opakuje zvuky a pohyby jako při sání, tyto zvuky nejsou vědomé, jedná se o pudovou hru s mluvidly. Napodobivé žvatlání se objevuje mezi 6. a 7. měsícem, kdy dítě začíná zapojovat sluch i zrak a napodobuje hlásky mateřského jazyka svých nejbližších. Přibližně v 10. měsíci začíná období **rozumění**, které předchází vlastní produkci slov. Dítě si propojuje zvuky s konkrétními předměty či situacemi (Klenková, 2006).

Stádium vlastního vývoje řeči se objevuje okolo prvního roku dítěte. První slovo je nejčastěji jednoslabičné a srozumitelné většinou jen pro matku (Kutálková, 2005). Prvním obdobím ve stádiu vlastního vývoje řeči je období **emocionálně volní**. Je pro něj typické užívání slova, které zastupuje celou větu, a nejčastěji se týká vyjadřování vlastních přání a pocitů. První slova mohou být jedno-, ale i víceslabičná a mají konkrétní význam (Klenková, 2006). Kolem roku a půl dítěte přechází vývoj řeči do **egocentrického stádia**. Dítě už užívá řeč jako záměrnou činnost a snaží se napodobovat své nejbližší osoby. V tomto období se už mohou vyskytovat otázky typu „Kdo je to?“ nebo „Co je to?“ (Bytešníková, 2012).

Ontogeneze řeči pokračuje **asociačně reprodukčním obdobím**. V tomto období dítě začíná používat slova ve funkci pojmenovavací, nejdříve označuje slovy konkrétní jevy a dále je začíná přenášet i na další podobné jevy – vytváří asociace. Na přelomu druhého a třetího roku života se prudce rozvíjí řeč, a proto se toto období nazývá **stádium rozvoje komunikační řeči**, ve kterém se dítě pomocí slov snaží dosáhnout určitých cílů (Bytešníková, 2012).

Stádium logických pojmů nastupuje okolo 3. roku věku dítěte. Charakterizuje ho především to, že dítě začíná zobecňovat a chápat abstrakci, takže slova nabývají ustáleného obecného významu a obsahu. Dítě se začíná orientovat v čase, dokáže pojmenovat běžné denní činnosti. V tomto období se mohou v řeči vyskytovat vývojové obtíže a různé dysfluence, jelikož myšlenkové procesy v této fázi vývoje jsou pro děti náročné (Klenková, 2006).

Kolem 4. roku života nastává období **intelektualizace řeči**, které není časově ukončené a pokračuje dále do dospělosti. Dítě už by mělo adekvátně užívat řeč po formální i obsahové

stránce. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, zlepšování řečového projevu a zkvalitňování chápání obsahu (Bytešníková, 2012 a Klenková, 2006).

2.2 Úroveň komunikace dětí před nástupem do školy

Dítě by před nástupem do povinné školní docházky mělo mít určitou úroveň komunikace. Od komunikace a řečového projevu se odvíjí poté i školní výsledky a sociální vztahy. Řeč a komunikace se zhodnocuje v rámci posouzení školní zralosti, která se provádí ve školských poradenských zařízeních. Pokud se v řeči dítěte vyskytují v posledním předškolním roku odchylky v artikulaci či jiné vady řeči, mělo by navštěvovat logopedickou terapii (Kutálková, 2005).

Zahájení školní docházky je pro dítě náročným obdobím, kdy se mohou v důsledku tohoto období u citlivých dětí vyskytovat odchylky v řečovém projevu, například neplýnulosti či potíže v komunikaci s neznámými lidmi (pedagogy). Je třeba být v tomto období pozorný a sledovat případné změny, pokud potíže přetrvávají, zavčas navštívit odborníka – logopeda (Bytešníková, 2012).

V předškolním období je u dětí důležitá hra, pomocí níž se rozvíjí celá osobnost, fantazie i řeč. Dítě by se mělo v tomto období rozvíjet především v samostatnosti při vyjadřování, mělo by zvládnout vyprávět krátké příběhy a měl by být kladen důraz na rozšiřování jeho slovní zásoby (Kutálková, 2005).

2.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je základním jevem, kterým se zabývá logopedie. V dnešní době se vyskytuje velké množství dětí s narušenou komunikační schopností různého druhu. Udává se, že až 40 % dětí na počátku školní docházky má problém v artikulaci. Lechta et al. (2003, s. 17) vymezuje narušenou komunikační schopnost následovně: *„Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“*

Narušená komunikační schopnost zahrnuje všechny jazykové roviny, nevztahuje se jen na rovinu foneticko-fonologickou. Týká se dále roviny morfologicko-syntaktické, což je rovina

gramatická, dále roviny lexikálně-sémantické, která se někdy nazývá obsahová, a v neposlední řadě roviny pragmatické (Klenková, 2006).

Na základě vymezení pojmu narušená komunikační schopnost rozdělujeme podle symptomatologie 10 základních okruhů (srov. Lechta, 1990, 2003):

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2006, s. 55).

Neubauer (2018) upřednostňuje termín "řečová komunikace" a s ním spojené "poruchy řečové komunikace", čímž se odlišuje od přístupu Lechty. Tento pojem se zaměřuje na komplexní pohled v mezilidské komunikaci, slučuje pohled kognitivní a jazykovědný (Neubauer, 2018). Nebeská (1992, s. 40) ho definuje následovně: „*Řečová komunikace je komplexní proces, na kterém se podílejí ve vzájemné podmíněnosti všechny tři typy předpokladů: vrozené mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané aktivní interakcí jedince s prostředím (učení) i faktory aktuálně působící v komunikační situaci.*“

Rozdělit narušenou komunikační schopnost lze kromě symptomatologie také podle etiologického hlediska. Poruchy řečové komunikace dělí Neubauer (2018) podle věkové kategorie na vývojové poruchy řečové komunikace u dětí (dále PŘK) a poruchy řečové komunikace u dospělých a stárnoucích osob.

Termín dyslalie je dnes už překonaný pojem. Při poruchách artikulace se hovoří spíše o fonologické poruše a fonetické, je třeba rozlišovat etiologii.

2.3.1 Vybrané druhy narušené komunikační schopnosti

Empirická část bakalářské práce se zabývá problematikou dětí, které mají diagnostikovanou vývojovou dysfázií a neurovývojovou řečovou dyspraxii, v teoretické části jsou tak vymezena teoretická východiska k těmto druhům narušené komunikační schopnosti.

Vývojová dysfázie a neurovývojová řečová dyspraxie patří do tzv. neurovývojových poruch. Terminologie neurovývojových poruch neustále prochází řadou změn a novým vývojem. Dříve byly tyto poruchy označovány například jako lehká dětská encefalopatie, lehká mozková dysfunkce, hyperaktivita atd. (Pospíšilová, 2018).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie prošla během posledních let řadou terminologických změn. Nejnovější klasifikace MKN-11 (Světová zdravotnická organizace, 2022) ji definuje jako „*kognitivní poruchu vyznačující se zhoršenou schopností porozumět nebo vyjadřovat jazyk v jeho psané nebo mluvené podobě. Tento stav je způsoben onemocněními, která postihují jazykové oblasti dominantní hemisféry. Klinické příznaky se používají ke klasifikaci různých podtypů tohoto stavu.*“ Podle MKN-11 se tato diagnóza nyní řadí mezi Vývojové poruchy řeči. Tento termín však není dosud zcela ustálený. V praxi se však často používá označení vývojová dysfázie, což je důvod, proč se tento výraz objevuje i v této práci.

Pospíšilová (2018) uvádí výčet nejčastějších termínů, které označují vývojovou dysfázií: jazyková porucha, vývojová jazyková porucha, specifické jazykové postižení, vývojová dysfázie.

U osob s vývojovou dysfázií se projevuje nerovnoměrný vývoj řeči v porovnání s jejich aktuálním věkem a s jejich intelektuálními schopnostmi. I když mají tyto děti přiměřené podmínky pro rozvoj řeči, jejich potíže s osvojováním jazyka nelze vysvětlit lokálními, sociálními ani kulturními jazykovými odchylkami a ani anatomickými nebo neurologickými změnami (Asociace klinických logopedů České republiky, 2025).

Vývojovou dysfázií lze rozdělit na receptivní, expresivní a smíšenou, podle převahy symptomů. Receptivní typ má největší potíže v porozumění řeči, expresivní typ má na druhou stranu převahu potíží ve vyjadřovacích schopnostech. Smíšená dysfázie je pak kombinací obou předchozích typů (Doležalová, Chotěborová, 2021).

Pospíšilová (2018) popisuje symptomatologii vývojové dysfázie. Projevy této diagnózy se vyskytují v těchto oblastech:

1. Oblasti řeči, jazyka a komunikace – sluchová percepce, rozumění, vyjadřování zapamatování, komunikace a artikulace,
2. Oblasti propojené s jazykem, řečí a komunikací – pozornost, exekutivní funkce, motorika, percepční schopnosti.

Symptomy v oblasti řeči a jazyka se objevují v gramatice a tvorbě vět, které jsou většinou krátké. Slovní zásoba je omezená, což narušuje vnímání a zpracování řeči. Mnohé koncovky, spojky a předložky chybí nebo jsou nesprávně použity. Zvratná zájmena (se, si) se často nevyužívají, a přídavná jména mohou být vynechána nebo použita chybně. Srozumitelnost je nízká, často dochází ke komolení a zkracování slov, a opakování bývá nepřesné (Asociace klinických logopedů České republiky, 2025).

Deficit ve sluchovém vnímání se často projevuje sníženou schopností rozlišovat jednotlivé hlásky. Celkově je zasažena oblast exekutivních funkcí, schopnosti plánovat a realizovat cílevědomé postupy (Pospíšilová, 2018).

Doležalová a Chotěborová (2021) dodávají, že se mohou vyskytovat deficity v orientaci v čase a prostoru. Děti mají potíže v předložkových vazbách, v pravolevé orientaci a hůře se orientují v čase.

Symptomy, jak je vidět z výše, jsou velmi rozmanité a během vývoje se mohou různě měnit. Často se vyskytují spolu s vývojovou dysfázií i další komorbidity, jako jsou například poruchy pozornosti a hyperaktivity.

Vývojová verbální dyspraxie

Tato porucha má mnoho terminologických názvů. Někdy je označována jako vývojová porucha zvukových prvků řeči, dyslalie, specifická vývojová artikulace řeči, fonologická porucha a fonetická porucha nebo vývojová verbální dyspraxie, což je termín používaný ve Velké Británii (Pospíšilová, 2018).

Dvořák (2003, s. 36) definuje vývojovou verbální dyspraxii takto: „*Termín vývojová verbální dyspraxie je motorická řečová porucha ideace, plánování/programování a vykonávání motorických aktivit na úrovni slov.*“

Řečová dyspraxie, u dětí označovaná jako vývojová dyspraxie, spadající do neurovývojových poruch, je v současnosti považována za neurogeně podmíněnou motorickou řečovou poruchou, kterou lze diagnostikovat na základě získané léze nervové tkáně v dětství i dospělosti (Neubauer, 2018).

Vývojová verbální dyspraxie je porucha artikulace a fonologických procesů. Úroveň jazykových dovedností dětí s touto poruchou je v normě, zatímco úroveň jejich artikulačních dovedností je pod úrovní jejich věku. Osoba s vývojovou verbální dyspraxií má obtíže s prováděním přesných pohybů potřebných k produkci řečových zvuků a má potíže si tyto pohyby zafixovat. Dále se vyskytují potíže v zachování správného pořadí zvuků a pohybů mluvidel. Častou komorbiditou může být vývojová dysfázie (Pospíšilová, 2018).

Symptomy jsou spojovány s nekonstantními fonologickými poruchami, pro které jsou typické nekonstantní odchylky v užívání hlásek. Komorbiditami mohou být dále neverbální formy dyspraxie – například orální dyspraxie, projevující se poruchou opakování mluvních pohybů (Neubauer, 2018).

3 Školní zralost a připravenost

Pojem **školní zralost** se používá ve vztahu k posouzení dané úrovně dítěte před nástupem do základní školy. Podle Nádvorníkové (2017) bychom měli používat spíše termín **školní připravenost**, jelikož termín školní zralost se může jevit jako nepřesný – zkresluje, protože vytváří dojem, že dítě může „dozrát“ přirozeně bez cílené přípravy. Vágnerová (2008) rovněž odlišuje pojmy školní zralost a připravenost. Školní zralost je podle ní ovlivněna biologickým zráním, zatímco školní připravenost je podmíněna cílevědomým učením a je závislá na prostředí, v němž se dítě pohybuje.

Nádvorníková (2017) uvádí tři složky školní připravenosti – fyzickou, psychickou a sociální (citovou) připravenost.

U **fyzické připravenosti** se posuzuje adekvátní výška a váha k věku dítěte. Dítě by mělo být fyzicky schopné „unést školní batoh“. Dále se posuzuje míra unavitelnosti, která by měla v předškolním věku klesat, a dítě by mělo být schopné se déle soustředit a po obědě by již nemělo vyžadovat spánek ani dlouhý odpočinek (Nádvorníková, 2017). Zdravotní stav dítěte představuje další důležitý aspekt fyzické připravenosti. Častá nemocnost v předškolním věku nebo chronická onemocnění mohou mít negativní dopad na jeho vývoj. Tento stav pak může představovat značnou zátěž při nástupu do školy. Proto je ve výjimečných případech možné, aby dítě získalo odklad školní docházky, pokud jeho připravenost na školní prostředí není dostatečná (Kutálková, 2010). Zdravotní stav dítěte posuzuje pediatr.

Psychická připravenost se spíše označuje jako psychická zralost, protože je ovlivněna především zráním centrální nervové soustavy (dále CNS), která má vliv na mentální schopnosti. Mentální schopnosti zahrnují kvalitu vnímání, myšlení, paměť, pozornost a komunikační dovednosti. Vnější vlivy působící na dítě (především rodiče) mohou mít však také značný vliv na rozvoj psychických funkcí (Nádvorníková, 2017).

Pomalejší zrání CNS nesouvisí s inteligencí a může se projevit tak, že dítě vypadá mladší, než ve skutečnosti je. Proces vývoje CNS je u každého dítěte individuální. Děti mezi sebou lze proto srovnávat až ve 2. polovině druhé třídy, kdy rozdíly nejsou už tak výrazné. Až v této době lze uvažovat o případné diagnostice specifických poruch učení (Kutálková, 2010).

Myšlení dítěte v předškolním věku se rozvíjí a přechází z konkrétního na obecnější, pojmové myšlení. Tvoří nadřazené a podřazené pojmy, rozumí určitým podobnostem, které věci spojuje a rozlišuje drobné rozdíly. V tomto věku se také rozvíjí logické myšlení, dítě by mělo chápat příčinu a následek a mělo by mít předmatematické představy – třídít podle kritérií, poznat první a poslední, rozlišit větší a menší apod. (Jucovičková, Žáčková, 2014).

Sociální a citová připravenost je poslední složkou školní připravenosti. Projevuje se tak, že děti jsou schopné se odloučit od rodičů, respektují autority, vyvíjejí úsilí při plnění školních povinností, dokončují úkoly, přestože je příliš nebaví, regulují své chování, nepřiměřené projevy atd. (Nádvorníková, 2017).

Školní nepřipravenost (nezralost) je u dítěte patrná tehdy, když je některá z výše uvedených oblastí zpomalená nebo když dítě není schopno nástupu do školy z důvodu odlišného kulturního stavu rodiny, nezralosti (pomalé zrání CNS) nebo nezpůsobivosti (z důvodu sníženého intelektu) (Nádvorníková, 2017).

3.1 Odklad školní docházky

Jucovičková a Žáčková (2014) uvádějí, že v případě nezralosti ve více než jedné rovině je možný odklad školní docházky o jeden rok.

Bednářová a Šmardová (2015, s. 2) představují oblasti, které se sledují a posuzují v rámci diagnostiky školní zralosti:

- Motorika a grafomotorika
- Zrakové vnímání a paměť
- Sluchové vnímání a paměť
- Vnímání prostoru
- Vnímání času
- Základní matematické představy
- Řeč (myšlení)
- Sociální dovednosti
- Sebeobsluha
- Hry

Odborné vyšetření školní zralosti provádějí pracovníci ve školských poradenských zařízeních (PPP nebo SPC), kde na základě diagnostiky mohou doporučit odklad školní docházky. Zákonný zástupce se může rozhodnout, zda doporučení využije, nebo se rozhodne pro nástup dítěte do školy.

Pokud dítě není dostatečně vyspělé, zákonný zástupce při zápisu do školy může požádat o odklad školní docházky na základě doložení doporučení školského poradenského zařízení a posudku odborného lékaře nebo klinického psychologa. Ředitel školy rozhoduje o odkladu povinné školní docházky o jeden rok. Školní docházku lze odložit maximálně do školního roku, v němž dítě dosáhne osmého roku. (Portál GOV, 2024).

4 Analýza čtenářské pregramotnosti dětí s narušenou komunikační schopností

Empirické šetření bakalářské práce bylo realizováno v prostředí mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. V průběhu školního roku byla uskutečněna individuální setkání s dětmi s narušenou komunikační schopností, u kterých bylo zjišťováno, na jaké jsou úrovni v oblasti čtenářské pregramotnosti. Byly zkoumány dílčí oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí pomocí vybraného materiálu, který byl před intervencí zanalyzován a doplněn o další úkoly.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je **analýza čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností**. Z hlavního výzkumného cíle byly definovány jednotlivé dílčí cíle, které slouží k jeho dosažení:

- **Dílčí cíl č. 1.** Analyzovat vybraný materiál pro zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti
- **Dílčí cíl č. 2.** Analyzovat úroveň dílčích funkcí dětí s narušenou komunikační schopností
- **Dílčí cíl č. 3.** Navrhnout možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností

Na základě výzkumných cílů byly definovány výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Na jaké oblasti rozvoje je zaměřen vybraný materiál a jaké jsou jeho klady a zápory?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaká je úroveň dílčích funkcí dětí s narušenou komunikační schopností?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jakým způsobem lze rozvíjet čtenářskou pregramotnost u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností?

4.2 Metodologie

Empirická část bakalářské práce je provedena **kvalitativní výzkumnou formou**. Tento typ výzkumu je zaměřen na hlubší analýzu, nejčastěji na postoje a názory respondentů. Cílem je

zjistit co nejvíce informací o daném jevu, prozkoumat ho co nejhloběji a vyvozovat závěry z co největšího množství dat. Cílem je stanovení nové teorie nebo hypotézy (Švaříček, Šed'ová, 2010). Tento přístup je velmi cenný pro získání hlubších pohledů na realitu, které nelze vždy zachytit kvantitativními metodami. Kvalitativní výzkum vychází z konkrétních dat a na jejich základě generuje teorie a závěry, místo toho, aby je hledal v předem stanovených hypotézách.

Empirické šetření je realizováno designem **případové studie**. Případová studie představuje výzkumnou strategii, kterou uplatňujeme, když chceme provést podrobné zkoumání a porozumění určitému objektu. Hlavním rysem této metody je sběr autentických dat, která jsou specificky spojena s daným případem (Sedláček, 2010). Jednotlivé případy dětí s narušenou komunikační schopností budou popsány v rámci jednotlivých kazuistik. Kazuistiky jsou rozdělené na osobní, rodinnou a školní anamnézu a dále je popsána intervence s materiálem.

Důležitým prvkem je tzv. integrovaný systém. Abychom dosáhli kvalitního výsledku, je nezbytné sledovat zkoumaný objekt v jeho přirozeném prostředí a brát v úvahu širší kontext. Při sběru dat se využívá různých zdrojů a metod, což činí tuto strategii široce zaměřenou. Cílem je zhodnotit vztah mezi objektem a jeho okolím (Sedláček, 2010).

V rámci výzkumného šetření byly použity tyto výzkumné metody: pozorování, analýza dokumentů a kvalitativně-interpretativní analýza výsledků.

Pozorování

Při získávání dat byla vybrána metoda **zúčastněného pozorování**. Zúčastněné pozorování spočívá v tom, že výzkumník se stává aktivním účastníkem situace, kterou studuje, a sbírá data prostřednictvím přímého pozorování aktivit v přirozeném prostředí zkoumaného terénu (Švaříček, 2010).

Výzkumné šetření probíhalo **přímým pozorováním**, tedy v čase průběhu pozorovaného jevu. Pozorování bylo také **otevřené** – přítomnost výzkumníka nebyla skrytá, pozorování bylo záměrné a probíhalo individuálně – s každým dítětem zvlášť.

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je technika používaná v kvalitativním i kvantitativním výzkumném šetření. Je zaměřena na zkoumání a interpretaci různých typů dokumentů. Mezi výhodu analýzy dokumentů patří, že data nejsou ovlivněna chybami nebo zkresleními, které mohou vzniknout během pozorování, rozhovorů, nebo jiných výzkumných metod (Hendl, 2016). Při výzkumném šetření byly analyzovány dokumenty dětí z odborných vyšetření a data sloužila pro sestavení podrobných kazuistik.

Kvalitativně-interpretativní analýza výsledků

Tato metoda byla využita k hodnocení výkonů dětí při práci s konkrétním materiálem. Je zaměřena na popis výsledků a interpretaci získaných dat, přičemž zahrnuje také poznatky z pozorování dětí během jejich činnosti.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří v bakalářské práci pět dětí s narušenou komunikační schopností, které navštěvují mateřskou školu podle §16 odst. 9 školského zákona. Byly vybrány děti s odloženou školní docházkou, u nichž je jisté, že následující školní rok budou nastupovat do školy a budou si osvojovat čtenářskou gramotnost. Rodiče byli s výzkumným šetřením seznámeni a podepsali informovaný souhlas.

4.3 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola, ve které je realizováno výzkumné šetření, je zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona a vzdělává děti s vadami řeči a děti se zrakovým postižením. Mateřská škola je součástí ZŠ a SPC pro žáky s vadami řeči a se zrakovým postižením. Tvoří tedy komplex tří zařízení, které spolu navzájem spolupracují a v čele stojí jeden ředitel.

MŠ je rozmístěna ve dvou budovách, které se nacházejí několik bloků od sebe. Obě pracoviště mateřské školy jsou organizována stejným způsobem a mají přibližně stejnou kapacitu dětí. Obě pracoviště mají 4 třídy, dvě jsou zaměřena na vzdělávání dětí s vadami řeči a dvě jsou zaměřena na vzdělávání dětí s vadami řeči i se zrakovým postižením.

Děti jsou rozděleny do tříd podle zaměření postižení a také podle věkové kategorie. Věkový rozdíl v jedné třídě je rok až dva, pouze děti ve věku tří až pěti let mají samostatné třídy

a zde je věkové rozmezí větší. Třídy jsou vedeny dvěma paní učitelkami a jedním asistentem pedagoga. V jedné třídě je navíc třetí pedagogický pracovník. Výzkumné šetření bylo realizováno s vybranými dětmi ze dvou tříd.

4.4 Analýza materiálu

Vybraný materiál slouží jako diagnostická pomůcka k analýze čtenářské pregramotnosti. Byl vybrán z toho důvodu, že obsahuje úkoly zaměřující se na dílčí oblasti čtenářské pregramotnosti a lze jeho prostřednictvím zjistit u dětí jejich dosaženou úroveň. Materiál je na trhu poměrně nový (z roku 2024), a tak bude ověřeno jeho praktické uplatnění. Z důvodu ochrany autorských práv nelze soubor pracovního materiálu, který byl využit při bakalářské práci, zveřejnit. Je k dispozici k nahlédnutí u autorky práce.

Materiál se jmenuje Léto na výletě a obsahuje několik částí – barevný obrázek, černobílý obrázek (omalovánky), obrázek s postavičkami na vystříhnutí a dva listy s čtyřmi sekcemi otázek či úkolů. Byl zakoupen přes soukromou platformu LOGOŠÍK, což je e-shop, který nabízí výukové materiály zaměřené na rozvoj různých oblastí (percepčních schopností, řečových dovedností, matematických dovedností a znalostí v jednotlivých předmětech – čeština, zeměpis, prvouka apod.). Materiály slouží jako pomůcka především pro učitele, speciální pedagogy a logopedy. Autorka materiálů Gošová se podílela také na tvorbě materiálů, které byly zveřejňovány na portálu RVP.

Materiál pracuje s tématem výlet do lesa a veškeré úkoly a otázky jsou vázané na toto téma. Autor uvádí zaměření materiálu na rozvoj těchto oblastí:

- Slovní zásoba
- Porozumění
- Artikulace a výslovnost
- Sociální komunikace
- Jemná motorika

Obsahuje několik dílčích úkolů: „Rozhodni ANO/NE“, „Přemýšlej“, „Ukazuj“, „Zkoumej obrázek“, „Skládej podle instrukcí“, „Vybarvuj podle instrukcí“. Názvy úkolů jsou zároveň instrukce, které mají děti plnit. Obsahují otázky vázané na obrázek, který je pro děti motivující – barevné postavičky, zvířátka, dětská grafika.

Materiál je systematicky rozčleněn na jednotlivé úkoly a je popsáno, jak s ním pracovat. Je vhodný pro děti nejen s vadou řeči, ale může sloužit jako pomůcka například pro učitelky z mateřských škol nebo pro rodiče.

K práci s materiálem byly přidány další úkoly zaměřené na předčtenářské dovednosti, aby analýza mohla být provedena komplexně. Tyto doplněné otázky a úkoly byly inspirovány materiálem Houbohledy z metodiky Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání, vydané v roce 2019. Tato publikace je odborným zdrojem pro čtenářskou pregramotnost.

U dětí budou po doplnění sledovány po doplnění tyto oblasti a dílčí úkoly:

- Sluchové vnímání
 - Sluchová analýza slabik – vytleskat slova a uvést počet slabik
 - Sluchová analýza hlásek – určit první a poslední hlásku ve slově
 - Sluchová syntéza – určit, jaké slovo vznikne sloučením hlásek (l-e-s, l-i-s-t, s-t-r-o-m)
 - Sluchová paměť – zopakovat větu: Zrzavá veverka sedí na pařezu.
- Zrakové vnímání
 - Zraková paměť – zapamatovat si, co bylo na obrázku
 - Zraková syntéza – složit rozstříhaný obrázek
 - Figura a pozadí – vyhledat známý předmět na obrázku
 - Pohyby očí po řádce – pojmenovat objekty zleva doprava
- Orientace na ploše, předložkové vazby, pravolevá orientace
 - Určování předložek před, za, na, vedle, nad, pod, mezi
 - První, poslední
 - Nahoře, dole
 - Vpravo, vlevo
 - Skládání podle instrukcí
- Rychlé automatické pojmenování
 - Ukazuj na...
- Grafomotorika
 - Úchop
 - Sklon, přítlak

- Vybarvování
- Kresba: Nakreslit kolečko, strom, cestu
- Čára mezi dvěma liniemi
- Řeč
 - Rozvoj slovní zásoby
 - Porozumění řeči
 - Rozvoj sociální komunikace – diskuse nad obrázky
 - Vyjadřovací schopnosti
 - Artikulace
 - Rozvoj myšlení

Úkol Sluchová syntéza – spočívající v určení, jaké slovo vznikne sloučením hlásek (l-e-s, l-i-s-t, s-t-r-o-m), je brán jako doplňkový. Jedná se úkol náročný na sluchové vnímání a podle statistik jen málo předškolních dětí tuto dovednost ovládá (Bednářová, 2017).

4.5 Kazuistiky dětí

Do výzkumného šetření bylo vybráno 5 dětí navštěvující MŠ pro žáky s vadami řeči zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona. Děti byly vybrány podle společného kritéria, a to podle odkladu školní docházky. Tyto děti příští školní rok nastoupí do školy, a tak by měly být z mateřské školy nejzralejší a nejpřipravenější k plnění školních povinností a k budoucímu osvojování gramotnosti. Aby byla data v bakalářské práci anonymní, byla dětem přiřazena náhodná jména.

4.5.1 Kazuistika č. 1 – Adéla

Základní informace:

- Věk: 7 let
- Diagnóza: Vývojová dysfázie expresivní
- Odklad školní docházky

Anamnéza

Osobní anamnéza

Adéla se narodila přirozeným způsobem v termínu, ale při porodu došlo ke komplikaci, protože měla pupeční šňůru obtočenou kolem krku. Nebyla kojená a byla krmena umělou výživou. V jejím vývoji došlo k vynechání fáze lezení a začala chodit až ve 14 měsících.

Vývoj řeči byl opožděn, žvatlala v jednom roce, první slova se objevila ve dvou letech. Po třetím roce měla slovní zásobu přibližně 20 slov. Adéla měla problémy s osobní hygienou, měla potíže se zadržováním stolice a nechtěla chodit na toaletu, hygiena se však brzy upravila.

V prvním roce života prodělala zánět středního ucha, zkouška sluchu byla v normě. Jiné vážnější onemocnění a úrazy neprodělala. Ve třech letech při vyšetření na ORL jí byla diagnostikována vývojová dysfázie motorická. Na logopedickou terapii docházela nepravidelně, spíše sporadicky.

Adéla je v péči foniatra, klinického psychologa a klinického logopeda. V závěru zprávy klinického psychologa z doby, kdy byly Adéle 4 roky, je potvrzena vývojová dysfázie v expresivní složce, neverbální schopnosti (abstraktně vizuální myšlení) se kvůli obtížné spolupráci nedaly vyšetřit. Hrubá motorika a grafomotorika byla v pásmu širší normy. Při vyšetření byla dívka úzkostná, uzavřená, fixovaná na matku, potřebovala dlouhý čas na adaptaci.

Rodinná anamnéza

Adéla se narodila do úplné rodiny, sourozence nemá. Matka pracuje v oblasti pojišťovnictví, otec je zaměstnán jako řidič. Rodiče mají dobrý vztah, vychází spolu i s dcerou dobře. V anamnéze matčiny sestry se vyskytoval opožděný vývoj řeči.

Školní anamnéza

Nástup do mateřské školy začal ve 4 letech dívky, zpočátku byla adaptace náročná, nechtěla tam spát. Nyní do mateřské školy chodí ráda, vyhledává kontakt s vrstevníky, se kterými komunikuje převážně neverbálně, chce je objímat a hraje si s nimi.

Má ráda hru s panenkami, s plyšáky, povídá si s hračkami svou vlastní řečí. Venku si hraje ráda na písku, staví bábovky, kope do míče, skáče na trampolíně, jezdí po skluzavce, jezdí na koloběžce. Adéla umí plavat a umí třídit předměty podle barev.

Na základě vyšetření ze školského poradenského pracoviště bylo rozhodnuto o odkladu školní docházky z důvodu nezralosti ve všech sledovaných oblastech školní zralosti.

Dívka je velice citlivá, nejistá, má závažnou vadu řeči a obtíže v koncentraci pozornosti. Při práci s dívkou je patrné, že úkoly jsou pro ni velice stresující a zatěžující. Spolupracuje dobře, snaží se plnit zadání a pokyny. Pracovní tempo Adély je pomalé, je možné, že je to z důvodu velké nejistoty. Projevuje se u ní drobný motorický neklid a je výrazně unavitelná, potřebuje neustále povzbuzovat a ujišťovat.

Adéla píše pravou rukou a úchop je ne zcela fyziologický – palec přechází, tužku vytáčí a přítlak je vysoký. Ruka není ještě dostatečně uvolněná. Má zkříženou laterální – kreslí pravou rukou, vedoucí oko má levé. Grafomotoricky je opožděna. Dívka mluví v kratších větách s občasnými agramatismy a mnohočetnou vadnou výslovností. Běžným otázkám a pokynům rozumí, ve složitějších větách s náročnou gramatikou má obtíže v porozumění.

Z vyšetření ze školského poradenského zařízení z února 2024 jsou závěry takové: Předložkové vazby ještě nemá zcela osvojeny, prostorová orientace je výrazně oslabena. Barvy dívka pojmenuje, i doplňkové. Adéla zatím nevyjmenuje roční období, pojímům ráno a večer rozumí. Ve zrakovém vnímání má výrazné obtíže, zraková diferenciací je výrazně nezralá. Matematické představy nejsou na úrovni věku, Adéla neseřadí obrázky podle velikosti, neurčí nejmenší a největší, pojímům více a méně nerozumí. Číselnou řadu jmenuje méně spolehlivě. Vytleskávání na slabiky se nedaří zcela dobře, není upevněno. První hlásku ve slově zatím nepozná.

Intervence

Adéla je plachá, stydlivá, při práci nenavazuje téměř vůbec oční kontakt, je stažená do sebe. Má výrazné potíže v koncentraci pozornosti, a tak naše setkání rozčleňujeme na dvě části. Na Adéle bylo vidět, že v půlce cvičení již nedávala pozor a práce pro ni byla vyčerpávající a stresující.

Dívka má pomalé psychomotorické tempo, úkoly jí trvají dlouho. Spolupráce s Adélou je náročná, samostatně nepracuje a je třeba ji neustále motivovat a doptávat se jí na otázky. **V řeči** dívky se vyskytují dysgramatismy. Porozumění je u Adély na horší úrovni, je třeba věty formulovat jednoduše a mluvit na ni pomalým tempem řeči. Adéla se při práci vyjadřovala velmi stručně, odpovídala převážně jednoslovně a sama aktivně nechtěla komunikovat. Artikulaci má dívka mírně oslabenou, nezvládá pouze hlásky R, Ř.

Je třeba brát v úvahu, že Adéla pracovala s neznámým člověkem. To může odkazovat na sociální nezralost a obtíže v adaptaci.

Sluchové vnímání má Adéla oslabené. Nepozná náslovnou hlásku ve slově, ani po zdůraznění a prodloužení počáteční hlásky (ve slově slon). Sluchovou syntézu neovládá, slovo z jednotlivých písmen nepozná. U vytleskávání slov na slabiky je Adéla poměrně jistá, vytleská správně tříslabičná slova. Sluchová paměť je výrazně oslabená a při zkoušce byla spolupráce problematická. Dívka nezopakovala ani 2 slova, bylo na ni vidět, že ji úkol stresuje a zatěžuje.

Zraková paměť se u Adély jeví o něco lépe. Vyjmenovala z obrázku všechny podstatné objekty – čtyři osoby a čtyři zvířata. Po doptávání na otázky již nevěděla detaily z obrázku. Složit obrázek zvládla bez komplikací v rychlém tempu. Barvy pozná a pojmenuje bez problému.

Předložkové vazby nemá Adéla zafixované, ztrácí se v orientaci na ploše i na těle. Znalost předložkových vazeb byla zkoušena několikrát, pomocí úkolu skládání podle instrukcí (polož chlapce s holí na kládu, polož veverka vedle chlapce apod.). Adéla dobře ovládala předložku na a mezi, ostatní předložky před, nad, pod má nezafixované. Umí určit pojmy první, poslední, nahoře a dole. Při **skládání podle instrukcí** občas nerozuměla zadání, vícečlenné věty byly pro ni náročné chápat. Bylo nutné mluvit v jednodušších větách a v pomalejším tempu. Adéla se snažila skládat postavičky podle původního vzoru, který jsem jí byl ukazován na začátku, místo toho, aby poslouchala aktuálně požadované instrukce, jak má postavičky do obrázku skládat. Předložkové vazby s ní byly procvičovány při prvním i druhém setkání.

Adéla uchopuje tužku do pravé ruky nekorektně. Palec ji přesahuje tužku, tužku staví kolmo k papíru, s velkým přtlakem a až křečovitým úchopem. Má nedostatečně uvolněné zápěstí. Adéla podle zadání nakreslila kolečko, strom i cestu. Vizuomotorická koordinace je mírně oslabena, čára mezi liniemi je nerovnoměrná.

Úkol „*Ukazuj*“ zvládla Adéla bez potíží v poměrně dobrém tempu. Jen u delších instrukcí („Ukaž, kdo má zelené tričko“) bylo její pracovní tempo o něco pomalejší než u ostatních pokynů. Jmenování objektů zleva doprava bylo mírně pomalejší. Úkol „*Zkoumej obrázek*“ byl pro Adélu náročnější. Byla vybrána přibližně polovina otázek, které jí byly položeny. U několika otázek, u kterých bylo potřeba se více zamyslet, raději Adéla odpověděla rovnou „Nevím“ než aby nad obrázkem přemýšlela. Bylo jí třeba pokládat doplňující instrukce a navádět ji k odpovědi. Tázací zájmeno kolik dělalo Adéle potíže, porozumění bylo oslabené. Při odpovědi na otázku „Kde sedí sova?“ vynechala Adéla předložku a odpověděla v nesprávném tvaru slova: „Šipky“.

Úkol „*Rozhodni ano/ne*“ byl odlehčujícím úkolem. Pokud otázky vyžadují stručnou jednoslovnou odpověď, Adéla spolupracuje mnohem lépe. Odpověděla pouze jednou chybně – zaměnila růžovou a červenou barvu.

Cvičení „*Přemýšlej*“ bylo pro Adélu velmi náročné. Zde se nejvíce projevovalo pomalé tempo, potíže v porozumění, v myšlení a ve verbálním vyjadřování. Jednou otázku nestačilo položit, otázky musely být dovysvětleny a přeformulovány a potřebovala být nabádána ke správné odpovědi. Bylo potřeba Adélu motivovat, úkol ji nebavil a nechtělo se jí moc spolupracovat. Na hodně otázek odpověděla rovnou „Nevím“ bez zamýšlení se. Adéla se vyjadřovala s dysgramatismy. Příklad otázky a odpovědi: „Co by se stalo, kdyby se objevil déšť?“ odpověděla „Pršet, museli by schovat.“ Na otázku „Co myslíš, že děti jedly k obědu?“ odpověděla „Nevím.“ Po rozebrání otázky „Proč mají děti batohy?“ odpověděla „Svačinu,“ více už k otázce říct nechtěla. Adéliny odpovědi byly stručné a bylo nutné ji stále nabádat k zamýšlení a jejich rozvinutí.

Souhrn

Adéla vykazuje oslabené výkony ve více oblastech – sluchové vnímání, grafomotorika, kognitivní schopnosti, orientace v prostoru, pozornost, sociální oblast. Výrazně oslabené je

porozumění, v řeči Adély se vyskytují dysgramatismy a odpovídá stručně, převážně jednoslovně. Adéla má pomalé psychomotorická tempo a nebyla příliš ochotná ke spolupráci. Dobře reagovala na otázky s možností odpovědi ano/ne a na úkol „Ukazuj.“ Bez potíží zvládla složit obrázek z několika částí.

4.5.2 Kazuistika č. 2 – Adam

- Věk: 6 let
- Diagnóza: Vývojová dysfázie expresivní
- Odklad školní docházky

Anamnéza

Osobní anamnéza

Adam se narodil očekávaně v termínu, porod byl vyvolávaný, překotný. Po narození měl stafylokokovou infekci. Porodní míra a hmotnost byla v normě. Chlapec prodělal operaci nosních mandlí.

Adam začal sedět v 8. měsíci, chodil ve 12 měsících, první věty začal tvořit ve třech letech. Adam měl opožděný vývoj řeči, neobratnou motoriku a hůře se od raného věku soustředil. Někdy byl urputný v prosazování svých cílů a pozornost má stále lehce odklonitelnou.

Adam je šikovný, spolupracující chlapec, hovoří ve větách a souvětích a větná stavba není výrazně narušena. Pasivní i aktivní slovní zásobu má v normě. Ve slovech tvoří občas agramatismy a někdy používá chybné rody slov. Ve výslovnosti má vyvozenou hlásku L, ale doposud nezafixovanou. R má vyvozené, ale nezafixované, Ř má chlapec nekmitné a při artikulaci hlásky D má jazyk na spodině dutiny ústní.

Adam je v péči klinického logopeda, foniatra a klinického psychologa. Z odborných vyšetření bylo zjištěno, že má Adam vývojovou dysfázii, přičemž jeho rozumové schopnosti jsou v normě. Je pozitivní, že jeho sluch je v normě a že se jeho vývoj řeči posouvá uspokojivě. Adam s novými osobami navazuje vztahy obtížněji, je hodně fixovaný na matku.

Rodinná anamnéza

Adam vyrůstá v úplné rodině s matkou a otcem a má mladší sestru. Maminka je vietnamské národnosti, mluví perfektně česky a v domácnosti se používá čeština. Adam v České

republiky vyrůstá od raného dětství. Otec trpí závažným onemocněním. Rodina bydlí spolu s Adamovou babičkou.

Školní anamnéza

Adam navštěvoval od tří let běžnou mateřskou školu, po odložení povinné školní docházky přestoupil do MŠ pro žáky s vadami řeči. Do mateřské školy se chlapec adaptoval bez potíží, je obratný, zručný, rád kreslí a sebeobsluhu zvládá dobře. Je hodně živý, má lehce oslabenou aktivní i pasivní slovní zásobu, v jeho mluvním projevu jsou patrné drobné agramatismy. S dětmi si hraje rád, občas hru kazí, truceje a někdy vznikají konflikty, hůře se ovládá. Adam je v mateřské škole samostatný, dobře reaguje na pochvalu a obtížněji zvládá změny.

Adamovi byl na základě vyšetření ze školského poradenského zařízení doporučen odklad školní docházky. Kontakt při vyšetření navázal dobře a snažil se spolupracovat. Osobní tempo bylo v normě, občas byla patrná kolísavá koncentrace pozornosti. Adam není příliš samostatný při práci, potřebuje s úkoly dopomoci.

Adam komunikuje v delších agramatických větách, výslovnost je dobře srozumitelná. Chlapec zaměňuje zvukově podobná slova. Na běžné otázky odpovídá a adekvátně reaguje, avšak složitější otázky a pokyny mu občas nejsou úplně jasné.

Barvy rozpoznává a dokáže je pojmenovat, včetně doplňkových, ale s modrou barvou má potíže. Předložkové vazby má zafixovány jen částečně. V čase se orientuje poměrně dobře, roční období vyjmenuje, pojmy ráno a večer chápe, dny v týdnu vyjmenuje kromě středy. Adam plete názvy jídel – říká, že večer jíme oběd.

Adam u kreslení preferuje pravou ruku, ale vedoucí oko má levé, má tedy zkříženou laterální. Hrubá motorika je u chlapce v normě, poskoky po pravé noze jsou méně jisté. Pravolevou orientaci na těle zvládá méně jistě a na ploše chybuje. Má potíže s pojmy uprostřed, poslední a mezi. U matematických představ neseřadí správně komíny podle velikosti a neukáže největší.

Zvládá třídění podle barvy, velikosti a tvaru. Zvládne počítat do 12, porovnávat, určovat množství s pojmy více a méně má potíže. Občas je náročné Adamovi vysvětlit, co se po něm chce. Chlapcův výkon v jednotlivých oblastech je dosti oslabený.

Adam dokáže roztleskat slova na slabiky, spočítá je, ale první hlásku zatím nepozná. U zkoušky sluchové diferenciacce nedokázal pochopit zadání – stejné, jiné. Úchop nemá chlapec zcela korektní, palec přečnává, ukazovák ohnutý, tužku vytáčí, přítlak zvýšený, tahy převážně neplynulé. Kresbu postavy kreslí výrazně pod věkovou úroveň – hlavonožce.

Podle učitelek mateřské školy je Adam šikovný, nejlepší ze třídy, ale nezvládá kritiku a reaguje na ni přehnaně, afektivně a jde až do sebepoškození (mlácením hlavou o zed’).

Intervence

Adam je chlapec komunikativní, snaživý, na práci se těšil. Kontakt navozuje rychle, udržuje oční kontakt a naslouchá otázkám. Má rychlé psychomotorické tempo, snaží se úkoly plnit rychle, někdy je až příliš zbrklý.

Jako první byl pro Adama zvolen úkol „*Vybarvování podle instrukcí*“, aby se nesnažil napodobovat barevný obrázek, ale vybarvoval podle pokynů. Adamovi se pletou barvy růžová – červená, hnědá – oranžová, žlutá – oranžová a ty zaměňuje. Při vybarvování je Adam nepečlivý a spíše se snaží o rychlost než kvalitu. Úchop pastelky je nekorektní, palec přesahuje tužku, ukazovák je ohnutý vedle tužky a prostředníkem se tužky nedotýká. Některé instrukce nedodržel – pletly se mu barvy (vybarvoval veverka oranžovou místo hnědé barvy). Přizpůsobil si úkol podle sebe – vybavil navíc kládu, kterou neměl zadanou. Adamovi byl zadáno jen několik instrukcí, celý obrázek nevybarvoval, protože by to zabralo hodně času a na další typy úkolů už by nebyl dobře soustředěn.

Popis obrázku zvládl Adam dobře, samostatně vyprávěl, co vidí na obrázku.

Kreslení zvládl Adam na dobré úrovni, nakreslil kolečko, strom i cestu. Přítlak při kreslení stromu byl silnější, při kresbě cesty ve vodorovné poloze byl přítlak přiměřený. Čáru nakreslil rovně, měl stabilní zápěstí. Vizuomotorika je u chlapce na dobré úrovni, čára mezi liniemi byla provedena precizně. Adam je pravák.

Sluchové vnímání má Adam lehce oslabené, má nevyrovnané výsledky v jednotlivých úkolech. Vytleskal správně slova na slabiky (veverka, liška, ježek, čepice). U tříslabičných slov zaznamenal správný počet slabik, u dvojslabičného slova měl tendenci ukázat také tři slabiky, ale po doptávání určil správný počet. Adam vytleskával slova s jistotou.

Náslovnou hlásku určil Adam správně u několika slov, poslední hlásku ve slově neměl natrénovanou, ale po zácviku ji určil také správně (u slova ježek), slova končící na samohlásku nebyla administrována.

Při práci s Adamem bylo vidět, že chlapec nechce chybovat a raději se ujistí, zda pochopil instrukci správně (například při vybarvování nebo určování předložkových vazeb), než aby se dopustil chyby.

Sluchovou syntézu chlapec neuměl (složení slova z jednotlivých hlásek). Chlapec pouze odhadoval, jaké rozložené slovo mohlo být vysloveno, a hádal podle toho, co viděl na obrázku (u slova l-i-s-t odpověděl mapa). Při říkání rozloženého slova na hlásky je Adam hezky opakoval, zapamatoval si všechny hlásky, ale nedokázal je složit dohromady.

Další úkol byla zkouška **sluchové paměti**. Pětičlennou větu „Veverka sedí na pařezu“ bylo nutné zopakovat dvakrát, po prvním zadání byl Adam zmatený. Po zopakování ji správně interpretoval, ale lehce nejistě.

Zrakové vnímání je u chlapce poměrně vyzrálé, až na určování barev, které zaměňuje. U zkoušky zrakové paměti vyjmenoval chlapec všechny podstatné objekty a po pokládání doplňujících otázek znal Adam i některé detaily (co měla holčička na hlavě a jakou barvu měla ta kšiltovka). Zraková syntéza (rozstříhaný obrázek) byla provedena před popisem obrázku, aby chlapec neměl možnost vidět celý obrázek. Obrázek složil z částí v poměrně rychlém tempu. V rychlém tempu pojmenovával objekty zleva doprava.

Orientace na ploše je u Adama mírně oslabena. Některé předložkové vazby se mu pletou (nad, mezi) stejně jako pojem nahoře. Zaměňuje pojmy první a poslední. Adam pozná na svém těle pravou a levou ruku, složitější instrukce na pravolevou orientaci zatím nezvládá. Pravolevá orientace na ploše není zatím fixovaná.

Skládání obrázků podle instrukcí Adam plnil rychle, ale chyboval. Pletly se mu předložkové vazby. Adamova pozornost je na začátku cvičení dobrá, ale postupně ubývá a začíná být nepozorný.

Instrukce ze sekce „**Ukazuj**“ zvládl Adam rychle a správně. Byla vybrána přibližně polovina otázek, která mu byla zadána. Otázky ze sekce „**Zkoumej obrázek**“ zvládal Adam bez problémů. Správně používal v odpovědích předložku na. Na otázku „Jakou barvu má nebe?“

chybně odpověděl „Bílé a žluté.“ Nemá stále zafixované barvy. Byl pozorný, když mu byla s odstupem položena stejná otázka, správně si všiml, že už na ni jednou odpovídal. Na otázku „Co roste v lese?“ vyjmenoval poměrně dost příkladů: „Keře, stromy, trny, houby, kytičky.“ Na otázky „**Rozhodni ano/ne**“ odpověděl Adam správně, až na jednu otázku: „Je na obrázku kláda?“ Na ni odpověděl „Ne,“ přičemž tento pojem je méně používaný a chlapec preferoval označení „pařez.“

„**Přemýšlej**“ zvládal Adam také na dobré úrovni. Slovní zásobu má na úrovni věku, není oslabená. Odpovídá v dlouhých větách, často v nich používá za sebou spojky protože, aby. V řeči Adama se ojediněle se vyskytují dysgramatismy. Zde jsou příklady otázek a odpovědí:

- Otázka: „Proč mají děti batohy?“ Odpověď: „Protože nenesou všechny věci. Mají tam foťák, oblečení na stan, hračky a oblečení na druhý den.“
- Otázka: „Jak se děti dostaly do lesa?“ Odpověď: „Chtějí tábořit.“
- Otázka: „Proč je na obrázku tolik stromů?“ Odpověď: „Protože aby ptáčkové si mohli udělat hnízdo anebo veverka.“
- Otázka: „Proč mají děti hůlky?“ Odpověď: „Kdyby běželo na kopec, tak aby se jim běželo líp.“

Slovní zásobu má poměrně bohatou, na otázky neodpovídá stručně, ale věty rozvádí do souvětí. Porozumění má Adam mírně oslabené, u dlouhých instrukcí se občas ztrácí.

Souhrn

Adam je šikovný, komunikativní, dobře spolupracující chlapec. Jeho slovní zásoba je na úrovni věku, má dobré vyjadřovací schopnosti. V řeči se občas vyskytují dysgramatismy a nesprávný slovosled. Sluchové vnímání má Adam lehce oslabené, stejně tak orientaci na těle. Barvy nemá zafixované. Zrakové vnímání je vyzrálé a reakce na úkoly zaměřené na rozumové schopnosti a znalosti zvládl na dobré úrovni.

4.5.3 Kazuistika č. 3 – Barbora

- Věk: 6 let
- Diagnóza: Vývojová dysfázie expresivní

- Odklad školní docházky

Anamnéza

Osobní anamnéza

Barbořin porod proběhl fyziologicky a v termínu. Psychomotorický vývoj byl v normě, první slova začala používat kolem jednoho roku, ale vývoj řeči pokračoval pomalu. Ve třech letech mluvila dětským žargonem, který byl nesrozumitelný, avšak porozumění mělo normální úroveň. Její slovní zásoba byla výrazně nižší, než by odpovídalo jejímu věku. Ve třech letech si pletla názvy barev a zvířátka pojmenovala pouze některá. Sluch má Barbora v normě.

V 5 letech při vyšetření na foniatrii pojmenovala většinu obrázků správně, ale s vadnou výslovností – L, R, Ř a sykavky obou řad. Dívka je milá, ochotná a dobře spolupracující.

Dívka je v péči foniatra, klinického logopeda a je objednána na psychiatrii z důvodu výrazných odklonů pozornosti.

Rodinná anamnéza

Barbora se narodila do úplné rodiny. Matka pracuje jako učitelka, otec jako bankéř. Barbora má staršího bratra, který má závažnou vadu řeči a mírnou zrakovou vadu, navštěvoval stejně jako Barbora mateřskou školu pro žáky s vadami řeči. Rodina spolu vychází dobře, žijí pohromadě.

Školní anamnéza

Barbora je milá dívka, kontakt navazuje přirozeně, spolupracuje bez problémů. Do mateřské školy se adaptovala bez potíží. Vyhledává kontakt s ostatními dětmi, hraje si s nimi.

Na základě vyšetření ze školského poradenského zařízení byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Dívka má výrazné obtíže v koncentraci pozornosti, je unavitelná, výrazně nezralá téměř ve všech školských sledovaných oblastech.

Osobní tempo Barbory je v normě, pozornost mělčí s výraznými odklony, motoricky neklidná, hodně se vrtí a je málo samostatná. Dívka má závažnou vadu řeči, má zájem o komunikaci, je povídatká, spontánní projev je vcelku srozumitelný. Barbora tvoří i rozvítené věty a souvětí, je v nich vadný slovosled či dysgramatismy. Místy je patrné horší porozumění složitějším instrukcím se složitějšími gramatickými strukturami.

Dívka je pravák, vedoucí oko má též pravé. Úchop má fyziologický, místy ale přechází palec a přítlak je vysoký. Kresba postavy je pod věkovou úrovní, kresba domku v širší normě. Barvy pozná základní a většinu doplňkových, kromě oranžové.

V orientaci v čase má Barbora výrazné potíže, nevyjmenuje dny v týdnu, roční období, nechápe ani pojmy léto a zima ani ráno a večer. Dokáže však dobře vysvětlit denní rutinu. Hrubá motorika je méně jistá, oslabena mírně.

Barbora má výrazně oslabenou zrakovou percepci, zaostává ve zrakové diferenciaci. Důvodem může být problém v odklonu pozornosti, při práci rozdělené na jednotlivé kratší úseky a při práci pod vedením vykazuje lepší výsledky. Je vhodné časté střídání činností.

Prostorová orientace je u dívky výrazně pod úrovní věku. Barbora nedokáže pochopit instrukci umístění předmětu podle předložky. Dívka však občas správně pojmenuje, kde se objekt na ploše nachází (uprostřed). Její výkon je ve velké míře ovlivněn koncentrací pozornosti. Zaměňuje pojmy vlevo, vpravo, první, poslední, za apod.

Matematické představy nejsou na vývojové úrovni. Neseřadí komíny podle velikosti, nepojmenuje největší obrázek, ale dokáže na něj správně ukázat. Třídění podle kritérií u lehčích úkolů zvládá. Číselnou řadu jmenuje do 9, ale při práci občas čísla plete a zaměňuje počty. Barbora má potíže ve vytleskávání slov na slabiky, náslovnou hlásku nedokáže určit.

Intervence

Barbora je dobře spolupracující komunikativní dívka. Kontakt navazuje bez obtíží, udržuje oční kontakt a spontánně vypráví. Mluví v dlouhých větách, tvoří rozvitá souvětí s dysgramatismy.

Sluchová percepce je u dívky oslabena. Vytleskávání je nejisté, má problém určit počet slabik ve slově a správně ho rozčlenit. Z hlásek l-e-s zvládla určit, o jaké slovo se jedná, delší slova již ne (l-i-s-t, s-t-r-o-m). Náslovnou hlásku již určí – vyzkoušeno ve slovech ježek, veverka, list. S určením poslední hlásky ve slově má Barbora potíže, pozná v některých slovech, které nekončí na samohlásku (ježek, strom). Hlávky musely být na konci slova zdůrazněny a Barbora musela být ve cvičení zaškolená. Pětičlennou větu zopakuje.

Barbořino tempo při práci je poměrně rychlé a zadané úkoly ji baví. Ve **zrakovém vnímání** nebyly zaznamenány obtíže. Zrakovou paměť má na dobré úrovni vzhledem k věku, dokázala popsat obrázek se všemi objekty, jen některé detaily si nepamatovala. Složení obrázku z částí ji nedělalo problémy. Pohyby očí zleva doprava byly adekvátní, správně jmenovala obrázky a v tempu.

Výraznější obtíže má Barbora v **prostorové orientaci**. Předložkové vazby nemá zafixované, nezná jejich význam a plete jejich užití. Předložka mezi je jedinou zafixovanou. Pojmy první, poslední má osvojené, stejně tak pojmy nahoře, dole. Pravolevá orientace není vyzrálá.

Při zadávání dlouhých instrukcí je Barbora nejistá, je potřeba zadání zopakovat, případně zkrátit. Při skládání postaviček příliš nevnímá instrukce, ale snaží se napodobit rozložení postav původního obrázku, který popisovala.

Barbora je pravák, úchop se jevil jako korektní, nesprávné návyky byly již odstraněny. Přítlak je nerovnoměrný, sklon přiměřený. „*Vybarvování podle instrukcí*“ se dařilo dívce dobře, pokud jí byly zadány kratší věty. Při složitějších instrukcích si ověřovala správné porozumění. Barbora při vybarvování nedotahovala vybarvování ke krajům, vybarvovala čmáranicí. Při **kresbě** kolečka měla ruku nad papírem. Zvládla nakreslit strom a dokreslila si na něj podle své fantazie i jablíčka. Čáru mezi dvěma liniemi nedotáhla do konce, měla nerovnoměrný přítlak, ale jinak ji nakreslila do správné polohy.

Úkol „*Ukazuj*“ zvládla dívka v dobrém tempu a bez chyby. Na otázky „*Zkoumej obrázek*“ odpovídala po většinu správně, pouze si nemohla vzpomenout na oranžovou barvu. V jejích odpovědích se vyskytovaly dysgramatismy, např.: „drží mapa“. Občas odpovídala scestně na jinou otázku.

Úkol „*Rozhodni ano/ne*“ splnila Barbora s jednou chybou na konci, není vyloučeno, že to mohlo být způsobeno odklonem pozornosti. U otázek „*Přemýšlej*“ se Barbora rozpovídala, dokázala přemýšlet v souvislostech. Občas odpověděla nesprávně, např.: „Proč mají děti hůlky?“ Odpověděla „Aby se nedržely za ruku.“ Byly jí pokládány doplňující otázky, kterými byla naváděna ke správným odpovědím, což se poměrně dařilo.

Barbořina slovní zásoba je chudší, neznala pojmy cedule a hůl. Složitější instrukce jsou pro Barboru náročné na vnímání, ztrácí se v nich. V artikulaci u Barbory přetrvává nesprávná výslovnost sykavek obou řad a L, R, Ř.

Souhrn

Spolupráce s Barborou probíhala bez problémů. Vyjadřovací schopnosti má Barbora vyspělé, je velmi komunikativní, ovšem větná skladba je narušena – někdy používá nesprávný slovosled či dysgramatismy, vynechává nebo nesprávně užívá předložky a zvrtné se, si. Pozornost byla odklonitelná, bylo třeba ji navracet k úkolům. Sluchové vnímání má oslabené, zrakové vnímání se jeví lépe a porozumění je snižené. Grafomotorika není zcela vyzrálá.

4.5.4 Kazuistika č. 4 – Marek

- Věk: 6 let
- Diagnóza: Neurovývojová řečová dyspraxie v kombinaci s vývojovou dysfázií
- Odklad školní docházky

Anamnéza

Osobní anamnéza

Marek se narodil v termínu a porod proběhl fyziologicky. V kojeneckém věku měl predilekci hlavičky. Chlapec má opožděný vývoj s centrálním hypotonickým syndromem a opožděný vývoj řeči. Lezl ve čtyřech měsících a samostatně začal chodit v osmnácti měsících. Marek broukal a žvatlal, a od dvou let začal ukazovat a používat některé pojmy.

Z psychologického vyšetření vyplývá, že zrání intelektových schopností je nerovnoměrné, ve skládkách, kategoriích a situacích vykazuje nadprůměrný výkon, neverbální schopnosti jsou v pásmu průměru. Konstrukční myšlení je v pásmu nadprůměru, receptivní řeč a pojmové myšlení v širší normě, aktivní slovník v pásmu deficitu. Má lehce odklonitelnou pozornost.

Marek má v řeči poruchu větné skladby, u sloves často používá infinitiv. Jeho spontánní projev je obtížně srozumitelný. Orofaciální oblast je výrazně neobratná.

Chlapec je v péči klinického psychologa, neurologa, klinického logopeda, foniatra, endokrinologa, kardiologa a ergoterapeuta.

Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, vztahy jsou dobré, Marek má starší sestru, se kterou vychází dobře, žádné zdravotní potíže nemá.

Školní anamnéza

Marek začal navštěvovat běžnou mateřskou školu, po roce byl přeřazen do mateřské školy pro žáky s vadami řeči. V mateřské škole se chlapci líbí, dobře se adaptoval. Je lehce unavitelný, pozornost má roztěkanou, snadno se dá vyrušit. Činnosti zvládá sám, ale musí být slovně naváděn (při sebeobsluze). V kolektivu dětí je uvolněný, chce navazovat kontakt a dokáže být i hlučný. Při řízených činnostech potřebuje vedení od dospělých.

Markovi byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok z důvodu nezralosti ve všech sledovaných předškolních oblastech. Pracovně je chlapec nesamostatný, komunikuje v jednoslovných větách, ojediněle v krátkých větách s vadným slovosledem, výslovnost je obtížně srozumitelná.

Barvy nepozná ani pasivně, lépe se daří s přirovnáním. U přiřazování předložkových vazeb nerozumí ani otázkám, ukazuje náhodně. U otázek zaměřených na časovou orientaci nerozumí zadání, nereaguje na otázky.

Marek kreslí pravou rukou, ale vedoucí oko má levé – má zkříženou laterální. Má oslabené percepční schopnosti – u cvičení na zrakovou diferenciaci má polovinu úkolu správně. Pravolevou orientaci nemá osvojenou, matematické představy též ne. Neseřadí komíny podle velikosti a neukáže na nejmenší, největší. Třídění podle kritérií se zatím nedaří, plete číselnou řadu do 5. S vytleskáváním slov na slabiky má Marek potíže. Úchop je fyziologický s nerovnoměrným přitlakem.

Intervence

Marek je stydlivý, plachý, je na něm vidět, že není uvolněný. Při počátečním rozhovoru příliš nemluví, odpovídá jednoslovnými odpověďmi. O otázce dlouze přemýšlí a poté odpoví jedním slovem nebo jenom zakývá hlavou. Slova jsou zkomolená, vynechá občas první

hlásku (místo sova, ova) a používá nesprávné tvary slov – na otázku „S čím si hraješ?“ odpoví „Auta.“

Marek má nezafixované počty, přeskakuje čísla a nenapočítá ani do 4. **Sluchové vnímání** je u Marka výrazně oslabeno. Vytleskávání zvládá poměrně dobře, přestože slova říká zkomoleně. Vytleská správně slova sova, liška, veverka, ale počty slabik neurčí – ani u dvojslabičných. První ani poslední hlásku neurčí, vypadá, že nerozumí instrukci. Neurčí první hlásku ani po zdůraznění (ssstůl), nemá zafixované pojmy první, poslední. Z jednotlivých hlásek nesloží slovo (l-e-s, l-i-s-t apod.), opačný způsob už není administrován. Sluchová paměť je též výrazně oslabena, pětičlennou větu nezopakuje. Věta byla rozčleněna po 2 slovech a ty zvládl zopakovat (zrzavá veverka). Mluva je u Marka velmi zkomolená, tichá, obtížně srozumitelná.

Zrakové vnímání se jeví též oslabeno. Při práci s Markem byla znát jeho nejistota, zvláště po zkoušce sluchového vnímání, které bylo náročné a ne příliš úspěšné. Proto bylo u zkoušky zrakové paměti potřeba dopomoci se zapamatováním obrázků a byl upozorňován na objekty nacházející se na obrázku. Po zakrytí pracovního listu Marek vyjmenoval: 4 děti, lišku, sovu a veverku. Detaily si nepamatoval, ani po doplňujících otázkách. Rozstříhaný obrázek složil Marek správně. Objekty zleva doprava jmenoval pomalu, nejistě, přeskakoval očima skrz obrázkem.

Předložkové vazby nemá Marek zafixované, na ploše i v prostoru je dezorientovaný. Poznává pojem nahoře, na, mezi, vedle, ostatní pojmy se jeví jako nefixované nezautomatizované. Na ploše neukázal správně pojmy dole, vlevo, vpravo, první, poslední, za, pod.

Při práci s Markem je patrné, že má nižší míru porozumění, složitějším instrukcím nerozumí. Je třeba mluvit pomalu, zřetelně a opakovat klíčová slova pro pochopení instrukce. Delší instrukce je nutné rozčlenit a pomáhat mu s porozuměním. Při zadávání úkolů bylo zaznamenáno, že má výrazné potíže ve sluchové diferenciaci – plete si (ježka x lišku), při jeho výslovnosti názvy těchto zvířat splývají.

Ke **kresbě** má Marek kladný vztah. Preferuje pravou ruku, úchop je však ne zcela korektní. Tužku drží zpočátku příliš nahoře, poté si ji chytá níže, přítlak je nevyrovnaný. Sklon střídá, v některých fázích kresby je korektní, ale při kresbě dlouhé čáry tužku zvedá a staví ji kolmo

k papíru. Prsty přesahují tužku. Podle instrukce nakreslil kolečko, strom i cestu. Nakreslil také čáru uprostřed cesty – rozvoj vizuomotoriky. Dále nakreslil bez instrukce však další čáru, která už přesahovala cestu.

Vybarvování podle instrukcí plnil zpočátku obstojně, chtěl však vybarvovat obrázek podle počátečního vzoru a přestal pak po chvíli vnímat instrukce a začal si vybarvovat podle sebe. Na vyzvání k vybarvení mapy vybarvil ceduli, s vybarvením vlasů dívky s čepicí měl obtíže. Při vybarvování batohu vybarvil i částečně dívčin rukáv trička – zrakové vnímání není ještě zcela rozvinuto.

Slovní zásoba je výrazně oslabená, nezná pojem hůl, kláda, cedule, mapa a další. Marek měl také potíže s pojmy cedule a mapa i po vysvětlení. Po vyzvání, aby si na kresbu vzal červenou pastelku, si vzal růžovou, to však mohlo být způsobeno i zvýšenou únavou a nepozorností.

Instrukce „*Ukazuj*“ plnil Marek poměrně úspěšně. Bylo vybráno jen několik vět, protože při kompletním cvičení by nezvládl udržet pozornost. Nezvládl ukázat na toho, kdo má svázané vlasy – neznal pojem. Neukázal na všechny děti, které mají černé vlasy – ukázal jen na jednoho. Správně ukázal na dívku se světlými vlasy. Zbytek zadaných vět určil správně.

Úkol „*Zkoumej obrázek*“ byl pro Marka náročný. Neurčil, kolik je dětí na obrázku, přestože na začátku setkání na byl to upozorňován. Na otázku „Jakou barvu má liška?“ odpověděl „oran“ – nedokončil slovo. Správně odpověděl, co děti drží v rukou – ale pouze u jednoho. Na některé otázky už pouze ukazoval a nemluvil nahlas. Byla na něm vidět přetíženost z úkolů, proto byla lekce ukončena a odložena na příští setkání.

Spolupráce s Markem je komplikovaná, má výrazný odklon pozornosti, ale snaží se vyhovět zadání. Je však nesamostatný, musí mít neustále vedení a musí být v průběhu motivován a stimulován otázkami. Psychomotorické tempo je pomalé, Marek je snadno unavitelný a potřebuje pracovat v krátkých intervalech.

Při druhém setkání s Markem byly dokončeny zbývající úkoly. Byl opět stydlivý, nesamostatný a bylo třeba ho neustále slovně motivovat a klást mu doplňující otázky. Úkol „*Rozhodni ano/ne*“ splnil Marek s dvěma chybami – nerozeznal červené a růžové boty

a chyboval v určení hnědé barvy. Barvy má stále nezafixované. Při plnění úkolu měl pomalé tempo.

Cvičení „*Přemýšlej*“ byl pro Marka příliš náročný, špatně se soustředil, na většinu otázek nedokázal odpovědět nebo se nedostatečně zamyslel. Často mluvil nesrozumitelně, při odpovědích často ukazoval nebo odpověď předvedl neverbálně (stoupl si a předvedl chůzi s hůlkami). Někdy pouze zopakoval otázku. Příklady otázek a odpovědí:

- Otázka: „Co myslíš, že děti jedly k obědu?“ Odpověď: „Polívku, knedlík.“
- Otázka: „Jaká zvířata by mohly děti vidět v lese?“ Odpověď: „Ne.“
- Otázka: „Proč mají děti mapu?“ Odpověď: „Protože...“ (dále mluví patlavou nesrozumitelnou řečí)
- Otázka: „Jaké zvuky by děti mohly slyšet v lese?“ Odpověď: „Sovu, lišku.“

Markův výkon byl nevyrovnaný, pokaždé odpověděl jiným způsobem. Odpovědi byly výrazně pod úrovní věku. Marek se při úkolech neustále vrtěl na židli, lehal si na ni, hrál si s pracovním listem a padal ze židle. Projevoval se u něj výrazný psychomotorický neklid. Marek má oslabené oromotorické svaly, klidovou polohu jazyka má nesprávnou, má v klidové poloze pootevřená ústa a jazyk na spodině ústní, občas vyplazuje jazyk a olizuje si rty.

Souhrn

Marek měl oslabené výkony ve všech zkoumaných oblastech, jako jsou zrakové a sluchové vnímání, orientace, grafomotorika a úkoly zaměřené na myšlení a paměť. Byla patrná snížená schopnost porozumění i vyjadřování. Dále se projevovala sociální nezralost a výrazné odchyly v pozornosti.

4.5.5 Kazuistika č. 5 – Vilém

- Věk: 6 let
- Diagnóza: vývojová dysfázie expresivní
- Odklad školní docházky

Anamnéza

Osobní anamnéza

Těhotenství s Vilémem bylo rizikové, protože matka před jeho narozením prodělala potrat. Porod proběhl fyziologicky ve 40. týdnu těhotenství. Od začátku vývoje měl opožděný rozvoj řeči, slabiky začal používat až po druhém roce. Prodělal operaci nosních mandlí a začal chodit ve věku jednoho roku. Vilém trpěl nočními děsy.

Vilém je v péči neurologa, foniatra a psychologa. Aktuálně není v péči klinického logopeda, dříve na k němu docházel, ale nechtěl spolupracovat. Během posledního foniatrického vyšetření spolupracoval dobře. Vázne u něj výslovnost hlásek V, F, H, měkčení zvládá nespolehlivě, nediferencuje sykavky, hlásky L, R, Ř nemá vyvozeny. Rozumovou úroveň má Vilém v pásmu průměru, pozornost je mírně oslabená.

Rodinná anamnéza

Vilém vyrůstá v úplné rodině. Matka pracuje na základní škole jako pedagog a otec pracuje jako truhlář. Podle matky se i u ní vyskytoval opožděný vývoj řeči.

Školní anamnéza

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve 2,5 letech, jeho adaptace trvala delší dobu. Měl potíže s pomočováním a občas bouchal děti kvůli hračkám, někdy také opouštěl kruh.

Na předškolní rok byl přeřazen do mateřské školy pro děti s vadami řeči. Zde si též dlouho zvykal, dělalo mu obtíže se začlenit mezi ostatní děti. Zpočátku si hrál sám, plakal, vzdoroval, chtěl být na procházce vždy první, schovával se pod stůl. Špatně respektoval autority a při řízených činnostech měl potíže plnit pokyny, preferoval vlastní činnosti. Vilém má občas afektivní záchvaty, sebeobsluhu zvládá samostatně.

Ve školce se hůře soustředí, je výrazně neklidný, občas trucovitý. Hůře chápe společenská pravidla. Výslovnost je nesrozumitelná, má oslabenou aktivní i pasivní slovní zásobu.

Ve větách se objevují četné dysgramatismy. O komunikaci má chlapec zájem, ale projevuje jej neadekvátně.

Vilém má nezralou sluchovou percepci, včetně diferenciací. Fonologická a vizuálně prostorová paměť je oslabena. Barvy a tvary zná, orientuje se na ploše bez potíží a má dobré logické myšlení. Vilém má též nezralou zrakovou percepci, a to především diferenciací. Vilém kreslí pravou rukou, úchop není zcela korektní – 3. a 4. prst shora.

Řeč chlapce odpovídá nižší věkové úrovni, tvoří krátké věty, má mnohočetnou patlavost, místy nesrozumitelnou řeč. Těžší slova komolí (jahůdku = houvidku). Vilém spíše reaguje na otázky, než aby spontánně mluvil. Vytleskání rytmu se zatím příliš nedaří, stejně tak vytleskání slova na slabiky.

Intervence

Vilém je milý, dobře spolupracující chlapec. Dokázal se poměrně dobře soustředit na celou intervenci, ke konci byl patrný mírný odklon pozornosti. Je komunikativní, ale artikulační schopnosti má oslabené – chybí sykavky obou řad, L, R, Ř, hlásky občas vynechává nebo tvoří nesprávně. Vynechává občas první hlásky ve slovech – např. ježek (eek). Někdy jsou slova až nesrozumitelná, takže je třeba si domýšlet, co chce sdělit.

Popis obrázku zvládá samostatně, popisuje, co se na obrázku nachází, a vyjmenovává všechny postavy a zvířata, přitom si všímá i některých detailů – kluk s mapou, holka s klacíkem, popisuje, co mají děti na sobě. Používá při popisu obrázku slovo les – ostatní děti v rámci šetření používaly název stromy.

Sluchové vnímání není dostatečně vyztřálené, má potíže s určením náslovné hlásky. Bylo třeba zaučit ho a vysvětlit mu, jak má hlásky poznat, a po zdůraznění počáteční hlásky ji u slova slon správně určil. Dařilo se mu také ve slově kluk. Ve slabice počáteční hlásku nepoznal (bota, veverka, ježek). Když byla zdůrazněna konečná hláska ve slově ježek, určil ji správně. Slovo z jednotlivých hlásek nepoznal, snažil se hádat slovo, podle obrázku (předříkáno bylo slovo l-i-s-t), Vilém odpověděl „liška“. Sluchová paměť je mírně oslabena, celou pětičlennou větu nezopakoval, zapomněl dvě slova na konci, po nápovědě ji dořekl. Vytleskávat slova na slabiky zvládal v normě. S jistotou vytleskal dvou i tři slabičná slova a určil správný počet slabik.

Obrázek z jednotlivých dílů složil bez obtíží. **Zrakovou paměť** má na dobré úrovni, zapamatoval si všechny postavy a po doptávání na detaily věděl i ty. Pohyby očí po řádku – jmenování objektů zleva doprava splní správně v dobrém tempu.

Orientace na ploše je u Viléma oslabená. Předložkové vazby nemá zafixované, někdy je ukáže správně, ale v dalším úkolu už je špatně pojmenuje. Pasivní určování předložek má Vilém na lepší úrovni než aktivní pojmenování. Má zafixované předložkové vazby za, na, vedle, o to aktivně i pasivně. Předložky před, nad, pod, mezi nejsou fixované, plete předložky nad apod. Určování pořadí první a poslední zaměňuje. Pojmy nahoře a dole na ploše pozná. Pravolevá orientace je u Viléma nevyzrálá, jak na těle, tak na ploše.

Vilém je pravák, úchop nemá správně zafixovaný. Příkládá třetí prst shora, někdy přejde do špetkového úchopu, a to u vybarvování. Přítlak je nevyrovnaný. Vilém se snaží kreslit rychle a není moc pečlivý. Instrukci „nakresli kolečko a strom“ pochopil a splnil podle zadání. Nakreslil také cestu, ale už nepochopil, že má nakreslit čáru uprostřed cesty – místo toho ji vybarvil. „*Vybarvování obrázku podle instrukcí*“ plnil správně, neměl potíže s porozuměním, ani při delší instrukci „vybarvi holčičce s čepicí tričko modře.“ Barvy má zafixované.

„*Rychlé automatické pojmenování*“ se Vilémovi na obrázku dařilo. Trvala mu déle instrukce „ukaz, kdo má zelené tričko,“ u čehož váhal. Byla vybrána opět přibližně polovina otázek, aby Vilém nebyl příliš unavený.

S Vilémem se dobře spolupracovalo i při pokládání otázek – udržoval pozornost. Při zkoumání obrázku si všiml i drobného detailu – malé houby, kterou drží veverka. V otázkách občas chyboval (například uvedl nesprávný počet) nebo byl v odpovědích příliš stručný. Při počítání stromů na obrázku si Vilém počítal v duchu, a nakonec uvedl nesprávný počet – o jeden strom navíc. Pokládala jsem doplňující otázky, aby se Vilém více rozpovídal a uvedl rozvitější věty.

Na otázky „*Rozhodni ano/ne*“ odpověděl ve všech případech správně, i přes to, že mu občas byly pokládány tzv. „chytáky“. Tyto otázky byly administrovány ke konci intervence a Vilém byl stále pozorný.

Úkol „*Přemýšlej*“ byl nejnáročnější. Zde se v řeči Viléma vyskytovaly dysgramatismy – Př. „Proč mají děti mapu? Oni ztratí, musí mít mapu.“ Vilém měl bohatou slovní zásobu při vyjmenování zvířat, která žijí v lese, vyjmenoval daňka, vlka, medvěda, jelena a zvířata na obrázku. Příklady otázek a odpovědí:

- Otázka: „Co by se stalo, kdyby bylo velké horko?“ Odpověď: „Sundali triko.“
- Otázka: „Co by se stalo, kdyby se objevil déšť?“ Odpověď: „Museli najít domek.“
- Otázka: „Proč mají děti batohy?“ Odpověď: „Aby neměli hlad a měli pít.“

Souhrn

Vilém je hodný chlapec, který dobře spolupracuje a má chuť komunikovat. Jeho řeč je místy dysgramatická a výrazně patlavá, často nesprávně užívá předložky nebo je vynechává. Mluví převážně kratšími větami a jeho slovní zásoba je mírně chudší, přičemž některé oblasti, jako jsou zvířata, má dobře osvojené. Někdy jsou jeho slova obtížně srozumitelná, ale snaží se spolupracovat a odpovídat na otázky, u kterých si není jistý odpovědí. V oblastech sluchového vnímání, prostorové orientace a grafomotoriky má oslabené dovednosti, ale úroveň jeho kognitivních schopností byla dobrá a zrakové vnímání bylo v normě.

5 Výsledky šetření

Empirická část bakalářské práce proběhla na základě individuálních setkání s pěti dětmi s narušenou komunikační schopností, které navštěvují mateřskou školu zřízenou podle §16, odst. 9 školského zákona.

Výzkumná otázka č. 1: *Na jaké oblasti rozvoje je zaměřen vybraný materiál a jaké jsou jeho klady a zápory?*

Materiál *Léto na výletě* je podrobně zanalyzován v kapitole 4.4, jeho analýza proběhla před začátkem intervence s dětmi. Materiál obsahuje několik dílčích částí s různými typy úkolů zaměřené na tyto oblasti: rozvoj slovní zásoby, jemná motorika, porozumění řeči, artikulace a výslovnost a sociální komunikace. Tyto oblasti uvádí sám autor.

Materiál je barevný a dobře graficky upravený tak, aby byl pro děti motivující a zajímavý. Lze ho používat pro všechny děti v mateřské škole pro rozvoj jejich dovedností. Některé otázky, které jsou součástí materiálu, byly pro děti s narušenou komunikační schopností náročné (Př. Co by se stalo, kdyby nebyly stromy?), v některých spojeních byla slovní zásoba nad aktuální úroveň dětí a děti slovům nerozuměly (kláda, vybavení, směrovka). Děti preferovaly místo názvu kláda označení pařez.

V jedné větě byla zjištěna gramatická chyba, přesto však bylo jasné, co měla vyjadřovat: Jakou barvu má batohy? (správně mělo být „mají“). Vzhledem k velkému množství otázek v materiálu nebylo možné všechny položit dětem během jednoho setkání, protože by děti neudržely po celou dobu setkání pozornost. Proto byla v některých případech setkání rozložena do dvou.

Při práci bylo vhodné nejprve zadat dětem úkol „*Vybarvování podle instrukcí*“ a „*Skládání podle instrukcí*“, a teprve poté ukázat barevný obrázek. Děti měly tendenci napodobovat barevný obrázek místo toho, aby se řídily novým slovním zadáním.

Aby mohla být analýza čtenářské pregramotnosti provedena komplexně, byly doplněny další úkoly zaměřené na další oblasti čtenářské pregramotnosti – sluchové vnímání, zrakové vnímání, grafomotorika.

Úkol „*Přemýšlej*“ byl nejnáročnější. Otázky byly složité a vyžadovaly, aby děti měly lepší porozumění souvislostem a projevíly zájem o zkoumání. S úkolem „*Ukazuj*“ neměly děti potíže. Tento úkol lze hodnotit jako základní a odlehčující oproti ostatním. Vyžadoval především porozumění jednoduché instrukci.

V úkolu „*Rozhodni ano/ne*“ byla potřebná pouze stručná jednoslovná odpověď, což pro děti s vývojovou dysfázií expresivní nepředstavovalo problém. Otázky byly srozumitelné a děti na ně dobře reagovaly.

Dílčí cíl č. 1 *Analyzovat vybraný materiál pro zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti* byl tak naplněn.

Výzkumná otázka č. 2: *Jaká je úroveň dílčích funkcí dětí s narušenou komunikační schopností?*

U dětí byly sledovány tyto oblasti týkající se čtenářské pregramotnosti: sluchové vnímání (analýza, syntéza, paměť), zrakové vnímání (paměť, syntéza, figura a pozadí, pohyby očí po řádku), orientace na ploše, rychlé automatické pojmenování, jemná motorika, grafomotorika a řeč a pozornost.

Nejslabší sledovanou oblastí bylo sluchové vnímání, ve kterém měly děti největší nedostatky. Vzhledem k tomu, že většina dětí měla potíže s určením první hlásky, nebylo nutné zadávat složitější úkol zkoušku sluchové syntézy, který byl nad úrovní dětí. V materiálu „*houbohledy*“ byl tento úkol součástí cvičení.

S určováním první hlásky ve slově měl potíže Marek, Vilém a Aneta, ostatní děti ji dokázaly určit. S určením poslední hlásky ve slově měly potíže všechny děti. Rozklad slova na slabiky se dětem dařil lépe, děti měly potíže spíše v určení počtu slabik než s rozkladem. Sluchovou syntézu – složení slova z jednotlivých písmen – nezvládl kromě Barbory (zvládla složit slovo les) nikdo.

Prostorová orientace a užívání předložkových vazeb byla další slabou oblastí, kterou děti neměly zafixovanou. Pojmy nahoře a dole ovládaly všechny děti a u předložky na byly děti také úspěšné. Ostatní předložkové vazby neměly děti zafixované. Pravolevou orientaci měl osvojenou pouze Adam, zatím však pouze na těle.

Zrakové vnímání oproti jiným oblastem měly děti rozvinuté na dobré úrovni. Dokázaly pojmenovat hlavní prvky obrázku a všechny děti složily v poměrně rychlém tempu obrázků z několika částí. Adam nemá zafixované barvy a Marek si pletl červenou s růžovou.

Všechny děti měly v různé míře potíže s porozuměním. Občas bylo potřeba jednotlivé kroky rozdělit do menších celků, aby instrukci pochopily.

Grafomotorické schopnosti měla většina dětí oslabené. Úchop neměly děti korektní, přikládaly 3. prst shora, kromě Barbory, která měla úchop správný. Všechny děti zvládly nakreslit kolečko, strom i cestu podle instrukce. Vizuomotorické schopnosti měl oslabené především Marek.

S rychlým automatickým pojmenováním neměl nikdo výrazné potíže, Marek a Adéla měli pomalejší tempo. Oblast fantazie a představivosti byla u dětí chudší. Adéla a Marek nechtěli při otázkách příliš spolupracovat a zamýšlet se nad vymyšlením odpovědi.

Oblast řeči byla u všech dětí výrazně oslabená, jak se dalo očekávat – podle jejich diagnózy a zařazení dětí do mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Všechny měly značné nedostatky v artikulaci, což je jedním z projevů vývojové dysfázie. Dysgramatismy se vyskytovaly v různé míře také u všech dětí. Marek a Adéla odpovídali na otázky převážně jednoslovně a netvořili rozvitě věty. Vymyšlení odpovědi na delší otázky bylo pro děti náročné, vyjadřovací schopnosti byly pod úrovní jejich věku. Všechny děti také vykazovaly potíže v koncentraci a měly poruchy pozornosti. Většina z nich měla zkrříženou lateralitu – vedoucí oko jiné než dominantní ruku. To může mít dopad na oblast grafomotoriky, zrakovou perцепci a na další oblasti, které se projevují školní obtížemi. Jedná se především o vztah oka a ruky.

U dětí s narušenou komunikační schopností a s odkladem školní docházky o jeden rok přetrvává oslabení v kognitivních a perцепčních schopnostech a dovednostech.

Adéla nemá zcela zralé schopnosti a dovednosti v oblasti čtenářské pregramotnosti. Vykazuje oslabené výkony ve všech předčtenářských oblastech – v pozornosti, grafomotorice, sluchové perцепci, zrakové paměti, řečových schopnostech, porozumění, prostorové orientaci. Rychlé automatické pojmenování obrázku bylo nejzralejší a otázky s možnými odpověďmi ano/ne byly též na dobré úrovni.

Adamova slovní zásoba odpovídá jeho věku a má dobré vyjadřovací schopnosti. Občas se v jeho řeči objevují dysgramatismy a nesprávný slovosled. Sluchové vnímání má Adam mírně oslabené, stejně jako orientaci na těle. Všechny barvy zatím nemá pevně zafixované. Zrakové vnímání je vyspělé a na úkoly zaměřené na rozumové schopnosti a znalosti reagoval na dobré úrovni. Vzhledem k tomu, že má Adam ještě půl roku do nástupu na základní školu, je možné, že oslabené oblasti mohou ještě dozrát.

Barbora je komunikativní a dobře spolupracující. Barbora používá v řeči nesprávný slovosled a objevují se u ní dysgramatismy. Pozornost je mělká, sluchové vnímání oslabené, zrakové vnímání se jeví lépe a porozumění je snižené. Grafomotorika není zcela vyzrálá.

Marek má předčtenářské dovednosti výrazně pod úrovní věku. Všechny sledované oblasti byly oslabené. Má výrazně sníženou schopnost porozumění i vyjadřování. Pozornost je lehce odklonitelná a krátkodobá.

Vilém je komunikativní a spolupracující chlapec. Oblast zrakového vnímání je v normě, v řeči se vyskytují dysgramatismy, oslabená slovní zásoba a narušená výslovnost. Prostorová orientace je nezafixovaná a oblast sluchového vnímání, prostorové orientace a grafomotoriky je mírně oslabené. Kognitivní schopnosti má na dobré úrovni.

Dílčí cíl č. 2 *Analyzovat úroveň dílčích funkcí dětí s narušenou komunikační schopností* byl dosažen.

Výzkumná otázka č. 3: *Jakým způsobem lze rozvíjet čtenářskou pregramotnost u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností?*

Děti vybrané do výzkumného šetření měly v různé míře oslabené tyto oblasti: sluchové vnímání, zrakové vnímání, grafomotoriku, jemnou motoriku, prostorovou orientaci, řečové schopnosti, kognitivní schopnosti a pozornost.

Na rozvoj všech předškolních oblastí se zaměřuje například Jiřina Bednářová, která vydala knihy a pracovní listy, pomocí nichž lze pracovat na rozvoji schopností a dovedností dětí. Příklad materiálů na inspiraci: Sluchové vnímání, Mezi námi předškoláky, Rozvoj grafomotoriky, Rozvoj zrakového vnímání, Orientace v prostoru a čase, Rozvoj řeči a slovně logického myšlení a další.

Na rozvoj sluchového vnímání lze využít hudební nástroje, pomocí nichž lze trénovat rozeznávání dlouhého/krátkého tónu, napodobování rytmu. Učení se básniček a písniček také rozvíjí sluchové vnímání, lze je spojit s pohybem, čímž si děti básničky a písničky lépe zapamatují a činnost pro ně bude i zábavnější. Dětem lze pouštět různé zvuky (zvířat, zvuky domácnosti) a děti daný zvuk pojmenovávají. Existují také např. různá sluchová pexesa, která pomáhají rozvíjet sluchové vnímání.

Poznávání počáteční hlásky lze trénovat během každého dne, dítě může v místnosti hledat předměty začínající na danou hlásku, spojovat obrázky apod. Další publikací pro rozvoj sluchového vnímání je například kniha „Není hláska jako hláska“ od Slezákové, která je zaměřená na všechny složky sluchového vnímání.

Logicco primo/piccolo je pomůcka zaměřená na rozvoj všech různých oblastí. S její pomocí lze rozvíjet oblasti spojené s čtenářskou pregramotností – zrakové vnímání, prostorovou orientaci, paměť, postřeh a dále rozvíjí i jemnou motoriku při manipulaci s tabulkou atd. K této pomůcce lze dokoupit řadu různých materiálů i pro starší děti.

Rozvoj zrakového vnímání lze cvičit například pomocí pracovních listů zaměřených na hledání rozdílů mezi obrázky, hraní pexesa, skládání puzzle, apod. Kimovy hry rozvíjí zrakovou paměť a spočívají v tom, že hráči mají za úkol zapamatovat si předměty na stole a po zakrytí jich vyjmenovat co nejvíce. Hra „Dobble“ je vhodná pro trénování zrakové diference a postřehu. Bednářová má ve své publikaci „Rozvoj zrakového vnímání“ dílčí úkoly na všechny oblasti zrakového vnímání pro předškoláky.

Grafomotorika úzce souvisí s jemnou motoriku a je vhodné cvičit obě oblasti. Jemnou motoriku lze trénovat při manipulaci s jakýmikoliv drobnými předměty – korálky, knoflíky, při modelování apod. Pracovní listy na rozvoj grafomotoriky lze najít opět v knize od Bednářové nebo v knize „Grafomotorická cvičení s pohybem“ od Opatřilové.

Tipy na rozvoj všech dílčích oblastí jsou dostupné v knize Ficové „Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí“. Pracovní listy s názvem „Šimonovy pracovní listy“ se soustředí na všechny důležité oblasti v rozvoji dětí. Je také vhodné rozvíjet orientaci v čase, nástrojem může být kniha „Orientace v prostoru a čase“ od Bednářové.

Existuje také soubor her „BrainBox“, které se soustředí na různá témata a děti si na nich rozvíjí slovní zásobu, postřeh, paměť a další dílčí oblasti, přitom se učí bezděčně a přirozeně. Hra „Chytré pexeso“ je zaměřená na různé oblasti a je zábavnou formou, jak si osvojit dílčí schopnosti.

Děti s narušenou komunikační schopností mohou prosperovat z absolvování stimulačních programů, jako je Elkonin, Maxík nebo například HYPO. Nováková Schöffelová (2019) nabízí metody pro rozvoj předčtenářských dovedností. Jako jednu z metod zmiňuje trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

Elkonin se zaměřuje na trénink jazykových dovedností, na fonemické uvědomování a na přípravu dětí na čtení. Dětem s oslabenými předčtenářskými dovednostmi, zejména v oblasti řeči a sluchového vnímání, může absolvování tohoto kurzu pomoci, kurz je lépe připraví na školní nároky.

Maxík je zaměřen pro děti předškolního věku a pro děti s odkladem školní docházky a pomáhá jim rozvíjet dílčí funkce, včetně grafomotoriky, a připravuje děti na budoucí čtení a psaní. Dětem může pomoci zlepšit se v oslabených oblastech, důležitá je především domácí práce a pravidelné cvičení pod vedením rodiče.

HYPO stimuluje kognitivní funkce a trénuje posilování pozornosti u dětí. Program je určen pro děti od 5,5 do 8 let. Tento program je zvláště vhodný pro děti s poruchami pozornosti a pro ty, které si pomaleji osvojují nové znalosti a pracovní návyky. Osvědčuje se také u dětí, které mají odklad školní docházky a vykazují určitou nezralost.

U některých dětí může být vhodná i „neuro-vývojová stimulace“, což je terapie zaměřená na přetrvávající primární reflexy. Pokud primární reflexy přetrvávají, mohou dále ovlivňovat vývoj mozku a zpracování informací. Například Adéla podle anamnestických údajů přeskočila v psychomotorickém vývoji období lezení, což může ovlivňovat další vývoj.

Je důležité vybírat pomůcky a stimulační programy podle doporučení odborníků a nezatěžovat dítě příliš mnoha podněty. Je vhodnější soustředit se na menší množství materiálů a věnovat se intenzivnějšímu cvičení.

Je vhodné zapojovat při rozvoji dětí multisenzoriální přístup, který umožňuje lepší zapamatování a uchování informací. Jeví se jako vhodný při osvojování nových

dovedností a může být pro děti i zábavný. Tento přístup využívá více smyslů – sluch, zrak, hmat.

Dílčí cíl č. 3 *Navrhnout možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností* byl splněn. **Hlavní výzkumný cíl** je *analýza čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností* byl tak také dosažen.

5.1 Doporučení pro praxi

V předchozí kapitole bakalářské práce byly uvedeny různé způsoby jak podporovat rozvoj čtenářské pregramotnosti. Je zásadní, aby děti byly rozvíjeny v různých oblastech a pravidelně pracovaly na zdokonalování dílčích schopností. Všechny tyto oblasti lze rozvíjet hravou formou, což umožňuje dětem učit se bez vědomého úsilí.

Pro rozvoj sluchového vnímání můžeme hrát například hru, při které děti hledají předměty v místnosti začínající na danou hlásku, vymýšlejí rýmy, znázorňují pohybem či graficky dlouhý a krátký ton (tečka, čárka), poznávají podle zvuku zvířata nebo oblíbené písničky. K rozvoji zrakového vnímání lze hrát pexeso, puzzle či Dobble, hledat rozdíly mezi obrázky, zapamatovat si, co bylo na obrázku nebo poznávat, jaká hračka chybí mezi ostatními.

Prostorovou orientaci a pravolevou orientaci je vhodné nejdříve poznávat na vlastním těle a poté přenášet do prostoru a na plochu. Můžeme dát dítěti za úkol, ať vyhledá v místnosti hračky, které jsou nahoře na polici, dole, vpravo, vlevo apod. Lze také procházet obrázkovými bludišti.

Jemná motorika se rozvíjí pomocí manipulace s drobnými předměty (např. s korálky) nebo stříháním či skládáním, např. lega. Grafomotoriku trénujeme kresbou, lze využít materiály od Bednářové „Na návštěvě u malíře“. Předmatematické dovednosti lze rozvíjet tříděním, fixací číselné řady nebo porovnáváním hraček a dalších předmětů.

Další inspiraci pro rozvoj gramotností dítěte lze nalézt např. na webu metodického portálu od Národního pedagogického institutu: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=19388>. Na tomto portále jsou k dispozici inspirativní materiály pro mateřské školy, ale mohou je využít i rodiče.

Je také důležité mít sjednocený přístup doma i v mateřské škole a zajistit spolupráci mezi učitelkami a rodiči, aby si mohli vzájemně předávat informace. Různé další tipy na aktivity pro rozvoj jednotlivých oblastí byly zmíněny v předchozí kapitole.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na čtenářskou pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností, konkrétně na úroveň dětí s vývojovou dysfázií v této oblasti. Čtenářská pregramotnost zahrnuje různé dílčí funkce, jako jsou sluchové a zrakové vnímání, jemná motorika, grafomotorika, paměť, pozornost, orientace v prostoru, řečové dovednosti a kognitivní schopnosti.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola uvedla problematiku čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Čtenářská gramotnost je schopnost jednotlivce číst, psát a porozumět psanému textu a čtenářská pregramotnost zahrnuje schopnosti a dovednosti předcházející nabývání gramotnosti. V kapitole je také vymezeno, co čtenářskou pregramotnost ovlivňuje a jaké faktory na ní mají vliv.

Druhá kapitola vymezuje komunikační schopnosti dětí v předškolním věku a popisuje ontogenezi řeči od narození. V této kapitole je také objasněno, co je to narušená komunikační schopnost a co představují diagnózy vývojové dysfázie a vývojové verbální dyspraxie. Tyto druhy narušené komunikační schopnosti mají diagnostikované děti vybrané do výzkumné části bakalářské práce.

Třetí kapitola popisuje problematiku školní zralosti a připravenosti. Je zde objasněn rozdíl mezi těmito pojmy a je vymezeno, jaké oblasti školní připravenost zahrnuje. V případě oslabených oblastí u dětí je možný odklad školní docházky o jeden rok.

Cílem empirické části bakalářské práce byla analýza čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Do výzkumu bylo vybráno 5 dětí navštěvujících mateřskou školu pro děti s vadami řeči. Děti mají diagnostikovanou vývojovou dysfázií a jedno dítě ji má v kombinaci s vývojovou verbální dyspraxií. Všem dětem byl vydán odklad povinné školní docházky o jeden rok, tudíž příští školní rok již budou nastupovat do školy.

Pro zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti byl vybrán materiál s názvem „Léto na výlet“ z platformy LOGOŠÍK, který zahrnuje několik listů s jednotlivými dílčí úkoly zaměřené na rozvoj slovní zásoby, porozumění, artikulaci a výslovnost, sociální komunikaci, jemnou

motoriku. Materiál byl doplněn o další úkoly zaměřené na sluchovou percepci, prostorovou orientaci a grafomotorické schopnosti, které patří do čtenářské pregramotnosti.

Empirická část byla realizována pomocí pozorování, analýzy výsledků činnosti a analýzy dokumentů.

Bylo zjištěno, že u dětí s narušenou komunikační schopností přetrvávají oslabené výkony v dílčích oblastech. Nejslabší sledovanou oblastí bylo sluchové vnímání a řečová produkce, děti se vyjadřovaly s dysgramatismy a často v jednoduchých větách. Prostorovou orientaci měly děti oslabenou, též grafomotorické schopnosti byly nevyrovnané. Oblast zrakového vnímání se jevila lépe než ostatní oblasti.

V poslední kapitole bakalářské práce byly zodpovězeny výzkumné otázky, cíle vytyčené v bakalářské práci se podařilo naplnit. Závěrem lze tedy konstatovat, že čtenářská pregramotnost je u sledovaných dětí s narušenou komunikační schopností oslabená, resp. pod očekávanou úrovní dle věku dětí, a je tedy třeba věnovat se intenzivně rozvoji všech jejích dílčích složek tak, aby děti po odkladu školní docházky a nástupu do základního vzdělávání nastartovaly úspěšnou vzdělávací dráhu.

Seznam zkratek

CNC – centrální nervová soustava

IALS – International Adult Literacy Survey (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých)

PISA – Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PŘK – poruchy řečové komunikace

RVP – rámcový vzdělávací program

SIALS – Second International Adult Literacy Survey (Druhý mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých)

SPC – speciálně pedagogické centrum

Seznam použitých informačních zdrojů

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-563-9.

BEDNÁŘOVÁ, J., DANDOVÁ, E., KRATOCHVÍLOVÁ, J., NÁDVORNÍKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Školní zralost. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BLAŽEK, R., JANOTOVÁ, Z., POTUŽNÍKOVÁ, E., BASL, J. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.

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

BYTEŠNÍKOVÁ, I. et al. *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání: metodika k aktivitám, vzdělávací modul čtenářská pregramotnost*. Online. Univerzita Karlova, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita v Brně, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Palackého v Olomouci a společnost META o. p. s. [cit. 2025-02-05]. Dostupné z:

https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Methodika_OPVVV_SC1.pdf

DOLEŽALOVÁ, M., CHOTĚBOROVÁ, M. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.

DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-5-2.

FICOVÁ, L. T. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Pedagogika. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 80-7367-040-2.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

- KOŽELUHOVÁ, E., WILDOVÁ, R. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.
- KROPÁČKOVÁ J., WILDOVÁ R., KUCHARSKÁ A. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Online. Brno: Pedagogická orientace, 2014, č. 4 [cit. 2025-01-04]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
- KUCHARSKÁ, A. *Porozumění čtenému*. I., Typický vývoj porozumění čtenému – východiska, témata, zdroje – kritická analýza a návrh výzkumu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Pro rodiče. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- LAUFKOVÁ, V., GOLDMANNOVÁ, A. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-194-4.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- NABILA, C. N. M., PUTRI, F. P., ISWINARTI. *Speech Sound Disorders in Early Childhood and Their Impact on Pre-literacy and Literacy Skills: A Systematic Review*. Online. Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET), 2024, 3(4), 1743–1755. <https://doi.org/10.58526/jsret.v3i4.590>
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kol. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...* - Metodika čtenářské pregramotnosti. Online. České Budějovice, Pedagogická fakulta JU, 2019. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z: https://projekty.pf.jcu.cz/pvupms/doc/Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- NEUBAUER, K. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, L. (2018). Vývojová dysfázie. In NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

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

Rámcový vzdělávací program pro obor předškolní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

RYBÁROVÁ, E. (2019). Rozvíjíme čtenářskou pregramotnost v mateřské škole. In NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kol. *Čteme si, hraje si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. Online. Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2025-2-1]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_cnenarske_pregramotnosti.pdf

SACCÀ, V. a ODDONE, D. *Aktivity pro rozvoj jemné motoriky: u dětí 2-6 let*. Praha: Portál, 2024. ISBN 978-80-262-2156-2.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2015. ISBN: 978-80-247-4240-3.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0273-8.

ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VOLEMANOVÁ, M. *Dyslexie! Nebo ne? aneb, Jak primární reflexy ovlivní vývoj vidění*. Statenice: INVTS, 2023. ISBN 978-80-907369-5-5.

Vývojová dysfázie. Online. In: Institut biostatistiky a analýz Lékařské fakulty Masarykovy univerzity. Asociace klinických logopedů ČR. Praha. [cit. 2025-04-1]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfazie>

World Health Organization. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: MA80.1 Dysphasia*. Online. 2022 [cit. 2025-01-12]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1705858040>

ZÁPOTOČNÁ, O. (2011). In KOŽELUHOVÁ, E., WILDOVÁ, R. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.

ZÁPOTOČNÁ, O., PUPULA B. (2010). In KOŽELUHOVÁ, E., WILDOVÁ, R. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.

Žádost o odklad povinné školní docházky. Online. DIGITÁLNÍ A INFORMAČNÍ AGENTURA. Portál GOV. 2024 [cit. 2025-024-01]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/sluzby-vs/odklad-povinne-skolni-dochazky-S980>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při psaní bakalářské práce nebyly využity nástroje umělé inteligence a byla vypracována pouze autorkou. Veškeré použité zdroje jsou ocitovány a uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Přílohy

Informovaný souhlas

Vážená maminko, vážený tatínku,

chtěla bych Vás požádat o souhlas s individuální intervencí zaměřenou na rozvoj řeči s Vaším dítětem a k nahlédnutí do dokumentů z vyšetření ze školského poradenského zařízení a do dalších odborných vyšetření. Budu velmi ráda za spolupráci.

Cílem je získat data pro realizaci výzkumu v rámci bakalářské práce na téma *Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností*, na PEDF UK, obor logopedie.

Způsob provedení

Intervence zaměřená na rozvoj řeči s Vaším dítětem bude probíhat v prostorách mateřské školy v rámci běžného dne a bude probíhat přibližně 30 minut. Cílem je získat informace o předčtenářských dovednostech dětí s narušenou komunikační schopností a vytvoření kazuistik dětí. K vytvoření kazuistiky je potřeba využít data ze zpráv z odborných vyšetření Vašeho dítěte.

Výzkumné šetření je **anonymní**, informace o dítěti ani žádné osobní údaje nebudou nijak spojovány s konkrétními jmény.

Souhlas respondenta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s účastí svého dítěte ve výzkumném šetření a s poskytnutím informací při zpracování výzkumu v rámci výše uvedeného projektu. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytnu, jsou anonymní a mé jméno ani jméno dítěte nebude s tímto výzkumem nijak spojováno.

Svým podpisem zde souhlasím s účastí svého dítěte na tomto výzkumu.

Jméno a podpis zákonného zástupce:

Jméno a podpis výzkumníka: Karina Drábová

V _____ dne _____