

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vývoj řečových i neřečových oblastí u dítěte v předškolním věku

Speech and Nonspeech Area Development of a Preschool Child

Bc. Eliška Baierlová

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

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vývoj řečových i neřečových oblastí u dítěte v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2019

V první řadě bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., která mi svým vstřícným přístupem pomohla práci dokončit do této podoby. Velmi děkuji i paní ředitelce mateřské školy za poskytnutí prostoru pro realizaci výzkumného šetření. Poděkování patří i mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a byla mi vždy oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena z hlediska speciální pedagogiky na vývoj řečových i neřečových oblastí u dítěte v předškolním věku a dělí se na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. První část je vytvořena na základě literární rešerše dané problematiky. Druhou část tvoří výzkumné šetření, jehož hlavním cílem je analyzovat řečové i neřečové oblasti u dítěte v předškolním věku. V teoretické části první kapitola podává vhled do předškolního období, zaměřuje se tak na vzdělávání v mateřské škole, školní zralost a zápis do 1. třídy. Druhá kapitola podrobněji zkoumá jednotlivé neřečové oblasti a popisuje jejich vývoj. Jedná se o oblasti jako hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba, laterální ruce, zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť, matematické představy, vnímání prostoru a času, fantazie, hra, sebeobsluha, samostatnost a v neposlední řadě i sociální dovednosti. Poslední kapitola je věnována řečové oblasti, konkrétně pak vývoji řeči u dítěte v předškolním věku, problematice bilingvismu a trilingvismu, narušené komunikační schopnosti a logopedické intervenci v mateřské škole. Druhou část tvoří kvalitativní výzkumné šetření s využitím kvalitativních metod jako zúčastněné a nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy a strukturované rozhovory s rodiči. Výzkumný vzorek tvoří dvě skupiny dětí, a to děti s prodlouženou fyziologickou dyslalií a děti cizinců.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, vývoj, motorika, řeč, narušená komunikační schopnost, vícejazyčnost

ABSTRACT

The thesis is focused on the development of speech and non-speech areas in pre-school children in terms of special pedagogy and the thesis is divided into two main parts – theoretical and practical part. The second part is composed of a research investigation and its goal is to analyse speech and non-speech areas in pre-school children. The first chapter of the theoretical part introduces a preview into pre-school age. This part is also focused on education in nursery school and school readiness and enrolment in the first grade. The second chapter examines every single detail of non-speech areas in pre-school children and describes their development of speech like gross and fine motor skills, graphomotor skills, drawing, laterality, visual and auditory perception, thinking, memory, mathematical ideas, space and time perception, fantasy, play, self-service, independence and last but not least social skills. The last chapter is devoted to speech areas mainly the development of speech in pre-school children, issues of bilingualism and trilingualism, disorders of communication skills, logopedic intervention in nursery school. The second part of this chapter is composed of a qualitative research by means of using qualitative methods like participating and non-participating observation, semi-structured interviews with teachers and structured interviews with parents. The research sample is composed of two groups of children and they are children with prolonged physiological dyslalia and children of foreigners.

KEYWORDS

pre-school children, development, motor skills, speech, communication disorder, multilingualism

Obsah

Úvod	6
1 Předškolní věk	8
1.1 Dítě v předškolním věku	8
1.2 Vzdělávání v mateřské škole	10
1.3 Školní zralost, zápis do 1. třídy	13
2 Neřečové oblasti	16
2.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba, laterálita ruky	16
2.2 Zrakové vnímání, sluchové vnímání	18
2.3 Myšlení, paměť, matematické představy, vnímání prostoru a času, fantazie, hra, sebeobsluha a samostatnost, sociální dovednosti	20
3 Řečová oblast	25
3.1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku	25
3.2 Bilingvismus, trilingvismus	30
3.3 Narušená komunikační schopnost, logopedická intervence v mateřské škole	32
4 Analýza projevů sledovaných dětí předškolního věku v řečových i neřečových oblastech	41
4.1 Cíle a metody výzkumného šetření	41
4.2 Charakteristika výzkumného šetření, místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku	41
4.3 Vlastní výzkumné šetření	48
4.4 Závěry z výzkumného šetření, diskuze	75
4.5 Doporučení pro pedagogickou praxi	80
Závěr	82
Seznam použitých informačních zdrojů	84

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na velmi významné období v životě každého dítěte, a to na předškolní věk. Není pochyb o tom, že v průběhu tohoto období děti dosahují významných pokroků. Těch je ovšem mnoho a čas plyne natolik rychle, že je často přehlízíme a nevnímáme. Cílem této závěrečné práce je z pohledu speciální pedagogiky analyzovat vývoj dítěte v řečových a neřečových oblastech. K vybrání tématu přispěly rozhovory s odborníky z oblasti speciálně pedagogické i předškolního vzdělávání, kteří projevíli zájem o zjištění konkrétních posunů, kterých dítě ve svém vývoji dosahuje, a ve kterých oblastech by potřebovalo více času, aby do 1. třídy nastoupilo dostatečně připravené.

Diplomovou práci tvoří celkem dvě hlavní části – teoretická a praktická. Teoretická část je zpracována na základě literární rešerše, zatímco praktická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, jehož hlavním cílem je analyzovat řečové i neřečové oblasti u dítěte v předškolním věku.

První část obsahuje celkem tři kapitoly, které se zaměřují na zvolenou problematiku. První kapitola představuje obecný pohled do období předškolního věku. Zabývá se vymezením předškolního období, vzděláváním v mateřské škole, školní zralostí a zápisem do 1. třídy. Druhá kapitola se zabývá neřečovými oblastmi. Svou pozornost tak věnuje vývoji hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, kresby, laterality ruky, zrakového a sluchového vnímání a v poslední části také myšlení, paměti, matematických představ, vnímání času a prostoru, fantazie, hry, sebeobsluhy, samostatnosti a sociálních dovedností. Poslední kapitola teoretické části je věnována vývoji řeči u dítěte předškolního věku, bilingvistu a trilingvistu, narušené komunikační schopnosti a logopedické intervenci v mateřské škole.

Vzhledem k značně rozsáhlému období byl v rámci výzkumného šetření v druhé části diplomové práce vybrán poslední rok předškolního vzdělávání, jakožto poslední rok před vstupem do dalšího stupně vzdělávání. Před nástupem do školy by dítě v průběhu posledního roku v mateřské škole mělo disponovat schopnostmi i dovednostmi v řečových a neřečových oblastech, které jsou jedním z předpokladů k tomu, aby bylo v rámci základní školy úspěšné. Výzkumné šetření se právě na tyto oblasti zaměřuje a posuzuje v průběhu druhého pololetí školního roku, zda daný výzkumný vzorek tyto oblasti ovládá, a jaké jsou jeho případné slabé stránky. V této rozsáhlé kapitole jsou představeny jednotlivé cíle, výzkumné otázky a také metody výzkumného šetření. Jedná se o kvalitativní metody jako zúčastněné a nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy a strukturované

rozhovory s rodiči. Současně je také v rámci této kapitoly stručně představeno místo výzkumného šetření a výzkumný vzorek. Ten záměrně tvoří dvě skupiny dětí, které mají v rámci dnešní praxe početné zastoupení a jejich počet stále narůstá. Jedná se o děti s prodlouženou fyziologickou dyslalií a děti cizinců, které dochází do stejné mateřské školy běžného typu. Na základě stěžejní části této kapitoly „Vlastní výzkumné šetření“ jsou pak prezentovány odpovědi na výzkumné otázky. Na konci kapitoly nechybí ani diskuze a doporučení pro pedagogickou praxi.

1 Předškolní věk

Předškolní věk je obdobím, které je v našem životě neopominutelné. Dochází k první velké socializaci mimo rodinné prostředí, k navazování prvních přátelství a učení se novým věcem. Dítě je také konfrontováno s novou cizí autoritou (pedagogem) a učí se tak novým pravidlům. To, jaké základy si dítě v předškolním věku vybuduje, se projeví v letech budoucích. Tato kapitola je věnována obecnému vhledu do tohoto období, které je plné dětské fantazie a nových dobrodružství.

1.1 Dítě v předškolním věku

Po období batolecím, kdy na jeho konci jsou děti schopné opouštět kruh rodiny a začínají se zapojovat do společnosti jiných dětí, přichází období zvané předškolní věk (Matějček, 2005). Jedná se o etapu intenzivního rozvoje mezi třetím a šestým rokem života dítěte (Kolář, 2012). Vágnerová (2012) ve své publikaci toto období vymezuje až do sedmi let.

Z hlediska vývojové psychologie se na období předškolního dítěte nedíváme jako na období přechodné, ale jako na velkou vývojovou etapu, na jejímž počátku je zřetelná první společenská emancipace dítěte a na jeho konci výrazný krok do společnosti – nástup do školy. Termín „předškolní“ nelze považovat za „pouhou“ přípravu na budoucí školní etapu (Matějček, 2005). Jak dodává Kropáčková (2008) jedná se o stěžejní období, ve kterém si dítě buduje základy, na nichž v průběhu života dále staví.

Předškolním věkem se zabývá psychologie, sociologie, kulturní antropologie, pediatrie i předškolní pedagogika (Průcha & Kořátková, 2013). Ta se jako pedagogická disciplína věnuje výchově a vzdělávání dětí předškolního věku (Kolář, 2012). V předškolním věku je každé dítě výrazně formováno řadou činitelů, které na něho působí, utváří jeho myšlení, emocionální prožívání i celkové chápání světa a ovlivňují jeho vztah k lidem. Na vývoji dítěte se podílí zejména rodinné, sociální, etnické a lokální prostředí. Za nejvýznamnějšího činitele je považováno prostředí rodinné, které má velký vliv na to, co z dítěte vyroste a jaké bude v dospělosti (Průcha & Kořátková, 2013). Rodič představuje v životě dítěte důležitý vzor, od kterého přebírá názory, přístupy, gesta, postoje i způsob vyjadřování. Rodič by s dítětem měl hodně komunikovat, vysvětlovat, ukazovat a být pravdomluvný (Špaňhelová, 2008). Ve vývoji dítěte sehrává velkou roli také ekonomické postavení rodiny, vzdělanost a rozvodovost rodičů či zaměstnanost matky. Sociální prostředí se odráží především na

chování dítěte. Dítě se totiž nejlépe učí prostřednictvím tzv. observačního učení neboli na základě pozorování. Snadno tak přejímá a napodobuje vzorce chování a postoje, které kolem sebe vidí. Pozorování může mít jak pozitivní, tak i negativní dopad na chování dítěte. V neposlední řadě má na výchovu velký vliv i to, v jakém etnickém a lokálním prostředí dítě vyrůstá. Ovlivňuje to nejen jeho rozvoj, ale i jeho vzdělání (Průcha & Kořátková, 2013).

Od tří do šesti let prochází dítě proměnou tělesné konstituce. Baculatost, typická pro předchozí období, se mění se ve štíhlost. V závěru předškolního věku probíhá období tzv. vytáhlosti – pokračuje osifikace kostí a v šesti letech je dovršena osifikace zápěstních kůstek, což významně ovlivňuje rozvoj jemné motoriky (Šimíčková–Čížková, 2010). Dítě dělá ve svém vývoji velké pokroky. Velkému rozvoji podléhá oblast rozumových schopností (Špaňhelová, 2004). Dále dochází k rozvoji myšlení, paměti a pozornosti. Dítě se také rozvíjí po stránce motorické, emoční, sociální i řečové (Jucovičová & Žáčková, 2014). Výslovnost sice ještě nebývá zcela správná, ale, jak uvádí Matějček (2005) s prvními básničkami a písničkami postupuje vývoj velmi rychle. Zrakové a sluchové vnímání podléhá vývoji a dochází k jejich vzájemnému propojování. Dítě také získává vlastnosti, díky kterým se stává přijatelným partnerem pro druhé děti. Dokáže tak obstát v konkurenci druhých, bránit se, a především užívat si kontakt s ostatními dětmi. Je rádo aktivní a většinu podnětů si dokáže obstarat samo dle svého zájmu. Podle Průchy & Kořátkové (2013) prostor dítě vnímá zatím nepřesně a ve složitějším prostoru se může opakovaně ztrácet. Podobně je tomu i u vnímání času, které je prozatím nedokonalé. Zajímavá činnost uteče rychle, zatímco stejně dlouhá nezajímavá aktivita nebo čekání vnímá dítě jako nekonečně dlouhé.

V tomto období si děti lehce osvojují hygienické, pracovní a společenské návyky prostředí, ve kterém vyrůstají. Proto se často začínají projevovat vývojové odchylky, které mohou souviset s výchovným zanedbáním rodičů, psychickou deprivací, rodinnými konflikty apod. (Matějček, 2005). K formování svědomí jako určitého prožívání dítěte a hodnocení svých činů, motivů, citů dochází právě v předškolním období. Díky svědomí si dokáže uvědomit, že něco udělalo špatně, někomu ublížilo nebo i to, že lže. K uvědomění si těchto skutečností by mělo docházet již v druhé polovině předškolního věku. Pro vývoj svědomí je podstatné i to, že se dítě naučí druhým omlouvat (Špaňhelová, 2008). V předškolním věku se dítě učí poznat hranice přijatelného jednání (Gregora, 2007). Musí se naučit vnímat a nést důsledky svého chování a rozhodování (Špaňhelová, 2004). Gregora (2007) vyzdvihuje

důležitost toho, aby rodiče dítě učili, jak se má správně chovat. S tím souvisí to, aby byli svému dítěti správným příkladem a naučili ho laskavosti, ohleduplnosti a zdvořilosti.

V předškolním věku má dítě snahu poznávat svět a rádo si všímá věcí a souvislostí. Na základě toho ho zajímají nejrůznější otázky, a to například, jak se dostalo na svět, co znamená smrt a podobně. Dítěti by se měly podávat pravdivé informace a vysvětlovat věci tak, aby nemělo šanci si je samo mylně domýšlet (Špaňhelová, 2008). Typické je pro toto období, jak uvádí Matějček (2005), to, že se dítě učí přijímat za své vše, co se kolem něho pravidelně děje. Velmi mu také záleží na tom, aby všechno bylo tak, jak má být. Tento stav je označován jako konformita – dítě chce vypadat jako ostatní a dělat všechno jako ostatní.

1.2 Vzdělávání v mateřské škole

Podle § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, je předškolní vzdělávání organizováno pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let nejdříve však od dvou let. Poslední ročník je povinný – tzn. je povinný pro děti, které dosáhnou pěti let věku před nástupem do nového školního roku.

Předškolní vzdělávání má u nás dlouholetou tradici (Kropáčková, 2008). V České republice je nejčastěji realizováno v mateřských školách (Průcha & Kořátková, 2013). Tato zařízení jsou předškolními výchovně–vzdělávacími institucemi a spadají do školské soustavy České republiky (Kolář, 2012). Pravidelnou docházkou do mateřské školy se dítě připravuje na vstup do základní školy (Kropáčková, 2008). Předškolní vzdělávání by se mělo přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním i emocionálním potřebám dítěte v předškolním věku. Současně je jeho povinností zohledňovat vývojová specifika a respektovat je (Průcha & Kořátková, 2013). Tato povinnost vychází z § 33 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění: *„Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

S dosažením věku tří let přichází úvahy o umístění do mateřské školy (Woolfson, 2004). Velká část dětí nastupuje do předškolního vzdělávání ve věku tří až čtyř let (Gregora, 2007). Děti, které navštěvují mateřskou školu, podléhají formálnímu vzdělávání. Do té doby se vzdělávaly převážně informálně v rámci rodinného prostředí (Průcha, 2016). Stává se, že

rodiče nechtějí, aby dítě docházelo do mateřské školy. Neuvědomují si však, jak je pobyt dítěte v dětské společnosti vývojově žádoucí (Matějček, 2005). Díky mateřské škole navazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se jednat s druhými, nést odpovědnost za své jednání a také řešit konflikty. Učí se také toleranci, pomoci druhým i ochotě se dělit (Průcha & Koťátková, 2013). Důležitost kolektivu vyzdvihuje ve své publikaci i Špaňhelová (2008). Díky kolektivu si děti podle ní zvykají na přítomnost dalších dětí i na různé lidské povahy a učí se tak s druhými komunikovat, vyjádřit, co se jim líbí nebo naopak nelíbí a s čím nesouhlasí. Na pozitivním vlivu vrstevníků se shoduje i Hoskovcová (2006), která doplňuje, že působí na dítě i specificky výchovně.

Mateřská škola zahrnuje dítě velkým množstvím nových vjemů. U většiny dětí se po nástupu do předškolního vzdělávání zkvalitňuje celý komplex kognitivních procesů. Rozšiřuje se poznání a díky tomu dochází k zapamatování si nových poznatků, postupů i požadavků. V oblasti esteticko-výchovné rozvíjí mateřská škola u dětí výtvarné, hudební nadání a umožňuje jim uplatnit své představy a fantazie v rámci své svobodné tvorby (Průcha & Koťátková, 2013). Kromě zmíněného pravidelná docházka posiluje imunitní systém dítěte (Gregora, 2007). A v neposlední řadě podle Koláře (2012) poskytuje také pravidelný režim, který je v životě dítěte důležitý.

Školní klima v mateřské škole je vytvářeno především pedagogem a ředitelem dané mateřské školy, a to ve vzájemných vztazích s dětmi, rodiči a dalšími zúčastněnými subjekty. Styl a přístup pedagogické práce a celková péče pedagogů pak ovlivňuje školní klima (Průcha & Koťátková, 2013). Po nástupu do mateřské školy se dítě musí nejprve naučit s novou cizí autoritou komunikovat (Špaňhelová, 2008). Pedagog představuje přirozený vzor správného chování mimo rodinné zázemí. Kvalita výkonu pedagoga v mateřské škole vyžaduje osobnostní předpoklady – empatii, porozumění, trpělivost, komunikativnost, sociální dovednosti i odborné teoretické znalosti. Pedagog by měl umět plánovat práci s ohledem na danou skupinu a mít kladný vztah k dětem. Měl by komplexně rozvíjet osobnost dítěte, volit vhodné podněty, umožnit rozvíjet počáteční zájmy, nadání dětí a poskytovat podnětné prostředí, které je motivující pro dětské poznávání a učení (Průcha & Koťátková, 2013). Dále by měl umět zmapovat, co v daných oblastech dítě ovládá a jeho znalosti na základě toho rozšiřovat (Hazuková, 2014). Měl by být také naopak schopný rozpoznat počátky stagnace a být všímavý k odchýlkám od běžného vývoje – k tomu mu může napomocť pedagogická diagnostika. Na základě provedené diagnostiky lze

v případě pochybností o vývoji dítěte doporučit rodičům, aby se obrátili na příslušné odborné pracoviště (např. pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) (Průcha & Kořátková, 2013). Každá lidská bytost v sobě totiž ukrývá specifickou osobnost, která má své individuální odlišnosti (Kolář, 2012). Vycházením z individuálních potřeb předcházíme tomu, aby dítě bylo přetěžováno a podhodnocováno. V opačném případě není duševní kapacita patřičně využita a ani rozvíjena (Matějček, 2005). Kvalita pedagoga podle Průchy & Kořátkové (2013) závisí v neposlední řadě i na jeho tvořivosti při cíleném plánování obsahu práce s dětmi podle Rámcového vzdělávacího programu.

Vzdělávání v mateřské škole totiž vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) (Kolář, 2012). A podle § 3 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, je RVP PV závazný pro tvorbu Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „ŠVP PV“) i pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí. Průcha & Kořátková (2013) zmiňují ve své publikaci kromě RVP PV ještě jeden důležitý dokument, a to Úmluvu o právech dítěte. Jedná se o mezinárodně platný dokument, se kterým by výchova a vzdělávání dětí měly probíhat v souladu.

RVP PV vymezuje celkem čtyři kategorie v rámci cílů předškolního vzdělávání, a to rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Jednotlivé kategorie jsou spolu těsně provázány. Rámcové cíle zahrnují: „... *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*“ (RVP PV 2018, s. 10). Klíčové kompetence jsou v rámci vzdělávání velmi významnou složkou (Kolář, 2012). Jsou považovány za soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou podstatné pro osobní rozvoj daného člověka, pro jeho zapojení do společnosti i uplatnění v životě. Klíčové kompetence dané RVP PV jsou v souladu se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí. V rámci vzdělávání dochází k osvojení a rozvoji daných klíčových kompetencí (Veteška & Tureckiová, 2008). K předškolnímu věku se vztahuje následujících pět klíčových kompetencí – k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Kompetence poskytují učitelům představu o tom, kam ve vzdělávání dětí předškolního věku směřovat. Je důležité si uvědomit, že soubor klíčových kompetencí je ve svém celku pouhou ideální představou a většina dětí jej nenaplní, a ani naplnit nemůže (RVP PV 2018). Vzdělávací

obsah v RVP PV je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět (RVP PV 2018). Podle Průchy a Kořátkové (2015) by měl obsah vzdělávání dítěti přiblížit kulturní tradice, systém hodnot a myšlenek, které ctí Ústava České republiky. Průcha (2016) shrnuje, že dítě se obecně učí rozumět životu ve společnosti, ve které žije (obsah vzdělávání) a zároveň se u něho rozvíjí dovednosti potřebné pro život uvnitř společnosti (cíle vzdělávání).

Podle ŠVP PV se uskutečňuje vzdělávání dětí v dané mateřské škole v souladu s RVP PV. Jde o otevřený materiál, který se po určitém období vyhodnocuje a na základě výsledků aktualizuje. „Školní vzdělávací program je stručný, jasný, v obsahu přehledný, podává ucelený obraz o mateřské škole.“ (RVP PV 2018, s. 40). Je vydáván ředitelem mateřské školy, který ho vypracovává ve spolupráci s ostatními členy týmu. Povinností ředitele je nechat ho k dispozici na přístupném místě v mateřské škole, aby do něj mohl každý kdykoliv nahlédnout (RVP PV 2018).

1.3 Školní zralost, zápis do 1. třídy

Na dítě jsou po nástupu do 1. třídy základní školy kladeny značné nároky, se kterými se bude muset vyrovnat (Kutálková, 2010). Aby dítě obstálo ve zvládnání školních požadavků je třeba, aby bylo na základní školu zralé a připravené. Řeč je o tzv. školní zralosti a připravenosti, ke kterým dítě spěje v průběhu předškolního věku (Kolář, 2012). Školní zralost znamená, že dítě musí dosáhnout takového stupně vývoje fyzické, mentální a emocionálně–sociální oblasti, který mu umožní, aby se účastnilo bez obtíží nebo bez větších obtíží výchovně–vzdělávacího procesu (Bednářová & Šmardová, 2015b). Zralé dítě si bude úspěšně osvojovat školní znalosti i dovednosti a bude mít dostatečné fyzické a psychické předpoklady pro nutný výkon ve škole (Kolář, 2012). Do značné míry školní zralost určuje genetická vybavenost a prioritně není ovlivňována působením druhých osob (Průcha, 2016). Vedle toho školní připravenost je tvořena kompetencemi v oblasti kognitivní, pracovní, emocionálně–sociální a somatické (Bednářová & Šmardová, 2015b). Dítě si je osvojuje prostřednictvím záměrného působení rodičů či jiných dospělých a v prostředí mateřské školy (Průcha, 2016). Míru školní zralosti hodnotí učitelé mateřské školy během diagnostické činnosti a orientačně také učitelé základní školy při zápisu dítěte do 1. třídy (Průcha, 2016). Pokud dojde k podezření, že je dítě pro vstup do základní školy nezralé, je rodičům doporučena návštěva v pedagogicko-psychologické poradně. Tamní

psychologové využívají ke zjištění školní zralosti nejčastěji Orientační test školní zralosti neboli českou verzi Kernova testu vypracovanou Jaroslavem Jiráskem (1968) (Průcha, 2016). Sám o sobě však není pro posouzení dostačující a často je proto psychology doplňován testy zaměřenými na řečový projev, laterální, grafomotoriku apod. Oblíbeným nástrojem diagnostiky je také Wechslerův inteligenční test z roku 1973 určen pro děti ve věku od 5 do 16 let. Ten se skládá z různých subtestů, které zkoumají verbální a neverbální schopnosti, porozumění, úroveň slovní zásoby, kresbu postavy atd. (Průcha, 2016). Při posuzování školní zralosti se zjišťuje tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, emocionálně-sociální zralosti a úroveň vyspělosti kognitivních (poznávacích) funkcí (Bednářová & Šmardová, 2015b). Zjišťuje se tak biologická, kognitivní, afektivní a sociální připravenost dítěte vstoupit do organizovaného prostředí a začlenit se do skupiny vrstevníků (Kolář, 2012).

Tělesný (somatický) vývoj je posuzován pediatrem v rámci preventivní prohlídky v pěti letech. Zohledňuje se i celková zdravotní odolnost a individuální zvláštnosti organismu. Pediatr vyšetřuje zrak a sluch, ověřuje znalost barev i úroveň řečového projevu a zjišťuje stav lateralizace (Kropáčková, 2008). **S pracovní zralostí** souvisí samostatnost, schopnost udržet pozornost po delší dobu a účastnit se řízené činnosti (Kropáčková, 2008). Dítě by mělo být před vstupem do školy samostatné zejména v jídle, stolování, oblékání i v používání toalety (Matějček, 2005). V rámci **emocionálně-sociální zralosti** se od dítěte očekává například dostatečná míra emocionální stability i odolnosti vůči neúspěchu (Bednářová & Šmardová, 2015b). Stejně tak se musí umět odpoutat od rodiny a dokázat si vytvořit vztah k vrstevníkům (Kropáčková, 2008). Posuzování **kognitivních funkcí** dle Bednářové & Šmardové (2015) zahrnuje vizuomotoriku, grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy. Toto rozdělení považují autorky do jisté míry za umělé. V jednotlivých oblastech se totiž uplatňují i mimokognitivní faktory a jiné předpoklady.

Pro vstup do první třídy není hlavním předpokladem pouze zralost a připravenost jedince, podstatné je také věkové kritérium (Průcha, 2016). Podle § 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), v platném znění, se uvádí, že: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.*“ Výjimkou může být dítě, které se narodilo v době od září do června daného

školního roku. V tomto případě je potřeba prokázat na základě potřebných vyšetření, že je dítě přiměřeně tělesně a duševně vyspělé. Podle § 36 odst. 4 téhož zákona je povinností zákonného zástupce dítěte, které splňuje věkovou hranici, přihlásit ho k zápisu k povinné školní docházce. **Zápisy do prvních tříd** probíhají v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Dubnový termín zápisů je platný od školního roku 2017/2018, kdy došlo ke změně termínu zápisů k povinné školní docházce. V předchozích letech se totiž jednalo o termín 15. ledna až 15. února (MŠMT 2016a). Je nutné, aby se k němu dostavilo dítě se svým zákonným zástupcem (Průcha, 2016). Zápisy probíhají na základních školách různě. Některé školy využívají modifikace testů školní připravenosti a dítě tak plní úkoly formou hry na stanovištích. Někde je zápis realizován formou rozhovoru s pedagogem a je doplněn orientačním testem, zaměřeným na úroveň komunikace (zejména slovní zásoba, výslovnost), schopnost soustředění se na úkol, držení tužky, úroveň rozumových schopností aj. Při zápisu se posuzuje, zda vývojová úroveň dítěte stačí pro vstup do základní školy. Po zápisu přijde rodičům rozhodnutí o přijetí či nepřijetí dítěte do první třídy (Kropáčková, 2008). Dětem, které nejsou připravené na zahájení školní docházky, se uděluje odklad školní docházky (Kolář, 2012). Znamená to, že dojde k oddálení nástupu šestiletého dítěte do povinného vzdělávání. Dítě tak zůstává o rok déle v mateřské škole nebo navštěvuje tzv. přípravnou třídu zřízenou při základní škole (Kolář, 2012). Žádost o odklad školní docházky musí být doložena dvěma odbornými doporučeními z příslušného školského poradenského zařízení a od lékaře. Ředitel základní školy na základě písemné žádosti rodičů, obou doporučení a výsledků zápisu rozhodne o odložení nebo neodložení povinné školní docházky (Kropáčková, 2008). Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (MŠMT 2018). Pokud dítěti byla odložena školní docházka, je třeba rok navíc efektivně využít a nezažít (Kutálková, 2014). Podle Andersonové (1993, s. 54) *„Děti, které jsou ve svém vývoji opožděné, musíme správně povzbudit, věnovat jim čas a dát jim příležitost k procvičování.“* Průcha (2016) ve své publikaci uvádí, že je zcela běžné, že každoročně do povinného vzdělávání nenastupuje část dětí daného ročníku. Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2016b) bylo v roce 2016 požádáno o odklad školní docházky u 16 629 dětí (z toho 5406 dívek) z celkového počtu 152 335 dětí.

2 Neřečové oblasti

V průběhu předškolního věku dítě prochází vývojem v mnoha oblastech a osvojuje si nejrůznější dovednosti, které uplatní nejen v rámci základní školy, ale i v průběhu celého života. Pokud u dítěte neprobíhá vývoj správně a neosvojuje si nové dovednosti, může se mu vstup do první třídy velmi zkomplikovat a čelit tak riziku neúspěšnosti. Nejen proto je důležité, ať už v rámci předškolní nebo speciální pedagogiky, mít povědomí o vývoji intaktního dítěte a mít se na pozoru v případě pochybností o vývoji konkrétního dítěte. Právě tato kapitola podává ucelený přehled vývoje v rámci jednotlivých neřečových oblastí.

2.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba, laterálita ruky

Dítě předškolního věku prochází výrazným biologickým a fyziologickým vývojem (Dvořáková, 2011). S dozráváním centrální nervové soustavy tak podléhají vývoji i motorické schopnosti (Jucovičová & Žáčková, 2014). Tento pojem zahrnuje nejen hrubou a jemnou motoriku, ale i grafomotoriku, oromotoriku a motoriku očních pohybů (Bednářová & Šmardová, 2015a). Dítě se stává hbitějším, zručnějším a dochází ke zlepšení jeho pohybové koordinace (Špaňhelová, 2004). Důležitost pohybu je v předškolním věku neopominutelná. Pohyb je podstatný pro zdravý tělesný rozvoj, pěstování kondice, ovládnutí těla apod. (Dvořáková, 2011). Důležitý je také pro rozvoj oběhové soustavy a kapacitu plic i pro správné držení těla (Průcha & Kořátková, 2013). Nedostatek pohybu se odráží na vývoji dítěte – může například zapříčinit omezený vývoj řeči, omezit schopnost naučit se psát či brzdít vývoj pravolevé orientace. Málo pohybu souvisí i s rizikem povolených svalů a obezity (Kutálková, 2010). Průcha & Kořátková (2013) upozorňují na vzrůstající trend přibývání dětí s nedostatečnými pohybovými zkušenostmi.

Díky pohybovým aktivitám dochází k vyžívání **hrubé motoriky** (Průcha & Kořátková, 2013). Tou jsou myšleny celkové pohyby, tedy schopnost dítěte koordinovat své tělo a používat ho jako celek (Andersonová, 1993). S proměnou tělesné stavby se zlepšuje koordinace hrubé motoriky a rovnováha, což dítěti umožňuje zvládat i složitější pohyby (jízda na kole, bruslení atd.) (Kropáčková, 2008). Není výjimečné, že se děti předškolního věku liší v pohybových dovednostech, souvisí to s jejich postupným růstem. Děti, které nastoupí do mateřské školy ve třech letech mají často nepřesné senzomotorické reakce a současně není přenášeni pozornosti na nové podněty provázané s kvalitou pohybu a koordinací (Průcha & Kořátková, 2013). Tříleté dítě umí skákat snožmo a střídát nohy při chůzi nahoru po schodech (Bednářová & Šmardová, 2015a). O rok později se stává

dostatečně pohybově šikovným a prozkoumává, co všechno jeho tělo dokáže (Průcha & Kořátková, 2013). Ve čtyřech letech umí střídat nohy při chůzi po schodech směrem dolů, přejít po čáře nebo skákat po jedné noze (Bednářová & Šmardová, 2015a). V prostoru se umí vyhýbat překážkám, chodit po špičkách a střídat běh s chůzí. Na místě skáče raději snožmo, dokáže podlézat i přelézat překážku a rádo si hraje s míčem (Bezděková, 2014). V pěti letech přejde přes kladinu, za rok už dokáže přeskočit nízkou překážku (Bednářová & Šmardová, 2015a). Děti věkově nejstarší si zakládají na přesnosti svých pohybových výkonů a ladnosti. Učí se napodobovat sportovní aktivity jako jízda na kole, lyžování apod. (Průcha & Kořátková, 2013). Ke konci předškolního období prochází děti výraznou tělesnou změnou. Mění se například poměr hlavy a těla, také se prodlužují končetiny. Současně dozrává i centrální nervová soustava – dítě tak dokáže řídit pohyby přesněji (Dvořáková, 2011).

S rozvojem hrubé motoriky se zlepšuje i **jemná motorika** (Kropáčková, 2008). Pod tou se skrývají pohyby jemné a přesné, bez kterých se při každodenních činnostech víceméně neobejdeme (Andersonová, 1993). Tyto pohyby se v průběhu předškolního věku stávají preciznějšími, diferencovanějšími i koordinovanějšími (Jucovičová & Žáčková, 2014). Na rozdíl od batolecího věku, kdy dítě stavělo z kostek věž, předškolní dítě již zvládá komplikovanější stavby jako jsou pyramidy, domy atd. Na pískovišti tvoří tunely, hrady z písku, při modelování dokáže vytvořit například zvířata či lidské postavy (Špaňhelová, 2004). Mezi třetím a čtvrtým rokem se zlepšuje manipulace s drobnými předměty (Bednářová & Šmardová, 2015a). Dítě vkládá tvary do otvorů, srovnává předměty, navléká větší korále apod. (Bezděková, 2014). Se čtvrtým rokem dokáže stříhat a s pátým se dotkne postupně bříškem palce bříška každého prstu (Šmardová & Bednářová, 2015a). Lépe také zvládá manipulaci s předměty a dokáže pomocí nich ovládat jiný předmět (např. puk s hokejkou) (Dvořáková, 2011).

Téměř všechny děti něco rády tvoří. Jde o přirozenou a spontánní činnost. Kreslením, malováním i modelováním vyjadřují svůj pohled na svět (Andersonová, 1993). Výtvarné projevy dětí prozrazují to, co dítě nedokáže slovy vyjádřit (Matějček, 2005). Andersonová (1993) při těchto aktivitách apeluje na důležitost mít osvojené správné návyky. Podle Kutálkové (2010) by dítě v posledním roce mateřské školy mělo správně držet psací potřebu, adekvátně sedět a mít uvolněné zápěstí (Kutálková, 2010). V období od dvou do čtyř let se objevují první skutečné **kresby**, které bývají schématické, jednodimenzionální a vytvořené

z několika prvků, které si dítě osvojilo z předchozího období. Prvně se objevují kresby s představou, které dítě dokáže pojmenovat předem i dodatečně (Hazuková, 2014). Současně se zlepšuje i držení psací potřeby (Andersonová, 1993). S věkem se vyvíjí i kresba postavy (Špaňhelová, 2008). Ve čtyřech letech má podobu hlavonožce (hlava s očima, od které jdou čáry jako ruce a nohy), v pěti letech je sestavena z hlavy, trupu, čárek, které představují ruce a nohy (Hazuková, 2014). Zároveň je také doplněna o pusy a nos (Matějček, 2005). V šesti letech dostává podobu člověka včetně detailů jako prsty u rukou, uši, někdy i klobouk, knoflíky apod. (Špaňhelová, 2008). Spolu s lidskou postavou se postupně objevují i další kresby (zvíře, strom, dům, auto apod.) (Hazuková, 2014). Pojem **grafomotorika** zaštiťuje pohyby nutné pro psaní (Kutálková, 2010). V rámci grafomotorických prvků dítě staré tři roky dokáže nakreslit vodorovnou a vodorovnou čáru (Bednářová & Šmardová, 2015a). Jako tříleté nakreslí kruh a jako čtyřleté křížek (Špaňhelová, 2008). Se čtvrtým rokem umí nakreslit i spirálu. Mezi čtvrtým a pátým rokem zvládne vlnovku a šikmou čáru (Bednářová & Šmardová, 2015a). Pětileté dítě nakreslí čtverec a šestileté trojúhelník (Špaňhelová, 2008). Grafomotorické cviky jako příprava na psaní jsou často náplní posledního roku mateřské školy (Kutálková, 2010). Bez řádného vývoje motorických a grafomotorických schopností by totiž došlo k ovlivnění osvojování a psaní písmen i číslic (Jucovičová & Žáčková, 2014).

V rámci **lateralit ruky** se rozlišuje praváctví, leváctví a obourukost (ambidextrie) (Kropáčková, 2008). U dítěte kolem tří let věku je přirozené, že specializace jedné ruky je prozatím málo rozvinutá, a dítě tak může střídát ruce při různých činnostech. Kolem čtvrtého roku by mělo být postupně jasné, které ruce dává dítě přednost. V pátém roce už vývoj mozku natolik pokročil, že by mělo být o dominanci ruky rozhodnuto (Kutálková, 2010). Kropáčková (2008) vysvětluje, že provádění úkolů dominantním orgánem umožňuje dítěti vykonávat úkoly přesněji, lépe a s menší únavou, proto třeba problémům s lateralitou věnovat pozornost.

2.2 Zrakové vnímání, sluchové vnímání

S rozvojem centrální nervové soustavy dochází k rozvoji smyslového vnímání (Jucovičová & Žáčková, 2014). Vnímání je pro tento věk charakteristické v tom, že dítě se spíše zaměřuje na celek jako na souhrn jednotlivostí, kterým pak přisuzuje důležitost podle svých subjektivních preferencí. Znamená to, že se nechává upoutat pro něj výrazným a zajímavým detailem (Průcha & Kořátková, 2013). U **zrakového vnímání** tříleté dítě vyhledává známý předmět na obrázku a na pozadí ho vyhledá mezi čtvrtým a pátým rokem.

Se čtvrtým rokem také dokáže odlišit dva překrývající se obrázky (Bednářová & Šmardová, 2015a). Vnímání detailů se zlepšuje již v polovině třetího roku a postupně dosahuje vyššího stupně. Dítě se nezajímá jenom o funkci daného předmětu, ale i o jeho jednotlivé části, proto velmi rádo předměty zkoumá tak, že je rozebere. Rozkládání (analýza) předchází skládání (syntéza) (Matějček, 2005). Obrázek poskládá ze dvou částí po třetím roce, ze čtyř částí pak před čtvrtým rokem. Tvar složí v pěti letech z několika částí na předlohu, podle předlohy o půl roku později. Chybějící části doplní do obrázku před šestým rokem (Bednářová & Šmardová, 2015a). V pěti letech se zlepšuje i v orientaci v mikroprostoru (např. obrázek bludiště) a makroprostoru (např. cesta domů z mateřské školy) (Jucovičová & Žáčková, 2014). Tříleté dítě přiřadí základní barvy, na pokyn ukáže požadovanou barvu a ve čtyřech letech ji pojmenuje. S pátým rokem přiřadí odstíny barev, zatímco v šesti je pojmenuje (Bednářová & Šmardová, 2015a). Umět rozlišit tvary a písmena je základním předpokladem pro čtení, stejně tak i pro matematickou představivost (Andersonová, 1993). Podle Bednářové & Šmardové (2015a) ve třech a půl letech dokáže dítě rozlišit výrazně odlišný obrázek v řadě, méně výrazný pak o rok později. V pěti letech odliší obrázek, který se liší drobným detailem, později vyhledá dva shodné obrázky v řadě. V rámci zrakové paměti si ve čtyřech letech zapamatuje tři otázky a určí, který chybí. V pěti letech si dokáže ze šesti obrázků zapamatovat tři, před šestým rokem všechny.

Rozvoji podléhá také **sluchové vnímání** (Jucovičová & Žáčková, 2014). Jeho vývoj však v porovnání s vnímáním zrakovým probíhá o něco pomaleji (Matějček, 2005). Tříleté dítě lokalizuje zvuk a postupně dokáže poznat předměty podle zvuku (Bednářová & Šmardová, 2015a). Ve třech letech také rozliší intenzitu zvuku – hlasitou řeč a šepot, stejně tak rozliší i délku trvání zvuku – krátce, dlouze (Jucovičová & Žáčková, 2014). Se čtvrtým rokem naslouchá krátkému příběhu a pozná písně dle melodie (Bednářová & Šmardová, 2015a). I v rámci sluchového vnímání existuje proces analýzy a syntézy. Dítě by se mělo naučit rozkládat sluchem zachycené zvukové celky na části a umět je naopak poskládat (Jucovičová & Žáčková, 2014). Ve čtyřech letech dítě roztleská slovo na slabiky, o rok později určí počet slabik (Bednářová & Šmardová, 2015a). V určení hlásky ve slově dokáže nejprve určit první hlásku, a pak až poslední. Nejobtížnější je určení hlásky uprostřed slova (Gregora, 2007). Kolem pěti a půl let dokáže dítě odpovědět na otázku, které písmeno slyší na začátku slova (Jucovičová & Žáčková, 2014). Poslední hlásku určí kolem šesti let (Bednářová & Šmardová, 2015a). Tříleté dítě díky sluchové paměti dokáže zopakovat větu o třech slovech, ve čtyřech letech zopakuje tři nesouvisející slova. S pátým rokem zopakuje větu o pěti

slovech, v šesti letech zopakuje větu o více slovech nebo pět nesouvisejících slov (Bednářová & Šmardová, 2015a). Čtyřleté dítě ví, zda jsou dvě krátké rytmické struktury shodné. Mezi pátým a šestým rokem napodobí rytmus. Od čtvrtého roku a půl pozná dvě slova, která se rýmují, v pěti letech vyhledá rýmující se dvojice (Bednářová & Šmardová, 2015a).

2.3 **Myšlení, paměť, matematické představy, vnímání prostoru a času, fantazie, hra, sebeobsluha a samostatnost, sociální dovednosti**

Kolem čtyř let se dítě dostává do vyšší úrovně ve vývoji inteligence. V tomto období závisí dětské usuzování na tom, co v danou chvíli vnímá či co je mu představováno a prozatím nedokáže dělat logické závěry z dané skutečnosti (Špaňhelová, 2008). **Myšlení** dítěte se tedy vyznačuje egocentrismem – dítě předpokládá, že tak, jak o dané věci nebo situaci přemýšlí, přemýšlí stejně i ostatní. Prozatím mu chybí odlišení dětského pohledu od reality. Ke konci období již dokáže některé předměty a situace na základě jejich podobnosti zobecnit (Průcha & Kořátková, 2013). Znamená to, že přechází od egocentrického myšlení k myšlení názornému (Jucovičová & Žáčková, 2014). Ve čtyřech letech se s celkovým rozvojem myšlení rozvíjí u dítěte i myšlení logické, které mu umožňuje to, aby začalo chápat abstraktní pojmy a umělo generalizovat (Bezděková, 2014). Čtyřleté dítě dokáže postřehnout vtipnou situaci, zatímco v pátém a šestém roce pochopí některé vtipy ve vyprávění dospělých (Matějček, 2005).

Mezi třetím a pátým rokem je typická **paměť** bezděčná. Paměť záměrná se rozvíjí až kolem pátého roku. Přítomna je i paměť konkrétní, která umožňuje dítěti lépe si zapamatovat danou situaci než její popis. Na kvalitu a délku paměti se podílí emoce, které konkrétní událost nebo činnost doprovázely (Průcha & Kořátková, 2013). Ve čtyřech letech se zlepšuje paměť mechanická (Kutálková, 2014). Ta bude po delší dobu převažovat nad pamětí logickou (Matějček, 2005). Dle Jucovičové & Žáčkové (2014) hovoříme o paměti předškolního dítěte jako o útržkovité a nesystematické.

Bez pojmů označující kvantitu se podle Andersonové (1993) dítě neobejde. Bednářová & Šmardová (2015a) konkrétněji popisují vývoj v rámci **matematických představ**. Tříleté dítě dokáže rozlišovat pojmy malý – velký, hodně – málo. V polovině čtvrtého roku přibývají pojmy jako úzký – široký, nízký – vysoký a rozlišení menší – větší, nižší – vyšší apod. S pátým rokem určí, čeho je méně, více, stejně a mezi pátým a šestým rokem se orientuje v „o jeden více“, „o jeden méně“. Od třetího roku dokáže dítě třídit

předměty podle druhu, později podle barvy, velikosti a v pěti letech podle tvaru. S pátým rokem také určuje, co do skupiny nepatří. Ve čtyřech letech seřadí prvky podle velikosti, o půl roku později pojmenuje, co je největší a co nejmenší. Před pátým rokem si poradí se seřazením – malý, střední, velký, vysoký, vyšší, nejvyšší a málo, méně, nejméně. Ve třech letech určí množství do dvou, ve čtyřech do čtyř, mezi pátým a šestým rokem do šesti. Kruh pozná tříleté dítě, čtverec čtyřleté, trojúhelník rozliší s pátým rokem a obdélník do šestého roku. V posledním roce mateřské školy umí také počítat alespoň do šesti (Andersonová, 1993).

V rámci **prostorového vnímání** tříleté dítě rozliší nahoře a dole, čtyřleté ovládá pojmy vzadu a vpředu. Mezi čtvrtým a pátým rokem určí dítě, co je daleko – blízko, první – poslední a rozlišuje předložkové vazby (před, nad, pod, vedle, mezi). S pátým rokem se zlepšuje schopnost pravolevé orientace na vlastním těle, o půl roku později také v rámci umístění předmětu. Ve **vnímání času** mezi čtvrtým a pátým rokem přiřadí činnosti podle toho, zda jsou ráno, dopoledne, v poledne, odpoledne večer. Seřadí obrázky podle posloupnosti a rozliší pojmy nejdříve, potom, nyní atd. V šesti letech se orientuje v pojmech jako včera, dnes, zítra (Bednářová & Šmardová, 2015a).

Velmi výrazně do myšlení dítěte zasahuje **fantazie**, která představuje tvořivý myšlenkový přístup, pomocí kterého se tvoří realita dle nových subjektivních souvislostí. Představy jsou obsaženy v dětském sdělování a doplňují tak neznámé části. Jakmile je dítě vysloví, považuje je za pravdivé (Průcha & Kořátková, 2013). Fantazie umožňuje dítěti přemýšlet nad novými souvislostmi na základě již prožité zkušenosti (Špaňhelová, 2008). Bohatou představivostí a fantazií uplatňuje dítě při hře, ve výtvarném projevu, v myšlení, jednání a řeči (Jucovičová & Žáčková, 2014). Ke konci předškolního období se místo fantazie dostává více do popředí logické usuzování (Matějček, 2005). Špaňhelová (2008) doplňuje, že fantazie, která přetrvává, je založena na reálném základě.

Mezi třetím a pátým rokem je podstatnou součástí života dítěte **hra**, která podporuje rozvoj fantazie, tvůrčí schopnost i řeč (Kutálková, 2014). V životě předškolního dítěte hraje hra podstatnou roli (Špaňhelová, 2008). „*Hra je pro rozumový a řečový vývoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení.*“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 106) Vedle práce a učení je považovaná za jednu ze základních činností člověka. Při hře si osvojujeme normy, pravidla, vztahy, zapojujeme

emoce, vyjadřujeme své potřeby, přání, zkušenosti, stejně tak své postoje a pocity. Hra může být motorická, intelektuální, námětová, konstruktivní, hra s pravidly, společná, sportovní, didaktická, imitativní, spontánní, etická (Kolář, 2012). Prostřednictvím hry se rozvíjí aktivní vyjadřování, slovní zásoba. Dítě se učí svobodně realizovat své představy i zkušenosti, uvědomovat si a následně napravovat své chyby a poučit se z nich (Průcha & Kořátková, 2013). Tříleté staví z kostek, navléká větší korálky a má rádo symbolickou hru (Bednářová & Šmardová, 2015a). Ta je volnou hrou a dítě v ní používá předmět, který zastupuje předmět reálný (např. sprcha místo telefonu) (Vavrda, 2001). Před čtvrtým rokem rádo jezdí na odrážedle, tříkolce atd. Na písku tvoří tunely a dělá bábovičky. Také skládá jednoduché puzzle, hraje si s figurkami lidí i zvířat. Rádo si hraje i na doktora, opraváře, policistu atd. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě hraje pohybové, konstruktivní a námětové hry. S pátým rokem akceptuje pravidla her a dokáže se vyrovnat s prohrou (Bednářová & Šmardová, 2015a). V mateřské škole jsou hry volné a organizované ze strany učitele ve vyváženém poměru. Ve volné hře si dítě samo volí námět, hračky i herní partnery a hru přizpůsobuje úrovni svého rozvoje. Organizovanou nebo také iniciovanou hru připravuje učitel – pravidla i pomůcky jsou určené. Prostřednictvím didaktické hry jsou naplňovány dané vzdělávací a rozvojové cíle (Průcha & Kořátková, 2013). Špaňhelová (2008) uvádí, že by hraní mělo být spontánní, radostné, dobrodružné i podnikavé. Zpočátku dítě potřebuje při hře vedení, nasměrování, postupně se samo naučí zapojovat fantazii a hru dále rozvíjet i bez pomoci. Pro předškolní věk je typické, že už si děti nehrají paralelně, ale začínají si hrát spolu – kooperují a rozdělují si role a úkoly. Průcha & Kořátková (2013) zdůrazňují význam hry s ostatními dětmi pro sociální učení. Mladší děti napodobují starší a vzájemně jsou si inspirací a učí se spolu vycházet. Na úroveň dětské hry v mateřské škole má vliv uspořádání, vybavení tříd, ale i osobnost učitele, složení a dynamika dětského kolektivu. Kropáčková (2008) zmiňuje, že ke konci předškolního období má dítě stále zájem o hru, ale také ho začínají zajímat činnosti připomínající školní úkoly (Kropáčková, 2008).

Bednářová & Šmardová (2015a) ve své publikaci pod pojmy **sebeobsluha a samostatnost** zahrnují zvládání dovedností v rámci hygieny, oblékání, stolování a vedení k samostatnosti (Bednářová & Šmardová, 2015a). Od tří let se dítě začíná samostatně oblékat (Špaňhelová, 2008). Rozepne si zip, s pomocí si stáhne a natáhne kalhoty, ve čtyřech letech se obléká a svléká zcela samostatně. O rok později pozná své oblečení, složí ho a uklidí na místo. Před čtvrtým rokem si dítě dokáže samo dojít na toaletu, opláchnout si ruce. Samostatně mezi čtvrtým a pátým rokem užívá kapesník a vyčistí si zuby (Bednářová & Šmardová, 2015a).

Dítě předškolního věku je již v jídle samostatné. Dokáže se samo najíst a říct si, když má hlad. Zároveň i říká, co mu chutná či nechutná (Špaňhelová, 2004). Zatímco ve třech letech drží správně lžičku a učí se napichovat vidličkou, po čtvrtém roce začíná používat i příborový nůž. V pěti letech dokáže vydržet sedět během celého jídla u stolu a samostatně prostřít i sklidit stůl (Bednářová & Šmardová, 2015a). V předškolním období si děti také osvojují vybrané chování u stolu, ať už doma či v restauraci nebo třeba na návštěvě (Matějček, 2005). Andersonová (1993) uvádí, že by děti v tomto období měly mít představu o tom, jak se zachází s hračkami, a že po hraní nastává jejich úklid. Špaňhelová (2008) apeluje na to, aby rodič podporoval dítě v samostatnosti a postupně mu dával více prostoru. V předškolním období by totiž mělo dojít k osamostatňování dítěte a k budování důvěry rodiče ve své dítě.

Mezi **sociální dovednosti** se řadí komunikace (verbální i neverbální), reakce na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání. Dále také chápání emocí a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení (Bednářová & Šmardová, 2015a). Vstupem do mateřské školy se mění společenská role dítěte – není již pouhým potomkem svých rodičů, ale nově i žákem mateřské školy, spolužákem i kamarádem. Dítě se díky těmto společenským rolím učí ovládat svou emocionalitu, ke které neodmyslitelně patří i vývoj sebehodnocení. To, jak rodič pohlíží na svého potomka, dítě zcela nekriticky přejímá, a to podobně jako postoje a chování svých rodičů (Jucovičová & Žáčková, 2014). S třetím rokem se tvoří základy sebepojetí neboli představy o sobě samém. Kvalita sebepojetí ovlivňuje další psychický vývoj osobnosti dítěte (Průcha & Kořátková, 2013). Dítě si v předškolním období osvojuje také základy sociálního chování, a to prostřednictvím takzvaného sociálního učení, kdy se učí nápodobou chování svého okolí (Jucovičová & Žáčková, 2014). Díky interakci s druhými dětmi se vytvářejí takzvané prosociální vlastnosti, mezi které patří souhra, spolupráce, soucit, společná radost, kamarádství a mnoho dalších (Matějček, 2005). V rámci společenských vztahů si dítě vyměňuje své myšlenky, zjišťuje informace o sobě i o okolí, zaměstnává se a baví se. V předškolním věku děti navazují vztahy jednoduše s tím, kdo se jim líbí a zejména s dětmi stejného pohlaví. Tato přátelství jsou často nestálá a mění se (Woolfson, 2004). Díky interakci dochází také k rozvoji schopností jako navázat a udržet si kontakt, dokázat se s lidmi dorozumět a vyslechnout je. Stejně tak se učí umění podřídit se, správně vyjádřit své postoje a pocity, orientovat se v konfliktech a umět pro ně hledat řešení (Kolář, 2012). Dítě se mimo jiné musí umět podřídit řádu skupiny (Andersonová, 1993). Dle Špaňhelové (2004)

by se dítě mělo v rámci předškolního vzdělávání naučit pravidla i práva soužití s ostatními dětmi. Podle Průchy & Kořátkové (2013) na konci předškolního období disponují děti větší jistotou v jednání s vrstevníky i s dospělými, čímž je posílena větší stabilita pro individuální jednání či spolupráci. Jsou také zvyklé respektovat i jiná než rodinná pravidla. Woolfsoon (2004) zdůrazňuje, aby dítě v tomto věku mělo pojetí o tom, co je to kompromis – mělo by pochopit, že lze dosáhnout dohody, která je pro obě strany přijatelná.

Tříleté dítě je schopné se odloučit na určitou dobu od nejbližší osoby, aniž by po dobu odloučení trpělo (Průcha & Kořátková, 2013). Mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě postupně učí užívat slova jako „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou...“, začíná také kooperovat s dětmi a dodržovat pravidla chování u stolu (Bednářová & Šmardová, 2015a). Postupně se dítě učí střídat ve hře s druhými a půjčovat své hračky (Gregora, 2007). Se čtvrtým rokem se dokáže s ostatními domluvit, umí počkat, až na něho přijde řada a chovat se na veřejnosti přiměřeně. Po pátém roce se chová vědomě zdvořile – pozdraví, popřeje dobrou chuť atd. Začíná se také u něho rozvíjet smysl pro morálku – rozpoznává vhodné a nevhodné chování a také dokáže odmítnout chování nežádoucí – lež, nespravedlnost atd. (Bednářová & Šmardová, 2015a). Podle Andersonové (1993) je zapotřebí dítě podporovat v dělení se nejen o hračky, ale i třeba o pozornost druhých lidí – o učitele, vychovatele, rodiče. Stejně tak by se mělo dítě naučit i tomu, aby dokázalo nést zodpovědnost za svůj majetek. Před nástupem do první třídy by dítě mělo být schopné dělit se s druhými, stejně tak by se mělo naučit půjčovat a půjčovat si. Dále pak mít úctu k majetku ve škole i doma.

3 Řečová oblast

Dnešní doba plná stále modernějších technologií komunikačním schopnostem dětí příliš nenahrává. Raději než komunikaci totiž upřednostňují hru na svém „chytrém“ zařízení, což se negativně projevuje na jejich řečovém projevu a přibývá tak dětí s narušenou komunikační schopností. Pro posouzení komunikačních schopností je třeba se dobře orientovat ve vývoji řeči, proto je v této kapitole hned v úvodu stručně vymezen. Zároveň se kapitola věnuje i problematice bilingvismu a trilingvismu, která se týká čím dál tím více dětí, a je proto třeba se jí více zabývat.

3.1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

Za klíčové období je ve vývoji řeči považováno období do šestého roku života dítěte s tím, že nejrychlejší vývojové tempo je u intaktního dítěte patrné přibližně do třetího až čtvrtého roku života (Bytešníková, 2012). Vývoj řeči a úroveň komunikačních dovedností je ukazatelem celkové mentální vyspělosti každého dítěte (Průcha & Kořátková, 2013). Existuje mnoho předpokladů, které mají vliv na správný vývoj řeči (Bezděková, 2014). Za základní předpoklad považuje například Peutelschmiedová (In Krejčířová, 2002) neporušený sluch. Bytešníková (2012) ve své publikaci dále uvádí, že vývoj ovlivňuje stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových a motorických schopností, úroveň zrakového a sluchového vnímání, nadání pro řeč a jazyk. Podle Průchy & Kořátkové (2013) řečový projev závisí i na osobnostních vlastnostech každého dítěte – na jeho temperamentu, zděděných schopnostech atd. Nesmírně velkou roli hraje v řečovém vývoji dítěte také rodinné prostředí. Kutálková (2010) upozorňuje i na vliv způsobu života. A jak uvádí Průcha & Kořátková (2013), v neposlední řadě také závisí na schopnostech učitelek rozvíjet děti po jazykové a komunikační stránce.

Podle Bezděkové (2014) vývoj řeči probíhá ruku v ruce s vývojem psychomotorickým. Kutálková (2010) konkretizuje, že vývoj hrubé a jemné motoriky probíhá s vývojem řeči ve vzájemném souladu. Proto není náhodou, že první slovo dítěte přichází v době, kdy začíná chodit nebo, že ke zpřesnění artikulace dochází v době, kdy začíná kreslit. Jucovičová & Žáčková (2014) doplňují, že je vývoj řeči závislý i na myšlení, protože s rozvojem myšlení se rozvíjí slovní zásoba i řeč a je tomu tak i naopak.

Řeč se rozvíjí prostřednictvím tzv. sociálního učení, kdy dítě naslouchá svému nejbližšímu okolí a napodobuje pak řeč druhých. Nepřebírá jen slovní zásobu, ale i větnou skladbu, větný

přízvuk i obsahovou stránku řeči (Jucovičová & Žáčková, 2014). Komunikační dovednosti se tak budují díky kontaktu s druhými. Například při hraní dochází k přirozené diskuzi, vysvětlování pravidel, smysluplnému vyjadřování (Dvořáková, 2011). I Špaňhelová (2008) považuje pro rozvoj řeči za důležité, aby bylo obklopeno komunikací mluvílo se s ním, a aby mělo možnost vyjádřit se. Průcha & Koťátková (2013) kladou důraz na uspokojování rostoucích komunikačních potřeb dítěte, prostřednictvím kterých dochází k rozvoji gramatiky a slovní zásoby. Andersonová (1993) vyzdvihuje důležitost komunikace – díky ní si dítě buduje sebedůvěru, své vyjadřovací schopnosti, zlepšuje chápání pokynů a v neposlední řadě svou slovní zásobu.

Řeč se v průběhu předškolního věku stále rozvíjí a nabývá rozsahu i kvality. Komunikace v tomto časovém rozmezí není již založena na jednoduchém dorozumívání (Průcha & Koťátková, 2013). Děti, které doposud mluvily málo nebo s obtížemi a neprojevil se u nich hlubší problém, v předškolním věku se rychle zdokonalují a dohánějí svůj deficit (Špaňhelová, 2008).

V rámci vývoje řeči dochází k prolínání všech jazykových rovin (Bytešníková, 2012). Vývoj řeči je u daných čtyřech rovin ukončen mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002). V rámci **lexikálně-sémantické roviny mezi třetím a čtvrtým rokem** přichází období otázek „A proč?“, kterým předcházely otázky „Co je to?“. Zvědavost dítěte je známkou zájmu o komunikaci. Prostřednictvím otázek se dítě snaží navázat kontakt s druhými a při neúspěšném pokusu o navázání komunikace dochází u dítěte ke ztrátě vrozené touhy poznávat (Kutálková, 2014). V tomto věku dítě dokáže odpovědět na otázky – „Co děláš?“ a „Kde?“ (Bednářová & Šmardová, 2015a). Tříleté dítě rádo říká krátké říkanky a poslouchá krátké pohádky (Špaňhelová, 2008). Také ukáže a pojmenuje běžné věci na obrázku. Chápe pojmy „já“ „moje“ „ano“ „ne“ a umí je používat (Bednářová & Šmardová, 2015a). Umí i pojmenovat základní barvy (Špaňhelová, 2004). Na konci třetího roku mluví dítě ve větách, jeho řeč je srozumitelná a souvislá. Pasivní slovní zásoba je bohatší než aktivní v poměru asi 900 slov ku 500 slovům (Bezděková, 2014). *Se čtvrtým rokem* dochází ke spontánnímu zvětšování slovní zásoby (Kutálková, 2014). Poměr pasivní a aktivní slovní zásoby se mění na 1200 slov ku 800 slovům. Dítě rádo pokládá otázky: „Kdo? Kde? Kolik? Jaká je to barva? Co dělá?“ Poznává a pojmenuje jednoduché protiklady (malý – velký, málo – hodně). Zvládne recitovat jednoduché básničky, říkanky nebo zazpívá jednoduchou píseň s rytmicizací (Bezděková, 2014). Také určí věci podle nadřazených slov

a dokáže vysvětlit pojmy („Na co máme oči?“). Rádo poslouchá pohádky a chápe jejich děj (Bednářová & Šmardová, 2015a). *V pěti letech* převypráví obsah pohádky prostřednictvím rozvitých vět. Pasivní slovní zásoba obsahuje asi 1500 až 2000 slov, zatímco aktivní 800 až 1500 slov (Bezděková, 2014). Dítě zodpoví jednoduché otázky a vykoná tři pokyny za sebou. Rozliší ovoce od zeleniny, pozná a pojmenuje zvířata z farmy, lesa, ze ZOO atd. a umí také popsat polohu věcí. Samostatně přednáší říkanky, zpívá i hraje na jednoduché rytmické nástroje. Umí poskládat dějovou posloupnost a převypráví její děj (Bezděková, 2014). *Mezi pátým a šestým rokem* dítě dokáže zopakovat delší větu, pojmenovat předměty kolem sebe a vysvětlit jejich funkci. Umí vysvětlit vztahy mezi věcmi, osobami, jevy a roztřídit je do skupin (Bezděková, 2014). S pátým rokem se začíná orientovat ve dnech v týdnu (Bednářová & Šmardová, 2015a). A také zvládá tvořit jednoduché nadřazené pojmy (Jucovičová & Žáčková, 2014). Dále se rozšiřuje aktivní slovní zásoba, kterou tvoří asi 3000 slov. Dítě také dokáže tvořit zdobněliny a pojmenuje části lidského těla, zvířata včetně jejich mláďat. Rozumí vtipům i rozluští hádanku a samostatně přednese říkadla nebo zarecituje básničku (Bezděková, 2014). V tvoření antonym, synonym, homonym i nadřazených pojmů si vede dobře, stejně tak i s posouzením, zda je obrázek pravdivý či nikoliv (Bednářová & Šmardová, 2015a). Před nástupem do školy by měla slovní zásoba obsahovat skupiny slov jako dny v týdnu, měsíce v roce (Andersonová, 1993). Dítě by také mělo být schopné popsat situační děj na obrázku a vykonat správně složitější pokyny (Bezděková, 2014).

S třetím rokem si dítě začíná intenzivně osvojovat gramatickou složku jazyka – **morfologicko-syntaktickou rovinu** (Průcha, 2011). Mluví ve větách a postupně k podstatným jménům přidává další slovní druhy. Umí rozlišovat jednotné a množné číslo, skloňovat i tvořit souvětí souřadná. Ke konci třetího roku pak tvoří i souvětí podřadná (Bednářová & Šmardová, 2015a). *Po čtvrtém roce* si dítě osvojuje nová slova a s rostoucí aktivní slovní zásobou se zlepšuje i používání gramatických struktur jazyka (tzv. období intelektualizace řeči) (Bezděková, 2014). Dítě užívá v řeči předložky (v, na, pod), postupně také o sobě přestává mluvit ve třetí osobě a užívá zájmena (já, ty) (Bezděková, 2014). V používání pádů je prozatím v pořádku, pokud občas chybuje (Špaňhelová, 2008). Ačkoliv začíná užívat minulý čas, větší počet sloves je nadále v přítomném čase (Bezděková, 2014). Dále začíná rozumět pojmům jako včera, dnes, zítra (Bezděková, 2014). *V pěti letech* používá ve vyprávění osobní i zvrtná zájmena a automaticky užívá minulý, přítomný a budoucí čas (Bezděková, 2014). Gramatické kategorie tvoří správně a malé nepřesnosti se

objevují spíše ve složitějších větách (Špaňhelová, 2008). Všechny slovní druhy používá již gramaticky správně a chybuje jen výjimečně (Bezděková, 2014). Mluví ve větách, spojuje je a vypráví z nich kratší smysluplné příběhy (Jucovičová & Žáčková, 2014). Věty tvoří se správným slovosledem a případné drobné nedostatky jsou tolerovány (Bezděková, 2014). *Mezi pátým a šestým rokem* doplní slovo do příběhu v adekvátním tvaru a pozná špatně utvořenou větu (Bednářová & Šmardová, 2015a).

Mezi dětmi existuje rozdíl nejen v tom, jak rychle se jim zvětšuje slovní zásoba, ale i ve správné výslovnosti jednotlivých hlásek – tedy v rámci **foneticko-fonologické roviny**. Některé děti vyslovují slova zřetelně prakticky již od počátku, zatímco jiné mají s vyslovováním obtíže (Kutálková, 2014). *Ve třech letech* není vývoj artikulace a fonemického vnímání ještě ukončen, proto se mohou objevovat chyby zejména u hlásek, které jsou si sluchově a artikulačně podobné nebo artikulačně obtížnější. Za normálních okolností tříleté dítě mluví srozumitelně, a kromě hlásek L, R, Ř užívá všechny hlásky s výjimkou například sykavek, které často vyslovuje nepřesně (Bezděková, 2014). Toto období je ve vývoji řeči považováno za kritické, protože jsou na dítě kladeny poměrně velké nároky a může tak docházet ve vývoji k fyziologickým obtížím. Ty se často projevují fyziologickým opakováním slabik a slov, a to zejména mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy má asi třetina dětí obtíže s plynulostí řečového projevu. Často totiž myšlení dítěte předchází řeč a dítě si hůře vybavuje konkrétní pojmy (Bytešníková, 2012). V průběhu *čtvrtého roku* se výslovnost stále zpřesňuje a dochází k ustálení výslovnosti řady hlásek – většinou až na hlásky L, R, Ř ovládá dítě všechny. Pokud dítě stále některé hlásky zaměňuje či nahrazuje, jedná se o fyziologický jev (Kutálková, 2014). Pokud *po čtvrtém roce* přetrvává vadná výslovnost, je na místě navštívit klinického logopeda, který na základě zjištěných příčin zahájí logopedickou terapii (Bezděková, 2014). Návštěva logopeda je vhodná zejména, pokud dítě neovládá větší množství hlásek jako L, R, Ř, Ť, Ď, Ň a sykavky (Kutálková, 2014). S blížícím se *pátým rokem* by měl být řečový projev v pořádku. Výjimkou mohou být přetrvávající nedostatky ve výslovnosti hlásek L, R, Ř, případně užívání zkomolenin slov (Bezděková, 2014). Pokud dítě neumí vyslovovat sykavky (hlásky C, S, Z, Č, Š, Ž) a vibranty (R, Ř) jedná se stále o fyziologický jev (Špaňhelová, 2008). Po *pátém roce* je ale již na místě v každém případě zahájit logopedickou terapii. *Mezi šestým a sedmým rokem* dochází k ukončení vývoje řeči. Doposud byla řeč tvárná, tudíž i ovlivnitelná, zatímco s šestým rokem se již upevňuje a stabilizuje. Výslovnost by proto měla být již upravena nebo alespoň by úprava výslovnosti měla být co nejdříve dokončena

(Kutálková, 2014). Špaňhelová (2008) také apeluje na včasnost nápravy, aby dítě mohlo nastoupit do základní školy se správnou výslovností.

Pokud dítě nevnímá rozdíly mezi hláskami, příčinou může být špatný fonematický sluch. Znamená to, že dítě vnímá nepřesně hlásku a nepřesně ji proto i napodobuje (např. „sešit“ slyší jako „sesit“). Fonematický sluch je tedy schopnost rozlišovat zvuky lidské řeči (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002). Nejčastěji se problém týká sykavek, měkčení (dě, tě, ně, di, ti, ni) a někdy i samohlásek – rozdíl mezi A, E a rozpoznání délky samohlásek (dal – dál) (Kutálková, 2010). *Čtyřleté* dítě rozliší slova se změnou hlásky nebo samohlásky s vizuálním podnětem. O půl roku později rozliší slova se změnou samohlásky bez vizuálního podnětu a sykavky, znělé a neznělé hlásky s vizuálním oporou. *V pěti letech* rozliší slova se změnou hlásky, se změnou délky hlásky, sykavky, znělé a neznělé hlásky bez vizuální opory. Od pátého roku a půl rozlišuje slova se změnou měkčení s vizuálním podnětem a o pár měsíců později i bez. Bezvýznamové slabiky rozliší *od šestého roku* (Bednářová & Šmardová, 2015a). Problémy s fonematickým sluchem mají například ti, kteří se učí cizímu jazyku. Ačkoliv již ovládají četbu, překlad, mluvnická cvičení, při poslechu nahrávky nerozumí, protože neumí zvuky daného jazyka rozlišovat (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002).

V rámci **pragmatické roviny tříleté** dítě dosahuje svých cílů prostřednictvím řeči (Bednářová & Šmardová, 2015a). V tomto věku dokáže mluvit souvisle a vyprávět o tom, co prožilo (Gregora, 2007). Může se objevovat to, že dítě mluví nahlas k regulaci svého chování, a říká tak například: „Martínku, musíme si vzít čepici.“, přičemž Martínek je samo dítě. Kolem 4. a 5. roku užívá tuto řeč jako vnitřní, takže danou věc udělá bez hlasitého doprovodu (Špaňhelová, 2008). *Ve čtyřech letech* řekne své jméno, svůj věk a pamatuje si jméno blízké osoby (Bezděková, 2014). Spontánně také informuje o svých zážitcích i o tom, co cítí, jaké má přání a dokáže předat krátký vzkaz (Bednářová & Šmardová, 2015a). *Pětileté* dítě rádo vypráví a hojně přitom využívá své fantazie a představivosti. Učí se také dialogu – principu střídání rolí (Bezděková, 2014). S pátým rokem začíná regulovat své chování prostřednictvím řeči. Po sdělení pokynu si samo pro sebe zhodnotí ve svém „vnitřním světě“, jak zareaguje (Špaňhelová, 2004). V posledním roce mateřské školy dokáže odpovědět například na otázku: „Co musíš mít, když jdeš na nákup?“ (Špaňhelová, 2004). Díky rozvoji poznávacích a myšlenkových procesů dochází *mezi pátým a šestým rokem* k zdokonalování vyjadřovacích schopností (Bezděková, 2014). Řečový projev odpovídá formálně i obsahově

kritériím běžné konverzace. Dítě se zvládne zeptat na otázku a také odpovědět (Bednářová & Šmardová, 2015a). Dosud svému okolí tykalo, a právě v tomto období se začíná učit vykat. Začíná totiž vnímat, že někteří lidé si tykají a jiní vykají (Špaňhelová, 2004). Bezděková (2014) uvádí, že pětileté dítě se vyjadřuje samostatně a souvisle. V posledním roce mateřské školy navazuje přirozený řečový kontakt, vede dialogy a dokáže naslouchat. Rádo také vypráví pohádku, kratší text či vlastní zážitek i dramatizuje pohádky. Šestileté dítě zná celé své jméno, věk i adresu. Zná jména svých kamarádů, stejně tak i svých příbuzných a jejich povolání. Umí se chovat bezpečně na ulici a zná dopravní prostředky. Závěrem Kutálková (2014) upozorňuje, že mezi dětmi se přirozeně objevují rozdíly – zatímco některé děti dokáží v tomto období vyprávět kratší pohádku, jiným dělá potíže vyprávět o tom, co dělaly před chvílí v mateřské škole za aktivity.

3.2 Bilingvismus, trilingvismus

Termíny bilingvismus a trilingvismus vymezuje mnoho definic. Zatímco bilingvismus znamená ovládnutí dvou jazyků, termín trilingvismus nebo multilingvismus ovládnutí jazyků tří. Obecně jde o to, že daný člověk je schopen mluvit rovnocenně dvěma (třemi) různými jazyky (Průcha, 2011). Průcha, Walterová & Mareš (2013) vymezují pojem bilingvismus (dvojazyčnost) v psycholingvistickém vymezení jako druh komunikační kompetence, která umožňuje realizovat nejrůznější komunikační potřeby prostřednictvím dvou jazyků. Podle Průchy (2011) termín dětský bilingvismus zahrnuje jazykovou vybavenost dítěte, které si do zahájení školní docházky, osvojuje dva jazyky, tak jako si monolingvní dítě osvojuje jeden jazyk. Velmi záleží na tom, jakým jazykem rodiče komunikují, mluví na děti nebo jakým mluví mezi sebou sourozenci apod. Dětský bilingvismus není dosud ve velké míře prozkoumán. Nejčastěji se vyskytuje u dětí, které vyrůstají v jazykově smíšených rodinách. Může jít o rodiny, ve kterých každý z rodičů má odlišný mateřský jazyk, nebo rodiče mluví jiným jazykem než hostitelská země či u dětí z etnických menšin (mají jiný jazyk oproti většinové populaci). Stává se u dětí přistěhovalců, že si osvojí jazyk většinové společnosti, ale jazyk svých rodičů si neosvojí do takové míry, aby se staly bilingvními. U nás se tento fenomén týká zejména vietnamských rodin. Častou variantou je i tzv. receptivní bilingvismus – dítě rozumí jazyku rodičů, ale nedokáže ho používat.

Průcha (2011) zdůrazňuje, že je důležité od sebe rozlišovat dva druhy bilingvismu, a to bilingvismus spontánní a bilingvismus záměrně získaný. Kadaníková & Neubauer (2017) uvádějí jinou terminologii – označují bilingvismus spontánní za simultánní a záměrně

získaný za sukcesivní. Podle Průchy (2011) spontánní znamená, že dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se mluví souběžně dvěma jazyky. Oba jazyky si tak dítě osvojuje přirozeným způsobem, jako je tomu u dětí s jedním jazykem. Oproti tomu bilingvismus záměrně získaný vzniká díky řízenému edukačnímu procesu, ve kterém si dítě osvojuje druhý jazyk. Nejčastěji se jedná o výuku cizího jazyka v rámci školského vzdělávacího systému. Kadaníková & Neubauer (2017) doplňují, že dochází nejprve k osvojování mateřského jazyka v domácím prostředí, až poté v rámci mateřské školy či základní školy si osvojuje jazyk druhý. Bytešníková (2007) vymezuje ještě jeden typ bilingvismu, a to bilingvismus intencní. Znamená to, že si dítě osvojuje v rodinném prostředí dva jazyky, z čehož jeden není mateřským jazykem rodičů. Předpokladem však je, aby daný jazyk rodič ovládal na výborné úrovni. Kutálková (2010) upozorňuje na tento novodobý trend, podle kterého dochází k přibývání takzvané umělé dvojjazyčnosti, kdy české rodiny mají snahu mluvit na dítě od útlého věku cizím jazykem, aby umělo dobře jazyk mateřský i jazyk cizí. Na spontánní osvojování druhého jazyka pohlíží odborníci podle Průchy (2011) jako na pozitivní jev. Přináší totiž dítěti pozitiva jazyková a komunikační, ale i kulturní obohacení a výzkumy neprokazují, že by bilingvismus přinášel negativní důsledky pro kognitivní vývoj dětí. Kutálková (2010) varuje, že pokud se objeví závažnější logopedický nebo jiný problém, bývá často řešení velmi obtížné.

Podle Průchy (2011) má na vývoji bilingvismu velký vliv osvojení slovní zásoby. Odhaduje se, že na rozvoj slovní zásoby má vliv míra jazykového inputu – čím častější je, tím lépe se rozvíjí slovní zásoba. Tato skutečnost je však velmi těžce zmapovatelná. V problematice vícejazyčnosti autor publikace považuje za náročné posoudit, do jaké míry je znalost a užívání dvou jazyků vyrovnané nebo odlišné. Častá je totiž dominance jednoho jazyka nad druhým – jeden jazyk je osvojen dokonaleji než druhý. Člověk tak může být schopen například v obou jazycích číst, ale mluvit dokáže pouze v lépe osvojeném jazyce. Existují speciální testy, které dokáží změřit stupeň ovládnutí jazyka, ale nedají se bohužel aplikovat na děti nižšího věku. Šulová (2005) uvádí, že se dítě musí vypořádat s většími nároky během svého vývoje, než je tomu u monolingválních vrstevníků, a kromě osvojení daných jazyků se také musí naučit odlišovat od sebe oba jazykové systémy. Apeluje tedy na to, aby rodiče poskytli dítěti ideální prostředí pro osvojení obou jazyků, a to přirozeně a bez stresu. Šulová (2005) dále upozorňuje na to, že riziko může být v tom, že rodiče učí dítě nejednotně, nepromyšleně, a navíc ještě s obavou a úzkostí o řečový vývoj dítěte.

Komunikativní kompetence bilingválních dětí se přirozeně od monolingválních liší. Jazyková způsobilost totiž umožňuje dítěti kombinovat elementy obou jazyků, díky čemuž může používat odlišené strategie mluvního projevu, než je typické pro monolingvisty. „Projev bilingvního dítěte se neliší pouze možností alternativního používání dvou jazyků, nýbrž v něm můžeme pozorovat i následující jevy: interferenci, vypůjčování, míchání a přepínání kódů.“ (Kadaníková & Neubauer, 2017, s. 7) Tyto charakteristiky mohou na monolingválního mluvčího působit rušivě a díky tomu může dojít k vytváření předsudků, které se ve společnosti stále objevují. Ty jsou ovšem tvořeny neprávem na základě tvrzení, že vlivem bilingvální výchovy dochází k nedokonalé znalosti obou jazyků (Kadaníková & Neubauer, 2017). V rámci logopedické péče je třeba si uvědomit, že u dítěte ze smíšeného partnerství, které umí bezchybně např. holandské nebo německé R, ale u českého R uplatňuje „cizí“ artikulační postavení, se nejedná o dyslalii jako takovou, ale se spíše o bilingvální dyslalii (Richtrová, 2017).

Závěrem je třeba uvést, že dvojjazyčnost na našem území není žádným novodobým jevem. V důsledku společenského kontextu (pohraničí, židovské rodiny apod.) se jednalo v minulosti o přirozený stav (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002). Ani výskyt trilingvismu nebyl ojedinělým jevem, jak dokládá článek v odborném časopise Slovo a slovesnost z roku 1974, kdy se na základě ankety přihlásilo k trilingvismu celkem 92 osob (Utěšený, 1974). I v dnešní době existuje velké množství rodin, které jsou národnostně smíšené (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002). Richtrová (2017) proto apeluje, aby se této problematice systematicky věnovalo, vzhledem k vzrůstajícímu nárůstu dětí z cizojazyčných prostředí. Bytešníková (2007) také zdůrazňuje, aby se bilingvismu a jeho vlivu na řečový vývoj dítěte věnovala větší pozornost zejména z řad logopedů a pedagogů.

3.3 Narušená komunikační schopnost, logopedická intervence v mateřské škole

Řeč je nejmladší funkční strukturou lidského mozku, a proto je nejsnáze zranitelná (Matějček, 2005). Narušená komunikační schopnost (dále jen „NKS“) zasahuje do sebepojetí jedince – narušuje totiž představu o sobě samém. Na jejím vzniku má vliv řada faktorů (Krauhlová, 2007). Jak uvádí Slowik (2016), velmi často souvisí s nezralostí, respektive s opožděným vývojem dítěte nebo s organickým poškozením centrální nervové soustavy. Komunikační schopnost může být narušena i v důsledku sluchového postižení či poškození mluvidel. Podílet se mohou i psychické faktory, a zejména pak sociální

a rodinné prostředí. Podle Jucovičové & Žáčkové (2014) je mnohdy fyziologickou příčinou výměna dentice, která je pro předškolní věk předškolního charakteristická.

Rozvojem, výchovou, péčí i vzděláváním osob s narušenou komunikační schopností se zabývá obor logopedie, který patří mezi speciálně pedagogické disciplíny (Krahulcová, 2007). Jedná se o interdisciplinárním obor, který spolupracuje s mnoha dalšími vědními obory (např. s foniatří, pediatrií, neurologií, stomatologií, stomatochirurgií) a společenskými vědami (např. s psychologií, sociologií, lingvistikou) (Peutelschmiedová In Krejčířová, 2002). Logoped provádí logopedickou diagnostiku, která zjišťuje příčiny, hodnotí aktuální stav a stanovuje prognózu NKS. Po posouzení NKS stanovuje logoped diagnózu, na jejímž základě stanovuje plán logopedické terapie (Krahulcová, 2007). Jak uvádí Kolář (2012) velmi početnou klientelou logopedické péče jsou děti mladšího školního věku, a zejména pak děti věku předškolního.

Mezi **základní druhy NKS** v předškolním věku řadí Lipnická (2013) narušený vývoj řeči, mutismus, narušení článkování řeči, poruchy zvuku řeči, narušení plynulosti řeči, symptomatické poruchy řeči.

Na **narušený vývoj řeči** lze nahlížet z vícero hledisek. Lechta (1990) ve své publikaci vychází z přehledné klasifikace profesora Miloše Sováka z roku 1974. Z hlediska průběhu vývoje řeči vymezuje – opožděný, omezený, přerušovaný a odchylný (scestný) vývoj řeči. Nejpriznivější prognózu má za včasného podchycení opožděný vývoj řeči. Dále lze na narušený vývoj řeči pohlížet z pohledu věku – fyziologická nemluvnost (do jednoho roku života), prodloužená fyziologická nemluvnost (do 3. roku života) a vývojová (patologická) nemluvnost neboli skutečný narušený vývoj řeči. Z hlediska stupně lze vymezit nejružnější případy od úplné nemluvnosti (pouhé vydávání zvuků) až po lehké odchylky od normy. Z etiologického hlediska je důležité odlišovat narušený vývoj řeči jako dominující příznak (vývojová dysfázie) od symptomu (tzv. symptomatická porucha řeči) (Lechta, 1990). Oproti tomu Lipnická (2013) uvádí ve své publikaci klasifikaci, která dělí narušený vývoj řeči na primárně i sekundárně opožděný vývoj řeči a specificky narušený vývoj řeči. Primárně znamená, že jde o opoždění vývoje řeči přibližně o dva roky, kdy odborná vyšetření nepoukazují na žádné jiné postižení. Vyznačuje se tím, že dítě s třetím rokem věku přichází do období žvatlání, komunikuje nesrozumitelnou řečí, mimikou a gesty. Typické je, že nedochází k výraznému opoždění v jiných oblastech vývoje. V případě sekundárního opožděného vývoje řeči se jedná často o projev mentálního postižení, dětské mozkové

obrny, smyslových poruch apod. Dítě s opožděným vývojem řeči i po třetím roce života používá ke komunikaci jednoduchých vět s omezeným rozsahem slovní zásoby. Jeho projev je často nesrozumitelný a komunikaci doplňuje neverbálními prostředky, případně o ni nemá zájem. Typický je agramatismus, kdy se dítě po čtvrtém až pátém roce života vyjadřuje gramaticky nesprávně. Specificky narušeným vývojem řeči je pak vývojová dysfázie, která se navenek často projevuje obdobně jako opožděný vývoj řeči.

Vývojová dysfázie představuje komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností. Nejedná se o celkový zpoždující se vývoj, abnormalitu řečového aparátu, poruchu autistického spektra, ani o získané poškození mozku. Příčinou není sluchové, ani pohybové postižení nebo deprivace a jiné vlivy prostředí (Pospíšilová In Neubauer, 2018). Lipnická (2013) doplňuje, že nejsou přítomné žádné neurologické nebo psychiatrické nálezy. Dítě nemá snížený intelekt a nevyrůstá v nepodnětném prostředí. Jedná se o difuzní postižení centrálního nervového systému, které vzniklo v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Narušení zasahuje jak receptivní, tak i expresivní složku řeči v různých jazykových rovinách a dochází k poškození centrálního zpracování řečového signálu. To se projevuje tak, že ačkoliv dítě dobře slyší, nerozumí obsahu slov v řečovém projevu. V důsledku opoždění i v dalších oblastech dochází k nerovnoměrnému vývoji dítěte (Lipnická, 2013).

Ztráta schopnosti verbálně komunikovat se označuje jako **mutismus**. Zjednodušeně se o mutismu mluví jako o oněmění a je chápán více jako psychotická porucha. Důležité je, že příčinou není organické poškození centrální nervové soustavy (Klenková, 2006). Jak uvádí Lipnická (2013) vymezuje se totální a elektivní mutismus. Totální mutismus znamená, že ačkoliv dítě umí mluvit, z jistých příčin nemůže nebo nechce komunikovat s nikým z okolí. Může se jednat o přechodný stav či delší dobu ztráty řečového projevu. Elektivní mutismus se odlišuje v tom, že dítě výběrově mluví s některými osobami v určitých situacích i či prostředích, zatímco za jiných okolností mluví přiměřeně. Jde o jakýsi obranný mechanismus dítěte vůči situacím v jeho životě (v souvislosti s nedávnou smrtí blízkého člověka, se změnou prostředí apod.) (Lipnická, 2013).

Narušení článkování řeči znamená poruchu artikulace, mezi kterou se řadí dyslalie a dysartrie (Lipnická, 2013). Důležité je v problematice dyslalie odlišit nesprávnou výslovnost hlásek od vadné výslovnosti. V prvním případě jde o odchýlnou výslovnost hlásek v rámci fyziologického vývoje (Dvořák, 2007). Nesprávná výslovnost se týká dětí

předškolního a mladšího školního věku. Může jít o neustálenost mechanismu tvoření hlásek, nepřesnost v diferenciaci hlásek nebo jde o nedostatečné rozlišování znělosti (Krahulcová, 2007). Patří sem i vynechávání nebo nahrazování hlásky (Klenková, 2006). Oproti tomu vadná výslovnost hlásek představuje souborné označení vývojových poruch nebo vad výslovnosti, tedy takových, které vznikají v průběhu vývoje řeči (Krahulcová, 2007). Vadná výslovnost se označuje jako dyslalie (dg. F 80.0 dle MKN 10) nebo také jako dyslalia, patlavost nebo psellismus z řečtiny (Dvořák, 2007). Dyslalie znamená přetrvávající odchylku výslovnosti jedné nebo více hlásek. Můžeme ji z pohledu zvuku hlásky, mechanismu či místa a způsobu tvoření (případně obojího) označit za vadný mluvní stereotyp (Krahulcová, 2007). Pro dyslalii je typické, že je hláska tvořena jiným způsobem a na jiném místě, než je norma (Klenková, 2006). Oproti nesprávné výslovnosti, kdy se očekává spontánní korekce výslovnosti, u zafixovaného vadného stereotypu ke spontánní korekci nedochází. Na základě toho se liší i poskytování logopedické péče – v případě vývojově nesprávné výslovnosti je potřebná podpora správné artikulace, zatímco u dyslalie je na místě korektivní logopedická péče (Krahulcová, 2007). Logopedická terapie je třeba, pokud se objeví i hláska, která není součástí hláskového systému jazyka (např. zadní R, mezizubní výslovnost sykavek) (Kutálková, 2014). Včasnost zahájení logopedické péče je důležitá – platí, že čím déle hlásku dítě vadně používá, tím bývá odstranění obtížnější (Bezděková, 2014). Podstatné je, že v logopedické péči se primárně neřídíme fyziologickým vývojem výslovnosti nebo věkem dítěte, zajímají nás především charakteristiky daného vývoje výslovnosti. V případě, kdy je diagnostikována dyslalie, lze zahájit logopedickou péči v jakémkoliv věku (Krahulcová, 2007).

Dyslalie se vyskytuje napříč všemi věkovými kategoriemi, ale její nejvyšší výskyt je v předškolním věku a v průběhu školního věku výskyt klesá. Průměrný výskyt je dle odborníků kolem 4. roku věku (60 %), při nástupu do školy je to až 40 % žáků prvních tříd. V průběhu let pak výskyt klesá. Z hlediska pohlaví převažuje výskyt u chlapců v poměru 6 : 4 (Krahulcová, 2007). Dyslalie je nejrozšířenější NKS, kterou způsobuje mnoho příčin (Bezděková, 2014). Příčiny dyslalie jsou jak endogenní, tak i exogenní a vyskytují se v různém vzájemném stupni, poměru a závislosti. Jedná se zejména o příčiny jako dědičnost, vrozené dispozice, vlivy prostředí, patologie mluvních orgánů a další postižení (např. senzorické, mentální) (Krahulcová, 2007). Její závažnost se u jednotlivých případů liší, ačkoliv se na první pohled zdá, že projevy jsou stejné (Bezděková, 2014).

Dyslalii klasifikujeme dle různých hledisek (Klenková, 2006). Podle příčin dělíme dyslalii na funkční (funkcionální) a organickou (orgánovou) (Dvořák, 2007). Dyslalie funkční znamená, že mluvidla jsou bez poruchy. Tu dělíme na typ motorický (důsledek neobratnosti mluvidel – tzv. motorická, artikulační neobratnost) a sensorický (nesprávná percepce a diferenciacie mluvních zvuků). Dyslalii organickou naopak způsobují nedostatky a změny na mluvních orgánech nebo porušení sluchových drah či centrální nervové soustavy. Konkrétní příčina může být při defektech rtu (labiální), při vadách sluchu (akustická, audiogenní) apod. Z vývojového hlediska dělíme dyslalii na fyziologickou (do pěti let věku), prodlouženou fyziologickou (mezi pátým a sedmým rokem) a tzv. pravou dyslalii (po sedmém roce života). U prodloužené fyziologické dyslalie může v lehčích případech dojít ke spontánnímu upravení nesprávné výslovnosti. Pokud ale k upravení nedojde, jedná se o vadnou výslovnost a odchylka ve výslovnosti se zafixuje. V tomto případě diagnostikujeme dyslalii (Klenková, 2006). Podle stupně se vymezuje dyslalie levis (simplex), dyslalie gravis (multiplex), dyslalie universalis (Krahulcová, 2007). Pokud dělá dítěti problém výslovnost více skupin hlásek jedná se o mnohočetnou patlavost (dyslalia multiplex). Jestliže jde o jednu skupinu hlásek, označuje se jako patlavost prostá (dyslalia simplex) (Bezděková, 2014). Dyslalii simplex nebo také parciální dyslalii dělíme na monomorfní, kdy jsou vadně vyslovované hlásky z hlediska místa artikulace z jedné artikulační oblasti a dále polymorfní – z více artikulačních oblastí (Klenková, 2006). Bezděková (2014) zdůrazňuje, že pokud není dítěti kvůli těžké poruše artikulace rozumět, je třeba udělat další vyšetření (např. sluchu), která pomohou nalézt konkrétní příčinu.

Z hlediska kontextu vymezujeme dyslalii hláskovou (týká se jednotlivých hlásek) a kontextovou, která je buď slabiková nebo slovní. Znamená to, že jsou izolované hlásky tvořeny dle normy, ale ve slabikách nebo slovech chybně (Klenková, 2006). Hlásková znamená, že buď dochází k mogilálii (vynechávání hlásky), paralálii (zaměňování hlásky za hlásku jinou) nebo k chybnému tvoření a vyslovování dané hlásky (Lipnická, 2013). Chybné tvoření nebo vyslovování hlásky se označuje například u sykavek termínem sigmatismus (dále jen „s.“). Může jít například o s. addentální (přízubní) – výdechový proud se rozráží o horní řezáky, s. bilabiální (obouretný) – výdechový proud proniká skrz stažené rty, s. interdentální (mezizubní) – hrot jazyka se při artikulaci posouvá mezi ostří řezáků. Vadnou výslovnost hlásky R označujeme pojmem rotacismus (dále jen „r.“). Ten může být například r. bilabiální (obouretný) – tvořen prostřednictvím rozkmitání rtů výdechovým proudem,

r. velární (měkkopatrový) – je nejčastější a vzniká na základě rozkmitání části vela nebo r. laryngální (hrtanový) (Dvořák, 2007).

Jako další možnost uvádí Dvořák (2007) dělení na dyslalii konstantní a nekonstantní. Když je daná hláska tvořena vždy nesprávně či vadně, jde o dyslalii konstantní, zatímco nepravidelné tvoření hlásky (v některých spojení fyziologicky, v dalších nesprávně nebo vadně) je dyslalie nekonstantní. Krahulcová (2007) jmenuje ve své publikaci ještě jeden druh dělení, a to dyslalie konsekventní označuje případ, kdy je hláska vyslovována jedním patologickým mechanismem ve všech případech. Opakem je nonkonsekventní – hlásku dítě vyslovuje patologicky v jednom koartikulačním spojení.

Další poruchou artikulace je dysartrie. Jedná se o narušení motorické realizace řeči jako celku na podkladě organického poškození centrální nervové soustavy. Jedná se o nejčastější symptom dětské mozkové obrny (Lipnická, 2013). Narušuje respiraci, fonaci, artikulaci a prozodické faktory řeči (melodie, tempo, přízvuk, rytmus apod.) (Klenková, 2006).

Mezi **poruchy zvuku řeči** patří huhňavost (rinolálie), u které je narušena nejen artikulační, ale i zvuková stránka řečových projevů (Lipnická, 2013). Vzniká na základě poruchy nosní rezonance, která se projevuje buď jako otevřená (zvýšená nosní rezonance, hypernazalita), zavřená (snížená nosní rezonance, hyponazalita) nebo smíšená nosovost (Klenková, 2006). K poruchám zvuku řeči může docházet i díky rozštěpům v orofaciální oblasti. Řeč je o palatolálii, což je vývojová vada řeči (Lipnická, 2013). Typická je pro ni zvýšená nosovost (Kerekrétiová, 2008). Jedná se o jednu z nejnápadnějších NKS, protože její příčinou jsou právě orofaciální rozštěpy (Klenková, 2006). V rámci artikulace dochází zejména k omezení realizace souhlásek z I. artikulačního okrsku – B, P, V, F a z II. artikulačního okrsku – sykavky, R a Ř (Dlouhá & Černý, 2012).

Koktavost a breptavost patří mezi **narušení plynulosti řeči**. V případě koktavosti jde o ovlivnění mluveného projevu kvůli komplexně narušené koordinaci pohybů artikulačních orgánů. V souvislé řeči se koktavost může projevovat tak, že dítě dělá pauzy, rozděluje slova nádechem, volně opakuje části slov, celá slova nebo slovní spojení. Typické je i vyražení první hlásky nebo slabiky ve slovech (Lipnická, 2013). Narušení se týká i neverbálního chování – objevují se tiky, motorický neklid apod. (Klenková, 2006). Také koktavost často doprovází nadměrné křeče (Lipnická, 2013). Většinou k ní dochází v důsledku vícero příčin (Klenková, 2006). Asi u třetiny dětí se objevují potíže s plynulostí řeči, ať už v menší nebo ve větší míře, a to kolem třetího roku věku, což souvisí s tím, že si dítě osvojuje v tomto

období velké množství nových slov (Kutálková, 2014). Dítě má snahu vše, co se v jeho hlavě odehrává, rychle sdělit a v řeči pak může být neplynulé (Matějček, 2005). Oproti koktavosti je poruchou nespastickou breptavost (Lipnická, 2013). Odborně je označována jako tumultus sermonis a vyznačuje se překotnou mluvou (Bezděková, 2014). Znamená to, že charakteristickým projevem je rychlé tempo řeči, které zapříčiňuje zhoršení srozumitelnosti mluveného projevu. Typické je i chaotické myšlení neboli jeho dezorganizace. Obvykle dochází k nekonstantnímu vynechávání, opakování či zaměňování slabik či slova podstatných pro význam. Myšlení předbíhá řeč nebo naopak dochází ke kompenzaci pomalejšího myšlení tím, že dítě vkládá nelogická slova (Lipnická, 2013). Dítě nepravidelně dýchá a v jeho řeči chybí rytmus i důraz. Dochází také k narušení melodie i obsahu řeči. Pokud nedojde k terapii již v předškolním věku, může breptavost přetrvávat až do dospělosti (Bezděková, 2014).

Symptomatické poruchy řeči jsou souhrnným názvem pro NKS, která může vzniknout v důsledku například osobnostních, sociálních problémů nebo jako následek či průvodní projev jiného postižení, onemocnění nebo poruchy. Nejčastěji se vyskytují u dětí s mentálním postižením, mozkovou obrnou, zrakovým nebo sluchovým postižením (Lipnická, 2013).

Další komplikací v předškolním věku může být **porucha hlasu**, díky které jsou omezeny komunikační možnosti dítěte. Může totiž dojít k ovlivnění artikulace, modulačních faktorů řeči i srozumitelnosti. V tomto období bývá nejčastější dětská hyperkinetická dysfonie (Bezděková, 2014). Ta se projevuje více či méně zastřeným hlasem, ke kterému se později přidává dyšná příměs (Dlouhá & Černý, 2012). Vzniká přetěžováním hlasivek zejména díky křiku a neschopnosti dítěte korigovat intenzitu hlasu. Pokud bude docházet k opakovanému přepínání hlasivek, porucha hlasu vyústí do chronické podoby a může dojít k poškození hlasivek (vznik tzv. hlasivkových uzlíků) (Bezděková, 2014).

Logopedická intervence je chápána jako specifická aktivita, kterou uskutečňuje logoped. Cílem logopeda je v rámci logopedické intervence identifikovat NKS, eliminovat, zmírnit nebo ji alespoň překonat a zlepšit tak komunikační schopnost. Jedná se o složitý multifaktoriální proces, který zahrnuje logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci (Lechta In Škodová & Jedlička, 2003). Někdy může dojít k vzájemnému prolínání jednotlivých aktivit, zejména u složitějších případů. Jisté je, že terapie navazuje bezprostředně na diagnostiku (Lechta In Lechta, 2005). Na rozdíl od zahraničí nejsou

v České republice dostatečně zpracovány a poskytovány programy rané logopedické intervence. Souvisí s tím nedostatečné finanční prostředky i nedostatečná vládní podpora. Dalším úskalím je nedostatečná teoretická i praktická připravenost logopedů poskytovat ranou logopedickou intervenci. S teoretickou nepřipraveností také souvisí omezené množství materiálů. V neposlední řadě je problematické také to, že se včas nepodchycují děti s rizikem ve vývoji řeči či jazykových schopností a vyčkává se až do třetího roku jejich života. V tomto případě by bylo na místě zacílit na spolupráci mezi logopedem a pediatrem, případně dalšími odborníky, aby mohla být realizovaná adekvátní logopedická intervence v oblasti řeči a jazyka (Bytešnicková, 2014).

Kromě logopedické intervence v rámci ministerstva zdravotnictví, kterou zajišťuje klinický logoped, existuje logopedická intervence i v rámci resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nejčastěji je poskytována v rámci mateřských škol speciálních a základních škol speciálních (Bezděková, 2014). V rámci mateřské školy je poskytována zejména logopedická prevence. Tou se rozumí opatření a činnost učitelů a dalších odborných zaměstnanců, kteří se snaží o včasné předcházení vzniku nežádoucích jevů u jednotlivých dětí (Lipnická, 2013). Primární prevenci lze dělit na specifickou – zaměřená na konkrétní onemocnění a nespecifickou – aktivity, které vedou k posilování a rozvíjení zdraví (Kukla, 2016). V rámci primární logopedické prevence tak jde o předcházení NKS od raného vývoje dítěte v rámci rodinného působení a efektivní edukací v mateřské škole. Jde také o eliminaci situací, které NKS způsobují a také provozování osvětové a poradenské činnosti (Lipnická, 2013). Sekundární prevence se zaměřuje na konkrétní rizikovou skupinu, kterou ohrožuje negativní jev (Lechta In Lechta, 2005). To znamená, že jim hrozí vznik NKS. Jde například o děti s vývojovou neplnulosťou, kde je riziko koktavosti, o děti z nepodnětného prostředí, kde je pravděpodobný opožďený vývoj řeči (Lipnická, 2013). Terciární prevence se zaměřuje na ty děti, u kterých se již NKS projevila. V tomto případě je snahou předejít dalšímu negativnímu vývoji, dalším negativním následkům (Lechta In Lechta, 2005).

V rámci logopedické prevence je součástí působení logopeda v mateřské škole logopedická depistáž a logopedické poradenství. Logopedická depistáž spočívá v orientačním vyšetření řeči pěti až šesti letých dětí v mateřské škole s cílem vyhledat děti s NKS. Na základě vyšetření logoped vydává zprávu, ve které uvádí jména dětí, u kterých doporučuje logopedickou péči. Logopedické poradenství je poskytováno individuálně či skupinově v rámci mateřské školy nebo logopedické poradny. Logoped poskytuje rady rodičům

i učitelům, jak správně podporovat rozvoj komunikace a upozorňuje na možná rizika. Velkou výhodou takového působení je možnost individuálního přístupu k dítěti v prostředí, na které je zvyklé. Pro rodiče je tato forma pravidelného poskytování logopedické péče velmi výhodná, protože není třeba uvolňovat se ze zaměstnání. Logoped představuje pro mateřskou školu velký přínos, který se ovšem neobejde bez vzájemné spolupráce. Ve svém zájmu by tedy mateřská škola měla logopedovi poskytnout optimální prostor, ve kterém bude vyšetření probíhat – nejlépe samostatnou a ničím nerušenou místnost (Lipnická, 2013). Pedagogové by měli být seznámeni s významem, cíli, metodami, organizací i podmínkami logopedické prevence, protože jsou to právě oni, kdo ovlivňuje dítě v každodenním styku v mateřské škole (Lipnická, 2014). Je důležité, aby věděli, jak k dětem přistupovat, aby jim komunikaci ulehčili a přispívali ke zlepšování NKS (Lipnická, 2013).

Mezi zásady prevence vad a poruch řeči se řadí posilování mluvního apetitu a poskytování dítěti správný mluvní vzor. Podstatné také je naučit dítě diferenciovat a umožnit mu zafixovat si zvuky lidské řeči. K tomu lze využít nejrůznějších sluchových cvičení, rytmicko-pohybových aktivit atd. Rozvíjení hrubé a jemné motorické obratnosti dítěte je také velmi důležité. V žádném případě by nemělo docházet k nadměrným a nepřiměřeným požadavkům (Krahulcová, 2007). Například u narušeného vývoje řeči hraje právě logopedická prevence významnou roli (Bytešníková, 2012). Jucovičová & Žáčková (2014) upozorňují na častý problém, kdy vadná výslovnost přetrvává až do začátku školní docházky, což pak velmi ovlivňuje výkonnost dítěte při čtení, psaní a ztěžuje to i komunikaci s druhými. Je proto důležité dbát na důslednou logopedickou péči před započatím povinné školní docházky. A jak uvádí Lipnická (2014), je třeba vzít na vědomí, že vzrůstající počet dětí s NKS v rámci předškolního vzdělávání si žádá, aby došlo k rozšíření prevence NKS v mateřských školách.

4 Analýza projevů sledovaných dětí předškolního věku v řečových i neřečových oblastech

4.1 Cíle a metody výzkumného šetření

Hlavní cílem výzkumného šetření je analyzovat řečové i neřečové oblasti u dítěte v předškolním věku.

Jsou stanoveny **dva dílčí cíle**, a to:

- provést analýzu zrakového a sluchového vnímání u dítěte v předškolním věku;
- provést analýzu jednotlivých jazykových rovin u dítěte v předškolním věku.

K dosažení výzkumných cílů jsou vytyčeny následující **výzkumné otázky**:

- K jakému vývoji došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období v oblasti sluchové analýzy a syntézy?
- K jakému vývoji došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období v oblasti zrakové paměti?
- Jaké slabiny se projeví u sledovaných dětí v rámci foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny v červnovém šetření?
- V jakých konkrétních úkolech došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období k nejvýraznějšímu rozvoji v oblasti lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny?

Výzkumná část je zpracována prostřednictvím **kvalitativního šetření** s využitím vybraných **metod a technik** jako zúčastněné a nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy. Anamnestická data byla získána na základě strukturovaných rozhovorů s rodiči. **K fixaci kvalitativních dat** byla zvolena metoda „tužka papír“ a audiozáznam, který byl pořizován na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců výzkumného vzorku.

4.2 Charakteristika výzkumného šetření, místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku

Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v únoru a červnu roku 2018 a probíhalo v rámci dopoledního bloku přímo v mateřské škole v místnosti, která poskytovala prostor pro individuální a nerušenou práci s výzkumným vzorkem. Každé sezení trvalo maximálně

40 minut s přihlédnutím k aktuálnímu stavu dítěte. S každým dítětem proběhlo sezení třikrát až pětkrát. Testová baterie byla vytvořena na základě dvou publikací Diagnostika předškoláka (Jiřina Klenková & Helena Kolbábková 2003), Diagnostika dítěte předškolního věku (Jiřina Bednářová & Vlasta Šmardová, 2015). Dále pak byly úkoly doplněny doporučujícím materiálem Desatero pro rodiče dětí předškolního věku vydaným v roce 2013 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumné šetření se uskutečnilo na základě souhlasů zákonných zástupců jednotlivých dětí a se zachováním anonymity osobních údajů.

Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno v jedné pražské mateřské škole běžného typu. V současnosti zde pracuje celkem deset pedagogických pracovníků z toho jeden školní asistent placen z prostředků Evropské unie a dva asistenti pedagoga, kteří pracují s integrovanými dětmi. Mezi integrovanými dětmi jsou hojně zastoupeny děti cizinců a děti s narušenou komunikační schopností.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání má mateřská škola vytvořený svůj Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Hlavním záměrem výchovného působení dané mateřské školy je vytvoření harmonického prostředí, které poskytuje dětem možnost kladných prožitků. Současně mateřská škola apeluje na důležitost vytváření společných zážitků, vzájemnou součinnost, spolupráci a souhru, čímž děti získávají nové zkušenosti. Školní rok tvoří tematické bloky – v každém měsíci je představeno jiné téma. Jednotlivé bloky podporují rozvoj komunikace a vyjadřovacích schopností a zároveň poskytují dítěti prostor pro to být aktivním a mít možnost vyjádřit se. Vzdělávání v mateřské probíhá v průběhu celého dne. Během dne se střídají různé aktivity, ať už volné a spontánní nebo řízené, které jsou buď zaměřené na hru a zájmovou činnost nebo na výchovu a vzdělávání.

Mateřská škola disponuje v přízemí prostornou šatnou pro každou třídu a v horních patrech čtyřmi třídami. Každá třída má své sociální zařízení, hernu a místnost, která slouží jako jídelna nebo jako místo, ve kterém děti tvoří u stolů. V areálu mateřské školy se nachází na zahradě dětské hřiště včetně dopravního hřiště, kde děti mají možnost učit se základním pravidlům silničního provozu.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek měl být původně tvořen sedmi dětmi, nicméně z důvodu dlouhodobé nemoci dvou dětí je výzkumný vzorek tvořen celkem pěti dětmi. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě metody záměrného výběru a konkrétně ho tvoří dvě děti s prodlouženou fyziologickou dyslalií a tři děti cizinců – jedno dítě bilingvní (anglický a český jazyk), dvě děti trilingvní (anglický, polský a český jazyk). Vybrané děti chodí do posledního ročníku předškolního vzdělávání, což bylo základní podmínkou při výběru výzkumného vzorku. Další podmínkou byl výběr dětí s prodlouženou fyziologickou dyslalií a dětí cizinců jakožto skupiny dětí, se kterými se v rámci logopedické praxe velmi často setkáváme. Všechny děti navštěvují stejnou mateřskou školu a v dalším školním roce zahájí školní docházku v běžné základní škole. Výzkumné šetření bylo realizováno na základě informovaných souhlasů od zákonných zástupců dětí, které se výzkumného šetření zúčastnily.

Dívka A

V době únorového šetření bylo dívce 6 let a 11 měsíců, v červnovém šetření jí bylo 7 let a 3 měsíce.

Osobní a rodinná anamnéza: Dívka se narodila v březnu roku 2011. Matka otěhotněla ve věku 43 let. Průběh těhotenství byl bezproblémový, porod proběhl bez komplikací císařským řezem. Dívka se narodila předčasně ve 36. týdnu těhotenství. Motorický vývoj proběhl chronologicky v pořadí lezení – sed – stoj – chůze. První slova začala říkat kolem 15. měsíce věku. Dívka žije v úplné rodině, narodila se jako poslední dítě ze tří dětí. Nemá žádné zdravotní znevýhodnění kromě stanové diagnózy prodloužená fyziologická dyslalie. Oba starší sourozenci docházeli na logopedii kvůli vadné výslovnosti totožných hlásek, v současnosti u nich přetrvává vadná výslovnost hlásky R. Otec docházel v dětství na logopedii kvůli vadné výslovnosti hlásek R a Ř. V rodině se neobjevují závažná dědičná onemocnění. Dívka navštěvuje ambulanci klinického logopeda od tří let. Podle matky má problém s výslovností hlásek L, R, Ř. Do mateřské školy nastoupila v roce 2014.

Charakteristika dítěte: Dívka je usměvavá, velmi komunikativní a nebojácná. Je hodná a v kolektivu oblíbená. Při společných aktivitách se však moc nesnaží a má problém s udržením pozornosti. Stává se, že úkol nedokončí a začne se věnovat něčemu jinému. Často vyrušuje, a především u jídla se více soustředí na komunikaci s druhými než na jezení. Nejvíce se zajímá o zvířata. Neúspěch jí nevádí a celkově se projevuje spíše flegmaticky. Ve

školním roce 2016/17 jí byl doporučen odklad školní docházky kvůli narušené komunikační schopnosti. Ve školním roce 2018/19 nastoupí do 1. třídy běžné základní školy.

Hra: Ráda pracuje manuálně a zejména ráda kreslí. Ke hře vyhledává především ty kamarády, kterým může rozkazovat a vést je. S prohrou se vyrovnává dobře – nevdá jí.

Sociální dovednosti: Při příchodu do mateřské školy je zvyklá zdravit. Umí poprosit i poděkovat. S kamarády dokáže spolupracovat, pomáhá jim, ale projevuje se v ní vůdčí role – komanduje je. Někdy se stane, že se popere. Na společných úkolech spolupracuje ráda a poslouchá pokyny. Během dne se stává, že musí být napomenuta, protože neposlouchá. Ráda se s ostatními rozdělí a nemá problém s odloučením od rodičů. Je pořádná a uklízí po sobě hračky.

Dívka B

V době únorového šetření bylo dívce 5 let a 8 měsíců, v červnovém šetření jí bylo 6 let.

Osobní a rodinná anamnéza: Dívka se narodila v červnu roku 2012. Matce bylo v době početí 27 let. Průběh těhotenství byl normální, porod proběhl ve 40. týdnu těhotenství přirozenou cestou bez komplikací. Motorický vývoj probíhal chronologicky v pořadí – lezení, sed, stoj, chůze. Kolem 13. měsíce věku začala říkat první slova. Dívka pochází z úplné rodiny, má jednoho staršího sourozence. Nevyskytuje se u ní žádné zdravotní znevýhodnění kromě stanovené diagnózy – prodloužená fyziologická dyslalie. V rodině se neobjevují závažná dědičná onemocnění. Ke klinickému logopedovi dochází pravidelně od prosince roku 2017. V minulosti docházel do ambulance i sourozenec kvůli vadné výslovnosti hlásek L, R, Ř. Podle matky má dívka problém s výslovností hlásky Ř. Do mateřské školy nastoupila v roce 2014. Ve školním roce 2018/19 nastoupí do 1. třídy běžné základní školy.

Charakteristika dítěte: Dívka je veselá a usměvavá, ale stydlivá. Do mateřské školy chodí velmi ráda. Do základní školy se moc netěší, protože má ráda svoji paní učitelku a nechce o ni přijít. Na úkol se dokáže soustředit a dokončit ho. Když nastane situace, že se jí úkol nedaří, přijme tuto skutečnost s klidem.

Hra: Při hře není vůdčí typ, raději se připojuje ke hře a neurčuje její pravidla. Velmi ráda si kreslení a má ráda knížky. Umí prohrávat.

Sociální dovednosti: Při příchodu do mateřské školy pozdraví. Poděkovat i poprosit je pro ni automatické. V rámci společných úkolů spolupracuje, poslouchá pokyny a řídí se podle

nich. Během dne ji není třeba napomínat – chová se vzorně. Odloučení od rodičů zvládá bez problému. Ačkoliv se ve skupině tolik neprojevuje, je v kolektivu oblíbená. Dokáže se s ostatními rozdělit a pomáhá jim. Je pořádná a uklízí po sobě hračky i pomůcky.

Chlapec C

V době únorového šetření bylo chlapci 7 let a 3 měsíce, v červnovém šetření mu bylo 7 let a 7 měsíců.

Osobní a rodinná anamnéza: Chlapec se narodil v listopadu roku 2011. V době početí bylo matce 36 let. Průběh těhotenství byl normální, porod proběhl ve 40. týdnu těhotenství akutním císařským řezem z důvodu nedostatečného přívodu okysličené krve. Motorický vývoj probíhal chronologicky. První slova začal chlapec říkat kolem 15. měsíce. Chlapec je jedináček a žije s oběma rodiči, kteří nežijí v manželském svazku. Chlapec pochází z bilingvního prostředí. Jeho matka se narodila v České republice a jejím rodným jazykem je tak čeština, zatímco otec se narodil ve Velké Británii a od roku 2005 žije v České republice. Od narození na chlapce mluvili oběma jazyky – českým a anglickým. Samostatně mluví chlapec s matkou česky, zatímco s otcem anglicky. Společně mluví spíše v českém jazyce, ačkoliv otcova čeština není na úrovni roditelického mluvčího. Rodiče mezi sebou mluví více anglicky. Chlapec preferuje ke komunikaci český jazyk. Nemá zdravotní znevýhodnění a ani se v rodině nevyskytují žádná vážná dědičná onemocnění. Na logopedii byl chlapec v minulosti celkem třikrát, v současnosti na ni nedochází. Matka neuvedla, že by měl chlapec problém s výslovností některých hlásek. Do první mateřské školy nastoupil ve dvou letech, ve čtyřech letech pak do mateřské školy, ve které probíhalo výzkumné šetření. Ve školním roce 2018/19 nastoupil do 1. třídy běžné základní školy.

Charakteristika dítěte: Chlapec je velmi komunikativní a veselý. Rád ostatním vypráví o všem možném. Do mateřské školy chodí moc rád. Při zadané práci nemá problém s jejím dokončením a v soustředění se. Do první třídy se velmi těší. Pokud se mu něco nedaří, není z toho smutný.

Hra: Projevuje se při hře jako vůdčí typ – rád rozdává role a úkoly. Kreslení není jeho oblíbená činnost, raději se věnuje stavebnici a autům. Prohru snáší dobře.

Sociální dovednosti: Při příchodu do mateřské školy pozdraví, umí poprosit i poděkovat. Na společných úkolech dokáže spolupracovat, poslouchat pokyny a řídit se podle nich. Během dne nemusí být napomínán. Je pořádný, poslušně po sobě uklízí hračky. V kolektivu

je oblíbený. S kamarády se někdy rád rozdělí, někdy ne – záleží na dané věci. Po rodičích se mu v mateřské škole nestýská a snadno se začleňuje do kolektivu.

Působení v českém jazykovém prostředí: Vzhledem k tomu, že do mateřské školy nastupoval s plně osvojeným českým jazykem, neměl problémy s ryze českým prostředím. V jeho třídě nejsou jiné děti z vícejazyčného prostředí, komunikuje tak pouze v češtině.

Dívka D

V době únorového šetření bylo dívce 5 let a 7 měsíců, v červnovém šetření jí bylo 5 let a 11 měsíců.

Osobní a rodinná anamnéza

Dívka se narodila v červenci roku 2012. V době početí bylo matce 31 let. Průběh těhotenství byl rizikový z důvodu vícečetného těhotenství. Porod proběhl v 37. týdnu těhotenství císařským řezem. Motorický vývoj probíhal chronologicky. Kolem 18. měsíce dívka řekla první slova. Pochází z úplné rodiny z trilingválního prostředí, má jednoho sourozence – dvojvaječné dvojče (narodila se jako první v pořadí). Matka se narodila v Austrálii, otec v Polsku a dívka se narodila v České republice, kde její rodiče žijí od roku 2010. Od roku 2015 dochází dívka do běžné mateřské školy (české prostředí). V rodinném prostředí se mluví zejména anglicky. Polsky mluví otec na dívku, aby byla schopna dorozumět se s prarodiči. Rodiče umí česky pouze základy, s českým jazykem se tak dívka setkává výhradně v prostředí mateřské školy. Nemá žádné zdravotní znevýhodnění, a ani se v rodině nevyskytuje závažné dědičné onemocnění. Na logopedii nikdy nedocházela. Podle matky nemá problém s výslovností. Ve školním roce 2018/19 nastoupí do přípravné třídy běžné základní školy, která pro děti, které mají odlišný mateřský jazyk, poskytuje výuku českého jazyka jako jazyka cizího.

Charakteristika dítěte: Dívka je náladová – někdy je zlobivá, někdy naopak hodná. I přesto, že se nachází v prostředí, kde se mluví pro ni cizím jazykem, je hodně komunikativní a komunikace se nebojí. V kolektivu je oblíbená. Snadno ztrácí pozornost při zadaném úkolu a začne se věnovat něčemu jinému. Často bývá napomínaná od učitelek, protože vyrušuje nebo dělá to, co nemá. V posledním školním roce je méně zbrklá a snaží se více přemýšlet. Zároveň se zlepšila i v komunikaci v českém jazyce. V dalším školním roce nastoupí do přípravné třídy základní školy. Při společných úkolech spolupracuje a víceméně poslouchá pokyny. Co se týče uklizení, tak je nepořádná. Velmi ji baví kreslení.

Hra: Zpočátku, když do mateřské školy nastoupila a neuměla říct v češtině jediné slovo, si hraní s ostatními spíše vynucovala. Při hraní zastává nejradši vůdčí roli nežli podřízení se pokynům druhým. Prohra ji naštvě.

Sociální dovednosti: Když se jí něco nedaří, je naštvaná a otrávená. Zároveň má někdy problém nad úkoly přemýšlet. I přesto, že díky komunikační bariéře má problém s porozuměním, raději bez promyšlení řekne jakoukoliv odpověď místo toho, aby řekla, že nerozumí. S kamarády se ráda rozdělí. Při příchodu pozdraví v českém jazyce. Umí poděkovat i poprosit. Stává se, že se v mateřské škole naštvě, a když má blbou náladu dokáže dělat druhým naschvály.

Působení v českém jazykovém prostředí: Když se svým sourozencem nastoupila, bavili se jen spolu a s dalším klukem, který mluvil anglicky. V současnosti je její nejlepší kamarádkou v mateřské škole dívka, která pochází z francouzské rodiny, a neumí anglicky, takže si povídají v českém jazyce. Dívka si v komunikaci s druhými vypomáhá často angličtinou – pokud slovo neví v češtině, řekne ho anglicky. A v případě, kdy něčemu nerozumí, přeloží jí školní asistent pokyny do angličtiny. Má snahu se učit nová česká slovíčka, a když nějakému nerozumí, nebojí se zeptat. Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou je náročná. Ačkoliv je jim zcela zdarma dvakrát týdně poskytnuta v rámci mateřské školy výuka českého jazyka, nevěnují se doma přípravě. Zejména zpočátku dívka nenosila sešit a nedělala domácí úkoly. V poslední době se zájem rodičů zlepšil.

Chlapec E

V době únorového šetření bylo chlapci 5 let a 7 měsíců, v červnovém šetření mu bylo 5 let a 11 měsíců.

Osobní a rodinná anamnéza: Chlapec se narodil v červenci roku 2012. V době početí bylo matce 31 let. Průběh těhotenství byl rizikový z důvodu vícečetného těhotenství. Porod proběhl v 37. týdnu těhotenství císařským řezem. Motorický vývoj probíhal chronologicky. První slova se objevila kolem 20. měsíce. Chlapec pochází z úplné rodiny, má jednoho sourozence – dvojvaječné dvojče (narodil se jako druhý v pořadí). Pochází z trilingválního prostředí – matka se narodila v Austrálii, otec v Polsku a od roku 2010 žijí v České republice, kde se chlapec narodil. Od roku 2015 chodí do běžné mateřské školy. V rodinném prostředí se mluví zejména anglicky. Polsky mluví otec na chlapce, aby se uměl dorozumět s prarodiči. Rodiče umí česky pouze základy, s českým jazykem se tak chlapec setkává denně v rámci prostředí mateřské školy. Nemá žádné zdravotní znevýhodnění, v rodině se nevyskytují

závažná dědičná onemocnění. Na logopedii nikdy nedocházel. Matka neuvedla, že by měl chlapec problém s výslovností. Ve školním roce 2018/19 nastoupí do přípravné třídy běžné základní školy, která pro děti, které mají odlišný mateřský jazyk, poskytuje výuku českého jazyka jako jazyka cizího.

Charakteristika dítěte: Chlapec je introvertní, uzavřený. Bojí se neúspěchu, což se mimo jiné projevuje tak, že raději řekne, že něco neví nebo tomu nerozumí, než aby řekl něco špatně. Strach z neúspěchu ho mnohdy blokuje. Na aktivitu se dokáže soustředit. Když se mu nějaký úkol nedaří, je smutný a nechce v úkolu dále pokračovat. V průběhu dne ho není třeba napomínat. Za poslední školní rok je viditelný posun v tom, že už se tolik neostýchá. V novém školním roce nastoupí do přípravné třídy základní školy.

Hra: Je více samotářský, proto si i rád hraje sám a nejraději se stavebnicí. Při hře s ostatními se raději nechává vést. Prohra ho demotivuje k další aktivitě.

Sociální dovednosti: Po rodičích se mu nestýská. Při příchodu do mateřské školy je zvyklý pozdravit česky. Umí poděkovat i poprosit. Nepere se, naopak rád kamarádům pomůže a rozdělí se s nimi. Na společných úkolech spolupracuje a řídí se pokyny. V kolektivu je oblíbený, ačkoliv má problém s průbojností. Nejprve si potřebuje získat jistotu v druhých, aby se jim otevřel. Pokud k někomu důvěru získá, není tolik zakřiknutý a dokáže s ním bez problému komunikovat. Je pořádný a automaticky po sobě uklízí.

Působení v českém jazykovém prostředí: Je hodně fixovaný na svoji sestru – v mateřské škole ji vyhledává. Nejvíce se přátelí s chlapcem, který pochází z Ameriky a mohou se tak spolu bavit v anglickém jazyce. Pokud si chce s někým hrát, vyhledává děti, se kterými může mluvit v anglickém jazyce. Stejně jako u dívky D je spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou náročná. V případě, že něčemu nerozumí, překládá mu školní asistent pokyny do angličtiny.

4.3 Vlastní výzkumné šetření

V první části této podkapitoly je uveden **přehled zkoumaných oblastí**, který obsahuje veškeré provedené úkoly u výzkumného vzorku. V **analýze výsledků činnosti** jsou pak uvedeny v rámci jednotlivých oblastí ty úkoly, ve kterých dítě předškolního věku neobstálo nebo byly pro něho problematické, ať už v prvním šetření, druhém šetření nebo v obou šetřeních. Dále je rozebráno, zda v porovnání s druhým šetřením došlo v problematických částech ke zlepšení, zhoršení nebo zda nedošlo k posunu. Z důvodu velkého rozsahu

výzkumného šetření nejsou v rámci analýzy výsledků činnosti uvedeny provedené úkoly, ve kterých dítě předškolního věku bez problému obstálo, a to s výjimkou oblastí, které se týkají dílčích cílů a stanovených výzkumných otázek – oblast zrakové vnímání, sluchové vnímání a jednotlivé jazykové roviny. Aby došlo k objektivnímu posouzení úrovně dětí cizinců, bylo třeba na začátku výzkumného šetření ověřit, zda ovládají slovní zásobu, a to zejména u úkolů zaměřených na sluchové vnímání a fonemický sluch, kde by nedostatečná slovní zásoba znemožnila získání objektivních dat.

Přehled zkoumaných oblastí:

Sebeobsluha: zavazování tkaniček; zapnutí a rozepnutí zipu i knoflíku; samostatnost při oblékání

Dýchání: nádech nosem a výdech ústy; pravidelnost dýchání

Hrubá motorika: házení a chytání míče; udržení rovnováhy na jedné noze (pravé i levé); skákání snožmo; skákání po jedné noze; skákání po jedné noze se zavřenýma očima; podlézání překážky

Jemná motorika: dotýkání konečku palce postupně ostatních prstů (pravá ruka, levá ruka, obě ruce); tůukání do stolu ukazováčkem a prostředníčkem (pravá ruka, levá ruka, obě ruce); namotávání klubka vlny (pravá ruka, levá ruka); rychlý pohyb ukazováčku a prostředníčku po stole (pravá ruka, levá ruka, obě ruce); otáčení listů v knize; navlékání korálků; práce se stavebnicí, stříhání; skládání papíru (lod') souběžně s vyšetřujícím; vytrhávání papíru a jejich nalepování do vymezeného prostoru

Grafomotorika a kresba: lateralita; návyky (držení tužky, tlak na tužku, sezení); obkreslování; vybarvování; grafomotorické prvky (vlnovka, šikmá čára, „zuby“); kresba (volné téma, postava, rodina)

Oromotorika: práce se rty (špulení, přechod ze špulení do úsměvu, přechod ze špulení do širokého úsměvu s pootevřenými ústy); práce s jazykem (olíznout horní zuby, dolní zuby, rty dokola v jednom i v druhém směru; vysunout jazyk směrem k bradě a směrem k nosu; dotknout se jazykem levého a pravého koutku; přisát jazyk k tvrdému patru a „mlasknout“)

Mimika: mračení; úsměv; zvednutí obočí; nafouknutí tváří

Sluchové vnímání: orientační vyšetření sluchu (šepotem, hlasitou řečí); krátkodobá sluchová paměť (opakování dvojverší: „Byla jedna babička, prodávala vajíčka.“; opakování

jednoduché věty: „Na jaře budeme sázet s maminkou květiny.“; opakování souvětí: „Teta, která u nás dlouho nebyla, přijela na návštěvu.“; postupné rozšiřování věty: „Maminka koupila chleba.“ přidáváním dalších slov – máslo, rohlíky, nanuk, čokoládu; přesné zopakování pojmů: „auto, strom, lampa, stůl, hrnec“); dlouhodobá sluchová paměť (přečtení krátkého příběhu vyšetřujícím a po uplynutí jedné hodiny ověření zapamatování si příběhu); analýza slov (vytleskání jednoslabičných až čtyřslabičných slov, svého jména); syntéza slov (určit na obrázku slabikované slovo; určit hláskované slovo; vyhledat slovo podle první a poslední slabiky; určení první a poslední hlásky ve slově; najít slovo začínající a končící na danou hlásku); chápání rýmů (určení, zda se daná slova rýmují); tvoření rýmů (doplnit rým ke dvěma rýmujícím se slovům); rytmické cítění (opakování daného rytmu)

Zrakové vnímání: hledání nesmyslných obrázků; hledání nepravdivých situací; hledání rozdílů mezi dvěma obrázky; hledání rozdílů mezi stejnými obrázky na řádku; skládání dvou obrázků z dílků; zraková paměť (zapamatování si předmětů na obrázku a jejich následné vybavení; Kimova hra s pěti předměty; pexeso); rozlišení barev

Matematické představy: počítání do deseti (spočítání geometrických tvarů na obrázku); porovnání různě početních souborů (čeho je nejvíce, nejméně, stejně); nakreslení geometrických tvarů (čtverec, kruh, trojúhelník); vyčlenění ze skupiny – co nepatří mezi ostatní obrázky

Prostorové vnímání: určení, kdo je v řadě první, druhý, poslední, uprostřed, vedle prostředního; pravolevá orientace (na obrázku, na vlastním těle); hledání obrázků na řádku (zleva doprava, odshora dolů)

Časové vnímání: přiřazení činností k denní době – ráno, poledne, večer; samostatný popis toho, co se dělá ráno, v poledne, večer; složení dějové posloupnosti

Foneticko – fonologická jazyková rovina: výslovnost hlásek a fonematický sluch – rozlišování zvuků (troubení, housle, zvoneček, déšť); rozlišování slov podle obrázků (tělo – dělo, pije – bije, kosa – koza, vozy – vosy, myška – micka, nos – noc, cesta – vesta, moucha – mouka, páni – paní, papá – pá pá); určení zvuků sykavek (had, kočka, čmelák, včela, vlak); rozlišování slov bez obrázku (určení, zda jsou slova stejná nebo různá: kočka – kočka, tyká – tiká, bába – bába, miska – myška, pije – bije, nemá – němá, lata – látá; stejné u slabik: bim – pim, ha – ha, ci – či, ci -ci, pu – bu, ha – cha)

Lexikálně – sémantická jazyková rovina: pasivní (najít na obrázku – židli, šálu, pilu, nůžky, myš, cibuli, teploměr, hrneček, švihadlo, tabuli) a aktivní slovní zásoba (pojmenovat – hřeben, pasta na zuby, skříň, čepice, šroubovák, banán, chleba, sanitka, košík, sešit); pojmenování základních a odvozených barev; pojmenování geometrických tvarů (pasivně – kruh, čtverec, trojúhelník a aktivně – obdélník, kruh, úzký obdélník); určení pasivně a aktivně (co je nahoře, dole, uprostřed, vlevo, vpravo); vyjmenování dnů v týdnu a ročních období; orientace v pojmech – včera, dnes, zítra; vyjmenování povolání; pojmenování povolání na obrázku (kuchař, zahradník, prodavač); pojmenování zvířat a jejich mláďat na obrázku; pojmenování částí lidského těla; tvorba podřazených (najít na obrázku – pohádkové postavy, dopravní prostředky, květiny, potraviny) a nadřazených slov (určit co je – autíčko, drak, kočárek, míč, panenka, slepice, prase, pes); tvorba protikladů; tvorba zdobnělin (podle obrázku); popis obrázku; slovní zásoba denní doby (ráno, poledne, večer); přednes básně; zpěv písně; reprodukce známé pohádky „O perníkové chaloupce“ (bez nebo s obrázkovou předlohou); rozluštění hádanky; porozumění jednotlivým úkolům; porozumění a realizace delších pokynů (jít k oknu, podívat se z něho a udělat dřep; zařukat na stůl; dojít ke dveřím a skákat; stoupnout si, sáhnout si na nos a zatočit se dokola); manipulace s předměty dle pokynů („Pán šel ke stromu a pes utíkal za ním.“, „Pes se schoval za strom a pán šel za paní.“, „Pán a paní šli na procházku a pes je předběhl.“); spontánní mluvený projev (slovní zásoba)

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: užívání předložek (otázky na umístění předmětů na obrázku „kde je...?“); tvorba jednotného a množného čísla (podle obrázku); doplňování podstatných jmen ve správném tvaru do příběhu (malované čtení); tvorba a chápání gramaticky správné věty; porovnávání a stupňování přídavných jmen (podle obrázku); přechylování podstatných jmen (kuchař – kuchařka, zahradník – zahradnice, prodavač – prodavačka); popis obrázku; vyprávění (podle dějové posloupnosti, o denní době – ráno, poledne, večer); spontánní mluvený projev (užívání slovních druhů, mluvnické kategorie sloves a podstatných jmen, užívání časů, slovosled, tvorba vět)

Pragmatická jazyková rovina: chápání citově zabarvené věty (určit, kdo je – rozzlobený, veselý, milý, smutný; rozpoznání intonace ve větě a přiřazení, zda je věta řečena smutně, vesele, mile nebo rozzlobeně); uvedení celého jména a adresy; orientace v rodině (vyjmenování s kým bydlím; bydliště prarodičů – město; jména rodičů, sourozence, prarodičů; zaměstnání rodičů); udržování očního kontaktu; tykání a vykání; spontánní

mluvený projev; v rámci nezúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami bylo zjišťováno – respektování pravidel dialogu, dosahování komunikačního záměru

Analýza výsledků činnosti:

Dívka A

Sebeobsluha: V sebeobsluze se dívka projevila jako samostatná.

Dýchání: V únoru měla tendence dýchat ústy, v červnu při kontrolním šetření již dýchala pravidelně nosem a vydechovala ústy.

Hrubá motorika: V únorovém šetření dívka při skákání po jedné noze nedokázala skákat na jednom místě, při skákání dopředu si vedla nemotorně, protože hůře držela rovnováhu. Stejně tak tomu bylo i při skákání po jedné noze se zavřenýma očima. V červnu tyto problematické oblasti zvládla bez problému.

Jemná motorika: Zatímco v únoru nalepovala papírky do vymezeného prostoru tak, že často nerespektovala linku, oproti tomu v červnu byla preciznější. Ve stříhání byla dívka pečlivější v únoru. Ve skládání papíru pro ni byl v únorovém šetření problematický poslední pokyn, kdy potřebovala k provedení více instrukcí. Kromě posledního pokynu pracovala samostatně a dokázala sledovat instrukce. V červnu došlo k úplnému splnění úkolu, protože dokázala loď složit bez pomoci a obtíží.

Grafomotorika a kresba: Ačkoliv dívka měla pozitivní vztah ke kreslení, v rámci šetření si nevedla tak důkladně, jak by se dalo očekávat. V únoru držela psací potřebu nevhodně v pěsti pravé ruky a v nepřírozeně kolmé rovině, občas se k papíru natáčela tělem. V červnu došlo ke zlepšení držení psací potřeby, kterou již držela adekvátně mezi palcem a ukazováčkem. Naopak došlo k zhoršení tlaku na tužku. V obkreslování v únoru i červnu zvolila pouze jednu pastelku a celkově obkreslovala linky velmi nepřesně. Ve vybarvování v únoru i červnu si vedla nedbale – ani v jednom případě nedotahovala tah až ke kraji a plocha tak nebyla celistvě vybarvená. Oproti obkreslování při vybarvování vybírala z pastelek reálné barvy (např. střecha červeně). Při kresbě postavy si vybrala pouze jednu pastelku v obou šetřeních. V obou případech nakreslila postavu detailně (oči, nos, ústa, pět prstů, boty, oblečení). Rozdíl oproti únoru byl v červnu v tom, že postava měla uši. V únoru kresba rodiny obsahovala matku, otce a dívku bez obou bratrů, v červnu nakreslila pouze otce na louce, kde byly květiny, slunce a mraky.

Oromotorika: V práci s jazykem si oproti jiným úkolům v této oblasti vedla o poznání hůře v obou šetřeních. Hůře olizovala horní zuby zprava doleva. Celkový pohyb byl velmi nepravidelný a jazykem spíše olizovala celá ústa. V případě olizování dolních zubů zepředu zůstával jazyk za zuby. Ani v olizování úst dokola se jí nedařil pravidelný pohyb. Ke zlepšení nedošlo ani v červnu.

Mimika: V dané oblasti dívka uspěla v únorovém i červnovém šetření.

Sluchové vnímání: V provedeném orientačním vyšetření sluchu dívka obstála. V rámci krátkodobé sluchové paměti si vedla v únoru bez problému až na postupné rozšiřování věty, kdy nahradila třetí přidané slovo „rohlíky“ za „chlebíky“. Při čtvrtém přidaném slově jí vybavování trvalo déle, ale nakonec úkol dokončila. V červnu došlo ke zhoršení v opakování dvojverší, kdy poslední slovo nahradila slovem jiným (místo „vajíčka“ řekla „jablíčka“). Naopak došlo ke zlepšení v postupném rozšiřování věty, které zvládla bez problému. V únoru nedokázala přesně zopakovat požadovaná slova, v červnu byla v opakování pojmů nepřesná v pořadí a jedno slovo vynechala (místo „auto, strom, lampa, stůl, hrnec“ zopakovala „auto, stůl, lampa, hrnec“). V dlouhodobé paměti dívka samostatně vyprávěla přečtený příběh až na pár drobných nepřesností a nahrazování jmen jinými v obou šetřeních. V rámci sluchové analýzy ve vytleskávání slov na slabiky chybovala v únoru ve slově klíč (klí-č). V červnu neměla potíže. Ve sluchové syntéze dosahovala dívka různých výsledků. Zatímco najít slabikované slovo mezi obrázky bylo bezproblémové v obou šetřeních, u hláskovaného slova došlo v červnu ke zhoršení – v únoru našla správně dva obrázky, v červnu pouze jeden. Oproti tomu v určení slova podle první slabiky se zlepšila – v únoru nezodpověděla správně ani jeden případ, v červnu uvedla správně dva ze tří. Určení slova podle poslední slabiky byl pro dívku problematický pokyn v obou šetřeních – v únoru řekla jedno slovo správně, v červnu neřekla žádné. Úkolu určit slovo podle první hlásky v únoru vůbec neporozuměla a vymýšlela náhodná slova. V červnu úkol zvládla bez problému jen s delším časovým limitem. Určit první hlásku ve slově bylo bezproblémové v rámci obou šetřeních. Zatímco určit poslední hlásku ve slově se jí v únoru nepodařilo, v červnu provedla úkol s delší časovou dotací bezchybně. U posledního úkolu „jakou hlásku slyší na konci slova“ určila v obou šetřeních totožně – jednu správně, zatímco dvě špatně. V tom, zda se slova rýmují chybovala pouze v červnu v jednom rýmu. V samostatném tvoření rýmů se jí více dařilo v únoru, kdy zvládla tři ze čtyř, v červnu pouze jeden. V opakování daného rytmu

vytleskala v únoru dva ze čtyř rytmů správně, v červnu došlo ke zlepšení – zmýlila se pouze v jednom případě.

Zrakové vnímání: Vyhledávání nesmyslných obrázků dívce nečinilo potíže a sama aktivně popisovala, proč jsou nesmyslné. Ve vyhledávání nepravdivých situací si vedla velmi rychle. V únoru dokázala najít nepravdivou situaci, se kterou se v rámci testové baterie nepočítalo – zavřené oči u kluka, který plave. Označila to za špatné, protože by se mohl utopit. Rozdíly mezi dvěma obrázky našla bez problému, stejně tak byla úspěšná i při hledání rozdílného obrázku mezi stejnými obrázky v obou šetřeních. Složení obrázků z dílků jí nečinilo potíže. Jen jí obrázek psa v obou šetřeních trval déle než obrázek kočky. V rámci úkolu na zrakovou paměť si vybavila všech šest obrázků pouze v červnovém šetření, v únoru si jich vybavila jen pět. Stejně tak tomu bylo i u Kimovy hry – v únoru si nevybavila jeden předmět, zatímco v červnu všechny. Při hraní hry pexeso se jí dařilo. Rozlišování barev jí nečinilo potíže, v červnu rozlišovala i odstín (tmavá, světlá).

Matematické představy: V porovnání početně různých souborů si vedla dobře, až na červen, kdy označila za stejné hromádky jen dvě místo tří – v únoru úkol zvládla.

Prostorové vnímání: V určení, kdo stojí v řadě, si vedla správně v únoru i v červnu až na odpověď, kdo je vedle prostředního, kdy uvedla pouze jednu postavu. V únoru si vedla lépe v rámci určení, který obrázek je vlevo, který vpravo – v červnu strany zaměnila. Stranu uvedla v červnu špatně i v rámci úkolu, kde měla na obrázku říct, kde je míč. V pravolevé orientaci na svém těle si vedla úspěšně pouze v únoru, v červnu strany prohazovala. V červnu nehledala mezi obrázky na řádku popořadě, ale vyhledávala v přeházeném pořadí.

Časové vnímání: Sestavit dějovou posloupnost se jí nepodařilo správně ani v jednom šetření. Na rozdíl od června nepochopila, že se jedná o časovou posloupnost.

Foneticko – fonologická jazyková rovina: V únoru hlásku L dívka v únoru nahrazovala hláskou J uprostřed a na konci slova. Izolovaně a na začátku slova vyslovovala správně hlásku L. Hlásku R nahrazovala ve všech pozicích hláskou J a hlásku Ř ve všech pozicích hláskou Š nebo Ž. Ostré sykavky vyslovovala izolovaně a ve slovech správně, ve spontánní řeči je však vyslovovala interdentálně. Sykavky tupé vyslovovala interdentálně ve slovech ve všech pozicích. U jediných sykavek ostré řady došlo v červnu k fixaci a automatizaci ve spontánní řeči, ačkoliv ve shlučích byly stále vyslovovány interdentálně. Oproti tomu u sykavek tupé řady a u hlásek L, R, Ř k žádnému posunu nedošlo. Rozlišit zvuky poslechem zvládla v obou šetřeních až na zvuk houslí, který nerozlišila. Rozlišování slov

podle obrázků a poznávání zvuků sykavek podle obrázků jí nedělalo žádné potíže v obou šetřeních. Hůře na tom byla oblast rozlišování slov a slabik pouze sluchem, ve které ale došlo při kontrolním šetření ke zlepšení. V únoru se dívka spletla ve dvou případech v rámci slov, u slabik celkem čtyřikrát, zatímco v červnu jednou u slov i slabik.

Lexikálně–sémantická jazyková rovina: V pasivní i aktivní slovní zásobě dívka nechybovala ani v jednom z šetřeních. Barvy pojmenovala v obou šetřeních správně, v červnu včetně odstínu tmavá a světlá. Aktivně i pasivně ovládala geometrické tvary v obou šetřeních. Dobře se orientovala i aktivně a pasivně v pojmech – nahoře, dole, uprostřed. V únoru ani v červnu neznala pojem „dny v týdnu“. Po vysvětlení odpověděla zcela správně pouze v červnu, protože v únoru zapomněla na pondělí. Pojem roční období znala v obou šetřeních a dokázala jednotlivá období správně vyjmenovat. V únoru i červnu rozuměla pojům jako včera, dnes, zítra. V únoru nevěděla, co znamená pojem povolání, a ani po vysvětlení žádné nevyjmenovala. Při otázce, co dělají rodiče, uvedla pouze „V kanceláři.“. Pojem neznala ani v červnu, ale alespoň více zkonkretizovala povolání svých rodičů, ačkoliv ho stále nedokázala pojmenovat: „Moje máma třeba pracuje na jednom úřadě, a když někdo neudělá nějaký povolání správně, tak mu dá druhou šanci nebo ho vyhodí do jiný.“ Vyjmenovala jen dvě povolání, pak pouze popisovala další bez pojmenování. Rozpoznat povolání na obrázku se jí dařilo lépe v červnu, kdy určila správně dvě povolání, zatímco v únoru pouze jedno. V obou šetřeních prokázala orientaci ve zvířatech – poznala je a pojmenovala i jejich mláďata. Části lidského těla dívka zvládla pasivně i aktivně v obou šetřeních. Podřazená a nadřazená slova tvořila v obou šetřeních správně bez potíží, s výjimkou nadřazeného slova „dopravní prostředky“ – tento pojem neznala. Tvorba protikladů jí v únoru nečinila potíže, pokud měla obrázkovou předlohu, jakmile měla protiklady tvořit bez pomoci, úkol nepochopila. V červnu obě zadání provedla bez problému. V tvorbě zdobnělin nechybovala ani v jednom šetření. V únoru i červnu dokázala v rámci popisu obrázku pojmenovat veškeré uvedené objekty. V rámci obou šetřeních pro ni pojmy jako ráno, poledne, večer nebyly cizí, a to ani další slova týkající se denní doby (snídaně, oběd, večeře, čištění zubů apod.). Žádnou básničku či písničku ani v jednom šetření neuměla. V únoru dokázala reprodukovat pohádku pouze s obrázkovou předlohou, v červnu ji zvládla vyprávět samostatně. Obě hádanky uhádla bez pomoci v obou šetřeních. V únoru měla v rámci úkolu „najít ve skupině předmět, který do ní nepatří“ zprvu problém s porozuměním. Neporozuměla ani úkolu v rámci fonemického sluchu – určit slovo podle první hlásky. V dalších úkolech problém s porozuměním neměla. V obou šetřeních realizovala podle zadání delší pokyny.

V manipulaci s předměty podle pokynů prokázala lepší schopnosti v červnovém šetření, kdy splnila dva úkoly ze tří, zatímco v únoru nesplnila žádný. Dívka měla bohatou slovní zásobu, kterou ve svém spontánním projevu užívala a tvořila smysluplná sdělení.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: V popisu obrázků, které cílily na používání předložek, sloves a podstatných jmen dívka nechybovala ani v jednom z šetřeních. U úkolu zaměřeném přímo na tvorbu jednotného a množného čísla si dívka vedla také dobře. V malovaném čtení zaměřeném na tvoření gramaticky správného tvaru podstatných jmen byla dívka bezchybná. Zatímco v únoru v tvoření a chápání gramaticky správné věty chybovala celkem třikrát, v červnu až na jednu větu, kterou neopravila správně, úkol splnila. V únoru i červnu v porovnávání a stupňování přídavných jmen užívala pro druhý stupeň pojem „prostřední“, v červnu již užívala správný tvar. V přechylování podstatných jmen byla úspěšná v obou šetřeních. V únoru popisovala obrázek rozvitými větami, zatímco v červnu ho popisovala tak, že vyjmenovávala jednotlivé objekty. Na rozdíl od února, dokázala v červnu podle složené posloupnosti vyprávět smysluplný příběh, ačkoliv nebyl složen podle očekávání. V únoru se jednalo o pouhý popis jednotlivých obrázků. Činnosti denní doby popisovala rozvitě včetně zdůvodnění, proč právě k tomuto obrázku přiřadila danou denní dobu. Ve spontánním vypravování se vyjadřovala v obou šetřeních prostřednictvím rozvitých vět. Správně užívala gramatické kategorie podstatných jmen i sloves a správně používala časy. Spontánně užívala všechny slovní druhy.

Pragmatická jazyková rovina: Citově zabarvené věty rozeznala adekvátně v obou šetřeních. Dokázala také říct celé své jméno i svou adresu a město, ve kterém bydlí prarodiče. V únoru vyjmenovala jména rodičů, sourozenců i prarodičů s výjimkou jednoho prarodiče. V červnu dokázala říct jména všech. Oční kontakt udržovala. Zatímco v únoru vykala, v červnu dospělým osobám střídavě tykala a vykala. Pokud dívka chtěla něco říct, skákala druhým do rozhovoru – nerespektovala pravidla dialogu. Paní učitelky vesměs neměly problém s porozuměním její řeči a pokud jí nerozuměly, dokázala jim vysvětlit, co měla na mysli. Ve spontánním vypravování a v navazování kontaktu nedošlo k výraznému posunu, protože dívka v obou šetřeních byla velmi komunikativní a bezprostřední. Nicméně byl zaznamenán velký posun při vyšetřování z pohledu přerušování samotného vyšetřování. V únoru totiž často v průběhu povídala a narušovala tak práci, zatímco v červnu skákala do řeči velmi zřídka.

Charakteristika dítěte při práci: V únoru se dívka projevovала více nesoustředěně a velmi často odbíhala od tématu. V červnu byla při práci koncentrovanější a plnila úkoly rychleji. Rychlost se ovšem někdy projevila negativně v tom, že si nevedla tolik precizně a chybovala z pouhé nepozornosti.

Dívka B

Sebeobsluha: Ačkoliv v únoru si dívka nedokázala zavázat tkaničky, v červnu to dokázala.

Dýchání: V únoru i červnu měla dívka slabší nádech nosem, více si přidechovala ústy.

Hrubá motorika: V únoru měla dívka problém s házením míče, kdy často neodhadla vzdálenost a míč tak spadnul před chytajícího, v červnu ho házela přesně. Ve skákání po jedné noze v únoru dokázala lépe skákat po levé, zatímco po pravé snadno ztratila stabilitu. V červnu skákala bez problému po levé i pravé noze. Ve skákání po jedné noze se zavřenými očima v únoru neměla takovou výdrž jako v červnu.

Jemná motorika: V dotýkání palce ostatních prstů se jí v únoru dařilo velmi neobratně, v červnu úkol zvládla, jen musela vynaložit velké soustředění. Při skládání papíru měla v únoru potíže zorientovat se při otáčení papíru, loď tak složila s dopomocí. V červnu jí skládání nedělalo problémy.

Grafomotorika a kresba: V únoru dívka držela psací potřebu v pravé ruce mezi palcem, ukazováčkem a prostředníčkem, kdy prostředníček nepodpíral tužku. V červnu úchop střídala – někdy tužku držela správně dvěma prsty, jindy třemi. Při kreslení hodně vtáčela pravé rameno nad papírem, v červnu seděla rovně. Nakreslené postavě chyběl v únoru nos, uši a prsty u rukou. V červnu postavu nakreslila pouze jako obličej bez krku a nosu. Tento motiv „jen obličej“ kreslila i rámci rodiny – nakreslila rodiče, sourozence i sebe, ale opět bez těla. V únoru v kresbě rodiny nakreslila pouze matku s tělem a miminko v zavinovačce, ačkoliv nemají v rodině žádné novorozeně. V obou šetřeních kreslila barevně.

Oromotorika: V červnu v rámci oromotoriky došlo k velkému zlepšení. Zatímco v červnu všechny úkoly zvládla, v únoru byly některé problematické. Při pokynu „špulení“ stahovala rty do sebe, ačkoliv jí byla předvedena názorná ukázka. U olizování dolních zubů olizovala místo zubů spodní ret. Pohyb jazykem kolem celých úst vykonávala velmi nekontrolovaně a jazyk se pohyboval do všech směrů. V dotknutí pravého, a poté levého koutku nedokázala zacílit pouze na koutek, ale olizovala zároveň i rty.

Mimika: V únoru i červnu bylo pro dívku problematické mračení, vyvodila spíše úsměv, stejně tak tomu bylo i u zvedání obočí. V nafukování tváří se jí nedařilo v únoru, oproti tomu v červnu pokyn vykonala perfektně.

Sluchové vnímání: V provedeném orientačním vyšetření sluchu si dívka vedla bezchybně. V rámci krátkodobé sluchové paměti dokázala správně zopakovat v obou šetřeních dvojverší, jednoduchou větu i postupné rozšiřování věty. V opakování souvětí v únoru prohodila dvě slova, zatímco v červnu zaměnila minulý čas za budoucí. Přesné zopakování pojmů bylo pro ni náročné v obou šetřeních, kdy si vzpomněla jen na tři slova v nepřesném pořadí. Děj v rámci dlouhodobé paměti nedokázala samostatně reprodukovat. V obou šetřeních si nepamatovala jména a odpovědi na pomocné otázky byly nepřesné. Analýza slov se dívce dařila více v červnu, v únoru jí dělala problém víceslabičná slova. V syntéze slov v únoru správně rozpoznala slova rozložená na hlásky, v červnu však určila správně pouze jeden případ. Slova rozložená na slabiky rozklíčovala správně v obou šetřeních. V rozlišení slova podle první slabiky nebyla úspěšná v jednom případě v únoru, oproti tomu v červnu obstála. Najít slova podle poslední slabiky se jí dařilo více v únoru – zvládla dva případy ze tří, zatímco v červnu pouze jeden. Určit slovo podle první hlásky dokázala správně v únoru jednou, v červnu dvakrát ze čtyř slov. Velký posun byl zaznamenán v určení první hlásky ve slově – v únoru úkol nesplnila, v červnu stoprocentně. Určení poslední hlásky ve slově bylo problematické v obou šetřeních – ani v jednom případě nebyla úspěšná. Stejně tak tomu bylo i v rámci určení slova podle poslední hlásky. V tvorbě vlastních rýmů byla úspěšnější v únoru, kdy vymyslela dva rýmy ze čtyř, v červnu pouze jeden. V opakování stejného rytmu byla úspěšná v únoru i červnu.

Zrakové vnímání: Vyhledávání nesmyslných obrázků, nepravdivých situací i rozdílů mezi zdánlivě stejnými obrázky jí nečinilo potíže ani v jednom z šetřeních. Ve vyhledání rozdílů mezi dvěma obrázky se jí dařilo lépe v červnu, v únoru totiž jeden rozdíl nenašla. Oproti únoru se v červnu zlepšila ve skládání obrázků z dílků, v únoru potřebovala na dokončení mnohem více času. V rámci zrakové paměti si v únoru nevybavila jeden obrázek, zatímco v červnu všechny a v Kimově hře naopak v červnu zapomněla na jeden předmět. Hraní pexesa pro ni nebylo obtížný úkol. V únoru i červnu rozlišovala barvy adekvátně včetně odstínu – tmavá, světlá.

Matematické představy: Ve vyřazování obrázku ze skupiny se jí dařilo v obou šetřeních, jen v červnu hledala rychleji. V požadavku nakreslit trojúhelník v obou šetřeních nakreslila něco mezi čtvercem a obdélníkem.

Prostorové vnímání: V určování pořadí v řadě chybovala v červnu v jednom případě, v obou šetřeních pak určila chybně, že vedle prostředního je jen jeden člověk. V únoru i v červnu při určování pravé a levé strany na obrázku chybovala, zatímco v pravolevé orientaci na vlastním těle („Kde máš pravou ruku?“) nechybovala ani v jednom z šetřeních. Mezi obrázky vyhledávala v únoru od spodního řádku, v červnu v přeházeném pořadí.

Časové vnímání: Sestavení dějové posloupnosti se dívce v únoru nepodařilo, v červnu posloupnost zvládla bez obtíží.

Foneticko – fonologická jazyková rovina: Zatímco v únoru byly pro dívku problematické shluky sykavek, v červnu jí nečinily potíže. V únorovém šetření nahrazovala hlásku R hláskou L ve slovech ve všech pozicích, v červnu hlásku R vyslovovala adekvátně a užívala ji ve spontánní řeči. Hlávka Ř byla vyslovována vadně v obou šetřeních. V rozpoznávání zvuků si vedla dobře v obou šetřeních až na zvuk houslí. Správně si vedla v rozlišování slov i zvuků s obrázkovou předlohou. V rozlišování slabik a slov v obou šetřeních bez obrázků si vedla sporně. V únoru pravděpodobně neporozuměla úkolu a u každé dvojice slabik říkala nestejná, zatímco u slov byla až na jedno slovo úspěšná. V červnu s největší pravděpodobností nešlo o neporozumění úkolu, ale o prosté chybování – u slov i slabik chybovala celkem dvakrát. V ostatních úkolech byla bezchybná.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina: V pasivní slovní zásobě nedokázala pouze v únoru najít obrázek pily. V aktivní chybovala v obou šetřeních u šroubováku – na pojem si nevzpomněla. V únoru i červnu pojmenovala správně všechny barvy. V obou šetřeních si pletla pasivně i aktivně trojúhelník, který považovala za obdélník. Aktivně nedokázala pojmenovat ukázaný obdélník ani v jednom z šetřeních. Pojmy jako nahoře, dole, uprostřed ovládala jak v únoru, tak i červnu. Dny v týdnu si pletla v únoru s ročním obdobím, po vysvětlení je vyjmenovala správně. Vysvětlit pojem však potřebovala i v červnu. Oproti tomu roční období znala a uměla je vyjmenovat. V obou šetřeních se orientovala v pojmech jako včera, dnes, zítra. V únoru ani červnu nerozuměla pojmu povolání. V únoru po vysvětlení uváděla: „cvičkovat, lyžovat, bruslovat“, v červnu nevyjmenovala žádné. Na otázku, která se týkala práce její rodičů, odpověděla, že neví. Podle obrázku pojmenovala v únoru pouze jedno povolání ze tří, v červnu dvě. Ve zvířatech se orientovala v obou

šetřeních až na husu, kterou označovala jako kachnu. Mláďata dokázala pojmenovat lépe v červnu. Pojmenovat části lidského těla dokázala v únoru i červnu. Ani v jednom šetření neznala z nadřazených slov pojem dopravní prostředky a potraviny. Až na tyto výjimky ve výběru podřazených a nadřazených slov nechybovala. Při vyhledávání podřazených slov v únoru pouze ukazovala, zatímco v červnu pojmenovávala. Tvorba protikladů a zdobnělin nebyla pro dívku problematická ani v jednom šetření. Pro popis obrázku byla její slovní zásoba dostačující. V rámci určování denní doby prokázala, že ovládá danou slovní zásobu – věděla, co je ráno, poledne, večer i další pojmy s tím související. Báseň nepřednesla ani jednou, písničku alespoň v červnu zazpívala. Reprodukovat pohádku v únoru zvládla pouze s obrázkem, k vyprávění jí bylo třeba podněcovat otázkami. V červnu sice opět skládala s pomocí obrázků, ale již vyprávěla samostatně. Zatímco v únoru neuhádla ani jednu hádanku, v červnu obě. S porozuměním úkolů až na následující výjimky neměla potíže. V únoru nepochopila úkol, který se týkal určování, zda se slova rýmují, oproti tomu v červnu s porozuměním neměla problém. V únoru měla také problém s porozuměním úkolu „malované čtení“, projevilo se, že s takovýmto typem úkolu se nikdy nesešla. V únoru stejně tak neporozuměla v rámci fonemického sluchu pokynu určit, zda jsou slyšené dvojice slabik stejné nebo nestejné – u každé dvojice uvedla „stejná“. Ve vykonání pokynů chybovala pouze jednou, a to v únoru, kdy nesplnila jednu část z jednoho pokynu. V manipulaci s předměty si podle pokynů vedla v únoru i červnu stejně – vykonala správně dva pokyny ze tří. Dívka disponovala bohatou slovní zásobou, pomocí které se smysluplně vyjadřovala. Výjimečně používala zkomoleniny slov (viz povolání).

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: U obrázků, u kterých se zjišťovalo správné užívání gramatických kategorií, dívka nechybovala. Tvorba množného a jednotného čísla se dívce dařila v obou šetřeních až na slovo medvídek, které v obou případech uvedla špatně. Malované čtení dělalo dívce problém v únoru – dosazovala slova v prvním pádě. V červnu úkol splnila na sto procent. Určení gramaticky nesprávné věty jí nečinilo potíže, problematicky si však vedla s jejím opravením. Hůře si vedla v červnu – opravila špatně dvě věty, v únoru jen jednu. Ve stupňování přídavných jmen zaměňovala označení druhého stupně za pojem prostřední. Celkově pro ni úkol představoval problém v obou šetřeních – vždy alespoň jeden stupeň uvedla špatně. V přechylování podstatných jmen si vedla dobře. Zatímco v únoru při popisu obrázku pouze pojmenovávala objekty, v červnu tvořila jednoduché věty. U sestavené dějové posloupnosti v únoru nevyprávěla děj, ale popisovala obrázky, v červnu vyprávěla příběh. Aktivně pomocí rozvitých vět popisovala části denní

doby, a to v obou šetřeních. Dívka při spontánním vypravování tvořila rozvité věty s použitím všech slovních druhů. V rámci podstatných jmen a sloves neměla problémy na úrovni gramatických kategorií. Slovosled byl adekvátní, stejně tak i užívání časů.

Pragmatická jazyková rovina: V rozpoznání, kdo má jakou emoci, dívka nechybovala ani jednou. Oproti tomu v obou šetřeních chybovala při chápání citově zabarvené věty – smutného označila za rozzlobeného a naopak. Oční kontakt spontánně navazovala. V obou šetřeních upřednostňovala vykání dospělým osobám. V únorovém i červnovém šetření dokázala sdělit informace o své rodině včetně jmen svých nejbližších příbuzných. V únoru oproti červnu neznala adresu svého bydliště. Pokud se chtěla na něco zeptat nebo něco říct, neskákala druhým do řeči. V porovnání s červnem byla v únoru ve spontánním vyprávění více zaražená, v červnu vyprávěla s větší chutí.

Charakteristika dítěte při práci: Dívka v únoru působila více plaše s výjimkou témat, která ji zajímala. V červnu byla v hovoru více bezprostřední a uvolněnější. V únoru velmi často říkala na úkoly „nevím“, ačkoliv se dlouho nezamýšlela – úkoly nehádala, buď věděla nebo ne. V rámci obou šetřeních se na práci soustředila a snažila se.

Chlapec C

Sebeobsluha: Tkaničky si nedokázal zavázat ani v jednom z šetřeních.

Dýchání: V této oblasti se v únoru ani červnu neobjevily problémy.

Hrubá motorika: Udržet rovnováhu na levé noze se mu nedařilo ani v jednom šetření – točil se dokola.

Jemná motorika: Při dotýkání palce ostatních prstů si chlapec v únoru ani červnu nevedl obratně, zejména při vykonávání úkolu souběžně oběma rukama nezvládal koordinaci. Oproti červnu měl v únoru problém s navléknutím menšího korálku, nakonec se mu to však povedlo. Při skládání papíru se v únoru velmi ztrácel v pokynech, ale měl snahu úkol s pomocí dokončit. V červnu skládal také s pomocí, ale vedl si o poznání lépe.

Grafomotorika a kresba: Úchop v únoru ani červnu nebyl adekvátní – psací potřebu držel mezi třemi prsty v pravé ruce. Vzhledem k velkému soustředění na práci vynakládat velký tlak na tužku v obou šetřeních. V červnu více otáčel tělo – loket nepřírozně vtáčel směrem k papíru. V kresbě postavy došlo k posunu proporcí – hlava vůči tělu byla v červnu nakreslena menší. V obou šetřeních bylo tělo čtvercové a postavě chyběly prsty na ruce včetně bot. Pouze v únoru ztvárnil postavu bez oblečení a nakreslil jí pupík, v červnu

zapomněl na nos. V únoru při kresbě rodiny ztvárnil podle jeho popisu manžela a manželku. Na otázku, kde je on, odpověděl, že si hraje. V červnu nakreslil pouze sebe a matku. Ke kresbě používal barevné pastelky.

Oromotorika: Při pohybech jazyka si vedl hůře v únoru – u olizování dolních zubů mu zůstával jazyk za zuby, při olizování rtů dokola vykonával pohyb nepravidelně, spíše šlo o pohyb zprava doleva.

Mimika: Tato oblast nebyla problémová.

Sluchové vnímání: V orientačním vyšetření sluchu uspěl. V rámci krátkodobé sluchové paměti v opakování dvojverší, jednoduché věty a souvětí nechyboval ani v jednom šetření. V únorovém šetření se u postupného rozšiřování vět spletl dvakrát u stejného slova, kdy vyměnil množné číslo za jednotné. V červnu v poslední větě zaměnil poslední slovo za slovo, které již řekl. Přesné opakování pojmů se mu nezdařilo ani v jednom z šetření – v únoru zopakoval dvě, v červnu tři. V únoru si v rámci dlouhodobé sluchové paměti vedl hůře než v červnu, kdy dokázal zodpovědět polovinu otázek správně. Bez pomocných otázek nedokázal příběh vypravovat a jména nahrazoval. V rámci sluchové analýzy uspěl v červnu i únoru na sto procent. V obou šetřeních si ve sluchové syntéze poradil bez problému s vyhledáváním slabikovaných slov, v určení slova podle první slabiky, s určením první hlásky ve slově s výjimkou února, kdy jednu hlásku určil špatně. Určit slovo podle hlásek se mu podařilo v obou šetřeních pouze jednou, a to u stejného slova. V červnu lépe zvládl ukázat slovo podle poslední slabiky – dvě slova zvládl, v únoru ani jedno. Naopak v únoru se mu dařilo více v určení slova podle první hlásky, kdy chyboval pouze jednou, v červnu úkol vůbec nezvládl ani jednou správně. V obou šetřeních bez jediné správné odpovědi neuspěl v určení slova podle poslední hlásky a jaká hláska je na konci slova. V únoru u rýmujících se slov určil, že se nerýmují, zato v červnu úkol splnil bez problému. Sám rým doplnil pouze jednou v únoru. V opakování rytmu se mu dařilo o jeden rytmus lépe, poslední nevytleskal ani v jednom šetření.

Zrakové vnímání: S vyhledáváním nesmyslných obrázků si poradil v obou šetřeních, stejně tak tomu bylo i u nepravdivých situacích. V červnu našel všechny rozdíly mezi dvěma obrázky, v únoru dva rozdíly nenašel. Ve vyhledávání odlišného obrázku mezi stejnými obrázky našel v únoru všechny, v červnu jeden nenašel. Skládání obrázků z dílků zvládl lépe v červnu, kdy je dokázal složit sám. V únoru jeden obrázek nesložil. První úkol v rámci zrakové paměti splnil v obou šetřeních bez potíží. V Kimově hře zapomněl v únoru i červnu

vždy jeden předmět. Hraní pexesa pro něho nebylo problematické. Barvy dokázal rozlišit a v červnu dokonce včetně tmavého odstínu.

Matematické představy: Při vyčleňování obrázků ze skupiny si vedl v obou šetřeních stejně – dvakrát dobře a dvakrát špatně.

Prostorové vnímání: Při určování pořadí postav v řadě si vedl v obou šetřeních nepřesně. V únoru neurčil správně prvního, druhého a posledního, naopak správně určil, kdo je prostřední i vedle prostředního. V červnu uvedl vedle prostředního pouze jednu osobu a chybně určoval pořadí zprava doleva, při pohledu z opačné strany by bylo pořadí správné. Obrázky vyhledával mezi řádky v nahodilém pořadí.

Časové vnímání: V únoru nestavil dějovou posloupnost pouze popisoval obrázky, oproti tomu v červnu skládal děj.

Foneticko – fonologická jazyková rovina: V únoru hlásku H nahrazoval na začátku a uprostřed slova hláskou CH, v červnu došlo k fixaci ve všech pozicích, ale ve spontánní řeči stále hlásku nahrazoval hláskou H. Tupé sykavky vyslovoval interdentalně v rámci obou šetřeních ve všech pozicích ve slovech. Vadná výslovnost hlásky Ř ve všech pozicích ve slovech přetrvávala i v červnu. V rámci fonemického sluchu zvládl rozlišit okolní zvuky až na housle. V rozlišování slov podle obrázků se mu dařilo až na dvě výjimky – v únoru šlo o jeden obrázek u změny hlásky ve slově a v červnu u změny délky samohlásky. Zvuky sykavek poznal adekvátně. Rozlišování slov a slabik pouze sluchem bez předlohy bylo pro něho složitější v obou šetřeních. V únoru nerozlišil správně dvě slova a jednu slabiku, zatímco v červnu nerozlišil dvě slova a tři slabiky.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina: V pasivní a aktivní slovní zásobě nechyboval ani v jednom z šetřeních. V únoru nepojmenoval růžovou barvu a nerozlišoval odstín. V červnu pojmenoval všechny barvy a i odstíny. Aktivně v únoru rozpoznal dva geometrické útvary, v červnu všechny tři. V rámci obou šetřeních se orientoval ve slovní zásobě prostorové orientace – nahoře, dole a uprostřed. V únoru neovládal pojmy jako první, druhý, poslední, v červnu ano. V obou šetřeních nerozuměl označení „dny v týdnu“, po vysvětlení je nevyjmenoval správně – v únoru vynechal úterý a středu, v červnu řekl pouze pátek. V únoru i červnu chápal pojem roční období a vyjmenoval jednotlivá období správně. Na rozdíl od června se mu pletlo v únoru „včera, dnes, zítra“. Výraz povolání mu byl cizí v obou šetřeních, po vysvětlení dokázal vyjmenovat celkem sedm povolání v únoru a v červnu osm. Zaměstnání svých rodičů neznal. Zatímco v únoru pojmenoval na obrázku dvě povolání, při

druhém šetření všechny tři. Pojmenovat zvířata mu nedělalo potíže, u mláďat si vedl lépe v červnu, v únoru pojmenoval pouze štěňátko a koťátko. Části lidského těla v únoru i červnu uměl aktivně i pasivně. V tvorbě nadřazených a podřazených slov nechyboval ani v jednom šetření, až na nadřazené slovo „dopravní prostředky“, protože tento pojem neznal. Protiklady s obrázkovou předlohou tvořil bez obtíží až na jednu výjimku v únoru i červnu, kdy nedoplnil správný protiklad k „den“. Při samostatné tvorbě se mu dařilo hůře v červnu, kdy určil pouze jeden ze čtyř správně – v únoru byl bezchybný. V tvorbě zdobnělin nechyboval ani v jednom z šetření. Pro popis obrázku měl dostačující slovní zásobu. V rámci jednotlivých denních dob prokázal znalost daných slov. V obou šetřeních v přednesu básně zpíval píseň, a při požadavku zazpívání písně nevěděl. Pohádku reprodukoval v obou šetřeních zcela samostatně. V červnu uhodl obě hádanky, v únoru žádnou. S porozuměním jednotlivých zadání neměl problém ani v jednom šetření. Realizovat požadované delší pokyny zvládl v obou šetřeních. V manipulaci s předměty měl problém, a to jak v únoru, tak i v červnu s předložkovými vazbami. V každém šetření vykonal pouze jeden pokyn správně. Hojně ve svém mluvním projevu používal slovní vmetky – jako, takový, ee, no apod. Výbavnost pojmů někdy vázla („...no to, jak se to jmenuje...sny!“), ale pojem si nakonec vždy vybavil. Ve vyprávění se v únoru občas objevovaly zkomoleniny slov („semyslimjo“ – myslím, že jo; „skůl“ – stůl; „spít sám“ – spát sám, „bohužem“ - bohužel). Výjimečně se v projevu objevovala slova zcela nesrozumitelná. V červnu užíval zkomoleniny jen minimálně.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: V úkolu zaměřeném na aktivní užívání předložek nechyboval ani v jednom šetření, hůře si vedl pasivně (viz lexikálně-sémantická rovina – manipulace s předměty). V popisu jednoduchého obrázku měl s užíváním předložek větší problém v obou šetřeních – nešlo totiž o jednoduché odpovědi typu: „na okně“, jako tomu bylo u předchozího úkolu. V obou šetřeních splnil pouze polovinu obrázků. Jiný obrázek popisoval v rámci gramatických kategorií s chybami, a to zejména v únoru, v červnu tolik nechyboval. V tvorbě jednotného a množného čísla došlo v červnu ke zlepšení, zatímco v únoru chyboval třikrát, v červnu ani jednou. V únoru i červnu si v tvorbě a chápání gramatické věty vedl kromě jedné věty bezchybně (chyba v předložkové vazbě). Při porovnávání a stupňování přídavných jmen v únoru užíval prostřední stupeň pojem „prostřední“, v červnu úkol prováděl tímto způsobem – ryba, rybička, ryba. V přechylování podstatných jmen nechyboval. Obrázek popisoval v obou šetřeních rozvitými větami. Pouze v červnu dokázal vyprávět smysluplný příběh, v únoru šlo o pouhý

popis jednotlivých obrázků. Aktivně popisoval v rámci obou šetřeních jednotlivé denní doby. Vyjadřoval se prostřednictvím rozvitých vět, někdy se ovšem v půlce věty zastavil a sdělení řekl opisem – pravděpodobně proto, že nevěděl, jak ve větě dále pokračovat („*To je špatný, že tady nejsou... to by bylo dobrý, kdyby tady bylo moře!*“). Minulý čas v únoru někdy zaměňoval za přítomný, v červnu užíval všechny časy správně. Slovní druhy používal v rámci obou šetření všechny. Ve spontánním vyprávění se v únoru i červnu objevovaly chyby v tvorbě pádů u podstatných jmen („jsou tam jeho kamarády“, „více penízkůch“). Ve spontánní řeči bylo obecně více narušeno skloňování podstatných jmen a špatný slovosled vět, než tomu bylo při plnění úkolů, které nevyžadovaly tak dlouhé odpovědi.

Pragmatická jazyková rovina: Nechyboval v emocích a rozpoznání citově zabarvené věty. Dokázal říct, s kým bydlí i podat základní informace o své rodině. Znal celé své jméno i adresu. Při kontaktu s dospělými spíše vykal. Oční kontakt udržoval a neskákal druhým do řeči. Spontánně vyprávěl o svých zážitcích a v únoru dokonce i v průběhu šetření, oproti tomu v červnu méně šetření přerušoval. Z důvodu narušené morfoložicko-syntaktické roviny a lexikálně-sémantické roviny nebylo někdy sdělení v únoru zcela smysluplné, ale dle kontextu se dal záměr odvodit. Učitelky v mateřské škole neměly problém s porozuměním jeho řeči a pokud výjimečně ano, společně se dopátraly smyslu sdělení.

Charakteristika dítěte při práci: Pokud si nemohl vzpomenout na nějaké slovo, anglickými výrazy si nevypomáhal. Na pracovním stole měl rád pořádek. Se vším ostatním rád pomáhal. Úkoly ho velmi bavily a nikdy nechtěl skončit. V prvním šetření hodně povídal i v průběhu, v červnu se více soustředil. Nad úkoly někdy dlouze přemýšlel – nechtěl říct první věc, která ho napadne, a ani přiznat, že něco neví. Často po zvládnutí těžšího úkolu okomentoval, že byl těžký. Díky jeho komunikativnosti se mu stávalo, že neudržel pozornost a začal povídat o něčem jiném – po pokynu byl schopný se vrátit zpět k práci.

Dívka D

Sebeobsluha: Oblékání dívce nečinilo potíže, ale problém měla s rozlišením svého oblečení od ostatních. Často své oblečení ztrácela a nemohla ho najít. Ani v jednom šetření si neuměla zavázat tkaničky.

Dýchání: S dýcháním neměla dívka v rámci obou šetřeních obtíže.

Hrubá motorika: Rovnováhu dokázala udržet bez problému na pravé noze, naopak na levé hůře. Při skákání se zavřenýma očima se v únoru točila dokola, v červnu skákala na místě.

Jemná motorika: Skládání papíru se jí v únoru bez pomoci vůbec nedařilo, v červnu skládala samostatně.

Grafomotorika a kresba: Psací potřebu držela v obou šetřeních palcem, ukazováčkem i prostředníčkem v pravé ruce. Tlak na tužku vynakládala větší v únoru, tehdy měla i větší tendence vtáčet tělo směrem doleva nad papír. V červnu nic z toho patrné nebylo. V únoru obkreslovala velmi nepřesně a zbrkle, stejně tak i v červnu. K vybarvování vyžívala barevné pastelky v obou šetřeních, v obou případech však šlo spíše o „čmárání“ než vybarvování. Zatímco v únoru kreslila postavu jednou barvou, v červnu vybírala barevné pastelky. V únoru byla kresba proporčně nevyvážená – obrovské tělo, malá hlava, postava měla pouze čtyři prsty na ruku. V červnu působila kresba více propracovaně – přiměřená velikost hlavy vůči tělu, pět prstů, boty měly tkaničky a oči řasy. V obou případech neměla hlava uši. V únoru i červnu v kresbě rodiny nakreslila čtyři členy – rodiče, bratra a ji. V únoru byly rodiče znázorněni v porovnání s dětmi jako obři, v červnu měli reálnější velikost vůči dětem.

Oromotorika: V oblasti oromotoriky zvládla veškeré úkoly bez obtíží v obou šetřeních.

Mimika: V rámci mimiky neměla s úkoly problém ani v jednom šetření.

Sluchové vnímání: V orientačním vyšetření sluchu uspěla. V únoru nedokázala v rámci krátkodobé paměti zopakovat ani jedno slovo v případě dvojverší, jednoduché věty a ani souvětí. V postupném rozšiřování vět dokázala zopakovat správně první dvě věty, poté nevěděla. U přesného zopakování pojmů si nevzpomněla na jedno slovo a jedno nahradila zvukově podobným (hrnec – hrneček). V červnu došlo k velkému posunu – dívka v opakování dvojverší správně nezopakovala pouze jedno slovo, u jednoduché věty tři slova, u souvětí si vymyslela novou nesmyslnou větu, ale zvukově podobnou. V postupném rozšiřování slov až na poslední větu dokázala zopakovat všechny předchozí správně. U poslední nahradila slovo nanuk slovem ananas. Pojmy nedokázala přesně zopakovat – správně uvedla pouze dvě. V rámci dlouhodobé paměti neuspěla ani v jednom z šetření, protože čtenému textu neporozuměla. V oblasti sluchové analýzy si vedla v obou šetřeních bezproblémově. V případě analýzy slov si vedla rozporuplně – u vyhledávání vyslabikovaných slov v únoru určila správně dvě, v červnu všechny tři, u hláskovaných slov v obou případech jen jedno slovo. Ve vyhledávání slova podle první slabiky si vedla v obou šetřeních bez problému. Podle poslední slabiky byla v únoru o jedno slovo úspěšnější – správně určila dvě slova. Ve vyhledávání slov podle první hlásky si vedla stejně – dvě slova v únoru i červnu. V rámci únorového šetření při určování první i poslední hlásky ve slově

nebyla úspěšná. Oproti únoru se v červnu zlepšila, a to v jednom případě v rámci určení slova podle poslední hlásky. Úkolu s rýmy v únoru neporozuměla, proto je ani nedokázala tvořit. V červnu v určování byla úspěšná, ale vlastní rým nevymyslela. Dané rytmy zopakovala lépe v červnu, kdy vytleskala správně tři, v únoru pouze jeden.

Zrakové vnímání: Aktivně a úspěšně vyhledávala v obou šetřeních nesmyslné obrázky, nepravdivé situace, rozdíly mezi dvěma obrázky i rozdílný obrázek mezi stejnými obrázky. V únorovém šetření potřebovala se skládání jednoho obrázku pomoci, oproti tomu v červnu byla samostatná. V únoru si v rámci zrakové paměti vybavila pouze jeden obrázek a ostatní hádala, v červnu si vybavila všechny. Kimova hra dopadla v obou šetřeních stejně – na jeden předmět si nevzpomněla, s hraním pexesa neměla obtíže. Barvy dokázala rozeznat bez problému a bez rozlišení odstínů.

Matematické představy: Vyčlenění obrázku ze skupiny zvládla adekvátně v červnu, v únoru jeden obrázek neurčila.

Prostorové vnímání: V pravolevé orientaci ani v jednom z šetřeních nebyla bezchybná. Pořadí v řadě určovala zprava doleva – proto úkol v únoru ani červnu neudělala správně. Ve vyhledávání obrázků postupovala v rámci řádků v únoru odspodu, v červnu popořadě.

Časové vnímání: V únoru neznala pojmy jako ráno, poledne, večer, oproti tomu v červnu je znala a dokázala k nim přiřadit obrázky. V únorovém šetření nepostavila v rámci dějové posloupnosti celistvý příběh, v červnovém víceméně ano.

Foneticko – fonologická jazyková rovina: V únoru i červnu hlásku CH nahrazovala hláskou H ve všech pozicích. Zatímco v únoru byla výslovnost shluků sykavek problematická, v červnu došlo k úpravě a k automatizaci ve spontánní řeči. Hlávka Ř byla v obou šetřeních vyslovována vadně ve všech pozicích. Okolní zvuky rozlišila správně v obou šetřeních. V rámci únorového a červnového šetření u změny znělosti ve slově určila správně polovinu slov. U změny hlásky ve slově byla úspěšnější v červnu o jedno slovo – určila správně tři slova ze čtyř. V únoru neurčila správně změnu délky samohlásky, oproti tomu v červnu úkol zvládla na sto procent. V poznávání zvuků sykavek byla dívka úspěšná v obou šetřeních. V rámci rozlišování slov a slabik bez obrázkové předlohy v únoru správně určila celkem tři slova a tři slabiky, v červnu čtyři slova a tři slabiky.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina: V rámci pasivní slovní zásoby v únoru správně určila čtyři slova, zatímco v červnu pět. Také v aktivní slovní zásobě došlo k pokroku –

zatímco v únoru pojmenovala pouze čtyři slova, v červnu jich bylo celkem sedm. V únoru místo žluté říkala zelená, zelenou správně neurčila a modrou neřekla vůbec. V červnu ovládala všechny barvy a z odstínů rozlišovala světlý. Pasivně v únoru i červnu rozpoznala geometrické tvary. Aktivně na tom byla lépe v červnu, kdy je všechny pojmenovala, v únoru pojmenovala jen jeden. Pojmy nahoře, dole, uprostřed zvládla v únoru pasivně, aktivně nezvládla pouze „uprostřed“. Oproti tomu v červnu ovládla pojmy pasivně i aktivně. V únorovém šetření uvedla jako dny v týdnu: „palec, ukazováček, prostředníček, pátek, sobota, neděle“, v červnu uvedla všechny až na středu a pátek. Ani v jednom šetření pojem neznala. Roční období neuměla vyjmenovat. V únoru se neorientovala ve slovech jako „včera, dnes, zítra“, oproti tomu v červnu ve spontánní řeči aktivně používala alespoň pojem včera. Výraz „povolání“ neznala ani v jednom šetření a ani žádné po vysvětlení nevyjmenovala s výjimkou povolání svých rodičů, to určila v únoru i červnu. Povolání na obrázku nedokázala pojmenovat ani v jednom z šetření. V únoru pojmenovala v rámci zvířat kočku a psa, v červnu navíc prase. Mláďata ani v jednom šetření nepojmenovala. V aktivním i pasivním pojmenování částí těla nechybovala až na únorové šetření, kdy neznala pojem koleno a rameno. V únoru v tvorbě podřazených slov se jí dařilo pouze v jednom případě, v červnu ve třech. V únoru totiž neznala nadřazená slova jako dopravní prostředky, potraviny a květiny, v červnu znala potraviny i květiny. K tvorbě nadřazených slov neměla dostatečnou slovní zásobu v obou šetřeních. V rámci protikladů na základě obrázků došlo k pokroku – zatímco v únoru správně řekla jeden, v červnu tři. Při vlastní tvorbě měla s tvořením problém, v obou šetřeních uvedla dobře jeden, a to ten samý protiklad. V únoru i červnu byla v tvorbě zdvojnásobení úspěšná pouze jednou ve stejném případě. Při popisu obrázku dokázala v únoru pojmenovat jednotlivé objekty kromě lavičky a písku v únoru, v červnu písek pojmenovala. V rámci denní doby nevěděla v prvním šetření jednotlivé pojmy jako ráno, poledne, večer – úkol tak nepochopila. Oproti tomu v červnu pojmy ovládala. Pro popis jednotlivých denních dob neměla dostatečnou slovní zásobu, ale alespoň je zjednodušeně popisovala. Při vyprávění o rodině měla problém z důvodu nedostatku slovní zásoby s porozuměním otázek, v červnu došlo k rozšíření slovní zásoby a dívka s porozuměním neměla problém. V přednesu básně v obou šetřeních zazpívala píseň v angličtině, ve zpívání písně opět zazpívala. V únorovém šetření pouze s pomocí složila děj pohádky podle obrázků. Děj vyprávěla velmi zjednodušeně a chaoticky – přeskakovala obrázky. V červnu složila obrázky správně, ale vyprávění pro ni bylo opět náročné. Ačkoliv hádanku ani jednou neuhádla, v červnu měla snahu říct alespoň nějaké slovo jako odpověď

– pochopila, že cílem je uhádnout slovo. Konkrétně měla problém s porozuměním (kromě již uvedených) v následujících úkolech. V únoru špatně porozuměla pojmům „vytleskej, ukaž“. Neporozuměla ani úkolu obkreslovat a začala místo toho vybarvovat, stejně tak neporozuměla ani úkolu, který se týkal rýmů. V rámci dlouhodobé sluchové paměti kvůli nedostatečné slovní zásobě a neporozumění neobstála. V červnovém šetření měla problém s porozuměním úkolu v rámci fonemického sluchu – neporozuměla úkolu v určování, zda jsou slova a slabiky stejná nebo jiná. V realizaci delších pokynů v únoru pouze věty opakovala – nepochopila úkol, v červnu splnila vždy pouze jednu část. V manipulaci s předměty si vedla nad očekávání dobře – v únoru zvládla jednu větu, v červnu dvě. Mluvní projev byl tvořen chudší slovní zásobou v obou šetřeních. V únoru i červnu užívala zkomolená slova („spovídal“ – povídala, „dvíkend“ – víkend, „domečka“ – domeček). Celkové porozumění bylo slabé zejména v únoru a bylo třeba velmi zjednodušovat větná spojení a zdůrazňovat klíčová slova. Ačkoliv v červnu bylo porozumění na lepší úrovni, bylo občas nutné používat v komunikaci stejnou strategii. Smysluplnost spontánního vyjadřování byla často narušená vzhledem k nedostatečné slovní zásobě. Účinně kompenzovala nedostatek slovní zásoby – ke komunikaci používala opisy (tohle tak, tamto tak apod.). Celkově bylo pro ni problematické samostatně se vyjádřit – slova komolila, vynechávala, nahrazovala. Lépe si vedla při rozhovoru – chytala se pomocných otázek a použitých slov.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: Správnou předložku užila v rámci úkolu jednou v únoru a dvakrát v červnu. V tvorbě vět si vedla v obou šetřeních gramaticky špatně, ale alespoň v červnu došlo ke zlepšení, kdy složila dvě věty bezchybně. V tvorbě jednotného i množného čísla špatně skloňovala podstatná jména jak v únoru, tak i v červnu – pro číslovku používala v každém případě tvar „dva“ a „jeden“ nezávisle na rodu (jeden lízátko). Do „malovaného čtení“ dosazovala slova pouze v prvním pádě. Překvapivě si vedla dobře při hodnocení vět, zda jsou gramaticky správně nebo špatně. V obou šetřeních uspěla ve třech stejných větách z pěti. Ve stupňování přídavných jmen v červnu užívala správný druhý stupeň „menší“, ale pro třetí stupeň tvary „super malej“ (únor) a „opačnej strom“ (červen). Úkol tak zvládla pouze u druhého stupně. V přechylování podstatných jmen chybovala, protože byla celkově neúspěšná v rámci určování rodů. Při popisu obrázku v únoru i červnu pouze vyjmenovávala jednotlivé objekty maximálně doplněné počtem („dva kluci“, „tři holky“) s výjimkou dvou jednoduchých vět. Při popisu se v únorovém šetření nejednalo o celistvý příběh, ale o popis jednotlivých obrázků, oproti tomu v červnu jednotlivé obrázky oddělovala „pak“, což znamená, že se snažila vytvořit příběh („*On si jí, pak dá voda do*

kytičky, pak ce někde na zahradě, pak maminka a dá kytky.“). V únorovém šetření z důvodu neporozumění nevyprávěla o denní době, zatímco v červnu pomocí jednoduchých a jednoslovných vět popisovala denní doby. Celkový mluvní projev byl velmi slabý, co se týče gramatických kategorií. Podstatná jména uváděla v prvním pádě (pouze výjimečně v jiném) a nejčastěji v mužském rodě. Slovesa buď uváděla v infinitivu, nebo ve třetí osobě jednotného čísla nezávisle na osobě i čísle. V některých případech slovesa úplně vynechala. V červnu, když mluvila o své osobě, správně používala sloveso v první osobě jednotného čísla. V únoru byl spontánní projev tvořen jednoduchými větami nebo jednoslovný. V červnu stále převládaly jednoduché věty, ale někdy tvořila i krátká souvětí, i když gramaticky nesprávná. Ze slovních druhů užívala spontánně zejména osobní zájmena, slovesa a podstatná jména. V červnu používala i některé předložky a přídavná jména, která se většinou neshodovala s rody podstatných jmen. Slovosled nebyl významně narušený. Budoucí čas tvořila v červnu prostřednictvím slovesa být ve tvaru „bude“, v únoru ho netvořila. V červnu minulý čas vyjadřovala pomocí „byl“ v rámci jakékoliv osoby a čísla.

Pragmatická jazyková rovina: Citově zabarvené věty rozlišila správně v obou šetřeních. Dokázala vyprávět o své rodině, znala svou adresu i bydliště prarodičů. Představila se celým svým jménem. Oční kontakt navazovala spontánně. V řeči tykala. Pokud někdo nerozuměl tomu, co chtěla říct, měla tendence se vztekat a být naštvaná. Snažila se pak sdělení říct v angličtině, aby dosáhla svého záměru. Pokud chtěla něco říct, skočila do rozhovoru druhých bez rozmyšlení. Spontánně vyprávěla nezávisle na tom, zda tvoří věty správně a užívá patřičná slova.

Charakteristika dítěte při práci: Dívka byla velmi netrpělivá. Když cokoli nevěděla, měla nutkání říct něco za každou cenu. Češtině se nevyhýbala a snažila se v ní komunikovat, ale v komunikaci užívala i anglická slovíčka a věty, kterými si vypomáhala a dávala tak najevo, že úkol umí.

Chlapec E

Sebeobsluha: Tkaničky si nedokázal zavázat ani v jednom z šetřeních.

Dýchání: Tato oblast se neprokázala jako problematická v únoru ani červnu.

Hrubá motorika: Balon házel v obou šetřeních malou ránou, takže často dopadl před chytajícího. Neobratně si vedl i při chytání – míč mu většinou propadl mezi rukama. V únoru hůře držel stabilitu při stoji na levé noze, v červnu došlo ke zlepšení. Skákat po jedné noze

bylo pro něho náročnější v únoru, ale i v červnu pohyb hůře koordinoval. Skákání na jedné noze se zavřenýma očima se mu nedařilo ani v jednom z šetřeních.

Jemná motorika: V dotýkání palce ostatních prstů si vedl pomalu v obou šetřeních. V únoru se mu pletly prsty a nedokázal pohyb vykonat plynule. V červnu došlo ke zlepšení, ale vykonat pohyb oběma rukama současně se mu nepodařilo ani jednou. Zatímco v únoru stříhal velmi nepřesně, v červnu se držel více předepsané linky. V obou šetřeních se mu nedařilo při skládání papíru – nedokázal sledovat pokyny a bez pomoci by úkol nedokončil.

Grafomotorika a kresba: Správně držel psací potřebu bez většího tlaku a u stolu seděl správně. Zatímco v únoru držel tužku střídavě v levé a pravé ruce, v červnu ji držel v pravé. V únoru i červnu obkresloval velmi nepřesně a nerespektoval předepsané linky. Ve vybarvování si v únoru vedl více nedbale, v červnu méně přetahoval, ale v obou šetřeních nevybarvoval celistvě, spíše „čmáral“. Kresba postavy nebyla v obou šetřeních příliš detailní – prsty u rukou nakreslil pouze tři, nenakreslil nos ani uši a oblečení. U obou kreseb používal jednu barevnou pastelku. Ve stejném duchu nakreslil i svou rodinu, akorát v únoru nakreslil pouze matku, zatímco v červnu oba rodiče. Kresby úrovně dítěte předškolního věku neodpovídaly.

Oromotorika: V pohybech jazyka si vedl nepřesně v obou šetřeních – pohyby nedotahoval do konce a snažil se mít úkoly rychle hotové. Při olizování zubů mu zůstával jazyk za zuby a ani v olizování úst dokola se mu nedařilo – jazyk se pohyboval spíše od koutku ke koutku.

Mimika: V únoru nedokázal svrážit čelo a zvednout obočí – v červnu úkoly zvládl.

Sluchové vnímání: V orientačním vyšetření sluchu neměl problémy. V krátkodobé sluchové paměti dokázal v únoru u dvojverší i jednoduché věty zopakovat alespoň jedno slovo nebo krátkou část. V červnu vždy zachytil delší úsek – u dvojverší a jednoduché věty zopakoval vše až na jedno slovo. U souvětí řekl v obou šetřeních, že neví. V postupném rozšiřování vět si vedl v obou šetřeních nad očekávání dobře. V únoru nahrazoval slovo „koupila“ slovem „koupala“ a nedokázal zopakovat poslední dvě věty. V červnu zopakoval všechny věty správně až na poslední větu, kdy neuvedl dvě slova z pěti. V obou šetřeních si vybavil tři slova s tím rozdílem, že v únoru byly v přeházeném pořadí, zatímco v červnu popořadě. V dlouhodobé paměti z důvodu nedostatečné slovní zásoby neuspěl ani v jednom šetření. V rámci sluchové analýzy prokázal v obou šetřeních bezproblémový výkon. Ve sluchové syntéze v určení vyslabikovaného slova byl úspěšný dvakrát v únoru a v červnu třikrát. V ukázání na hláskované slovo uspěl v únoru i červnu u dvou slov. V obou šetřeních

rozeřil dvě slova na základě první slabiky, v rámci poslední slabiky však úspěšný nebyl. U určení slova podle první hlásky došlo v červnu ke zlepšení – správně ji určil u dvou slov, zatímco v únoru u žádného. Slovo podle poslední hlásky uvedl správně jednou, a to pouze v červnu. Velký pokrok udělal při určení první hlásky ve slově – v červnu řekl všechny správně, v únoru ani jednu. Naopak určit poslední hlásku se mu nepodařilo ani v jednom šetření. V opakování daného rytmu si vedl v obou šetřeních stejně, a to pouze jednou správně (pokaždé jiný). Rýmy pro něj byly z důvodu neporozumění moc komplikované.

Zrakové vnímání: Ve vyhledávání nesmyslných obrázků byl úspěšný v únoru i červnu. U nepravdivých situací si nevedl dobře v únoru, kdy našel pouze tři z devíti, zatímco v červnu nenašel jen dvě. Při hledání rozdílů u dvou stejných obrázků nenašel v únoru jeden, v červnu byl bezchybný. Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky se mu dařilo v obou šetřeních bez chyby, pouze v únoru jeden nenašel. V únoru nedokázal složit jeden obrázek, v červnu složil oba bez problému a rychle. V rámci úkolu na zrakovou paměť bleskově našel schované obrázky v obou šetřeních. V pexesu se mu dařilo, v Kimově hře uspěl lépe v červnu, kdy si nevybavil pouze jeden předmět, zatímco v únoru čtyři. Barvy rozlišoval v obou šetřeních.

Matematické představy: Zatímco v únoru našel ze tří stejných hromádek jen dvě, v červnu nechyboval. Geometrické tvary napodobil až na trojúhelník. Vyčlenit nepatřičný předmět ze skupiny se mu v únoru podařilo správně jednou, v červnu zvládl úkol perfektně.

Prostorové vnímání: Zatímco v únoru měl problém s pravolevou orientací, v červnu úkol se orientoval bezproblémově. V určování pořadí v obou šetřeních úkol plnil zprava doleva, mezi řádky vyhledával obrázky chaoticky.

Časové vnímání: V únoru přiřazování obrázků k denní době nezvládl, oproti tomu v červnu ano. Dějovou posloupnost seskládal správně pouze v červnu.

Foneticko – fonologická jazyková rovina: V únoru byly problematické některé shluky sykavek, v červnu došlo k jejich úpravě a automatizaci ve spontánní řeči. V únoru hlásku R nahrazoval hláskou L ve všech pozicích, oproti tomu v červnu ji vyslovoval vadně. Hlásku Ř vyslovoval vadně v obou šetřeních ve všech pozicích. V rozlišení okolních zvuků nechyboval. V únoru i červnu v rámci změny znělosti ve slově chyboval jednou ve stejném případě, stejně tak tomu bylo i u změny hlásky. Ve změně délky samohlásky a u zvuků sykavek nechyboval. V rozlišování slov a slabik uspěl lépe u slabik, kdy chyboval v obou šetřeních pouze jednou. V rámci slov chyboval v únoru celkem u pěti, zatímco v červnu u tří.

Lexikálně – sémantická jazyková rovina: V pasivní slovní zásobě určil správně v únoru čtyři slova, oproti tomu v červnu sedm slov. V aktivní řekl v únoru správně čtyři a v červnu dokonce šest slov. V rámci barev si v únoru nevybavil hnědou, v červnu všechny s tím, že barvy nerozlišoval na tmavou a světlou. V geometrických tvarech si vedl v obou šetřeních stejně. Pasivně dokázal určit kruh a čtverec, trojúhelník určil jako čtverec, aktivně nedokázal pojmenovat ani jeden geometrický tvar. V únoru pojmy nahoře, dole, uprostřed zvládal pouze pasivně. V červnu je ovládal pasivně i aktivně. Označení „dny v týdnu“ neznal v únoru ani červnu. Po vysvětlení vyjmenoval v únoru pouze: „středa, pátek, sobota, neděle“, v červnu nevyjmenoval jen čtvrtek. Roční období neuměl a v pojmech „včera, dnes, zítra“ se neorientoval. Výrazu „povolání“ nerozuměl ani v jednom z šetřeních, po vysvětlení vyjmenoval jedno povolání v červnu. V únoru i červnu nedokázal na obrázcích určit povolání ani v jednom z šetřeních, oproti tomu povolání svých rodičů uvedl. Ze zvířat v únoru pojmenoval pouze kočku a psa, zatímco v červnu navíc prase, ovci, kozu, kachnu. Ani v jednom šetření nepojmenoval mláďata. V únorovém šetření v rámci částí lidského těla nebyl aktivně ani pasivně moc úspěšný, chyboval ve slovech – rameno, koleno, ruce, nohy, tvář. V červnu tyto pojmy až na tvář ovládal. V tvorbě podřazených slov měl větší problém v únoru, kdy nerozuměl nadřazeným pojmům jako dopravní prostředky, pohádkové postavy a potraviny. V červnu pojmy ovládal až na dopravní prostředky a správně přiřadil podřazená slova. S tvorbou nadřazených slov neměl potíže ani v jednom šetření. Tvorba protikladů podle obrázků se mu podařila v únoru dvakrát, zatímco v červnu celkem třikrát. Samostatně v obou šetřeních vytvořil jeden a ten samý protiklad. Zatímco v únoru nevytvořil žádnou zdobnělinu, v červnu uvedl dvě správně. Při popisu obrázku vyjmenoval v obou šetřeních pouze základní pojmy – holčička, kluk, strom, maminka, míč. V únoru při popisování jednotlivých částí denní doby nerozuměl jednotlivým pojmům, v červnu pasivně pojmy přiřadil, ale aktivně je správně použít neuměl a zaměňoval je („*Večer jdeme do školky.*“). V únoru i červnu zazpíval píseň v češtině, báseň neznal, ale rozlišoval pojem báseň a píseň. Pohádku nedokázal složit ani podle obrázků, po složení s dopomocí ji neuměl vypravovat. Na hádanky ani v jednom šetření nepřišel. Kromě již zmíněných úkolů, ve kterých byl problém s porozuměním, chlapec špatně rozuměl následujícím úkolům. Neporozuměl úkolu s rýmy, takže je ani neurčoval a netvořil. V únoru i červnu neporozuměl pokynu obkreslit. Z důvodu nedostatečné slovní zásoby a sníženého porozumění byla pro něj oblast dlouhodobé paměti nesplnitelná. Zatímco v únoru nedokázal realizovat z neporozumění ani jeden delší pokyn, v červnu jeden splnil celý a dva částečně. V únorovém šetření nebyl

schopen splnit úkol manipulace s předměty dle pokynů, v červnu jednu větu udělal správně a u ostatních se spletl vždy v jednom z pokynů. V rámci spontánního mluvního projevu byla slovní zásoba chudá. Zkomoleniny se v jeho mluvě objevovaly v únoru i červnu („bolit“ – bolet, „stolečka“ – stoleček, „sová“ – schovává se). Při komunikaci se vyjadřoval zjednodušeně, tím pádem sdělení nemělo moc velkou vypovídající hodnotu, ale na základě kontextu šel rozklíčovat záměr sdělení. Na otázky odpovídal více jednoslovně v obou šetřeních.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina: V úkolu zaměřeným přímo na předložky propadl v obou šetřeních. V rámci popisu jednoduchých obrázků použil správně předložky v únoru celkem dvakrát a v červnu třikrát. Při tvorbě množného i jednotného čísla tvořil všechny číslovky v prvním pádě rodu mužského (jeden slepička). V malovaném čtení v obou šetřeních dosazoval pouze první pády podstatných jmen až na jednu stejnou výjimku v obou šetřeních (4. pád). Zatímco v únoru v tvoření a chápání gramaticky správné věty chyboval dvakrát, v červnu byl úspěšný na sto procent v tom, že správně určil, zda je věta správně nebo špatně, s opravou těch špatných si však neporadil. Přídavná jména stupňoval v obou šetřeních tak, že uváděl např.: „velká, trochu velká, moc málo velká“. Nedokázal přechylovat podstatná jména. Popisování obrázku ani v jednom šetření nebylo ve větách, šlo o pouhé vyjmenování pojmů. V červnu dokázal podle správně sestavené dějové posloupnosti vyprávět příběh, který by ovšem bez obrázkové předlohy nebyl smysluplný („*Dávat kytky do maminka, dávala vodu, jde dávat a vylostly kytky a dávala vodu na a dávala do maminka.*“). V únoru ani nedokázal obrázky popsat. O denní době nedokázal z důvodu neporozumění vyprávět v únoru, v červnu tvořil jednoduché věty. Podstatná jména nechával vždy v prvním pádě. Vyjadřoval se v únoru hodně jednoslovně, maximálně ve větách o třech slovech, oproti tomu v červnu více ve větách, i když krátkých. V únoru skloňoval podstatná jména a časoval slovesa špatně s výjimkou sloves ve třetí osobě, jednotného čísla, mužského nebo ženského rodu. V červnu zároveň dobře časoval slovesa v první osobě, jednotného čísla, mužského rodu, ale se skloňováním podstatných jmen měl stále problém. Z časů používal pouze přítomný a ze slovních druhů užíval podstatná jména, slovesa, osobní zájmena, přídavná jména. Zájmena se neshodovala s rodem podstatného jména.

Pragmatická jazyková rovina: Citově zabarvené věty rozlišoval bez větších problémů. Jména i bydliště nejbližších příbuzných znal v obou šetřeních, dokázal se představit a říct svou adresu. V únoru se více vyhýbal očnímu kontaktu, v červnu ho navazoval, ale vždy jen na

kratší čas. Pokud mu někdo nerozuměl, využíval školního asistenta, aby mu pomohl, případně svoji snahu vzdal. Do řeči druhým neskákal – dodržoval pravidla dialogu. V únoru se spontánně tolik nevyjadřoval, spíše odpovídal na otázky. V červnu došlo k drobnému posunu a byl při úkolech aktivnější.

Charakteristika dítěte při práci: Oproti únorovému šetření více ukazoval radost, předtím byl uzavřený. Během výzkumného šetření byl hodně rozvážný – nad úkolem přemýšlel, nesnažil se hned něco říct za každou cenu. Když nevěděl, netipoval, jen řekl, že nerozumí nebo neví. V případě, že se mu nechtělo pracovat, tak se nesnažil a nespolupracoval. Pokud slovíčko nevěděl v češtině, neřekl ho anglicky.

4.4 Závěry z výzkumného šetření, diskuze

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou obdobích, a to během února a června roku 2018. Výzkumný vzorek byl tvořen celkem pěti dětmi – dvě děti s prodlouženou fyziologickou dyslalií a tři děti cizinců – jedno dítě bilingvní a dvě děti trilingvní. Všechny děti navštěvovaly poslední ročník předškolního vzdělávání. Anamnestická data byla získaná na základě strukturovaných rozhovorů s rodiči.

Hlavní cílem výzkumného šetření bylo analyzovat řečové i neřečové oblasti u dítěte v předškolním věku. **Prvním dílčí cílem bylo** provést analýzu zrakového a sluchového vnímání u dítěte v předškolním věku, **druhým dílčí cílem bylo** provést analýzu jednotlivých jazykových rovin u dítěte v předškolním věku. Veškeré uvedené cíle byly naplněny v rámci kapitoly „Vlastní výzkumné šetření“ prostřednictvím kvalitativních metod jako zúčastněné a nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy.

Na základě analýzy výsledků činnosti byly zodpovězeny veškeré stanovené výzkumné otázky. V následujícím přehledu jsou uvedeny na tyto otázky odpovědi. Pro objektivní posouzení bylo třeba rozdělit výzkumný vzorek na dvě skupiny – děti s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** (dvě dívky) a **děti cizinců** – dvě děti trilingvní (dívka a chlapec) a jedno bilingvní (chlapec).

Na **první výzkumnou otázku** „K jakému vývoji došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období v oblasti sluchové analýzy a syntézy?“ je možné odpovědět následovně:

U sluchové analýzy dívek s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** došlo k pokroku a úkoly zvládly adekvátně. Šetření sluchové syntézy přineslo rozporuplné výsledky, ne vždy totiž došlo v červnovém šetření ke zlepšení. Ke zhoršení došlo v rámci určení vyhláskovaného

slova a slova podle poslední slabiky. K žádnému progresu nedošlo u určení slova podle poslední hlásky – obecně v tomto úkolu dívky nedosahovaly velmi pozitivních výsledků. Naopak zlepšení bylo zaznamenáno v rámci určení slova podle první hlásky, první slabiky a také určení první hlásky ve slově. U **dětí cizinců** byla oblast sluchové analýzy bezproblémová v rámci obou šetřeních. U sluchové syntézy nejčastěji docházelo ke zlepšení nebo k minimálnímu zlepšení. Negativní stagnace (ve smyslu stagnace u špatného výkonu) nebo jen mírné zlepšení se týkalo určení poslední hlásky ve slově a hledání slova podle poslední hlásky. V rámci určení slova podle poslední slabiky došlo v jednom případě ke zlepšení, v dalším ke zhoršení a v posledním ke stagnaci (žádná odpověď správná). Velmi rozdílné výkony byly podány také v rámci určení slova podle první hlásky – jedno zlepšení, zhoršení i stagnace (žádná odpověď správná). Velmi dobrých výsledků dosáhly v rámci určení vyslabikovaného slova, určení slova podle první slabiky a určení první hlásky ve slově. K žádnému zlepšení nedošlo v určení vyhláskovaného slova – v jednom případě určily slovo správně dvě děti, ve dvou případech pouze jedno. Obecně se dá tvrdit, že u obou skupin bylo určování posledních částí slov, ať už hlásek nebo slabik, více problematické.

Druhou výzkumnou otázkou „K jakému vývoji došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období v oblasti zrakové paměti?“ lze zodpovědět takto:

V prvním úkolu (zapamatování si předmětů na obrázku a jejich následné vybavení) došlo v rámci červnového šetření ke zlepšení ve všech případech s výjimkou dvou dětí, u kterých byl úkol splněn již v rámci únorového šetření. V Kimově hře se v rámci červnového šetření zlepšila pouze jedna dívka (úkol tak splnila na 100 %) a jeden chlapec, který v únoru chyboval celkem čtyřikrát, zatímco v červnu pouze jednou. U dvou dětí nedošlo k žádnému pokroku – jeden předmět nevěděly. U jednoho dítěte šlo o zhoršení o jeden předmět – v únoru byl v úkolu bezchybný. V rámci hry pexeso nedošlo k žádnému vývoji, protože všichni bez výjimky obstáli v obou šetřeních.

Odpověď na **třetí výzkumnou otázku** „Jaké slabiny se projeví u sledovaných dětí v rámci foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny v červnovém šetření?“ je možné podat tímto způsobem:

V případě foneticko-fonologické roviny u dětí s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** přetrvávala v červnovém šetření vadná výslovnost hlásky Ř. Kromě této hlásky u jedné z dívek byla vadná výslovnost i tupých sykavky a hlásek L a R. Z fonemického sluchu bylo největším úskalím určení pouze sluchem, zda jsou dvojice slabik a slov stejné nebo

nikoliv – jedna dívka chybovala jednou, druhá dvakrát, a to jak v rámci slov, tak i slabik. Obě dívky neuspěly v rámci poznávání zvuků hru na housle. U **děti cizinců** přetrvávala také vadná výslovnost hlásky Ř. Navíc mělo každé dítě individuální problém s výslovností dalších hlásek – u jednoho dítěte šlo o vadnou výslovnost tupých sykavek, u druhého hlásky CH a u třetího hlásky R. V rámci fonemického sluchu rozlišila zvuk houslí pouze dívka (ačkoliv si vzpomněla jen na anglický výraz). Zcela úspěšný nebyl nikdo v rozlišování poslechem, zda jsou slabiky a slova stejná nebo jiná. Zatímco bilingvální chlapec chyboval v rozlišování slov na obrázku pouze ve změně znělosti samohlásky, děti trilingvální měly problém na úrovni změny hlásky a znělosti ve slově.

V rámci lexikálně-sémantické roviny u dětí s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** byl problém v chápání nadřazených pojmů jako povolání, dny v týdnu a dopravní prostředky. U jedné dívky byl problém i s pojmem potraviny. Velmi špatně si vedly při vyjmenování povolání (i přes vysvětlení pojmu). Složitě pro ně bylo i určení povolání na obrázku. Obě dívky nevěděly žádnou báseň a píseň zazpívala jen jedna. V samostatné tvorbě protikladů nebyly moc úspěšné. V jedné třetině v rámci manipulace s předměty podle instrukcí obě chybovaly. I **děti cizinců** měly problém se stejnými nadřazenými pojmy. V rámci přednesu básně a zpěvu písně uspěly sporně. Dítě bilingvální zaměnilo pojmy píseň a báseň, takže v rámci básně zpívalo, u písně nevědělo. Trilingvální chlapec chápal rozdíl mezi písní a básní, ale dokázal pouze zazpívat (v češtině), oproti tomu dívka zpívala anglickou píseň v obou požadavcích. Navíc měly trilingvální děti problém s pojmem roční období i s pojmy jako včera, dnes, zítra s výjimkou dívky, která „včera“ v červnu užívala. Dále měly problémy v tvorbě protikladů bez obrázkové předlohy. Ani hádance děti trilingvální neporozuměly. V oblasti lexikálně-sémantické roviny byly děti trilingvální omezeny v aktivní i pasivní slovní zásobě, s čím souviselo i nedokonalé porozumění. Oproti tomu v manipulaci předmětů podle pokynů si vedlo hůře dítě bilingvální. Všechny děti cizinců chybovaly při vyjmenování dnů v týdnu. U dítěte bilingválního se objevovala špatná výbavnost pojmů. Za velkou slabinou obou skupin lze považovat nadřazené pojmy a slovní zásoba týkající se povolání.

V morfologicko-syntaktické rovině některé děti popisovaly obrázek jednoslovně, jiné tvořily jednoduché věty. Dětem s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** dělala problém oprava gramaticky nesprávných vět. V rámci stupňování přídavných jmen pro druhý stupeň používaly označení „prostřední“ i přes názorný příklad. Pro **děti cizinců** nebylo překvapivé

vnímání gramaticky nesprávné a správné věty problematické, hůře si však vedly děti trilingvální s jejím opravením. Stupňování přídavných jmen bylo náročné pro všechny děti s výjimkou dívky u tvoření druhého stupně. Velmi náročné byla pro tuto skupinu tvorba předložek a skloňování podstatných jmen. V rámci malovaného čtení doplňovaly děti trilingvální slova pouze v prvním pádě. Dítě bilingvální mělo v rámci podstatných jmen problém na úrovni pádů, ve kterých občas chybovalo ve spontánním projevu. Pro děti trilingvální bylo problematické navíc časování sloves, přechylování podstatných jmen a tvorba jednotného a množného čísla.

Poslední **čtvrtá výzkumná otázka** „V jakých konkrétních úkolech došlo u sledovaných dětí v rámci sledovaných období k nejvýraznějšímu rozvoji v oblasti lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické roviny?“ může být zodpovězena následujícím způsobem:

V rámci lexikálně-sémantické roviny došlo u dětí s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** k posunu ve vyprávění známé pohádky. Obě dívky oproti únorovému šetření vyprávěly samostatně. Dále se zlepšovaly individuálně – jedna z dívek rozšířila rozlišování barev o pojmy světlý a tmavý, bez obrázkové předlohy vytvořila samostatně všechny protiklady (v únoru žádný) a zlepšila se v „manipulaci s předměty podle pokynů“. Druhá dívka udělala významný pokrok v uhádnutí obou hádanek. **Děti cizinců** se zlepšovaly v rozdílných úkolech. U dítěte bilingválního byl zaznamenán největší pokrok v rámci uhádnutí hádanek, v pojmenování odstínů barev (světlý a tmavý) a v orientaci v pojmech určující pořadí – první, druhý a poslední. U trilingválních dětí i přes to, že ani v jednom šetření nebyla slovní zásoba na velké úrovni, velký posun udělaly právě v této oblasti. V červnu se dostaly nad polovinu správných slov jak v aktivní, tak i v pasivní slovní zásobě. Lepší orientaci také projevily v rámci pojmů ráno, v poledne a večer. V rámci realizace delších pokynů došlo také k velkému zlepšení. Individuálně se dívka zlepšila i v ovládnutí pojmů – nahoře, dole, uprostřed.

U dětí s **prodlouženou fyziologickou dyslalií** v rámci morfologicko-syntaktické roviny došlo k nejvýraznějšímu zlepšení v rámci dějové posloupnosti. Zatímco v únoru nedokázaly dívky vyprávět celistvý příběh, v červnu obě tvořily smysluplný děj. Výrazný posun u dějové posloupnosti byl i u **dětí cizinců**. Všichni se snažili vyprávět děj a nepopisovat jednotlivé obrázky. Děti trilingvální se posunuly zejména v tvorbě vět – navzdory problémům s gramatikou tvořily jednoduché věty až krátká souvětí, ať už v rámci spontánního projevu nebo u popisu. Další pokroky dosahovaly samostatně. Dívka více užívala (ačkoliv ne zcela

správně) předložky i přídavná jména a vyjadřovala budoucí i minulý čas. U chlapce došlo ke zlepšení v chápání gramaticky nesprávných vět. Chlapec bilingvální úspěšněji skloňoval podstatná jména a časoval slovesa.

Diskuze

Na základě literární rešerše bylo zjištěno, že mezi šestým a sedmým rokem dochází k ukončení vývoje řeči – většina dětí v rámci výzkumného vzorku již tuto věkovou hranici překročila nebo se přiblížila k její horní hranici, a přesto se vadná výslovnosti některých hlásek (zejména hlásek R a Ř) nadále vyskytovala.

U některých úkolů docházelo paradoxně v rámci druhého šetření ke zhoršení, a to například v rámci sluchové syntézy u dětí s prodlouženou fyziologickou dyslalií. Lze předpokládat, že příčinou regrese mohl být fakt, že oblast nebyla v době obou šetření zcela upevněná, a mohlo tak snadno dojít k rozdílným výkonům.

I další výsledky byly překvapující jako například v případě sluchové analýzy a syntézy u dětí cizinců – byl předpokládán horší výkon, než jakého dosahovaly. V negativním slova smyslu byly zjištěny překvapivé výsledky, které se týkaly samostatného přednesu básně nebo zpívání písně. Autorka práce se domnívá, že důvodem této skutečnosti mohlo být to, že při hromadném zpívání nebo přednesu, který je v mateřské škole nejčastější, mají děti možnost nechat se „strhnout“ okolím. Konkrétně jde o to, že dítě nevěnuje dostatečnou pozornost tomu, že pedagogův pokyn byl „zazpívat písničku“, ale následně se k davu připojí, protože slyší ostatní zpívat. Samostatně však tento pokyn není schopno vykonat, protože si nespojí, že zazpívat píseň znamená „prší, prší...“. Děti také nejsou zvyklé samostatně recitovat nebo zpívat, protože během dne není čas na výkony jednotlivců. Autorka práce připouští, že částečně svou roli v tomto požadavku mohla hrát také stydlivost.

Dále je třeba upozornit na fakt, že děti neměly dostatečné povědomí o běžných nadřazených pojmech jako například dopravní prostředky, dny v týdnu, povolání. Podle autorky má na této skutečnost vliv dnešní doba, ve které ubývá komunikace, což se negativně podepisuje na slovní zásobě. Velkým úskalím byl také správný úchop, který podle autorů odborných publikací má být upevněn v průběhu posledního roku v mateřské škole – pouze dvě děti tuto skutečnost splnily. Zajímavé bylo, že s výjimkou jednoho dítěte nikdo nerozeznal zvuk houslí. Mohlo to být způsobeno nedostatečnými sluchovými zkušenostmi, anebo tím, že tento hudební nástroj není mezi dětmi dané generace příliš rozšířen.

Jako úskalí hodnotí kriticky autorka diplomové práce skutečnost, že ve výzkumném vzorku byla absence druhého dítěte, které by pocházelo z bilingvního prostředí. Na základě výzkumného šetření bylo patrné, že dítě bilingvní je na pomezí obou skupin.

Protože obě skupiny na první pohled působí nevyváženě, mohou vyvstávat otázky, zda bylo vhodné podrobit výzkumný vzorek stejnou náročností úkolů. Autorka diplomové práce odůvodňuje totožnou testovou baterii tím, že všechny děti navštěvují a budou navštěvovat zařízení běžného typu s výukou v českém jazyce, a budou tak více či méně vystavováni stejným požadavkům s přihlédnutím k jejich individualitě. Nevýhodu autorka vidí v tom, že rozdílný vzorek přinesl rozdílné výsledky, což ztížilo zodpovězení výzkumných otázek a tvorbu závěrů.

4.5 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě provedeného výzkumného šetření autorka diplomové práce předkládá několik doporučení pro pedagogickou praxi. První doporučení se týká **posílení oblasti sluchové paměti**. Vyplývá to z faktu, že tato oblast byla v rámci výzkumného šetření problematická. Jako vhodné řešení autorka diplomové práce navrhuje posílení sluchové cesty například posloucháním pohádek nebo příběhů, ať už čtených nebo pouštěných z nejrůznějších audio zařízení. Poslech bez vizuální podpory více rozvíjí sluchovou percepci a pozornost dítěte. Jako druhé doporučení autorka uvádí **výstupy pro rodiče dětí z vícejazyčného prostředí**. Pro rodiče, kteří žijí v České republice a neovládají český jazyk na rodilí úrovni nebo ho ovládají jen minimálně, by bylo vhodné mateřskou školou tvořit pravidelné výstupní hodnocení, ve kterém se ve svém jazyce (případně v anglickém jazyce) dočtou o pokrocích dítěte v českém jazyce. Rodiče, pro které je český jazyk cizím jazykem, nemají totiž možnost, jak zhodnotit pokrok svých dětí. Vzhledem k tomu, že žijí v této zemi, autorka diplomové práce předpokládá, že by bylo vhodné, aby byli podrobněji informováni o tom, jak je dítě úspěšné a v jakých konkrétních oblastech naopak neúspěšné. Třetí doporučení se vztahuje k **informovanosti pedagogů** o základech logopedie a důležitosti včasného zahájení logopedické terapie. Vzhledem k tomu, že se realita výslovnosti jednotlivých hlásek u dětí v porovnání s podanými informacemi od rodičů lišila, nasvědčuje to tomu, že rodiče potřebují impuls k tomu, aby vyhledali včas odbornou logopedickou péči. Vzhledem k dlouhodobým čekacím lhůtám v logopedických ambulancích, může dojít k „zmeškání“ vhodné doby pro začátek logopedické terapie a ovlivnění dalšího vývoje dítěte. Posílení informovanosti pedagogů by tak mohlo efektivně přispět k podání včasné informace

o narušené komunikační schopnosti rodičům. Čtvrté doporučení je zaměřeno na **posílení správného držení tužky a tlaku na tužku**. Vzhledem k provedenému šetření, kdy pouhé dvě děti držely správně psací potřebu, vyplývá potřeba se od útlého věku v předškolním vzdělávání zaměřovat na správné návyky v této oblasti a nepodceňovat ji. Mateřská škola by měla i v této oblasti zacílit na informovanost rodičů, aby byly správné návyky podpořeny i v rodinném prostředí. Páté doporučení se týká **větší podpory individuálního výkonu**. Protože v rámci výzkumného šetření málokdo přednesl báseň nebo zazpíval píseň, je potřeba zaměřit se více na výkon jednotlivce. Zároveň si při individuálních výkonech dělají pedagogové obraz o tom, kdo má jaké slabiny a mohou podle toho přizpůsobit své pedagogické působení. Autorka doporučuje například v rámci komunitního kruhu vyvolávat jednotlivce pro přednes básně nebo písničky. Šesté doporučení se týká **podpory správného návyku při čtení**. V rámci vyhledávání obrázků na řádku totiž vesměs všechny děti postupovaly chaoticky – místo postupného vyhledávání od horního řádku a zleva doprava. Vzhledem k tomu, že v první třídě se budou všichni učit číst a psát zleva doprava a odshora dolů, bylo by vhodné, aby z předškolního vzdělávání odcházeli s návykem správného postupu. Návyk lze posilovat například prostřednictvím pracovních listů, ve kterých je vlevo na začátku řádku obrázek, který je třeba najít na daném řádku. Poslední sedmé doporučení představuje nápad, jak podporovat u dětí cizinců správné skloňování, a to prostřednictvím **malovaného čtení**. Vzhledem k problémům se skloňováním podstatných jmen by bylo vhodné vytvořit pro tyto účely materiál malovaného čtení, ve kterém by byly texty od jednodušších po složitější přizpůsobené dětem z vícejazyčných prostředí a děti by se tak hravou formou učily správně skloňovat podstatná jména.

Závěr

Diplomová práce se zaměřila na téma vývoj řečových i neřečových oblastí u dítěte v předškolním věku s cílem z pohledu speciální pedagogiky analyzovat vývoj dítěte v těchto oblastech. Závěrečná práce byla rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Část teoretická byla vytvořena na základě literární rešerše, část praktická prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření s hlavním cílem analyzovat řečové i neřečové oblasti u dítěte v předškolním věku.

První část závěrečné práce byla zpracována do tří kapitol, ve kterých byla rozebrána témata k uvedení do celkové problematiky. Konkrétně první kapitola se zaměřila obecně na předškolní věk – zabývala se tak dítětem v předškolním věku, vzděláváním v mateřské škole, školní zralostí a zápisem do 1. třídy. Druhá kapitola byla věnována neřečové oblasti, zacílila proto na vývoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, kresby, laterality ruky, zrakového a sluchového vnímání. V rámci poslední podkapitoly přinesla stručný přehled o vývoji myšlení, paměti, matematických představ, vnímání prostoru a času, fantazie, hry, sebeobsluhy, samostatnosti a sociálních dovedností. Třetí kapitola se věnovala oblastem řečovým a uzavřela tak teoretickou část vývojem řeči u dítěte předškolního věku, pojednáním o bilingvistu a trilingvistu, o narušené komunikační schopnosti a logopedické intervenci v mateřské škole.

Praktická část se věnovala samotnému kvalitativnímu výzkumnému šetření, které proběhlo v únoru a červnu roku 2018 a bylo zpracováno prostřednictvím kvalitativních metod jako zúčastněné a nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy a strukturované rozhovory s rodiči. Byly také předloženy vedlejší cíle výzkumného šetření, konkrétně provést analýzu zrakového a sluchového vnímání u dítěte v předškolním věku a provést analýzu jednotlivých jazykových rovin u dítěte v předškolním věku. Vymezené cíle byly naplněny v rámci kapitoly „Vlastní výzkumné šetření“. Kromě cílů byly také stanoveny výzkumné otázky a v rámci jedné z podkapitol byla mimo jiné představena charakteristika výzkumného šetření, místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku. Ten tvořily dvě děti s prodlouženou fyziologickou dyslalií a tři děti cizinců. Na základě stěžejní kapitoly „Vlastní výzkumné šetření“ mohly být zpracovány závěry z výzkumného šetření, ve kterých došlo k zodpovězení výzkumných otázek, doporučení pro pedagogickou praxi a také k vypracování závěrečné diskuze.

Výzkumné šetření přineslo pozitivní výsledky – oproti únoru došlo v červnu u výzkumného vzorku ke zlepšení. Znatelný pokrok byl patrný zejména v rámci soustředěnosti během výzkumného šetření a v rychlosti plnění jednotlivých úkolů. Ke zlepšení došlo u obou skupin také v oblasti jemné a hrubé motoriky. Největší posun byl zaznamenán u dětí cizinců, u kterých došlo k rozšíření slovní zásoby, ke zlepšení porozumění a sluchové paměti a také k rozvoji jazykového citu. Některé oblasti však byly pro obě skupiny problematické i v průběhu červnového šetření. Jednalo se například o foneticko-fonologickou rovinu (konkrétně nesprávná výslovnost některých hlásek), vyjmenování dnů v týdnu, znalost povolání i recitaci básně nebo zazpívání písně. Zcela upevněná nebyla ani oblast sluchové syntézy.

V rámci podkapitoly „Doporučení pro pedagogickou praxi“ byly představeny možnosti a nápady, jakým způsobem posílit jednotlivé oblasti, aby dítě nebylo vystaveno školní neúspěšnosti, což by mělo být v zájmu všech zasvěcených odborníků i rodičů. Získané poznatky jsou cenné zejména pro rodiče výzkumného vzorku a pro jejich pedagogy, ale také pro pedagogickou praxi, protože došlo ke zkoumání velmi důležitého období a odhalily se slabiny, na které se lze v praxi zaměřit. Zároveň k výzkumnému šetření byly vybrány dvě skupiny, které jsou v dnešní praxi početně zastoupeny a je předpokládán jejich nárůst. Rozšířením výzkumného šetření by mohlo být zpracování dalšího výzkumné období, konkrétně na počátku nástupu do 1. třídy základní školy. Mohlo by tak dojít k ověření, zda výzkumný vzorek zvládl veškeré úkoly.

Závěrem je třeba upozornit na skutečnost, že vzhledem k malému výzkumnému vzorku nelze získané poznatky zobecnit na celou populaci dětí ve sledovaném období.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERSON, Jean. *Dobry start do školy: jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015a. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015b. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

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

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7561-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. *Foniatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2048-0.

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

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-819-7.

GREGORA, Martin. *Péče o dítě od kojeneckého do školního věku*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2030-2.

- HAZUKOVÁ, Helena. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-169-4.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2264-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy. 3., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.
- KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: teoretické východiska súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.

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

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

LIPNICKÁ, Milena. Vývoj přístupů k prevenci narušené komunikační schopnosti dětí v mateřských školách. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, 2014, 24(3), 194-201. ISSN 1211-2720.

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

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: GRADA Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

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

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

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

WOOLFSON, Richard C. *Bystré dítě*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7360-002-1.

Elektronické zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Do 1. tříd letos nastoupí 108 tisíc dětí, tisková zpráva* [online]. Praha, 26. března 2018 [cit.5.2.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/do-1-trid-letos-nastoupi-108-tisic-deti?highlightWords=odklad+%C5%A1koln%C3%AD+doch%C3%A1zky>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Termíny zápisů do 1. ročníku základních škol pro školní rok 2017/2018* [online]. 2016b [cit.10.1.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/terminy-zapisu-do-1-rocniku-zakladnich-skol-pro-skolni-rok>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání* [online]. 2016b [cit.10.1.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. 2018 [cit.8.2.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

KADANÍKOVÁ, Jana a Karel, NEUBAUER. *Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině* [online]. Listy klinické logopedie. Časopis Asociace klinických logopedů ČR. 2017, 1, 3-14 [cit.6.2.2019]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2017/02/1-2017-Bilingvismus-a-v%C3%BDchova-d%C3%ADt%C4%9Bte-v-bilingvn%C3%AD-rodin%C4%9B.pdf>

RICHTROVÁ, Barbora. *Bilingvismus není diagnóza* [online]. Listy klinické logopedie. Asociace klinických logopedů ČR. 2017, 1, 53-54 [cit.6.2.2019]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2017/02/1-2017-Bilingvismus-nen%C3%AD-diagn%C3%B3za.pdf>

UTĚŠENÝ, Slavomír. *Jubilejní sborník o bilingvistu v SSSR* [online]. Slovo a slovesnost: list Pražského lingvistického kroužku. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR. 1974, 35(1), 74-77 [cit.8.2.2019]. ISSN 2571-0885. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=2222>

VAVRDA, Vladimír. *Dětská hra a psychoanalýza* [online]. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 2001, 4, 498-513 [cit.19.2.2019]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2237&lang=cs>

Zákony pro lidi.cz: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Zlín: AION CS [cit.15.1.2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zdroje využité v praktické části

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2013). *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>