

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021/2022

Bc. Kristýna Marková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v rámci
školní zralosti a připravenosti v období pandemie
COVID-19**

Bc. Kristýna Marková

Katedra speciální pedagogiky

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

Studijní program: Logopedie

2021/2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj komunikačních dovedností u dětí v rámci školní zralosti a připravenosti v období pandemie COVID-19 vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum: 1. 7. 2022

.....
Podpis – Kristýna Marková

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Miroslavovi Vodolánovi, Ph.D. za vstřícnost a pomoc s lingvistickými úpravami.

.....

podpis

ABSTRAKT

Tato diplomová práce řeší předškolní vzdělávání v době pandemie COVID-19 z pohledu logopedie. Cílem bylo zjistit, zda pandemie ovlivňuje rozvoj komunikačních dovedností u dětí v rámci školní zralosti a připravenosti.

Výzkumné šetření probíhalo metodou kvantitativní. Ke sběru dat byl využit samostatně vytvořený dotazník, jenž vyplnilo 50 respondentů z běžných mateřských škol z kraje Vysočina. Výzkumným vzorkem byli učitelé dětí s povinnou školní docházkou.

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že množství odkladů povinné školní docházky je ve školním roce 2020/2021 vyšší než v předchozích letech. Jako hlavní příčinu respondenti uvedli psychickou nezralost, do níž se řadí i narušená komunikační schopnost. Dále bylo zjištěno, že u více jak poloviny respondentů mají děti ve třídě stejné obtíže v komunikačních schopnostech jako v minulých letech, i přesto však 92 % učitelů přiznalo, že nebyly ve školním roce 2020/2021 naplněny vzdělávací cíle v oblasti komunikace, dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V jazykových rovinách měly děti dle respondentů nejčastěji obtíže s výslovností hlásek L, R, Ř, se spontánním vyprávěním podle obrázku, s tvorbou souvětí a také s dodržováním pravidel konverzace.

Hlavním zjištěním je potvrzení stanovené hypotézy, která říká, že byl rozvoj komunikačních dovedností v rámci školní zralosti a připravenosti ovlivněn pandemií COVID-19. V závěru jsou formulována konkrétní doporučení, která by mohla zlepšit rozvoj komunikačních dovedností u dětí, v případě distančního vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Předškolní vzdělávání, komunikační schopnosti, školní zralost a připravenost, COVID-19, distanční vzdělávání.

ABSTRACT:

This thesis addresses preschool education in the COVID-19 pandemic from a speech therapy perspective. The aim was to determine whether the pandemic affects the development of communication skills in children's school maturity and readiness.

For the research, a quantitative method was used. A sample of 50 respondents from kindergartens in the Vysočina region completed a self-administered questionnaire to provide data for this work. The research sample was teachers of children with compulsory school attendance.

The research found that the number of deferrals of compulsory school attendance is higher in the school year 2020/2021 than in previous years. The root causes cited by the respondents were psychological immaturity, including impaired communication skills. It was also found that for more than half of the respondents, children in the classroom have the same difficulties in communication skills as in previous years, yet 92% of teachers admitted that the educational objectives in the field of communication, according to the Framework Education Programme for Preschool Education, were not met in the 2020/2021 school year. According to the respondents, children most often had difficulties pronouncing the L, R, and Ř syllables, spontaneous narration according to a picture, the formation of sentences, and following the rules of conversation.

The main finding confirms the stated hypothesis that the development of communication skills in the context of school maturity and readiness was affected by the COVID-19 pandemic. Finally, specific recommendations are formulated that could improve the development of communication skills in children when practicing distant education.

KEYWORDS:

Preschool education, communication skills, school maturity and readiness, COVID-19, distant education.

OBSAH

ÚVOD	9
1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	10
1.1 Vymezení pojmů.....	10
1.1.1 Školní zralost x připravenost.....	10
1.1.2 Sociální, citová a pracovní připravenost	10
1.1.3 Fyzická připravenost	11
1.1.4 Kognitivní či psychická připravenost.....	11
1.2 Sledované oblasti před nástupem povinné školní docházky	12
1.2.1 Motorické schopnosti	12
1.2.2 Percepční schopnosti	12
1.2.3 Komunikační schopnosti	14
1.2.4 Sociální dovednosti	14
1.2.5 Kognitivní funkce.....	14
1.3 Diagnostika.....	15
1.3.1 Pedagogická diagnostika	15
1.4 Odklady povinné školní docházky	16
2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	18
2.1 Jazyková rovina foneticko-fonologická.....	18
2.2 Jazyková rovina lexikálně-sémantická	19
2.3 Jazyková rovina morfologicko-syntaktická.....	21
2.4 Jazyková rovina pragmatická	22
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.1 Systém vzdělávání v ČR.....	24
3.2 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	24
3.2.1 Oblast komunikace	25
3.3 Předškolní vzdělávání v době pandemie COVID-19	27
3.3.1 Distanční vzdělávání	29
4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ V RÁMCI ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI V ODBODÍ PANDEMIE COVID - 19	31
4.1 Hlavní cíl výzkumného šetření, metodika, výzkumné otázky.....	31
4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku	32
4.3 Předvýzkum	33
4.4 Interpretace výzkumného šetření.....	34
4.5 Závěry výzkumného šetření.....	59

4.5.1 Doporučení pro pedagogickou praxi	63
ZÁVĚR.....	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	65
SEZNAM TABULEK.....	69
SEZNAM GRAFŮ	70

ÚVOD

„Vše, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“

- Robert Fulghum

Diplomová práce je zaměřena na oblast logopedie. Hlavním cílem je zjistit, zda měla pandemická situace vliv na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Motivem pro volbu daného tématu byla osobní zkušenost s vlivem pandemie COVID-19 během studia na vysoké škole. Sama jsem si mohla vyzkoušet jaké je vzdělávání v distančním prostředí. Říkala jsem si, jak asi toto období působilo na děti v mateřské škole, které prochází nejdůležitější částí vývoje svého života, vývoje, který bude mít vliv na jejich vstup do školy. Během školního roku 2020/2021 se musely mateřské školy několikrát uchýlit k distančnímu vzdělávání, což mohlo, či nemuselo mít vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí. Výzkumným problémem diplomové práce je, zda ovlivňuje pandemická situace rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol, první tři jsou teoretického charakteru, poslední je částí empirickou. Teoretické kapitoly se zabývají pojetím a vymezením oblastí školní zralosti a připravenosti, odklady povinné školní docházky, jazykovými rovinami v rámci rozvoje komunikačních dovedností, a především také předškolním vzděláváním v období pandemie COVID-19.

Ve výzkumném šetření jsou stanoveny dvě hypotézy, které budou s využitím kvantitativní metody ověřovány. První hypotéza předpokládá, že pandemická situace ovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti ve školním roce 2020/2021. Druhá naopak předpokládá že pandemická situace neovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti ve školním roce 2020/2021.

1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Školní zralost x připravenost

Společným cílem školní zralosti a školní připravenosti je zjišťování, zda je dítě po všech stránkách dostatečně připraveno k nástupu do 1. třídy základní školy. I přesto, že se oba termíny svým cílem překrývají, navzájem se od sebe trochu liší.

Školní připravenost je úzce spjata s vnějšími vlivy, které působí na dítě. Jedná se především o výchovu a podnětné prostředí. Nejvíce je tak ovlivňována oblast sociálních zkušeností. Můžeme sem zařadit schopnost komunikačních dovedností, připravenost na novou roli žáka, grafomotorické a motorické schopnosti, úroveň samostatnosti a sebeobsluhy. (Otevřelová, 2016) V podstatě se jedná o fyzickou, duševní a sociální způsobilost, která umožní dítěti vstup do školy. (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018) Vágnerová (2000, in Kreislová, 2008) považuje školní připravenost za kompetence, jejichž rozvoj je z větší části zprostředkovaný učením.

Školní zralost je ovlivňována vnitřními vývojovými předpoklady dítěte, jak zralá je centrální nervová soustava. Sem řadíme motorickou a senzomotorickou koordinaci, lateralitu, či sluchovou a zrakovou percepci. (Otevřelová, 2016) Jedná se o kompetence závislé na zrání. (Vágnerová 2000, in Kreislerová 2008)

Dle Kutálkové (2010) není cílem, v rámci předškolní přípravy, naučit děti číst a psát, ale zajistit, co největší úspěšnost v připravenosti bez námahy, maximalizováním a zharmonizováním rozvoje schopností, které dítě při výuce čtení a psaní využije.

1.1.2 Sociální, citová a pracovní připravenost

Do této zralosti můžeme zařadit několik dovedností, které by měl předškolák zvládat. Dle Otevřelové (2016) sem patří schopnost ovládat své chování, navazování vztahů s vrstevníky, podřízení se učitelské autoritě a zvládání zadaných úkolů. Dále sem patří schopnost dětí prosadit své nápady a využít schopnost kooperace při práci ve skupině, a naopak, zda dokážou pracovat samostatně. V neposlední řadě se zjišťuje, jestli nedochází k citové deprivaci z odloučení od svých rodičů.

Pracovní zralost je dle Nádvorníkové (2018) schopnost vykonávat pracovní činnosti s adekvátním výkonem, a především dokázat se na danou práci soustředit potřebnou dobu. Řadí sem sebeobslužné činnosti, jako je například samostatné oblékání, ale také dovednosti využívané při manipulaci s jednoduchými nástroji. Důležitý je i zájem

o tyto aktivity a mít z nich následně radost. Při přechodu dítěte z mateřské školy do školy základní je především nezbytná schopnost rozlišit, co je povinnost, a co je hra.

1.1.3 Fyzická připravenost

Fyzická připravenost se hodnotí dle fyzického či zdravotního stavu dítěte. Nádvoříková (2017) uvádí jako fyzickou připravenost přiměřenou výšku, váhu a růst. Zdravotní stav může být ovlivněn různými chronickými nemocemi nebo vážnými logopedickými vadami.

Ležalová (2012) k fyzickým změnám, u dětí před nástupem do školy, dále řadí zlepšení v jemné motorice, způsobené dokončenou osifikací zápěstních kůstek, a také poukazuje na výměnu dentice.

Langmeier s Krejčířovou (2006) ve své knize popisují výzkumy z dřívějších let, jenž zjišťovaly, zda je dítě podle své tělesné konstituce dostatečně zralé na nástup do základní školy. Z výzkumů vyplývá, že děti fyzicky vyspělé nejsou automaticky zralé i psychicky. Tudíž se nelze spoléhat pouze na fyzickou zralost při posuzování školní zralosti, ale je potřeba zohlednit i oblasti psychické a sociální.

1.1.4 Kognitivní či psychická připravenost

Kognitivní připravenost je dle Vágnerové (2021) připravenost dítěte na učení, a to ve chvíli, kdy je na dostatečné vývojové úrovni, aby dokázalo zvládnout výukové požadavky. Řadí sem celkově kognitivní schopnosti, jako je myšlení, paměť, pozornost, ale i komunikační dovednosti a emoce. Nádvoříková (2017) klade důraz i na percepční schopnosti, jako je sluchové vnímání a zrakové vnímání.

V kognitivní připravenosti jsou nezbytné i grafomotorické schopnosti, kde důležitou roli sehrává vlastní kresba. V ní je reflektována úroveň vnímání a myšlení dítěte. Předškolní děti by měly být schopny používat detaily, jedná se především o zobrazení a správné uspořádání všech podstatných částí tělesného schématu. Dostatečně rozvinutá senzomotorická koordinace je také nedílnou součástí kognitivně motorické připravenosti. (Vágnerová, Lisá, 2021; Fikarová, 2018; Langmeier, Krejčířová, 2006) „*Motorické a kognitivní funkce jsou vzájemně propojené a jsou závislé na exekutivních schopnostech, které umožňují koordinovat komplexnější činnosti bez ohledu na to, zda jsou pohybové nebo kognitivní.*“ (Grissmer et al. 2011, in Vágnerová, Lisá, 2021, str. 271)

1.2 Sledované oblasti před nástupem povinné školní docházky

Aby bylo dítě připravené na nástup do základní školy, musí být dostatečně vyzrálé po stránce biologické, psychologické a sociální.¹ Proto je důležité u předškolních dětí sledovat následující oblasti vývoje.

1.2.1 Motorické schopnosti

Pohybová zručnost a koordinace pohybů patří mezi nejzákladnější schopnosti dítěte, které jsou nezbytné k tomu, aby došlo ke správnému vývoji řeči a psaní. Dostatek pohybu je obecně prospěšný ke zdravému vývoji celého těla. (Kutálková, 2014)

Dle Klenkové a Kolbábkové (2003) je zapotřebí sledovat hrubou motoriku, převážně koordinaci jednotlivých pohybů celého těla a jemnou motoriku, která úzce souvisí s oromotorikou a grafomotorikou. Dostatečná motorika ruky umožní dítěti ve škole snadnější nácvik psaní. Je ale zapotřebí, aby mělo dítě již navyklé správné držení tužky třemi prsty. Před nástupem do školy by měla být u dítěte známá i jeho dominantní ruka pro určování laterality. (Ležalová, 2012) Otevřelová (2016) dále klade důraz na rozvoj motoriky očních svalů, jenž je nezbytný pro správný nácvik čtení. Je důležité upozorňovat děti na čtení zleva doprava. Vizuomotorické schopnosti dítě později využije během psaní a kreslení k tomu, aby byly pohyby co nejpřesnější.

1.2.2 Percepční schopnosti

U předškolních dětí dochází spolu se zlepšujícími se rozumovými schopnostmi také k rozvoji vnímání, neboť v tomto věku začínají na svět pohlížet mnohem realističtěji. K nástupu do školy je dle odborných publikací zapotřebí obzvláště percepce zraková a sluchová. (Vágnerová, Lisá, 2021; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Bednářová a Šmardová (2015) kladou důraz na **rozvoj zrakového vnímání** především proto, aby na základní škole neměly děti obtíže se čtením či psaním písmena číslic. Jedná se například o různé záměny, při kterých se písmena nebo čísla od sebe liší pouhým detailem nebo polohou. Z logopedického hlediska je zrakové vnímání důležité k vizuální kontrole sluchových vjemů, podílí se tedy i na rozvoji řeči, a to nejen verbální. Díky zraku je možné pozorovat neverbální prvky komunikace, jako jsou například gesta, či mimika. (Klenková, Kolbábková, 2003; Bednářová, 2017) V rámci školní zralosti a

¹ Viz. Předchozí podkapitola.

připravenosti zrakové percepce je posuzována diferenciací, analýza a syntéza, figura a pozadí, vnímání barev a paměť. (Otevřelová, 2016; Bednářová, 2017)

Dostatečně rozvinutá **sluchová percepce** v předškolním období je nezbytná ke správnému rozvoji řeči. Neovlivňuje však jenom řeč, ale i abstraktní myšlení. Pokud dojde k oslabení tohoto vnímání, může to mít za následek narušení výslovnosti hlásek nebo dokonce poruchy chování. Z důvodu, že je výuka ve školách postavena převážně na verbálním předávání informací může potom dojít v rámci školní zralosti a připravenosti k obtížím při učení jako takovém, ale především během nácviku čtení a psaní, jelikož je k tomu zapotřebí schopnost rozlišovat hlásky a slabiky. (Bednářová, Šmardová, 2015; Vágnerová, Lisá, 2021; Klenková, Kolbábková, 2003) U předškolních dětí je posuzována úroveň diferenciací, paměti, analýzy a syntézy, vnímání a reprodukce rytmu, figura a pozadí. (Ležalová, 2012; Kutálková, 2014; Otevřelová 2016)

Otevřelová (2016) popisuje **vnímání času, prostoru a tělesného schématu**, jako vzájemné působení smyslového vnímání, tedy zrakového, sluchového, hmatového a pohybu těla. Bednářová se Šmardovou (2015) k tomuto tvrzení dodávají, že velmi záleží na kognitivním zpracování již zmíněného smyslového vnímání. Dále ve své knize uvádějí, že správný rozvoj prostorového vnímání umožní dětem po přechodu do základní školy snadnější orientaci v textu při psaní a čtení, v matematice i v geometrii, ale i během zeměpisu při čtení v mapách či v hudební výchově k lepší orientaci v notových zápisech. Také je pro děti snadnější vedení pohybů během sportování nebo sebeobslužných činnostech. Ležalová (2012) uvádí jako nezbytnou schopnost do školy **pravolevou orientaci**.

Otevřelová (2016) klade důraz na rozvoj tělesné orientace. Tvrdí, že pokud dokáže dítě dostatečně vnímat svoje tělo, může to vést k lepšímu pracování se svou myslí a prožívání, jelikož pohyb, který si dítě uvědomuje, pozitivně ovlivňuje jeho psychické funkce.

Vnímání času je u předškolních dětí nedokonalé. V tomto období ještě nejsou schopné posoudit přesnou dobu trvání. Orientují se pouze podle konkrétních činností, které aktuálně prožívají. (Šulová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021) Dle Bednářové a Šmardové (2015) je předškolní dítě schopné orientovat se pouze podle činností během dne, které si poté spojuje s abstraktními pojmy jako je ráno, poledne, večer nebo den a noc. Autoři ovšem upozorňují, že takovéto vnímání času je velmi individuální a mnohdy

zkreslené. Děti v tomto období žijí převážně přítomností, ale i přesto by měly být schopné používat pojmy včera, dnes a zítra, a uvědomovat si minulost či budoucnost.

1.2.3 Komunikační schopnosti

Předpokladem k úspěšnému vzdělávání se ve škole je dostatečná úroveň komunikačních schopností², nezbytné je samostatné vyjadřování, které se vlivem výuky ve škole stále zdokonaluje. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Kutálková, 2010; Vágnerová, Lisá, 2021) „*Jazyk lze chápat jako nástroj, který přispívá k rozvoji poznávacích schopností*“ (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 308) Pravcová (2018) uvádí základní komunikační dovednosti, které by mělo mít dítě během nástupu do základní školy osvojené. Jedná se o dostatečně rozvinutou slovní zásobu, která by měla obsahovat všechny slovní druhy, dále by mělo být dítě schopno tvořit gramaticky správné věty a jeho výslovnost hlásek by měla být co nejdokonalejší.

1.2.4 Sociální dovednosti

V předškolním období je u dětí velmi důležité vytváření vztahů, a to nejen se svými vrstevníky, ale i s rodinou. Dle Ležalové (2012) by mělo být dítě schopné zařadit se do určité sociální role, mělo by s ostatními umět komunikovat a spolupracovat. Bednářová se Šmardovou (2015) uvádějí několik sociálních dovedností, které by si mělo dítě osvojit. Jedná se o přizpůsobování se změně prostředí a zároveň i přiměřené reagování na nové události. Dítě by také mělo dokázat porozumět svým pocitům i emocím druhých a dojít k určitému sebepojetí.

Nádvorníková (2018) klade důraz na **emoční úroveň**, která je součástí sociálních dovedností. Při nástupu do školy by dítě nemělo vykazovat známky úzkostí z odloučení od rodičů. Nemělo by být přehnaně plačtivé a mělo by být schopné překonat i drobné neúspěchy.

1.2.5 Kognitivní funkce

Než dítě nastoupí do školy, začne se u něj rozvíjet fáze konkrétních logických operací. Poznávací schopnosti se čím dál více zdokonalují a připravují na další rozvoj rozumových schopností, tento proces je ovšem pozvolný. V předškolním období není dítě ještě dostatečně připravené na logické uvažování za všech okolností. (Miller, 2011 in Vágnerová, Lisá, 2021) Dle Klenkové a Kolbábkové (2003) se u předškolních dětí stává,

² Více se této problematice věnuji v druhé kapitole.

že si danou skutečnost zkreslují podle svých představ na dostatečně přijatelnou úroveň, které snadněji porozumí.

Pozornost by již měla být na lepší úrovni, ale stále spíše krátkodobá. Dítě by se podle Kutálkové (2014) mělo dokázat soustředit na danou činnost až 20 minut, i v případě, že se jedná o činnost, kterou nemá dítě příliš v oblibě.

Podle Šulové (2017) se u předškolních dětí projevuje **paměť** spíše mechanická, kdy se dokážou nazpaměť naučit nepřeborné množství básniček a písniček. Také si spíše zapamatují události konkrétní.

1.3 Diagnostika

K posouzení školní zralosti neodmyslitelně patří i včasná a dobře provedená diagnostika, kterou vykonávají přímo pedagogičtí pracovníci, kteří s dětmi pracují v mateřské škole. Případně psychologové z pedagogicko-psychologické poradny. Vždy je zapotřebí spolupráce jak pedagogických pracovníků ve škole, tak i rodičů a školských poradenských zařízení. (Ležalová, 2012)

Nejpoužívanějším diagnostickým testem je **Jiráskův test školní zralosti**. Jedním z úkolů je kresba lidské postavy. U této aktivity se zjišťuje lateralita, grafomotorika a celková rozumová úroveň. Druhým úkolem je napodobení psané věty. Sleduje se schopnost koncentrace a přesnost provedení. Obkreslení skupiny deseti teček je posledním úkolem. Zde se zjišťuje zrakově pohybová koordinace a také přesnost provedení. (Otevřelová, 2016)

Co se týče fyzické zralosti, dostatečný vzrůst se u předškolních dětí posuzuje prostřednictvím tzv. filipínské míry. Tato zkouška probíhá tak, že dítě ohne pravou horní končetinu přes hlavu a snaží se dotknout levého ušního boltce. (Nádvořníková, 2017) Kapalínův index se využívá při zjišťování růstového věku, jenž vychází z poměru mezi výškou a váhou dítěte, šestileté leté dítě by mělo být vysoké 120 cm a mělo by vážit 20 kg. (Ležalová, 2012)

1.3.1 Pedagogická diagnostika

Kropáčková (2012, str. 7) ve svém článku uvádí tabulku: „*Dimenze posuzování školní připravenosti dítěte pro zahájení školní docházky*“, jenž může sloužit pedagogům k získání orientace v oblastech vývoje předškolního dítěte, které jsou potřebné pro vstup do školy. Tato tabulka je složena ze 3 dokumentů, posuzovací desatero předškolního dítěte, klíčové kompetence, ze kterých vychází Vágnerová (2000) v definicích školní

zralosti a připravenosti a v neposlední řadě se zde nachází základní pilíře vzdělání, jež jsou uvedeny v Bílé knize. Jedná se převážně o tyto oblasti:

- Samostatnost – sebeobsluha a celkový fyzický rozvoj; citová stabilita; spolupráce s vrstevníky
- Informovanost – všeobecná orientace v životě
- Komunikační schopnosti – Správná výslovnost hlásek, dostatečná slovní zásoba, gramaticky správné věty
- Lateralita a senzomotorická koordinace
- Sluchové a zrakové vnímání – schopnost diferenciacce, analýzy a syntézy
- Myšlení – na úrovni logických operací
- Pozornost, schopnost učení
- Pracovní schopnosti – dokázat se soustředit na danou práci a umět rozlišit hru od práce

Syslová s Kratochvílovou (2017) představují jako vhodný test k diagnostice školní zralosti "**Předcházíme poruchám učení**" od Sindelarové (2016). Tento test se zčásti zaměřuje na diagnostiku deficitů dílčích funkcí, které je tak možné odhalit včas před nástupem do školy. Nejvíce je specializován na percepci sluchovou a zrakovou, posloupnosti, koordinaci během oromotorických cviků, vlastní vnímání těla a prostoru a koordinaci oko ruka.

K pedagogické diagnostice je možné využít materiály od Bednářové a Šmardové (2015). Tato kniha je zaměřená na sledování a rozvoj motoriky, grafomotoriky, zrakového či sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru a času, matematických představ, řeči, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry.

1.4 Odklady povinné školní docházky

Během posuzování školní zralosti a připravenosti se mohou objevit významné nedostatky ve vývoji, které znamenají, že je dítě nedostatečně zralé na nástup do základní školy. (Nádvorníková, 2017)

Odklady povinné školní docházky doporučují zpravidla psychologové či speciální pedagogové ze školského poradenského zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogická centra. Může to být i klinický psycholog

či dětský lékař. Přímo o odklad povinné školní docházky si musí zažádat sám rodič nebo zákonný zástupce. (Pravcová, 2017; Dandová, 2017)

Příkazská (2017) uvádí několik hlavních příčin odkladů povinné školní docházky, které během své praxe zaznamenala. Na první místo zařadila nedostatečnou slovní zásobu a logopedické vady, jedná se tedy o nedostatečný rozvoj komunikačních schopností. Na druhém místě byla grafomotorika s jemnou motorikou, což jsou oblasti vývoje, které s komunikačními dovednostmi úzce souvisí. Dále ještě uvedla, že je více dětí s jednostranným zaměřením na určitou schopnost. Také k odkladům, dle jejího názoru, vede příliš liberální výchova rodičů, nedostatečná docházka dítěte do mateřské školy a případně střídavá péče u rodičů. Klégrová (2012, in Ležalová 2012) také považuje za nejčastější příčinu odkladů narušenou komunikační schopnost, navíc však přidává oslabenou pozornost.

Česká školní inspekce (2021, [online]) popisuje ve své výroční zprávě současnou situaci s odklady povinné školní docházky. Uvádí, že se množství odkladů nedaří dlouhodobě snížit, ani se zavedením povinného předškolního vzdělávání. Stejně tak se nedaří změnit hlavní příčiny odkladů, jenž jsou již několik let zastoupeny celkovou nezralostí dítěte (až 40,7 %) a narušenou komunikační schopností (21,4 %). ČŠI také uvádí jako jedno z negativních zjištění, že množství odkladů povinné školní docházky v ČR je jedno z nejvyšších v Evropě a stále neklesá. ČŠI (2022, [online]) upozorňuje na rozdíly v počtu odkladů i se sousedním Slovenskem.

V roce 2022 ([online]) uskutečnila ČŠI analýzu předškolního vzdělávání. Výsledkem je zjištění, že se na Moravě nachází nejvyšší podíl dětí s dokladem povinné školní docházky. Naopak nejnižší je ve Středočeském kraji a na Vysočině.

2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

K tomu abychom mohli navazovat vztahy a získávat informace, díky kterým se můžeme celoživotně vzdělávat, je zapotřebí dosáhnout určité úrovně komunikačních dovedností. Bytešníková (2012) považuje komunikaci za nezbytnou schopnost, díky níž můžeme poznávat svět kolem nás. Dle Bednářové se Šmardovou (2015) je vývoj komunikačních dovedností jeden z nejdůležitějších z předškolního vývoje. Také uvádí, že vzhledem k tomu, že je řeč vysoce komplexní, rozdělujeme ji do několika jazykových rovin. Spousta odborníků se odkazuje na definici jazykové roviny dle Dvořáka (2001): „*určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami.*“ (Bytešníková, 2007, str. 77; Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012)

2.1 Jazyková rovina foneticko-fonologická

Zellerová (in Lechta, 1990) uvádí, že se tato jazyková rovina viditelně projevuje jako jedna z prvních, jelikož se zabývá zvukovou stránkou řeči, jejímiž základními jednotkami jsou fonémy.

Neubauer (2014b, in Moškurjáková, Neubauer, 2018) upozorňuje na to, že správný vývoj této roviny je přímo závislý na vývoji mluvidel, jenž umožňují respiraci, fonaci, artikulaci a rezonanci během řečového projevu.

Tato jazyková rovina se zabývá fonematickou diferenciací, artikulační obratností, správnou výslovností a modulačními faktory řeči, jako je například tempo, ale i intenzitou řeči. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012, Moškurjáková, Neubauer, 2018) Seidlová Málková (2014) popisuje důležitost schopnosti fonologického uvědomování, během kterého dokáže dítě sluchem rozpoznávat jednotlivé zvuky, ze kterých jsou utvářena slova. Ta poté dokáže rozčlenit na další fonologické jednotky a následně s nimi může manipulovat. Dalo by se tedy říci, že se jedná o sluchovou analýzu a syntézu.

Bednářová se Šmardovou (2015) uvádí, že pro správný vývoj výslovnosti fonémů je zapotřebí správný vývoj sluchové diferenciaci, jelikož je nezbytné, aby dítě umělo hlásky mezi sebou rozlišovat sluchem. Matějček (in, Lechta, 1990) poukazuje na věkovou hranici 6,5 let, maximálně v 7-8 letech, ve které by mělo být dítě schopné sluchem rozlišit všechny zvuky mateřského jazyka. Fixace hlásek má daný jistý realizační řád, který zohledňuje artikulační i zvukovou náročnost. Děti se tak učí výslovnost hlásek od těch nejjednodušších po nejsložitější. (Bytešníková, 2012) Věk dítěte, ve kterém by mělo být

schopno vyslovovat všechny hlásky správně se dle odborníků z logopedie různí. Klenková (2006) uvádí jako rozhodující věk 5 let, popisuje však názory i jiných autorů jenž se přiklání k hranici 4 let nebo dokonce 7 let. Důležité však je, že by mělo dítě vyslovovat všechny hlásky správně, než nastoupí do školy. Může se ovšem stát, že se hlásky R a Ř správně zafixují až po nástupu do první třídy. Pokud však předškolní dítě vadně vyslovuje několik hlásek najednou, může to značit i oslabené sluchové vnímání, v tom případě je vhodné posoudit odklad povinné školní docházky. (Pravcová, 2018)

Lechta (1990) ve své knize uvádí pořadí souhlásek, jež si dítě během vývoje osvojuje:

Tabulka 1: Pořadí souhlásek ve vývoji dle Ohnesorga a Pačesové (in, Lechta, 1990, str. 49)

závěrové	P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G
úžinové jednoduché	F, V, J, H, CH, S, Z, Š, Ž
polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření	C, Č, L, R, Ř

V rámci posuzování školní zralosti a připravenosti by mělo dítě ve věku 6 let nejen správně vyslovovat, ale také umět naslouchat (vyslechnout si celou pohádku), sluchem diferencovat slova a pseudoslova se všemi distinktivními rysy bez vizuální opory. Dále by mělo určit poslední i první hlásku ve slově, určit, zda slovo obsahuje danou hlásku, umět jednoslabičné či dvouslabičné slovo rozdělit na jednotlivé hlásky, a naopak složit slovo z hlásek. Slovo by mělo být schopno rozdělit na slabiky. Také by mělo zvládnout zopakovat daný rytmus, rytmizovat vlastní jméno, vytleskat 1-4 slabičná slova, či graficky znázornit krátké a dlouhé rytmické struktury. Hodnotí se i správný nádech nosem a dostatečně prodloužený výdechový proud. (Bednářová, Šmardová, 2015; Klenková, Kolbábková, 2003)

2.2 Jazyková rovina lexikálně-sémantická

V rovině lexikálně-sémantické se pozoruje rozmanitost slovní zásoby, a to jak aktivní, tak pasivní. Dle Dvořáka (2001, in Bytešnicková, 2012) je aktivní slovní zásoba o jednu třetinu menší v porovnání s pasivní slovní zásobou. Dále se řeší, jakým způsobem umí dítě zobecňovat a pojmenovávat, zjišťuje se, na jaké úrovni je porozumění významům slov ve vztahu k předmětům nebo činnostem. (Bytešnicková, 2007, 2012; Klenková,

Bočková, Bytešnicková, 2012) Dle Bednářové a Šmardové (2015) se do této roviny řadí schopnost vyjádřit své myšlenky, rychle si vybavovat pojmy bez většího přemýšlení, dokázat vyprávět příběhy na dané či volné téma, umět definovat význam pojmu. Pokorný (1991, in Bytešnicková, 2012, str. 75) k této rovině uvádí, že „*lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením.*“ Marková (2009, in Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012) popisuje tuto jazykovou rovinu jako jedinou, která se rozvíjí po celý život. Klenková s Kolbábkovou (2003) upozorňují také na spojitost slovní zásoby s myšlením. Dále uvádí, že aby se slovo stalo součástí slovní zásoby, tak musí dítě nejprve získat nějakou zkušenost, či pochopit danou událost a spojit si tak slovo s konkrétní situací.

Během života si každý z nás utváří svoji jedinečnou a individuální slovní zásobu, která se zvyšuje v závislosti na prostředí, intelektu a dalších faktorech každého jednotlivce. U dětí je navyšování slovní zásoby také nerovnoměrné a rozdílné. (Bytešnicková, 2012; Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012) V období před nástupem do školy je dle Moškurjákové a Neubauera (2018) slovní zásoba přibližně v počtu 2500-3000 slov. Klenková (2006) uvádí několik autorů, jenž se zabývali výzkumy slovní zásoby. Z těchto výzkumů pak vyplívají stejná čísla, jenž prezentoval Neubauer s Moškorjákovou, tedy že dítě ve věku 6 let skutečně zná 2500-3000 slov. Další zajímavostí vyplívající z těchto výzkumů ovšem je, že nejvyšší nárůst slovní zásoby je v období dítěte do 3 let věku.

Předškolní dítě by mělo před nástupem do školy dle Klenkové (2006) spontánně vyprávět o situacích, které zažil a mělo by pochopit a správně vykonat i rozsáhlejší úkony, které mu byly zadány. Bednářová se Šmardovou (2015) uvádí, že by předškolní dítě v 6 letech mělo zvládat z paměti kratší texty (básničky), mělo by poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku, správně posoudit pravdivost nebo nepravdivost tvrzení, vyprávět pohádku bez vizuální opory, mělo by umět pojmenovat a popsat činnosti různých povolání, přiřadit, dle logických souvislostí, co k sobě patří a ve větách vysvětlit, dále by mělo sestavit dějovou posloupnost a popsat jí. Také by mělo chápat hádanky a vtipy. Bytešnicková (2012) za další uvádí schopnost tvořit nadřazené a podřazené pojmy, homonyma, antonyma, synonyma. Klenková s Kolbábkovou (2003) kladou důraz i na sémantickou stránku řeči neboli porozumění. Předškolní dítě by mělo zvládat manipulaci

s předměty dle pokynů, výběr obrázků dle pokynů, určit, co do dané řady nepatří a chápat citově zabarvené věty.

2.3 Jazyková rovina morfologicko-syntaktická

Obsahem morfologicko-syntaktické jazykové roviny je gramatika. Sleduje se jakým způsobem dokáže dítě tvořit věty s využitím všech gramatických pravidel českého jazyka. Zda správně používá všechny slovní druhy, podstatná jména dává do správného rodu, čísla a pádu, a také zda používá správný slovosled. Tedy, jak dokáže tvořit gramaticky správné věty. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Lechta (1990) k této rovině uvádí výrazné spojitosti verbálního projevu s inteligencí dítěte, je tudíž na první poslech poznat, dle užívání gramatických pravidel, zda je narušen intelekt, či nikoliv.

Pačesová (1978, in Bytešníková, 2012) upozorňuje na takzvaný transfer, díky němuž může docházet k rozvoji gramatického uvědomování. Podle ní probíhá zpočátku napodobování gramatických vzorů, díky čemuž se postupně užívání gramatiky rozvíjí v samostatné uvědomování si gramatických pravidel. K tomuto uvědomění dochází dle Vágnerové a Lisé (2021) až kolem jedenáctého roku života. Průcha (2011) ve své knize cituje Vágnerovou (2000), ta také upozorňuje na fakt, že se morfologii děti učí prostřednictvím nápodoby. K učení se veškerým gramatickým pravidlům však pomáhá i působení několika faktorů, jenž umožňují dítěti pochopit tato pravidla i bez teoretických znalostí, jedná se o jazykový cit. (Žlab, in Zeliková, 1994, in Bytešníková, 2012) Klenková s Bočkovou a Bytešníkovou (2012) podotýkají, že je rozvoj roviny morfologicko-syntaktické úzce spjat s rozvojem roviny lexikálně-sémantické. Na toto propojení obou rovin upozorňuje i Smolík (2014) Vágnerová s Lisou (2021) také uvádí myšlení jako jednu z nezbytných funkcí, jenž umožňuje dítěti chápat složitější gramatická pravidla.

Ve 4 letech by se měla řeč dítěte projevovat bez závažných dysgramatismů s využitím všech slovních druhů. Před nástupem do školy by mělo dítě tvořit i delší souvětí. (Moškurjáková, Neubauer, 2018) Klenková s Kolbábkovou (2003) uvádí konec vývoje gramatické roviny až v 5 letech věku dítěte, tedy až o rok později. Vágnerová s Lisou (2021) však upozorňují na obtíže v užívání spojek v souvětích, která nejsou v předškolním období tak často tvořena, vzhledem k tomu, že děti hovoří spíše v jednoduchých větách. Bednářová se Šmardovou (2015) uvádí potřebné komunikační dovednosti, které by mělo dítě před nástupem do školy v této jazykové rovině zvládat.

Mělo by doplňovat slova ve správném gramatickém tvaru, samo by mělo určit správnost či nesprávnost věty, mluvní projev by neměl obsahovat žádné dysgramatismy, dokáže použít všechny slovní druhy a časy, vytváří souvětí souřadná i podřadná a správně skloňuje. Klenková s Kolbábkovou (2003) upozorňují na používání předložek, vytváření jednotného i množného čísla ve správném tvaru, stupňování přídavných jmen a porovnávání dle velikostí, s tím souvisí i tvorba zdvojnásobení. Také v rámci posouzení jazykové citu poukazují na tvorbu a chápání rýmů.

2.4 Jazyková rovina pragmatická

V této jazykové rovině se sleduje užívání komunikačních dovedností během různých komunikačních záměrů. Jde o způsob realizace řeči, jaký dítě během komunikační situace využije. (Moškurjáková, Neubauer, 2018; Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Lechta (1990) tuto rovinu popisuje jako představitele sociálního uplatnění komunikačních schopností, jenž upřednostňuje aspekty psychologické a sociální. Jedná se především o aktivní účast v komunikaci s respektováním všech pravidel dialogu, porozumění neverbálnímu způsobu komunikace a následná reakce na ni, dále neodklánění od tématu během rozhovoru, umění samostatně používat neverbální komunikaci, pokud to situace vyžaduje, a v neposlední řadě umění přizpůsobit vyjadřování či chování vůči komunikačnímu partnerovi. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Moškurjáková s Neubauerem (2018) do této roviny ještě řadí schopnost dětí vyjádřit své pocity, vztahy, zážitky či události, dokázat si zažádat o informaci, či umět regulovat sociální interakce. Také prezentují poznatky od Kapalkové a Venceové (2016, in Moškurjáková, Neubauer 2018), jenž představují tzv. narativní schopnosti, které prochází celým vývojem komunikačních dovedností během předškolního období, a to až do konce života, a které se projevují prostřednictvím vyprávění.

Bytešníková (2012) upozorňuje na oblasti roviny, které je potřeba sledovat. Jedná se o rozvoj komunikativní funkce, reakce na komunikaci a samotná účast v sociální interakci. Průcha (2011) uvádí ve své knize komunikační funkce výpovědi. Typů funkcí je několik, jedná se funkci informativní, jejímž prostřednictvím dokáže komunikující něco oznámit či něco potvrdit. Další je funkce ovlivňovací, která má za cíl pomoci prosby či příkazu ovlivnit komunikačního partnera. Zavazovací funkce nás vede k závazkům

nebo příslibům. Poslední funkcí, díky níž dokážeme vyjádřit své pocity, projevujeme sympatie nebo se omlouváme.

Marková (2009, in Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) upozorňuje na důležitost spolupráce v komunikaci mezi komunikačními partnery, kdy je zapotřebí dodržovat komunikační maxima. Mezi ně se řadí pravidla o výpovědi pravdivých informací, dále již zmíněné neodklánění od tématu během rozhovoru, neměly by se během rozhovoru používat dvojsmyslné výrazy a posledním pravidlem je respektování optimálního množství, kdy je vhodné vést konverzaci v adekvátní míře.

V rámci školní zralosti a připravenosti je u předškolních dětí posuzováno jejich sociální uplatnění komunikace. Dle Bytešníkové (2012) by dostatečně zralé dítě mělo zvládat jakékoliv komunikační situace, během kterých by mělo reagovat pohotově a bez obtíží. Také by mělo samostatně vést rozhovor, následně ho udržet, poté nechat vyslechnout komunikačního partnera, soustředit se na obsah sdělení a případně se partnera doptat. Důležité je, aby dokázalo střídat role naslouchajícího a komunikujícího, tedy aby neskákalo do řeči ostatním. Bednářová se Šmardovou (2015) pokládají za důležitou schopnost představit se celým jménem, uvést jména všech nejbližších rodinných příslušníků, učitelek ve třídě, ale především svoji adresu, kde bydlí. Také by mělo dítě před nástupem do školy dokázat pohotově vyjádřit svoje myšlenky, pocity, události a prožitky. Mělo by samostatně a bez obtíží vytvořit otázku nebo odpověď. Důležité je, aby dodržovalo pravidla dialogu, bylo aktivní v navazování hovorů s dětmi i dospělými a v neposlední řadě dokázalo během konverzace udržet oční kontakt. Kolbábková s Klenkovou (2003) k diagnostice vlastního projevu přidávají oblast zdvořilostních návyků.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Systém vzdělávání v ČR

Od roku 2004, ve kterém vyšel v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je i předškolní vzdělávání považováno za člena systému vzdělávání v České republice. (RVP, PV, 2021, [online]) Předškolní vzdělávání můžeme najít ve druhé části tohoto zákona. Školský zákon si obecně klade několik cílů, jedná se především o to, aby všeobecné vzdělání poskytlo dítěti, žákovi a studentovi dostatečný rozvoj osobnosti, jenž mu umožní se celoživotně vzdělávat, čímž se mu tak dostane kvalitnější způsob života. (školský zákon, 2004, [online]; Novotná, 2020, [online])

V §3 školského zákona je stanoveno několik vzdělávacích programů, jenž jsou zakotveny v kurikulárních dokumentech. Tyto dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních. **Státní úroveň** představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. **Školní úroveň** představuje školní vzdělávací programy.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) určuje pravidla, vzdělávání dětí předškolního věku, vymezuje podmínky, za jakých by se toto vzdělávání mělo odehrávat, aby mohlo docházet k dostatečnému rozvoji dětí a připravilo je tak na základní vzdělávání. Tento program vychází z klíčových kompetencí a vzdělávacích obsahů tak, aby bylo dítě dostatečně připravené na praktický život. (RVP PV, 2021, [online])

3.2 Charakteristika předškolního vzdělávání

Ležalová (2012, str. 7) o předškolním vzdělávání uvádí toto: „*Úkolem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnostní předpoklady dítěte, podporovat jeho tělesný a psychický rozvoj, vytvářet základy k dalšímu poznávání a učení.*“ RVP PV (2021, [online]) popisuje předškolní vzdělávání jako podporu v poznávání, jejímž hlavním cílem je děti osobnostně rozvíjet, poskytovat jim podněty pro pochopení světa kolem nás, a také je naučit společností uznávané normy a hodnoty. Česká školní inspekce (2021, [online]) ve své výroční zprávě uvádí, že je předškolní vzdělávání velmi významné, jelikož je považováno za výchozí etapu pro celoživotní učení, jenž je nenahraditelné v celkovém rozvoji dítěte. Také upozorňuje na skutečnost, že se do vzdělávání nezapočítávají například dětské skupiny, jejichž hlavními cíli je dětem poskytovat dozor, výživu a zdraví. „*Předškolní vzdělávání je realizováno převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou*

zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Je organizováno v souladu s § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „školský zákon“) pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však pro děti od dvou let.“ (ČŠI, 2021, [online], str. 12) Dále upozorňuje, že je od roku 2017 v platnosti povinné předškolní vzdělávání pro poslední ročníky mateřské školy, v němž děti dovrší v měsíci září 5 let.

3.2.1 Oblast komunikace

Touto oblastí se dle RVP PV (2021, [online]) zabývá velmi důležitá **klíčová kompetence komunikativní**. Obecně jsou kompetence považovány za cíle ve vzdělávání, kterých by mělo na konci předškolního vzdělávání dítě dosáhnout. Z komunikační oblasti by při nástupu do školy mělo dítě ovládat svou řeč na takové úrovni, aby bylo schopné ve vhodně formulovaných větách samostatně vyjádřit své pocity, prožitky, myšlenky, otázky, odpovědi a sdělení. Umí porozumět, reagovat a samostatně vést rozhovor. Jeho slovní zásoba se stále rozšiřuje a jeho komunikační schopnosti se zdokonalují. Dokáže ovládat nejen verbální komunikaci, ale i neverbální s pomocí gest, používá sociální čtení. Během konverzace dokáže hovořit s dospělými i vrstevníky bez stresového vypětí či strachu. Má schopnosti, jenž předcházejí učení čtení a psaní. Umí pracovat s komunikativními a informačními prostředky, je si také vědomo existence dalších jazyků, kterými se hovoří ve světě a oplývá základními předpoklady k jejich osvojování během budoucího vzdělávání.

RVP PV (2021, [online]) dále představuje několik vzdělávacích oblastí. Logopedické zaměření má především oblast **Dítě a jeho psychika**, jejímž záměrem je podporovat dítě nejen po stránce psychické, k dosažení určité duševní pohody a zdatnosti, ale i také po stránce intelektové a komunikační, tedy zaměřující se na řeč, jazyk a kognitivní funkce. V neposlední řadě se zabývá i sebepojetím, city a vůlí. Má tedy dohromady 3 důležité podoblasti, které se navzájem propojují.

První z nich je **Jazyk a řeč**. Zde je uvedeno několik očekávaných výstupů, které by mělo předškolní dítě před vstupem do školy zvládat. Jedná se tedy o dosažení takové úrovně komunikačních dovedností, aby dokázalo správně vyslovovat všechny hlásky, ovládalo správné dýchání, mělo adekvátní tempo a intonaci řeči. Umělo pojmenovat většinu věcí, se kterými přichází do kontaktu. Aby bylo schopno samostatně vyjadřovat

své myšlenky, pocity a nápady, mělo by vést rozhovor a být při něm rovnocenným komunikačním partnerem, pokládat otázky i smysluplně odpovídat. Dále by se dítě mělo dokázat domluvit nejen slovně, ale i neverbálními způsoby komunikace s využitím improvizace. Také je nezbytné dostatečně rozvinuté porozumění slyšenému, ale i diferencování první a poslední slabiky a hlásky ve slově. Mělo by aktivně rozvíjet slovní zásobu, umět si zapamatovat kratší text, popsat danou situaci, vyprávět příběh, chápat jednoduchý vtip, umět vytvářet jednoduché rýmy, vymyslet synonyma, antonyma a homonyma, sledovat očima vše zleva doprava. Požadavkem je i znalost některých čísel a písmen, a také zvládnutí vlastního podpisu. V neposlední řadě by mělo alespoň v základech ovládat sociální čtení a projevovat zájem o knihy.

Druhá podoblast **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**, je zaměřená na kognitivní funkce dítěte. Před nástupem do školy by předškolní dítě mělo být dostatečně pozorné, soustředěné a všímavé. Je požadováno, aby umělo poznat a pojmenovat věci ve svém okolí, dokázalo přemýšlet, a tento proces umělo jakýmkoliv způsobem vyjádřit, dokázalo vidět vzájemné souvislosti, rozdíly i podobnosti mezi předměty, a také se zajímalo o učení nových věcí či se umělo učit dle instrukcí. Aby ovládalo základní matematické souvislosti a pojmy, které dítěti umožňují porovnávat a třídit, dle daného pravidla nebo chápat číselnou řadu do 10, či dokázat správně používat pojmy – více, méně, stejně, první a poslední. Také by se mělo předškolní dítě umět trochu orientovat v čase a prostoru, jelikož je zapotřebí rozumět předložkovým vazbám určujícím polohu v prostoru či na ploše (uprostřed, nad, pod, nahoře, dole, vpravo, vlevo, vedle, mezi, za, u, přes), a také časovým abstraktním pojmům určujícím den (minulost, přítomnost, budoucnost), denní dobu (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer, noc), dny v týdnu a roční období. V rámci paměti, by si mělo dokázat zapamatovat a následně reprodukovat krátké texty, například básničky, říkanky. Důležitou schopností je i řešení problémů, se kterými by si mělo umět poradit. A v neposlední řadě využívat schopnosti představivosti a fantazie, a to nejen v rámci tvořivých činností, ale i během slovního vyjadřování.

Třetí podoblastí je **Sebepojetí, city, vůle**, která je zaměřená na emoční dovednosti a uvědomování si sebe sama. Očekávanými výstupy na konci předškolního vzdělávání jsou dovednosti, díky nimž dokáže předškolní dítě vydržet v odloučení od rodiny, ovládat svoje city ve známých situacích a přizpůsobit jim svoje chování, dokáže

mít radost ze svých úspěchů, ale i z uměleckých zážitků, či z přírody, uvědomuje si rozdíly mezi příjemnými i nepříjemnými prožitky, které je schopno vyjádřit prostřednictvím slov, či tvořivých činností. Dokáže přijímat od druhých hodnocení jeho úspěchů či neúspěchů, případně se učí zhodnotit samo. Rozlišuje emocionální jednání v rodinném prostředí a v cizím prostředí, dokáže vyjadřovat svoje emoce, v případě negativních emocí, by se je mělo snažit regulovat. Umí projevovat pocity sounáležitosti k lidem, zvířatům, přírodě i neživým věcem. V rámci sebepojetí se očekává, že si bude předškolák uvědomovat samostatnost a vyjadřovat svoje postoje a názory, rozhodovat se o svých aktivitách, vědět, kam až může zajít, jaké má možnosti. Důležitá je také schopnost vyjadřovat souhlas či nesouhlas, umění říkat ne v situacích pro dítě nebezpečných. RVP PV (2021, [online]) nakonec uvádí vůli, která umožňuje dítěti soustředit se na činnost, kterou poté i dokončí, respekt pro předem daná pravidla a také schopnost umět zorganizovat hru.

3.3 Předškolní vzdělávání v době pandemie COVID-19

Státní zdravotní ústav a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2021, [online]) uvádějí základní informace o celosvětové pandemii, způsobenou vysoce infekčním onemocněním COVID-19, jenž se do České republiky dostalo 1. 3. 2020, kdy byl prohlášen první pozitivní případ. Světová zdravotnická organizace (WHO), z důvodu velmi rychlého šíření viru do celého světa, vyhlásila 30. 1. 2020 globální stav zdravotní nouze a o necelé dva měsíce později 11. 3. 2020 prohlásila, že se jedná o pandemii. Na základě usnesení vlády ČR ze dne 12. 3. 2020 byl v celé republice vyhlášen nouzový stav. (Usnesení vlády ČR, 2020, [online]) O den dříve, tedy 11. 3. 2020 bylo vyhlášeno mimořádné opatření, které zakazovalo přítomnost žáků a studentů v základních, středních a vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních. (Mimořádné opatření, 2020, [online]) Předškolní vzdělávání bylo na jaře v roce 2020 jako jediné, které fungovalo i během nouzového stavu, jenž trval od 11. 3. 2020 do 30. 4. 2020. (Usnesení vlády ČR, 2020, [online]) Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2020, [online]) nemají mateřské školy zakázáno provoz ukončit, je ovšem na řediteli školy, zda o uzavření školy rozhodne, na základě přihlédnutí ke konkrétním událostem, konečné rozhodnutí konal zřizovatel. Dle České školní inspekce (2020, [online]) jenž uskutečnila tematické šetření od 28. 4. 2022 do 5. 5. 2022 v 5248 mateřských školách, bylo zjištěno, že se i přes usnesení vlády uzavřelo na více jak jeden měsíc 95 % mateřských škol, 5 %

školu neuzavřelo a z toho 1,5 % nepřijala ani žádná omezení v provozu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020, [online]) vydalo dokument, jenž popisoval provozní podmínky v mateřských školách během epidemiologických opatření. Jednalo se o pravidla, která bylo potřeba dodržovat již během cesty do školy, dále pravidla v budově školy a ve třídách, a pravidla úklidu. Také je zde popsáno co dělat, když se projeví příznaky COVID-19 u dětí i zaměstnanců, a kdo patří do rizikových skupin, jež by se měly chránit před onemocněním ve vyšší míře. Obecně platila pravidla 3R vydávána Ministerstvem zdravotnictví po celou dobu pandemie, tedy ruce-roušky-rozestupy.

Po letním rozvolňování opět došlo ke zpřísnění protiepidemiologických opatření ve školách. Od 12. 10. 2020 bylo dle usnesení vlády ČR zakázáno v předškolním vzdělávání zapojovat do vyučovacího procesu zpěv a sportovní aktivity. Tento zákaz platil až do 8. 6. 2021. (Usnesení vlády ČR, 2020, [online]; Mimořádná opatření, 2021, [online])

27. 2. 2021 byl poprvé během pandemie vyhlášen zákaz přítomnosti dětí v mateřských školách, s výjimkou mateřských škol při zdravotnických zařízeních. V tuto chvíli musely všechny mateřské školy v ČR přesunout vzdělávání do distančního prostředí. Tento zákaz byl v účinnosti až do 12. 4. 2021, poté bylo vydáno nové mimořádné opatření, jenž umožnilo osobní vzdělávání dětem s povinnou předškolní docházkou, ale pouze v neměnných skupinách s nejvýše 15 dětmi, a také dětem, jejichž zákonní zástupci vykonávaly nepostradatelné profese a nemohli si tedy dovolit být s dětmi doma. Výjimku dostaly také školy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona a mateřské školy při zdravotnickém zařízení. S touto změnou vyšlo také v platnost omezení třetích osob ve školském zařízení. Od 26. 4. 2021 mohly být otevřeny mateřské školy pro všechny děti v Královéhradeckém, Karlovarském a Plzeňském kraji. Od 3. 5. 2021 byl plně otevřen provoz mateřských škol i v kraji Libereckém, Pardubickém, Středočeském a v Praze. Od 10. 5. 2021 také v kraji Jihočeském, Zlínském, Ústeckém, Olomouckém, Jihomoravském, Moravskoslezském a na Vysočině. Otevřeny byly tedy všechny mateřské školy v celé ČR. (Mimořádná opatření, 2021, [online])

Za školní rok 2020/2021 bylo tedy, z důvodu uzavření mateřských škol, celkem 44 dní během kterých probíhalo povinné distanční vzdělávání. Do těchto dní se ovšem nezapočítává uzavření škol, z důvodu karantén, které se konalo v průběhu celého roku velmi individuálně, dle epidemiologické situace.

3.3.1 Distanční vzdělávání

Podporu pro školy v rámci distančního vzdělávání poskytovala Česká školní inspekce (2021, [online]). Ta poskytovala prostřednictvím videohovorů, telefonicky nebo i osobním setkáním různé konzultace a metodické vedení k přípravě distančního vzdělávání.

Dle České školní inspekce (2020, [online]), bylo zjištěno, že na začátku pandemie COVID-19, během prvního uzavření škol v roce 2020, 83 % pedagogů z mateřských škol poskytovalo různé vzdělávací činnosti pro děti a jejich rodiče. V některých školách k tomu nedocházelo z důvodů nezájmu ze strany rodičů, technických problémů nebo nedostatečnými znalostmi v používání moderních technologií. Hlavní příčinou technických problémů byl uveden nedostatek kvalitního vybavení digitální technikou. Až 53 % pedagogů z mateřských škol uvedlo, že k vzdělávání muselo využívat svá soukromá technologická vybavení, jelikož ve škole nebylo dostupné. Distanční vzdělávání probíhalo většinou jednou týdně, kdy školy zasílaly úkoly a aktivity na celý týden, a to prostřednictvím emailu, sociálních sítí, sdíleného disku nebo webových stránek školy. 8 % mateřských škol k distančnímu vzdělávání využívalo i vlastní nahraná videa nebo online komunikaci. U téměř všech mateřských škol bylo zjištěno, že k nějakému kontaktu docházelo, opět prostřednictvím emailu a webových stránek, ale také telefonem, či přes sociální sítě. Pozitivní hodnocení k distančnímu vzdělávání uvedla více jak polovina mateřských škol.

V důsledku pandemie proběhly i určité změny v právních předpisech. Došlo ke změně ve školském zákoně, v jehož novele č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 byla stanovena zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Je zde tedy popsáno, jakým způsobem by mělo probíhat distanční vzdělávání, pokud dojde za mimořádných okolností k zákazu přítomnosti dětí nebo uzavření škol. Mezi tato pravidla se řadí povinnost zajistit distanční vzdělávání pro všechny děti, jenž se účastní povinného předškolního vzdělávání, tyto děti mají také povinnost se onoho vzdělávání účastnit.

Pro podporu škol v rámci distančního vzdělávání vytvořila ČŠI (2021, [online]) doporučení, jež by měla zefektivnit výuku a vzdělávání v období karantén. Vedení školy by mělo poskytovat dostatečnou podporu pro své pedagogy, jedná se o zprostředkování potřebných zařízení k jakékoliv komunikaci pedagogů, a to hlavně s rodiči a dětmi, a to i

s ohledem k materiálně-technickému vybavení v rodinách. Dále by mě škola umožňovat vzdělávání asynchronně i synchronně. Také by bylo vhodné zprostředkovávat vzájemnou komunikaci mezi dětmi. Učitelé by měli poskytovat rodičům podporu ve vzdělávání svých dětí, například prostřednictvím konzultací. Distanční vzdělávání by mělo respektovat individuální potřeby dětí, tudíž by učitelé měli poskytovat rodinám dostatečné množství individualizovaných podnětů. A v neposlední řadě je zapotřebí zvýšené pozornosti u dětí v povinném předškolním vzdělávání.

4 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ V RÁMCI ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI V ODBODÍ PANDEMIE COVID - 19

4.1 Hlavní cíl výzkumného šetření, metodika, výzkumné otázky

Na teoretickou část diplomové práce navazuje část empirická, vycházející z kvantitativního výzkumného šetření. Výzkum byl uskutečněn dotazníkovou metodou.

Výzkumným problémem diplomové práce bylo zodpovězení otázky: Ovlivňuje pandemická situace rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti?

Hlavním cílem diplomové práce bylo tedy zjistit, zda měla pandemická situace vliv na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Stanovené hypotézy:

1 H: Pandemická situace ovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti ve školním roce 2020/2021.

2 H: Pandemická situace neovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti ve školním roce 2020/2021.

Výzkumné otázky

K ověření hypotéz byly vymezeny výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka

HVO: Jak pandemická situace ovlivňuje rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti?

1. Vedlejší výzkumná otázka

VVO1: Jaké je množství odkladů povinné školní docházky z logopedických důvodů u dětí předškolního věku během pandemie ve školním roce 2020/2021, ve srovnání s předešlými lety?

2. Vedlejší výzkumná otázka

VVO2: Jak je narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku ve školním roce 2020/2021, ve srovnání s předešlými lety?

3. Vedlejší výzkumná otázka

VVO3: Jak probíhalo vzdělávání dětí v mateřských školách v době pandemie covid-19?

Metodologie

Výzkumné šetření probíhalo formou kvantitativního výzkumu, vycházejícího z hypoteticko-deduktivního modelu. Ke sběru dat byl využit samostatně vyvinutý dotazník, obsahující 14 otázek, jenž byl respondentům zaslán prostřednictvím internetu. Tento dotazník byl zkonstruován z 5 polootevřených otázek, jež jsou kombinací otázek uzavřených i otevřených, dále z 6 otázek otevřených, 2 uzavřených a 1 škálové otázky. (Punch, 2008)

V kvantitativním společenském výzkumu je tato metoda sběru dat považována za jednu z nejčastějších. Mezi výhody dotazníkového šetření se řadí anonymita respondentů, díky níž výzkumník získává od respondentů větší důvěru. Navíc má respondent více času pro přemýšlení nad otázkami. Nevýhodou této strategie je návratnost, jenž je ovlivňována ochotou respondentů spolupracovat na daném výzkumu, ale i dalšími aspekty, které způsobí, že bude návratnost nízká. (Ondrejko, 2017)

4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek v této diplomové práci představují učitelé v mateřských školách běžného typu v kraji Vysočina. Otázky z dotazníku ovšem směřovaly na děti předškolního věku, které tito učitelé vzdělávali.

Dotazník byl zaslán celkem 124 mateřským školám z kraje Vysočina, přičemž dotazník mohl být vyplněn vícekrát v 1 škole. Není totiž výjimkou více tříd s dětmi s povinnou školní docházkou v jedné škole. Školy byly vybrány ze seznamu škol a školských zařízení v kraji Vysočina. Při analýze sběru dat bylo využito 50 vyplněných dotazníků. Jeho návratnost činí tedy 40 %. Výzkumné šetření probíhalo v měsíci červen v roce 2021, jednalo se tedy o konec školního roku 2020/2021.

Otázky v dotazníku byly zpracovány na základě odborné literatury a praktických zkušeností. Pro účely tohoto výzkumného šetření byl sestaven nestandardizovaný dotazník tak, aby byly zjištěny údaje, vztahující se k výzkumným otázkám a stanoveným hypotézám diplomové práce.

Šetřené oblasti se vztahovaly k informacím ohledně počtu odkladů povinné školní docházky ve školním roce 2020/2021 a průměrného počtu odkladů povinné školní docházky v minulých letech. Toto šetření probíhalo ve formě otevřených otázek. Dále byly zjišťovány hlavní příčiny těchto odkladů s využitím uzavřené otázky, ve které respondenti vybírali ze 3 možností: fyzické příčiny, psychické příčiny či sociální příčiny. Z pohledu logopedického byly nejdůležitější příčiny psychické. Další otázky se zaměřovaly na rozvoj komunikačních dovedností v rámci jazykových rovin. Zjišťovaly se tedy skutečnosti největších obtíží v daných rovinách. Tyto otázky byly polootevřené, ve kterých se nacházela možnost otevřené odpovědi. Zde se mohlo vybírat více odpovědí najednou, jednalo se tedy o polynomické výčtové položky. Obtíže v neřečových oblastech byly dalším předmětem výzkumu. Zde si respondenti vybírali z možností: jemná motorika, hrubá motorika, zrakové vnímání, grafomotorika, prostorová představivost, orientace v čase, adaptabilita, pozornost, paměť a emocionalita. Vše bylo následně srovnáváno s předchozími lety, pro získání informací, zda došlo během pandemie ke zlepšení, či zhoršení nebo je úroveň rozvoje komunikačních dovedností na stejné úrovni, jako tomu bylo v minulých letech. Škálová otázka ke konci dotazníku vyjadřuje subjektivní pocity respondentů vůči pandemickým opatřením, jež mohla ovlivnit dosažení vzdělávacích cílů v oblasti komunikace v daných mateřských školách. V poslední otevřené otázce se mohl výzkumný vzorek dobrovolně vyjádřit, ohledně negativ či pozitiv působení pandemie na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku, kterých si daní respondenti všimli.

4.3 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu byl vytvořený dotazník zaslán 10 pedagogickým pracovníkům. Na základě získaných odpovědí a reakcí respondentů, bylo potřeba upravit 1 dotazníkovou otázku. Jednalo se o otázku č. 13. V původním znění: *Ovlivnila pandemie Covid - 19, a všechna opatření s ní spjatá, dle Vašeho názoru nějak dosažení vzdělávacích cílů v letošním školním roce 2020/2021?* Zde nebylo specifikováno, na jaké vzdělávací oblasti byla otázka cílena. Zaměřila jsem se tedy na vzdělávací cíle v oblasti komunikace, vycházející z RVP PV³ (2021)

³ Aktuální znění otázky viz. str. 53

4.4 Interpretace výzkumného šetření

Při zadávání dotazníku byli pedagogičtí pracovníci seznámeni s tím, že jde o realizaci výzkumného šetření v rámci diplomové práce a výsledky se žádným způsobem nedotknou jednotlivců. Práce byla časově náročnější vzhledem k získání dostatečného počtu respondentů.

Při vyhodnocování bylo použito procentuálního výpočtu, jehož výsledky jsou uvedeny v tabulkách a grafech.

Otázka č. 1:

Kolik dětí se účastní povinného předškolního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Tabulka 2: Počet předškolních dětí

Varianty odpovědí	Výsledky
2	1
4	3
5	4
6	1
7	1
8	4
11	1
13	2
14	5
15	1
16	1
17	1
19	3
21	1
22	2
23	1
24	1
25	2
26	1
28	3

30	4
32	1
34	1
37	3
45	1
53	1
CELKEM	958 dětí

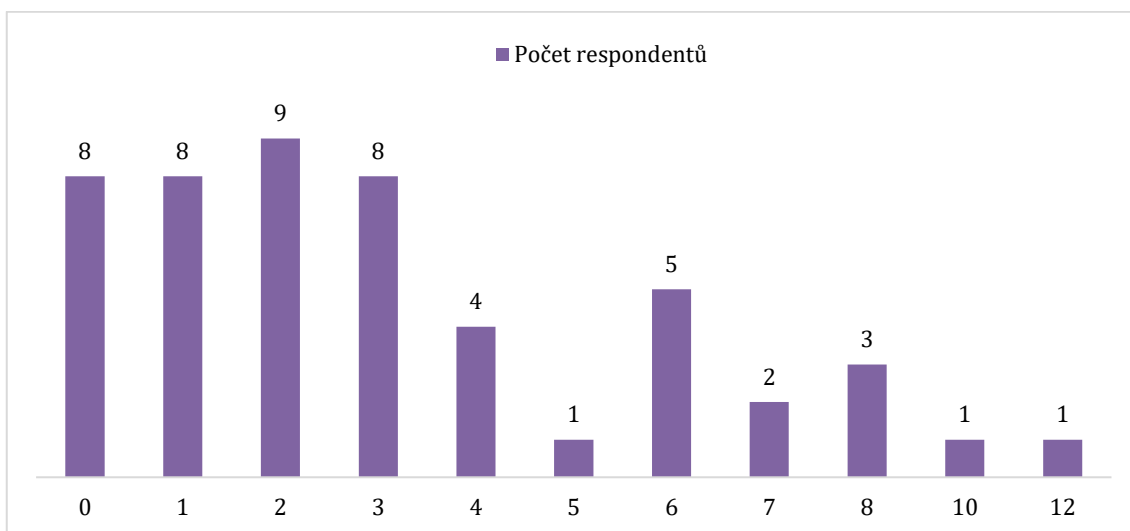
Tabulka č. 2 ukazuje množství předškolních dětí sledovaných v kraji Vysočina. Celkově se jedná o 958 dětí. Z tohoto počtu budou vycházet všechny další odpovědi v dotazníku. Nejčastější odpovědí na první otázku je 14 dětí. Nejméně se u jednoho respondenta účastnily povinného předškolního vzdělávání, ve školním roce 2020/2021, pouze 2 děti. Naopak nejvíce uvedl jeden respondent 53 dětí, které se účastnily povinného předškolního vzdělávání.

Otázka č. 2:

Kolik z těchto dětí má potvrzený odklad povinné školní docházky a nenastoupí tak příští školní rok do ZŠ?

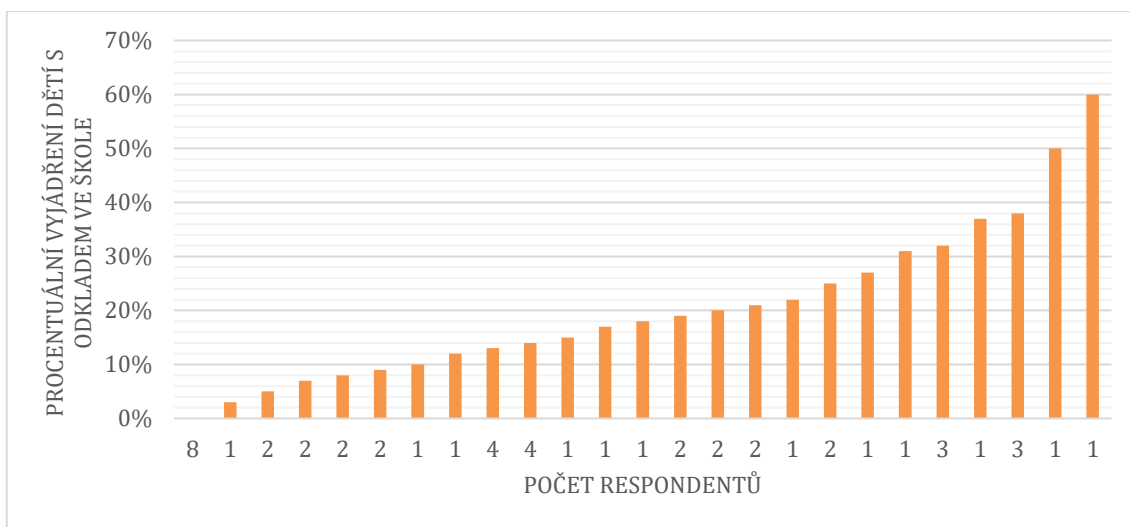
Tabulka 3: Počet odkladů ve školním roce 2020/ 2021

Varianty odpovědí	Výsledky
0	8
1	8
2	9
3	8
4	4
5	1
6	5
7	2
8	3
10	1
12	1
CELKEM	161 dětí



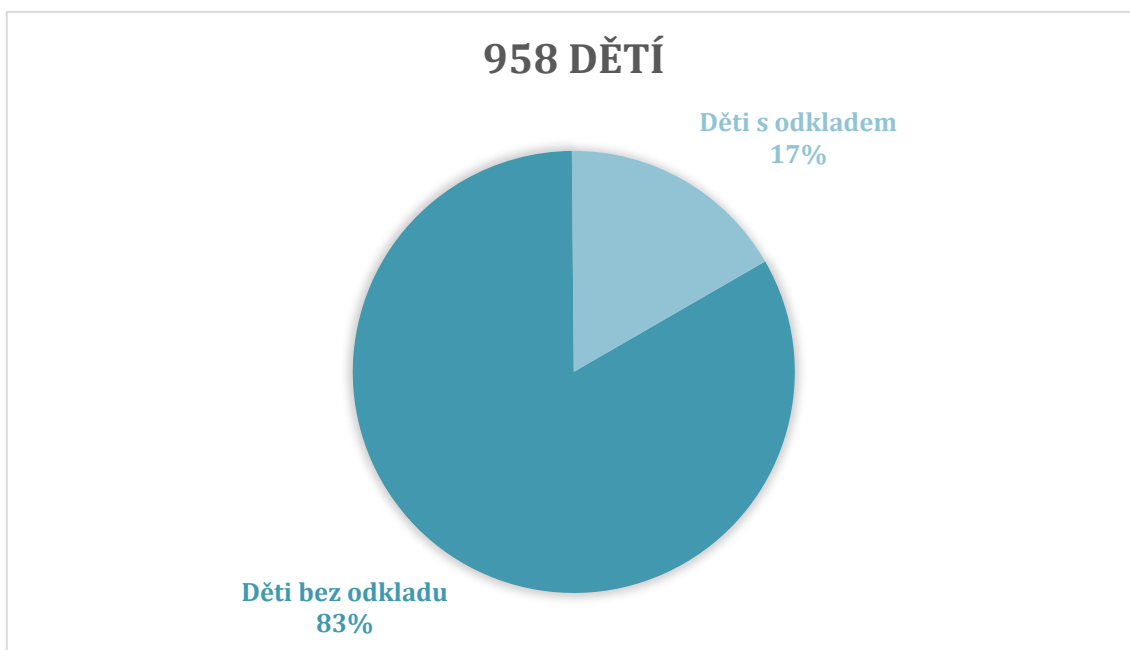
Graf 1: Počet odkladů ve školním roce 2020/ 2021

Z tabulky č. 3 a grafu č. 1 se dozvídáme, že z celkového počtu dětí (958) má 161 dětí uznaný odklad povinné školní docházky. Nejčastěji respondenti odpověděli, že mají ve třídě 9 dětí s odkladem. Nejméně uznaných odkladů ve třídě je 0, naopak největší počet dětí s odkladem je 12.



Graf 2: Počet respondentů s procentuálním vyjádřením dětí s odkladem ve škole

Z grafu č. 2 vyplývá, že 8 respondentů nemá ve své třídě žádné dítě s odkladem povinné školní docházky. Dále se dozvídáme, že 42 respondentů má ve třídě nějaké dítě s odkladem povinné školní docházky. Polovinu nebo více jak polovinu dětí s odkladem mají 2 mateřské školy. Nejvíce odkladů tvoří 60 % dětí v dané mateřské škole. Jednalo se o školu s 5 dětmi s povinnou školní docházkou a 3 z těchto dětí mají uznaný odklad.



Graf 3: Počet dětí s odkladem a bez odkladu

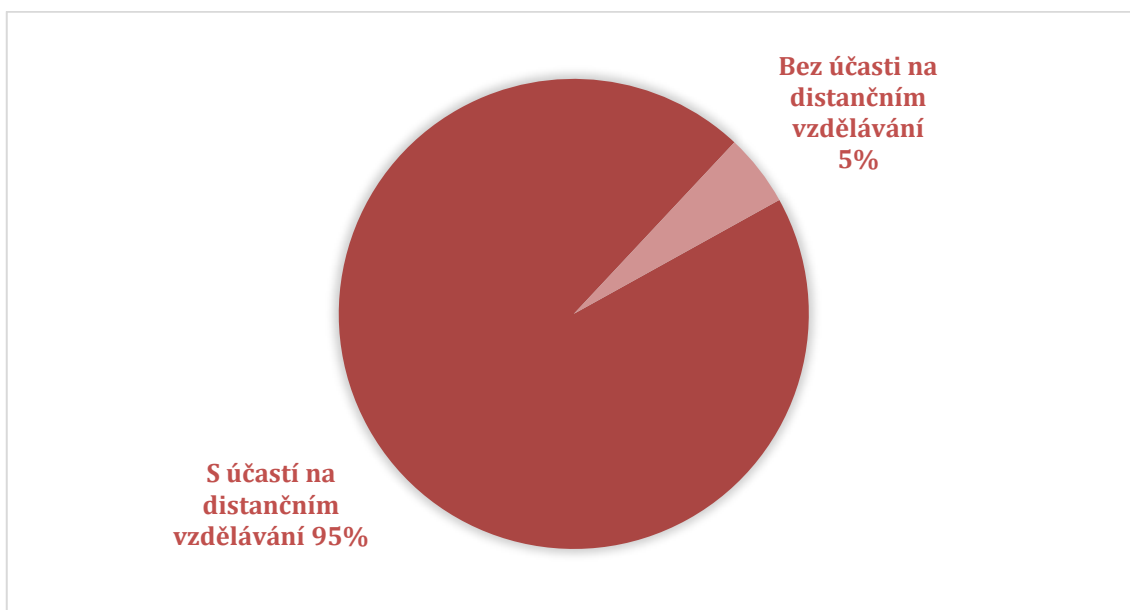
Z grafu č. 3 vyplývá, že je ve školním roce 2020/2021 v mateřských školách na Vysočině 17 % dětí s potvrzeným odkladem povinné školní docházky a 83 % dětí bez odkladu, tyto děti tak mohou nastoupit od příštího školního roku do 1. třídy základní školy.

Otázka č. 3.:

Kolik dětí s potvrzeným odkladem se vůbec nezúčastnilo (či nemohlo zúčastnit) distančního vzdělávání?

Tabulka 4: Neúčast na distanční výuce

Varianty odpovědí	Výsledky
0	46
1	2
2	1
4	1
CELKEM	8 dětí



Graf 4: Děti s uznaným odkladem bez účasti na distančním vzdělávání

Z tabulky č. 4 a z grafu č. 4 vyplývá, že se distanční výuky nezúčastnilo pouze 8 dětí s přiznaným odkladem povinné školní docházky z celkového počtu 161 dětí. U těchto dětí mohla tedy při posuzování školní zralosti hrát významnou roli neúčast na výuce. Podíl dětí bez účasti na distančním vzdělávání je pouze 5 %.

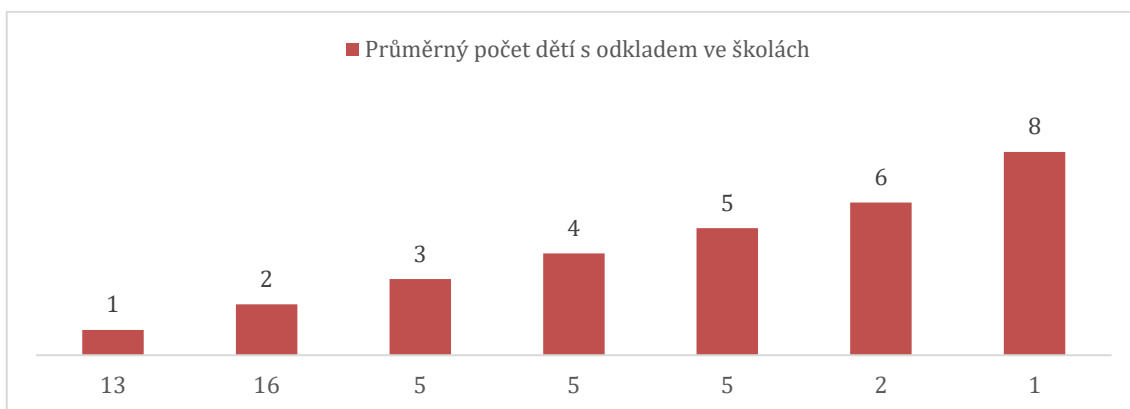
Otázka č. 4.:

Jaký byl průměrný počet dětí s odkladem povinné školní docházky v předchozích letech?

Na otázku č. 4 neodpověděli 2 respondenti, jelikož v dané škole v předchozích letech nepracovali.

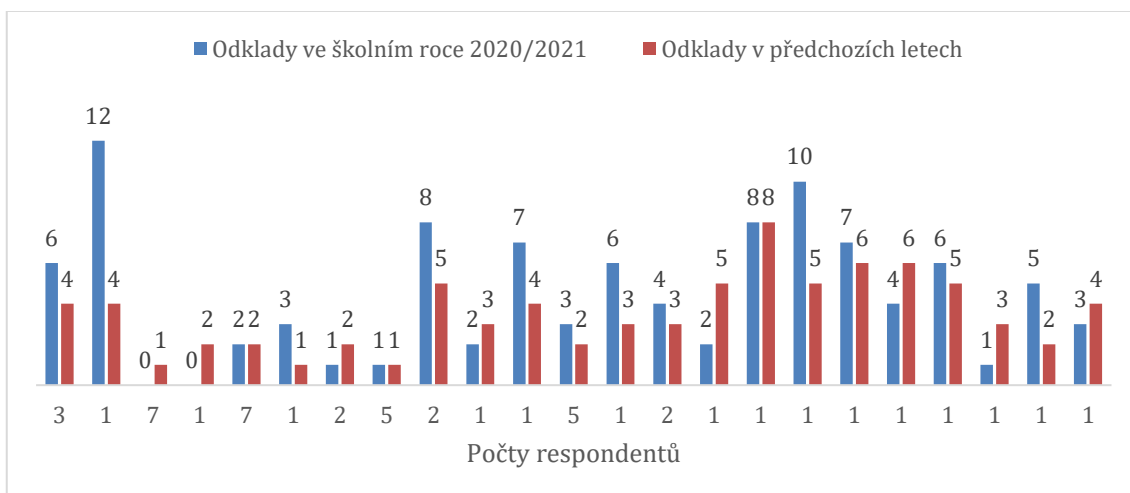
Tabulka 5: Průměrný počet dětí s odkladem v předchozích letech

Varianty odpovědí	Výsledky
1	13
2	16
3	5
4	5
5	5
6	2
8	1
CELKEM	125 odkladů



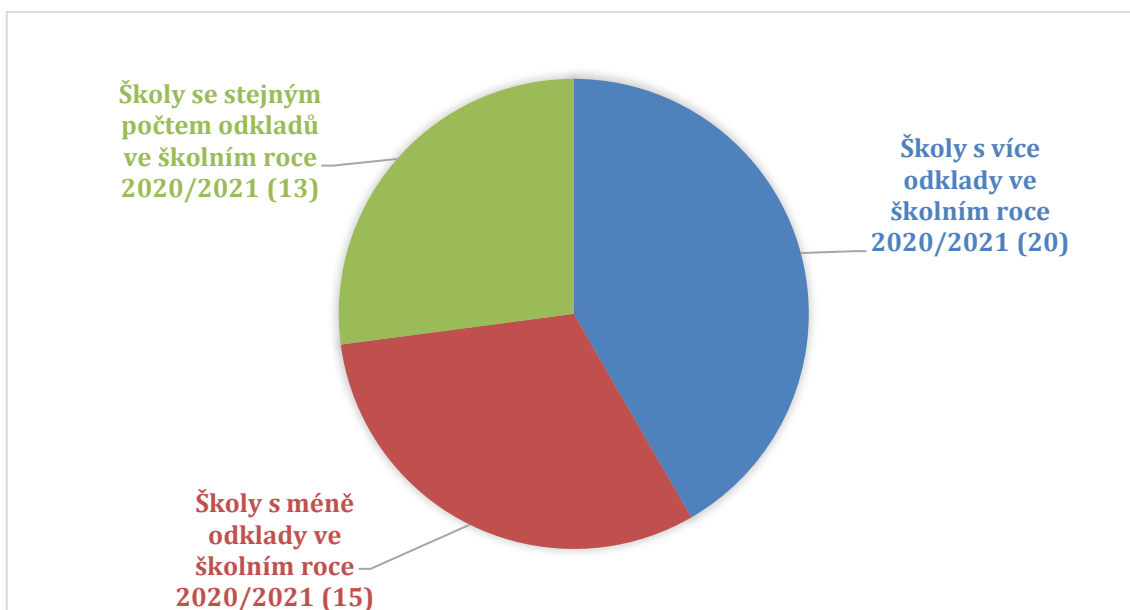
Graf 5: Průměrný počet dětí s odkladem v předchozích letech

Z tabulky č. 5 a grafu č. 5 vyplývá, že v předchozích letech bylo průměrně 125 dětí s přiznaným odkladem povinné školní docházky. Nejčastější odpovědí byly průměrně 2 děti s odkladem v předchozích letech. Nikdo z respondentů neuvedl 0 odkladů, oproti školnímu roku 2020/2021, kdy tuto odpověď uvedlo 8 respondentů. V jedné škole byl největší počet dětí s odkladem 8. Naopak nejméně bylo uvedeno 1 dítě ve 13 školách.

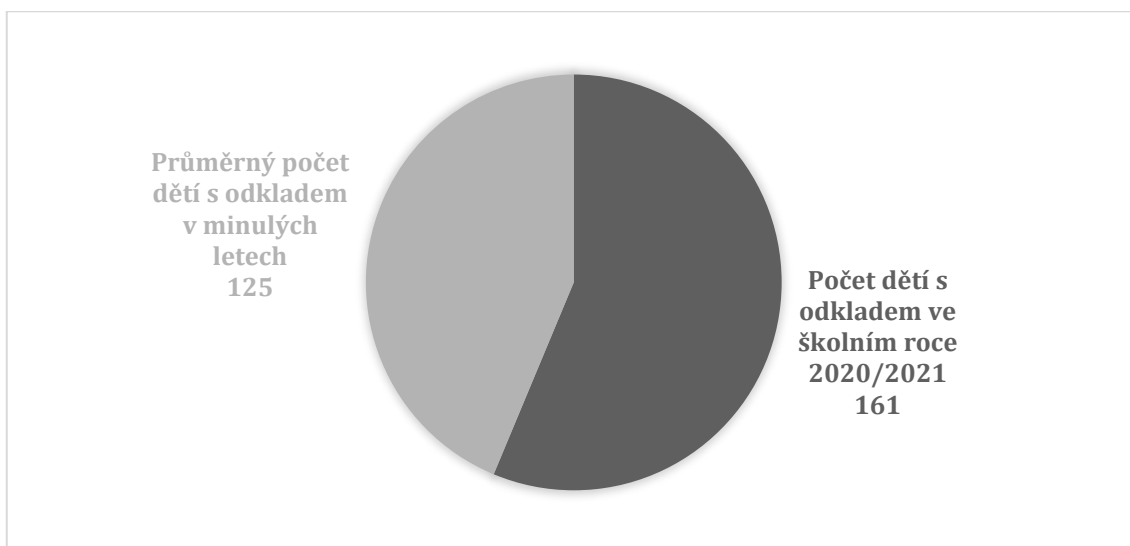


Graf 6: Srovnání dětí s dokladem povinné školní docházky ve školním roce 2020/2021 a v předchozích letech podle škol

Z grafu č. 6 vyplývá, že 20 respondentů má ve školním roce 2020/2021 více dětí s odkladem povinné školní docházky než v minulých letech. Naopak odpovědělo 15 respondentů, jenž mají v tomto školním roce méně dětí s odkladem povinné školní docházky než v minulých letech. 13 respondentů odpovědělo, že má v tomto školním roce stejný počet dětí s odkladem jako v minulých letech.



Graf 7: Srovnání škol podle počtu dětí s odkladem povinné školní docházky oproti předchozím letům
 V grafu č. 7 jsou znázorněny výsledky ze srovnání z grafu č. 6. Je zde patrné, že nejsou mezi respondenty velké rozdíly. Ovšem největší podíl respondentů (42 %) odpověděl, že je ve školním roce 2020/2021 více odkladů povinné školní docházky než v předchozích letech.



Graf 8: Srovnání dětí s odkladem povinné školní docházky ve školním roce 2020/2021 a v předchozích letech

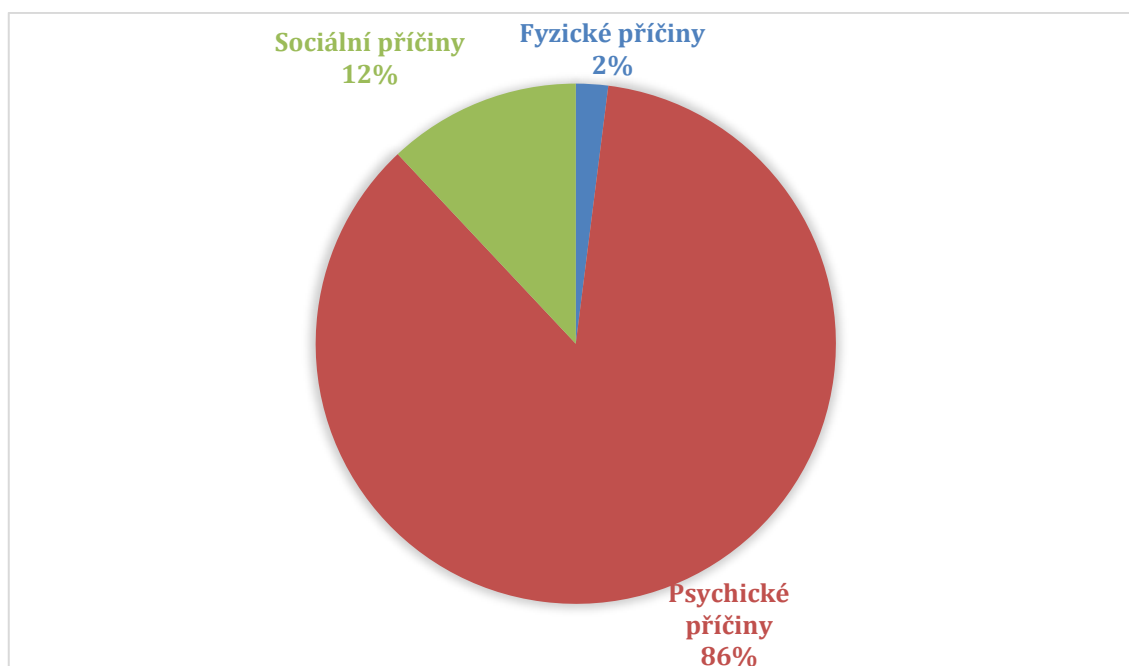
Z grafu č. 8 vyplývá, že ve školním roce 2020/2021 je ve školách na Vysočině o 36 dětí s přiznaným odkladem povinné školní docházky více než v minulých letech.

Otázka č. 5:

Z následujících možností vyberte nejčastější důvod pro odklad povinné školní docházky k letošnímu školnímu roku:

Tabulka 6: Příčiny odkladů

Varianty odpovědí	Výsledky
FYZICKÉ PŘÍČINY (nedostatečný vzrůst dítěte, špatný zdravotní stav, zvýšená nemocnost)	1
PSYCHICKÉ PŘÍČINY (nedostatečná úroveň percepce, horší úroveň vyjadřovacích schopností včetně logopedických vad, opožděný vývoj grafomotoriky, nižší schopnost koncentrace)	43
SOCIÁLNÍ PŘÍČINY (nadměrná fixace na rodinu, citově nevyzrálé)	6



Graf 9: Příčiny odkladů

Z grafu č. 9 a tabulky č. 6 vyplývá, že nejčastějším důvodem k přiznání odkladu povinné školní docházky u dítěte ve školním roce 2020/2021 jsou psychické problémy, do kterých se řadí například nedostatečná úroveň percepce, horší úroveň vyjadřovacích schopností včetně logopedických vad, opožděný vývoj grafomotoriky a nižší schopnost koncentrace. Fyzické příčiny odkladu vybral pouze 1 respondent. Jako hlavní důvod odkladu ze sociálních příčin vybralo 6 respondentů.

Otázka č. 6:

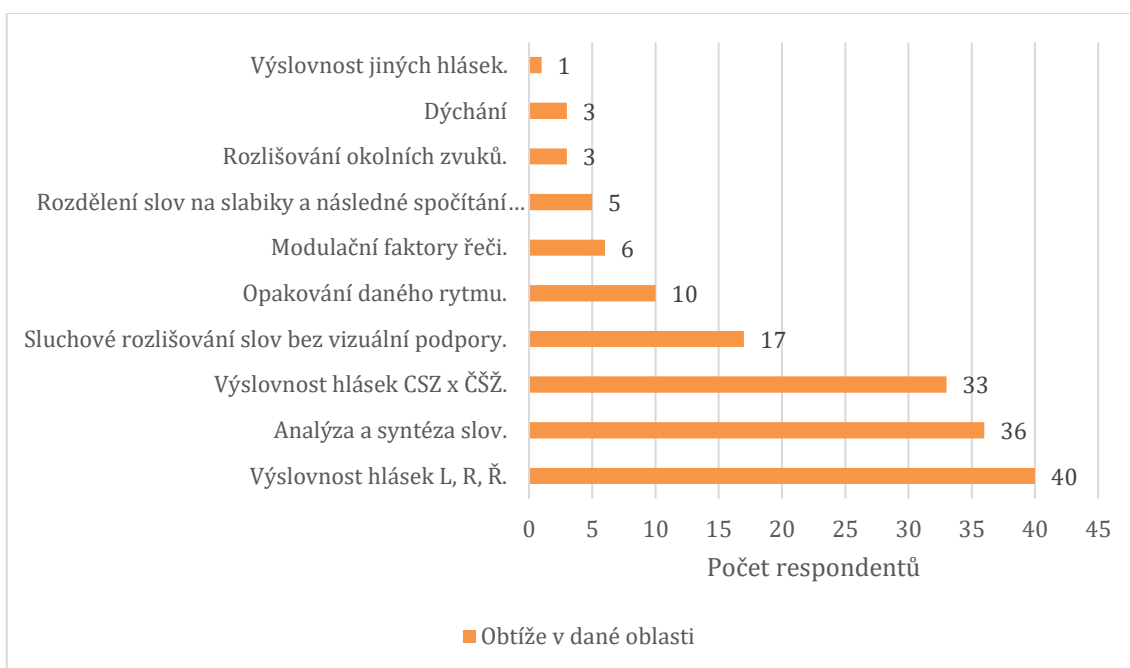
Vyberte, v jakých oblastech vývoje jazykové roviny foneticko-fonologické mají děti u Vás v předškolní třídě, na konci školního roku 2020/2021, nejvíce obtíže:

Tabulka 7: Obtíže v jazykové rovině foneticko-fonologické

Varianty odpovědí	Výsledky
Výslovnost hlásek L, R, Ř.	40
Výslovnost hlásek CSZ x ČŠŽ.	33
Výslovnost jiných hlásek.	1
Sluchové rozlišování slov bez vizuální podpory.	17
Rozlišování okolních zvuků.	3
Rozdělení slov na slabiky a následné spočítání počtu slabik.	5
Analýza a syntéza slov (rozpoznání první hlásky a poslední hlásky ve slově, rozdělení slova na hlásky, složení slova z hlásek, ...)	36
Modulační faktory řeči (tempo, melodie, intenzita, přízvuk, pauzy)	5
Opakování daného rytmu.	10
Dýchání (nádech nosem/ ústy, silný/ slabý výdechový proud, nedostatečná/ nadměrná rezonance v dutinách, ...)	3

Jiné ... (otevřená odpověď)	<i>„Zřetelná výslovnost, děti se stydí a kolikrát huhlají potichu a nesrozumitelně.“</i>
------------------------------------	--

Otevřenou odpověď z tabulky č. 7 jsem zařadila mezi nabízenou odpověď „modulační faktory řeči“, jelikož se podle mého názoru jedná právě o narušení v intenzitě hlasu, která se mezi modulační faktory řeči řadí. V grafu č. 10 budu tedy tuto odpověď počítat v již zmiňované kategorii.



Graf 10: Obtíže v jazykové rovině foneticko-fonologické

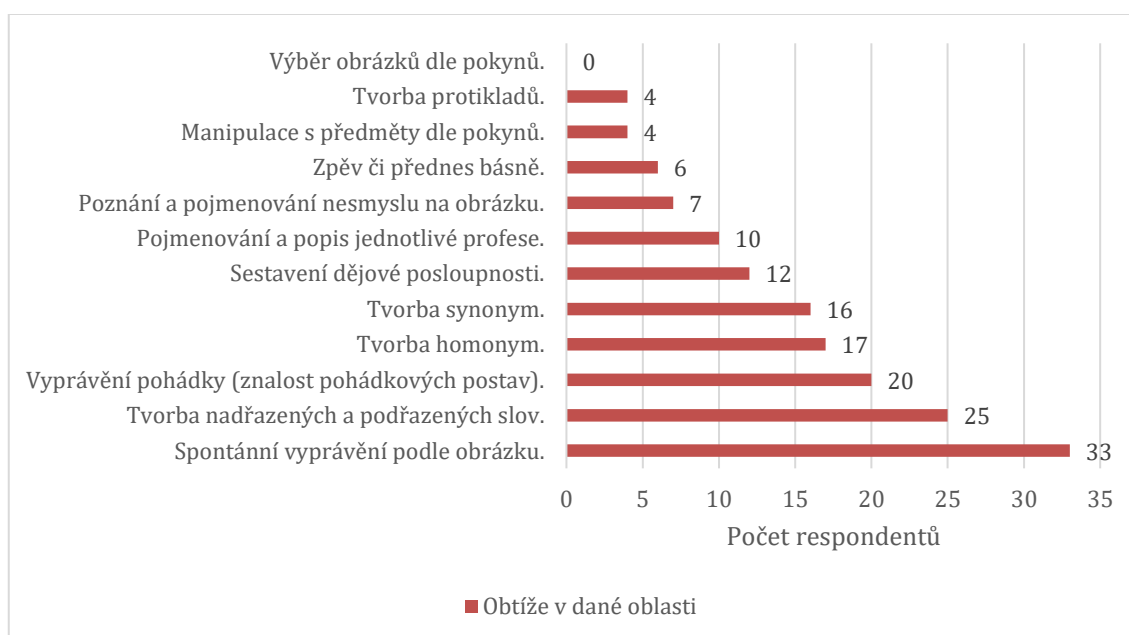
Z grafu č. 10 a z tabulky č. 7 vyplývá, že největší obtíže v rovině foneticko-fonologické mají předškolní děti ve školním roce 2020/2021 s výslovností hlásek L, R, Ř. Na druhém místě mají nejvíce obtíže s analýzou a syntézou slov a na třetím místě s výslovností hlásek CSZ x ČŠŽ. Nejméně vybranou kategorií je výslovnost jiných hlásek, zde reagoval pouze 1 respondent.

Otázka č. 7:

Vyberte, v jakých oblastech vývoje jazykové roviny lexikálně – sémantické mají děti u Vás v předškolní třídě, na konci školního roku 2020/2021, nejvíce obtíže:

Tabulka 8: Obtíže v jazykové rovině lexikálně-sémantické

Varianty odpovědí	Výsledky
Spontánní vyprávění podle obrázku.	33
Vyprávění pohádky (znalost pohádkových postav).	20
Sestavení dějové posloupnosti.	12
Manipulace s předměty dle pokynů.	4
Výběr obrázků dle pokynů.	0
Pojmenování a popis jednotlivé profese.	10
Poznání a pojmenování nesmyslu na obrázku.	7
Zpěv či přednes básně.	6
Tvorba nadřazených a podřazených slov.	25
Tvorba homonym.	17
Tvorba protikladů.	4
Tvorba synonym.	16
Jiné ... (otevřená odpověď)	0



Graf 11: Obtíže v jazykové rovině lexikálně-sémantické

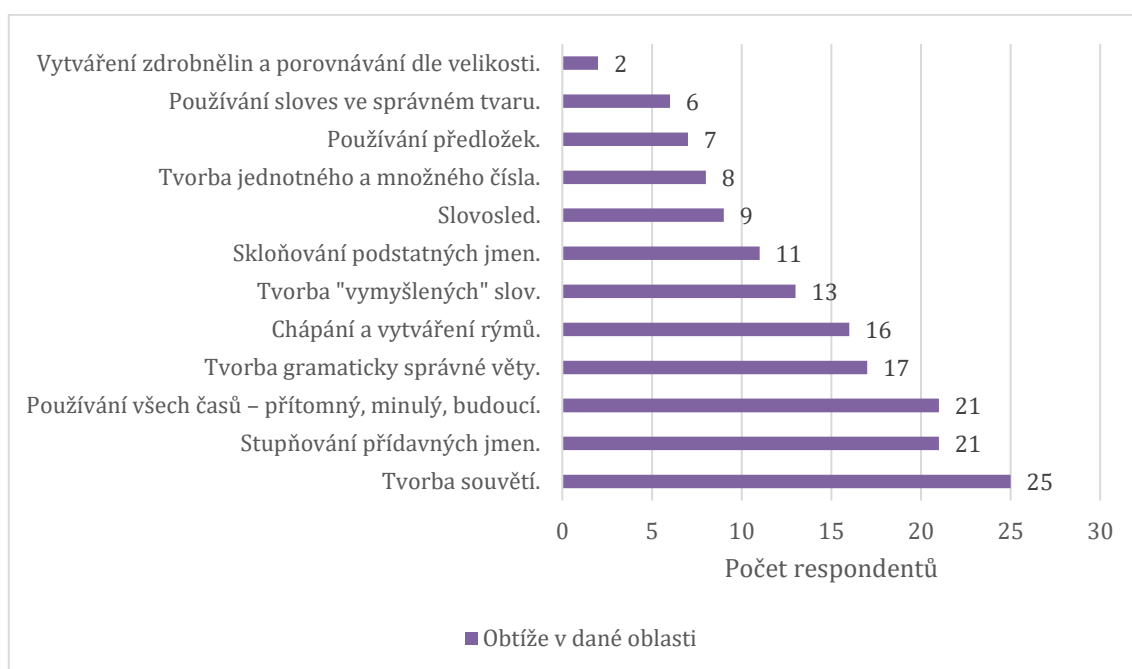
Z tabulky č. 8 a z grafu č. 11 vyplývá, že největší zastoupení z roviny lexikálně sémantické má kategorie „spontánní vyprávění podle obrázku“, jenž vybralo 33 respondentů. V této oblasti mají dle respondentů děti nejvíce obtíže. Také nejsou zcela zdatné v tvorbě nadřazených a podřazených slov a ve vyprávění pohádek či znalosti pohádkových postav. Žádný z respondentů nevybral kategorii „výběr obrázků dle pokynu“.

Otázka č. 8:

Vyberte, v jakých oblastech vývoje jazykové roviny morfoložicko-syntaktické mají děti u Vás v předškolní třídě, na konci školního roku 2020/2021, nejvíce obtíže:

Tabulka 9: Obtíže v jazykové rovině morfoložicko-syntaktické

Varianty odpovědí	Výsledky
Slovosled.	9
Skloňování podstatných jmen.	11
Používání předložek.	7
Používání sloves ve správném tvaru.	6
Tvorba jednotného a množného čísla.	8
Tvorba "vymyšlených" slov.	13
Stupňování přídavných jmen.	21
Vytváření zdrobnělin a porovnávání dle velikosti.	2
Používání všech časů – přítomný, minulý, budoucí.	21
Tvorba gramaticky správné věty.	17
Tvorba souvětí.	25
Chápání a vytváření rýmů.	16
Jiné ... (otevřená odpověď)	0



Graf 12: Obtíže v jazykové rovině morfoloogicko-syntaktické

V poloze dotazníku č. 8 byly zjišťovány obtíže v jazykové rovině morfoloogicko-syntaktické. Nejčastěji vybranou kategorií byla „*tvorba souvětí*“, kterou zaškrtnla přesně polovina učitelů. Děti tak dle nich tvoří častěji jednoduché věty. Na druhém místě je se stejným počtem respondentů stupňování přídavných jmen a používání všech časů. Nejméně obtíží způsobuje dětem vytváření zdvojnásobení a porovnávání dle velikosti.

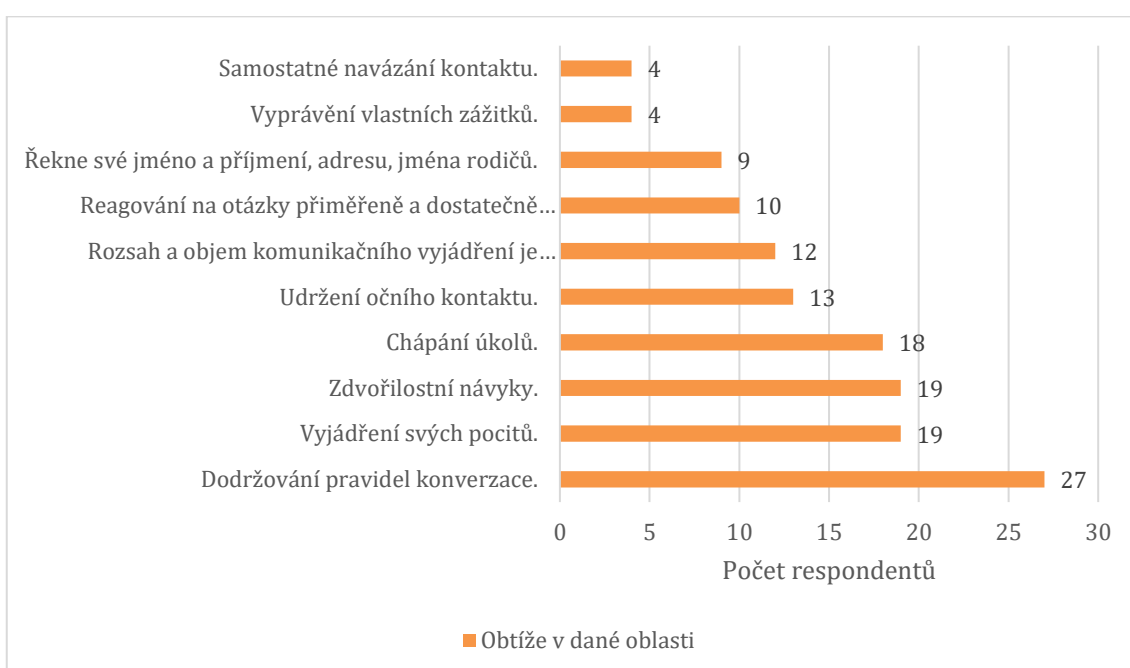
Otázka č. 9:

Vyberte, v jakých oblastech vývoje jazykové roviny pragmatické mají děti u Vás v předškolní třídě, na konci školního roku 2020/2021, nejvíce obtíže:

Tabulka 10: Obtíže v jazykové rovině pragmatické

Variety odpovědí	Výsledky
Vyprávění vlastních zážitků.	4
Vyjádření svých pocitů.	19
Zdvořilostní návyky.	19
Udržení očního kontaktu.	13
Chápání úkolů.	18
Řekne své jméno a příjmení, adresu, jména rodičů.	9

Dodržování pravidel konverzace.	27
Reagování na otázky přiměřeně a dostatečně rychle.	10
Samostatné navázání kontaktu.	4
Rozsah a objem komunikačního vyjádření je přiměřený.	12
Jiné ... (otevřená odpověď)	0



Graf 13: Obtíže v jazykové rovině pragmatické

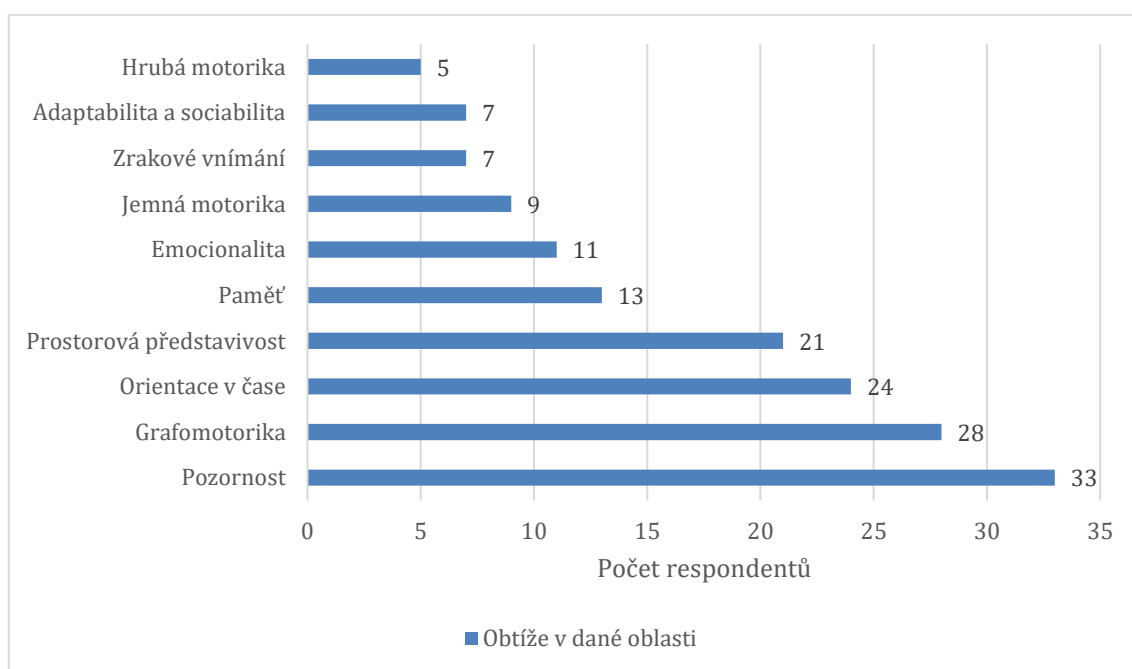
Nejvíce obtíží udává 27 respondentů v kategorii „*dodržování pravidel konverzace*“. Dále jsou to pak zdvořilostní návyky či vyjádření svých pocitů. Nejméně obtíží respondenti zaznamenali v oblastech „*samostatné navazování kontaktu*“ a „*vyprávění vlastních zážitků*“.

Otázka č. 10:

Vyberte, v jakých neřečových oblastech mají děti u Vás v předškolní třídě, na konci školního roku 2020/2021, nejvíce obtíže:

Tabulka 11: Obtíže v neřečových oblastech

Varianty odpovědí	Výsledky
Jemná motorika (navlékání korálků, stříhání, lepení, mačkání papíru, ...)	9
Hrubá motorika (střídání nohou na schodech, házení míčem, přeskok přes překážku, ...)	5
Zrakové vnímání (vyhledávání rozdílů, figura a pozadí, ...)	7
Grafomotorika (úchop tužky, kreslení podle čar, kreslení vlastního obrázku, ...)	28
Prostorová představivost (nahore, dole, vlevo, vpravo, předložkové vazby, ...)	21
Orientace v čase (správné užívání pojmů ráno, poledne, odpoledne, večer, včera, dnes, zítra, ...)	24
Adaptabilita a sociabilita (přizpůsobování, vytváření vztahů, ...)	7
Pozornost (soustředění na zadávané úkoly)	33
Paměť (výbavnost, krátkodobá, dlouhodobá, ...)	13
Emocionalita (úzkostnost, separace)	11
Jiné ... (otevřená odpověď)	0



Graf 14: Obtíže v neřečových oblastech

Nejčastější odpovědí na otázku č. 10, jenž zjišťovala, v jakých neřečových oblastech měly děti ve školním roce 2020/2021 nejvíce obtíže, byla pozornost, kterou vybralo 33 respondentů. Druhou nejvíce narušenou oblastí byla uvedena grafomotorika. Hrubá motorika byla vybírána nejméně.

Otázka č. 11:

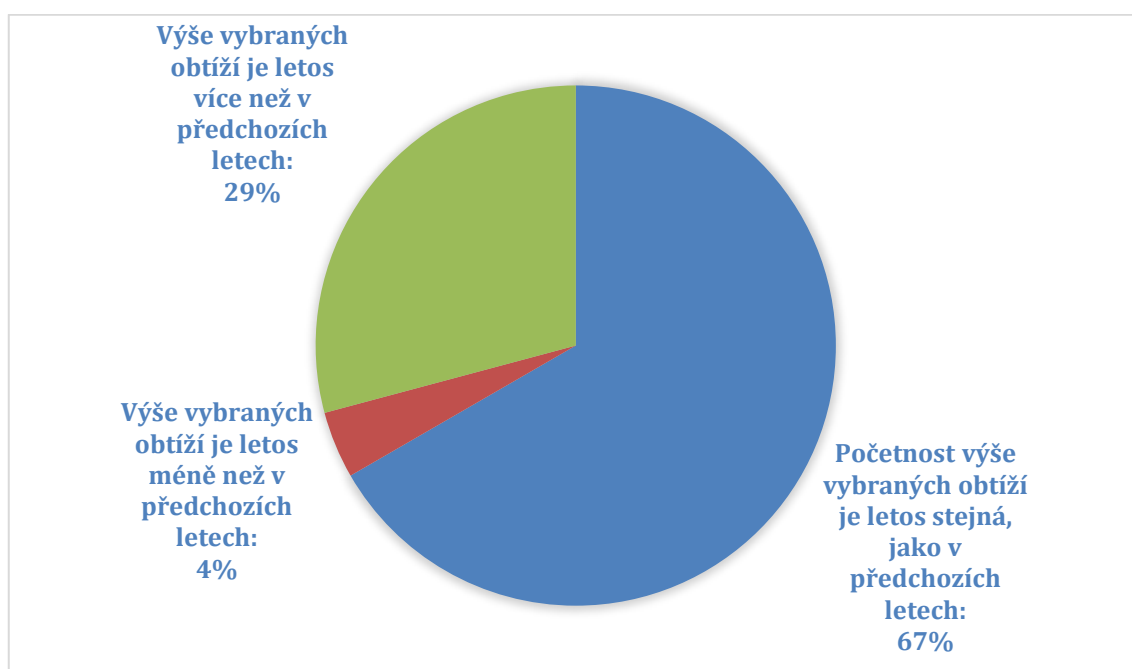
Srovnání s předchozími lety:

Z důvodu časové náročnosti dotazníkového šetření, nebylo děláno srovnávání s předchozími lety na každou jazykovou rovinu zvlášť, ale byla vytvořena otázka, která shrnuje celkový rozvoj komunikačních dovedností.

Opět na tuto otázku 2 respondenti neodpověděli.

Tabulka 12: Srovnání množství obtíží v rozvoji komunikačních dovedností s předchozími lety

Varianty odpovědí	Výsledky
Početnost výše vybraných obtíží je letos stejná, jako v předchozích letech.	32
Výše vybraných obtíží je letos méně než v předchozích letech	2
Výše vybraných obtíží je letos více než v předchozích letech.	14



Graf 15: Srovnání množství obtíží v rozvoji komunikačních dovedností s předchozími lety

Z tabulky č. 12 a grafu č. 15 vyplývá, že se početnost vybraných obtíží z 67 % u dětí předškolního věku nezměnila. Znamená to, že u více jako poloviny škol nedošlo k tak zásadnímu vlivu pandemie COVID-19, aby se odrazila v rozvoji komunikačních dovedností. Naopak u 29 % škol došlo k nárustu obtíží ve vývoji komunikačních dovedností. Zlepšení zaznamenaly celkem 2 školy, jedná se tedy pouze o 4 %.

Otázka č. 12:

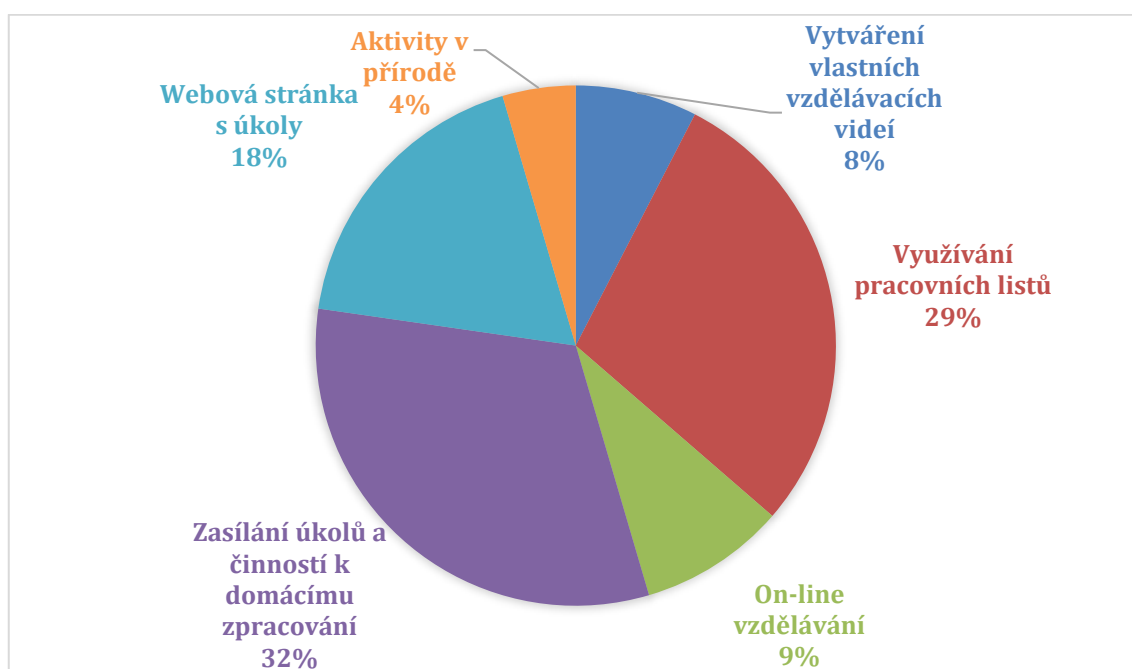
Jaké distanční formy výuky jste použili, v rámci vzdělávání, během uzavření mateřských škol kvůli pandemii COVID – 19?

1. Natočená videa – denně, týdenní pracovní listy, komunikaci přes sociální sítě.
2. Zasilání týdenních činností, nápadů a úkolů ke zpracování doma.
3. Nahrávání videa, které si děti mohly doma pustit.
4. Pracovní sešit pro předškoláky, tištěné materiály.
5. Pracovní listy, úkoly, videohovory.
6. Zadávání úkolů písemnou formou
7. Pracovní listy.
8. Každý den on-line vysílání zvláště pro mladší děti, a zvláště pro povinnou předškolní docházku, včetně speciálního programu pro předškoláky " Šance". K tomu posílání pracovních a dalších materiálů pro všechny děti – přes školní

komunikační program. Děti posílaly vypracované úkoly zpět, a předškoláci vytvářely portfolia. Spolupráce byla i s rodiči předškoláků, on-line semináře (celkem 9 dvouhodinových setkání)

9. Vlastní (vypracované vždy ke zvolenému týdennímu tématu) pracovní listy ve formátu A4 – k procvičení jednotlivých oblastí (předmatematické představy, sluchové a zrakové vnímání, grafomotorika, manipulace s nůžkami, přesné vykřívání plochy obrázku, ...) a zakoupený pracovní sešit s velmi pěknou grafikou.
10. Pracovní a grafomotorické listy (osobně dodané nebo na webu MŠ), speciálně vytvořený web s úkoly, pracovními listy, výtvarnou výchovou (náměty a inspirace), vypracované úkoly v individuálním sešitě, webináře s odborníkem PPP, chat – WhatsApp, telefonické rozhovory, E-maily.
11. Úkoly na každý den – zaslané jednou týdně i s motivací, zaměřené na poznávání, komunikaci... S velkou četností úkolů v přírodě (šipkované, orientace podle mapy atd.)
12. Online setkávání, různé akce před MŠ (dobrodružné stezky, poznávačka, cvičení, výstava výrobků...), pravidelně zasílané dopisy s úkoly prostřednictvím emailu.
13. Rozdávaly se dětem a rodičům tašky s pracovními úkoly. Přes webové stránky podle jednotlivých témat + úkoly. Úkoly v přírodě + sportovní aktivity.
14. Balíčky pro rodiče a děti s pracovními listy, básničkami, s výtvarným tvořením, se semínky k vypěstování kytičky.
15. Posílala jsem rodičům na emaily "přípravy " na cca dvoutýdenní témata – co s dětmi doma, nejen pracovní listy.
16. Zadávání námětů k malování, pohybu..., pracovní listy, komunikace mailem nebo telefonicky.
17. Zveřejňování týdenních plánů na webových stránkách MŠ, příprava pracovních listů s úkoly.
18. Přes stránky školy – úkoly, pracovní listy, videa – zpětná vazba přes elektronickou adresu.
19. Úkoly byly zadávány přes mail rodičů – tento způsob si odhlasovali rodiče.
20. Emailová komunikace, osobní předání pracovních listů, webové stránky MŠ.
21. Týdenní témata s úkoly pro rodiče a děti na webových stránkách MŠ.

22. Zasílání tematických celků přes email, konzultace po telefonu.
23. Webové stránky – zadávání úkolů, předávání balíčků s úkoly.
24. Zasílání nápadů, úkolů ap. po emailu, telefonický kontakt.
25. Sdílený disk, úkoly v papírové podobě – pracovní listy.
26. Email rozesílání úkolů, individuálně schůzky online.
27. Pracovní sešit, pracovní list – výuka offline.
28. Jednou týdně zadání úkolů na stránky školky.
29. Většinou formou emailu posílání pracovních listů.
30. Předávání vytištěných materiálů rodičům.
31. E-mail, webové stránky, osobní předání.
32. Zadávání úkolů on – line 1x týdně.
33. Email, telefon, osobní setkání.
34. Úkoly na webových stránkách MŠ.
35. On-line výuka, pracovní listy.
36. Zasílání úkolů přes email.
37. Balíčky pro předškoláky.
38. Elektronicky, osobně.
39. Balíčky s materiály.
40. Úkoly na facebooku.
41. Pracovní listy.
42. Skoro všechny.
43. Off-line.
44. Natočená videa.
45. Zasílání týdenních činností, nápadů a úkolů ke zpracování doma
46. Nahrávání videa.
47. Tištěné materiály.
48. Pracovní listy, úkoly.
49. Úkoly písemnou formou.
50. Pracovní listy.



Graf 16: Formy distančního vzdělávání

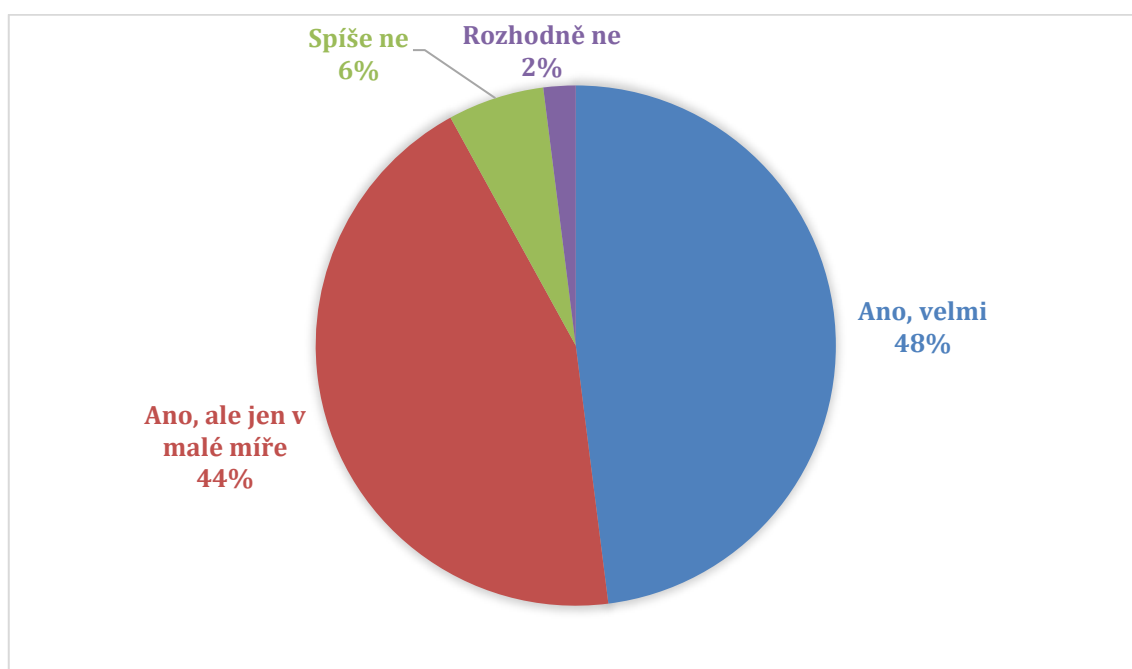
Otázka č. 12 byla položena z důvodu zjištění, jakým způsobem byly děti vzdělávány v době, kdy byly školy zavřeny. Nejčastěji školy využívaly internet k zasílání různých úkolů a pracovních listů, které museli rodiče s dětmi vyplňovat. V této formě vzdělávání hrála velkou roli snaha a schopnost rodičů, jenž ovlivňovala rozvoj komunikačních dovedností svých dětí. Pouze 8 % respondentů vytvářelo vlastní vzdělávací videa, během kterých nebyla potřeba aktivní spolupráce rodičů tak výrazná.

Otázka č. 13:

Ovlivnila pandemie COVID - 19, a všechna opatření s ní spjatá, dle Vašeho názoru nějak dosažení vzdělávacích cílů v oblasti komunikace v letošním školním roce 2020/2021?

Tabulka 13: Vliv pandemie na vzdělávací cíle

Varianty odpovědí	Výsledky
Ano, velmi.	24
Ano, ale jen v malé míře.	22
Spíše ne.	3
Rozhodně ne.	1



Graf 17: Vliv pandemie na vzdělávací cíle

Z grafu č. 17 a tabulky č. 13 vyplývá, že nejčastější odpovědí na otázku, jak ovlivnila pandemická situace dosažení vzdělávacích cílů v oblasti komunikace, je „ano, velmi“. Na druhém místě je odpověď „Ano, ale jen v malé míře“. Podle 46 respondentů z 50 bylo tedy naplnění vzdělávacích cílů skutečně ovlivněno pandemií, způsobenou covidem-19. Naopak pouze 4 respondenti uvedli, že pandemie neovlivňovala ve větší míře dosažení vzdělávacích cílů u dětí předškolního věku.

Otázka č. 14:

Zde máte možnost napsat pozitivní i negativní dopady pandemie na rozvoj komunikačních schopností u dětí ve školním roce 2020/ 2021, které jste zaznamenali.

Tato otázka byla jako jediná z dotazníku dobrovolná. Odpověď jsem získala od 25 respondentů.

Tabulka 14: Hodnocení pozitivních i negativních dopadů pandemie na rozvoj komunikačních schopností

Varianty odpovědí	Výsledky
Pouze pozitivní dopady	3
Pouze negativní dopady	13
Pozitivní i negativní dopady	9
CELKEM	12 pozitivních, 22 negativních

Pozitivní dopady:

1. Velmi dobrá spolupráce s rodiči, děti se aktivně účastnily on-line vysílání, plnily posílané úkoly, vzájemně spolu měly možnost komunikovat. Komunikace mezi dětmi a učitelkami byla také bez větších problémů, všechny děti dostávaly ke komunikaci prostor.
2. Plusem je lepší komunikace s rodiči.
3. Více času s rodinou.
4. Rodiny dětí byly více pohromadě, rodiče "neodkládali" děti do volnočasových aktivit a věnovali jim čas.
5. Děti si užily více svoje rodiče (po tu dobu, co byly uzavřeny MŠ), převážně ty děti, které jsou jindy v MŠ od 7 – 16 h, tedy celý den!
6. Rodiče si uvědomili význam MŠ.
7. Společné činnosti s rodiči.
8. Jako plus vidím čas strávený rodiči s dětmi.
9. Užší spolupráce s rodiči při on-line výuce, rodiče mají větší přehled o vzdělávání v MŠ.
10. Uvědomění si důležitosti třídního kolektivu.
11. Více komunikují, chtějí vyprávět své zážitky.
12. Rodiče nevodili děti do tříd, ale předávali je u hlavních dveří. V šatnách se děti převlékaly a přezouvaly samy, a tak získávaly větší samostatnost a odpovědnost, zručnost. Dokázaly si požádat o pomoc kamaráda.

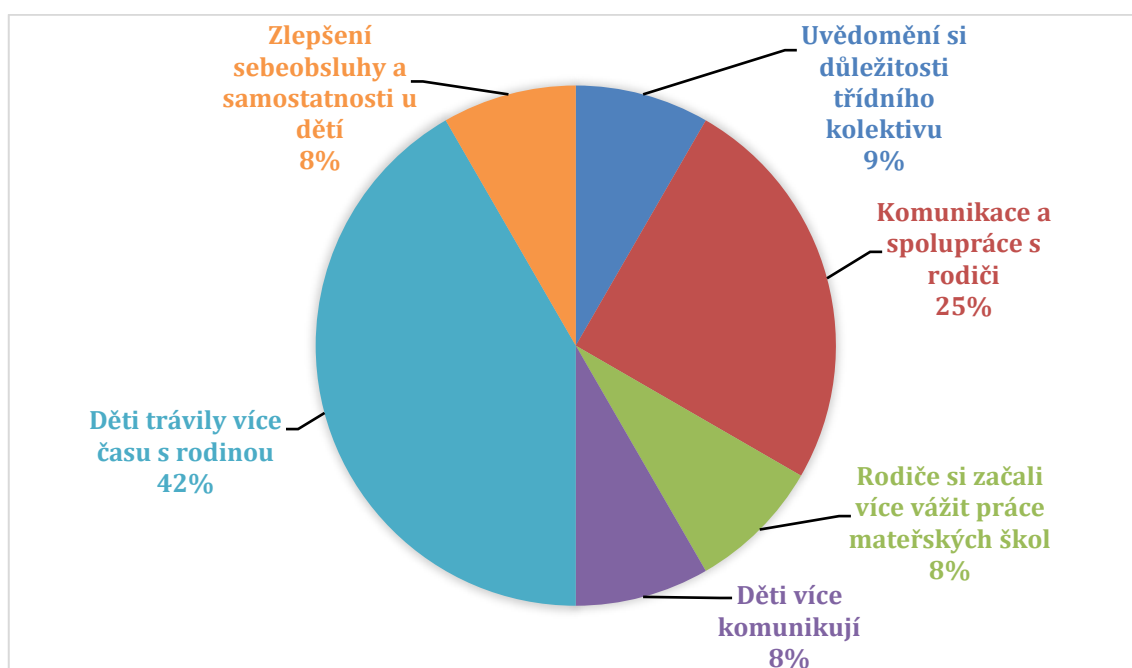
Negativní dopady:

1. Po návratu do MŠ se vyskytly adaptační problémy, dokonce i u dítěte předškoláka, které přetrvávají dodnes.
2. Po otevření provozu MŠ jsme u některých dětí nastavovali pravidla, jako na začátku září.
3. Děti se více v domovech zaměřovaly na počítačové technologie, nerozvíjela se tím komunikace ani celkově řeč, neřešené zůstaly řečové vady a vše s rozvojem řeči související. Po návratu do mateřské školy byla u některých dětí zaznamenána závislost na digitálních technologiích. Celkově byly děti velmi hlučné, nedokázaly naslouchat, dodržovat daná pravidla.

4. Autista, kterého máme ve třídě neměl možnost v době pandemie chodit do školky. To se odrazilo na špatné adaptaci a neschopnosti zdokonalovat se jak fyzicky, tak zdokonalovat se v různých směrech, kde má mezery či ještě nezvládne (např. grafomotorika, soustředění při zadání úkolu, přesnost při vystřihování, slovní zásoba apod.)
5. Po návratu do MŠ byly děti nesoustředěné, nedokázaly s dospělými komunikovat, byly nesamostatné. Byly problémy s osobní hygienou a sebeobsluhou.
6. Chyběla systematičnost a navazování na znalosti a dovednosti, děti se neumí souvisle vyjadřovat, logopedické vady, agramatismy, analyticko-syntetické činnosti, ... začínalo se v květnu od začátku.
7. Socializace.
8. Nejednotná výchova a vzdělávání v jednotlivých rodinách.
9. Ovlivnila přípravu předškoláků na ZŠ, sociabilitu, prosociální činnosti, vědomostní dovednosti (doháněli jsme to následující měsíce).
10. Vyjadřovací schopnosti dětí díky Covidu se zhoršily. Děti neumí souvisle vyprávět, tvořit rozvitě věty obohacené přívlastky, Popis obrázků je strohý, max v holých větách. Výslovnost je mnohem horší.
11. U některých dětí se špatnou výslovností je zhoršení.
12. Některé děti se ve vývoji "zastavily", zhoršila se KS některých dětí. Po návratu měly děti problém s vyjadřováním.
13. Negativní dopad byl rozhodně ten, že se doma netrénovalo podle pracovních listů, ani dle témat. Děti zlenivěly a začaly přibývat i na váze.
14. Omezené návštěvy klinického logopeda.
15. Negativní dopad v sociální oblasti.
16. Absence kamarádů, absence komunikace v rodině.
17. Bezkontaktnost, chybí citové vazby.
18. Děti, kterým byla při depistáži doporučena docházka ke klinické logopedce mají časový "skluz", takže u několika odcházejících předškoláků nedošlo ke správnému vyvození (z celkového počtu) chybně vyslovovaných hlásek. Celkově komunikace mezi dětmi - především staršími - "zhrubla"(častější používání vulgarismů) a je mnohem hlučnější (nedodržují se nastavená pravidla komunikace v rámci dětského kolektivu).

19. Ztráta osobního kontaktu s vrstevníky.
20. Náročnost distančního vzdělávání.
21. Horší socializace dětí a upevňování pracovních návyků, dostatečně se nevytvořily rituály.
22. Jsou agramatičtější a pozapomněli pravidla konverzace (neskákat do řeči).

Na otázku č. 14, ve které mohli respondenti, dle svého uvážení, posoudit dopady pandemie na rozvoj komunikačních schopností u dětí ve školním roce 2020/2021, respondenti nejvíce zaznamenali negativní dopady. Pouze 3 z 25 poukázali na pozitivní vliv pandemie bez negativních dopadů. 9 pedagogických pracovníků popsalo jak pozitivní dopady, tak i negativní vliv pandemie na rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí.



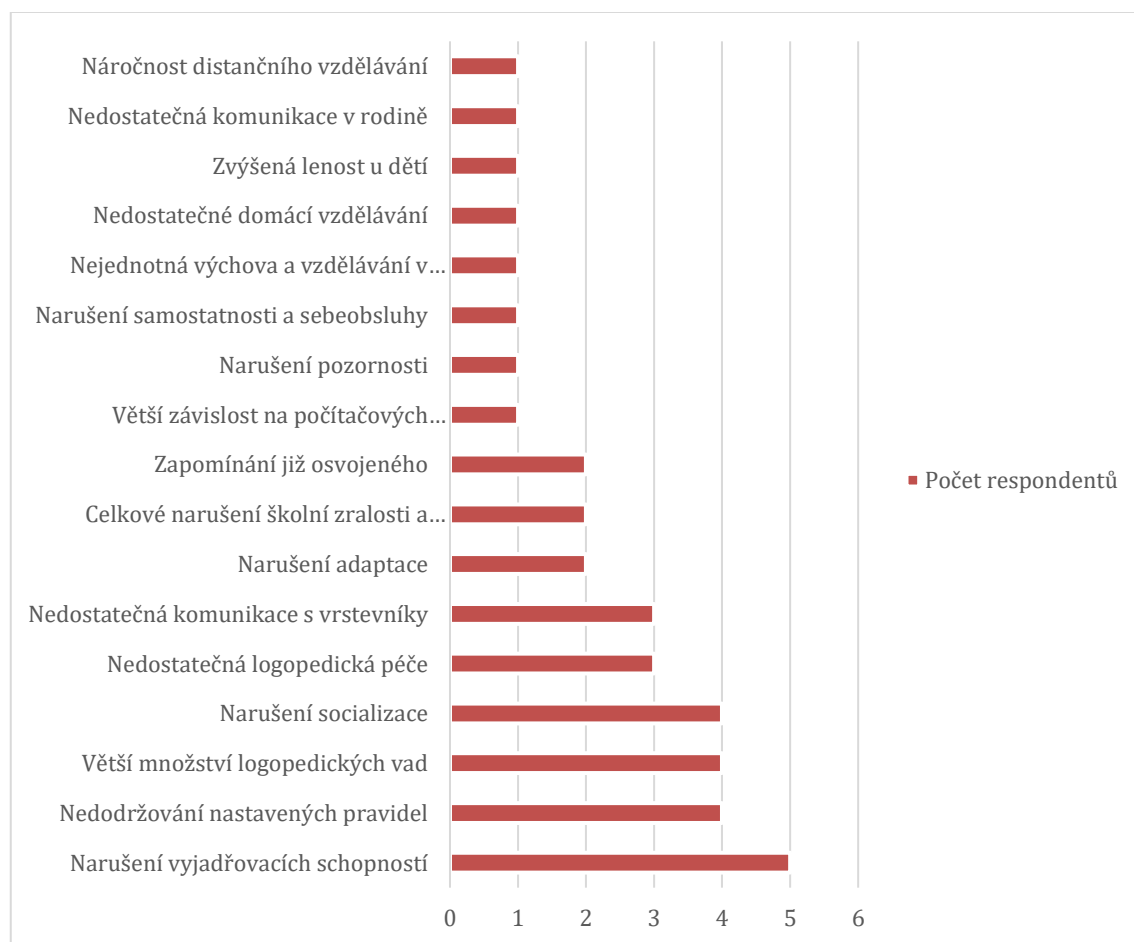
Graf 18: Pozitivní dopady pandemie

Z grafu č. 18 vyplívá, že 42 % pedagogických pracovníků zaznamenalo jako pozitivní dopad pandemie více času, který rodiče svým dětem věnovali. Z důvodu distančního vzdělávání museli být rodiče doma a mnohem více se tak účastnili na vzdělávání svých dětí. 25 % respondentů uvedlo zlepšení komunikace a spolupráce s rodiči. 1 respondent dále uvedl, že si rodiče začali více vážit práce mateřských škol, neboť si rodiče sami vyzkoušeli, jak náročné je připravit předškolní dítě na budoucí vzdělávání na základní škole. Další pedagogický pracovník uvedl, že si díky pandemii a uzavření škol uvědomil,

jak důležitý je třídní kolektiv. V 1 škole dokonce došlo i ke zlepšení komunikace u dětí předškolního věku. Poslední odpovědí bylo zlepšení samostatnosti a sebeobsluhy u předškolních dětí, neboť se musely děti samy přezouvat a převlíkat v šatnách.

Toto z velké části nebyli odpovědi na danou otázku, ve které se měli pedagogičtí pracovníci vyjádřit k vlivu pandemie na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Převážně odpovídali na celkový dopad pandemie.

Pro výzkumné šetření jsou tak pouze relevantní odpovědi, ve kterých se dozvídáme, že se rodiče více věnovali dětem a trávili s nimi více času, neboť zvýšená komunikace mezi rodičem a dítětem může ovlivňovat rozvoj komunikačních schopností. Dále je důležité, že v 1 škole došlo u dětí ke zlepšení ve vyjadřovacích schopnostech.



Graf 19: Negativní dopady pandemie

Z grafu č. 19 vyplývá, že pedagogičtí pracovníci zaznamenali celkem 17 negativních dopadů pandemie na rozvoj komunikačních schopností u dětí ve školním roce 2020/2021. Nejčastěji bylo uvedeno narušení vyjadřovacích schopností u dětí předškolního věku, do

kterého bylo zařazeno i zvýšené množství agramatismů či tvorba jednodušších a holých vět oproti souvětím. Dále bylo často uváděno, že mají děti narušenou schopnost socializace, znamená to, že mohou mít větší obtíže v navazování vztahů. Mnohem více se u dětí objevovaly logopedické vady, jako je narušení správné výslovnosti. Velké obtíže měly děti i s dodržováním nastavených pravidel, a to nejen pravidel ve třídě, ale i pravidel konverzace, tudíž děti například více skáčou do řeči ostatním.

Jednoznačně respondenti uvedli mnohem více negativních dopadů než těch pozitivních.

4.5 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda má pandemická situace vliv na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti. Výzkum byl realizován formou samostatně vytvořeného dotazníku, jenž zjišťoval informace týkající se odkladů povinné školní docházky u předškolních dětí, jejich rozvojem komunikačních schopností a také vlivem pandemie na vzdělávání dětí v mateřských školách.

Na základě stanoveného cíle byly vytvořeny výzkumné otázky.

VVO1: Jaké je množství odkladů povinné školní docházky z logopedických důvodů u dětí předškolního věku během pandemie ve školním roce 2020/2021, ve srovnání s předešlými lety?

Z analýzy dat získaných z dotazníku vychází, že ve školním roce 2020/2021 je 86 % dětí, jenž mají přiznaný odklad povinné školní docházky z důvodu psychických příčin, do kterých se řadí oblasti posuzované v rámci logopedické intervence. Celkem tento školní rok nenastoupí z 958 dětí 161, které mají přiznaný odklad, jedná se tedy o 17 %. Znamená to, že u těchto dětí je narušen rozvoj komunikačních schopností v rámci školní zralosti a připravenosti.

V předchozích letech bylo celkem průměrně 125 dětí s odkladem povinné školní docházky, to je o 36 dětí méně než ve školním roce 2020/2021. V porovnání u každého respondenta zvlášť bylo zjištěno, že 42 % mělo ve školním roce 2020/2021 více dětí s přiznaným odkladem povinné školní docházky než v minulých letech.

VVO2: Jak je narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku ve školním roce 2020/2021, ve srovnání s předešlými lety?

Z dotazníkové položky č. 6 až č. 10 bylo zjištěno, že ve školním roce 2020/2021 v jazykové rovině foneticko-fonologické mají předškolní děti nejvíce obtíže s výslovností hlásek L, R, Ř. Na druhém místě mají obtíže s analýzou a syntézou slov a na třetím místě s výslovností hlásek CSZ x ČŠŽ.

V jazykové rovině lexikálně sémantické bylo zaznamenáno nejvíce obtíží ve spontánním vyprávění podle obrázku, v tvorbě nadřazených a podřazených slov, také ve vyprávění pohádek či znalostech pohádkových postav. Žádné dítě nemá obtíže ve výběru obrázků dle pokynu.

Další zkoumanou jazykovou rovinou byla rovina morfologicko-syntaktická. Zde respondenti nejvíce vybírali obtíže při tvorbě souvětí, stupňování přídavných jmen a používání všech časů.

V pragmatické jazykové rovině mají předškolní děti nejvíce obtíže v dodržování pravidel konverzace, používání zdvořilostních návyků či vyjadřování vlastních pocitů.

Z neřečových oblastí byla nejvíce vybírána pozornost a grafomotorika.

Při porovnávání početnosti výše vybraných obtíží s předchozími lety uvedlo 67 % pedagogických pracovníků, že je četnost obtíží stejná. Znamená to tedy, že více jak polovina škol v kraji Vysočina je na tom s rozvojem komunikačních schopností na konci školního roku 2020/21 stejně jako v minulých letech. U 29 % škol došlo k nárustu obtíží ve vývoji komunikačních dovedností a zlepšení zaznamenaly celkem 2 školy, jedná se tedy pouze o 4 %.

Ovšem v poslední dotazníkové otázce se 22 respondentů vyjádřilo k tomu, že pandemie skutečně negativně ovlivnila rozvoj komunikačních schopností u předškolních dětí ve školním roce 2020/2021. Negativních vlivů bylo o poznání více než pozitivních v poměru 17:2. Vzhledem k tomu, že tato otázka byla dobrovolná, bohužel na ni neodpověděli všichni respondenti. Přesto se však 88 % respondentů, z celkových 25, tedy přesně polovina ze všech respondentů, přiklonilo spíše k negativním vlivům.

VVO3: Jak probíhalo vzdělávání dětí v mateřských školách v době pandemie covid-19?

Touto výzkumnou otázkou se zabývala především dotazníková položka č. 12, 13 a také položka č. 3. Z analýzy dat vyplývá, že u 92 % respondentů došlo k ovlivnění vzdělávání předškolních dětí natolik, aby to znesnadnilo dosažení stanovených vzdělávacích cílů v oblasti komunikace. Tato oblast je zakotvena v kompetencích komunikativních, dle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V rámci otázky č. 12 bylo zjišťováno, jakým způsobem byly děti vzdělávány v době, kdy byly školy zavřeny. Jednalo se tedy o distanční vzdělávání, které plošně probíhalo po dobu 44 dnů a poté individuálně v rámci škol z důvodu karantény. Respondenti nejčastěji uvedli, že využívali internet k zasílání úkolů a pracovních listů, které museli děti splnit z domova s pomocí svých rodičů. Ve vzdělávání tak hráli velkou roli rodiče, záleželo na jejich schopnostech a formě výchovy či vzdělávání, které se mohlo v rodinách lišit, což je jedním z negativních vlivů pandemie, jenž byl uveden v poslední položce dotazníku. Pouze 8 % respondentů vytvářelo vlastní vzdělávací videa, během kterých nebyla potřeba aktivní spolupráce rodičů tak výrazná. Z 3. dotazníkové otázky navíc vyplývá, že 5 % dětí, jenž mají odklad povinné školní docházky nebylo během uzavření škol vůbec vzděláváno. Pokud by tedy k uzavření vůbec nedošlo, mohly by se tak dále vzdělávat i tyto děti.

HVO: Jak pandemická situace ovlivňuje rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti?

Na základě výše zjištěných informací je možné odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. I přesto, že 67 % pedagogických pracovníků uvedlo, že ve školním roce 2020/2021 probíhal rozvoj komunikačních schopností stejně, jako v letech minulých, ostatní data nasvědčují tomu, že byl rozvoj dětí negativně narušen. Děti měly dle učitelů větší problémy s vyjadřováním a dodržováním pravidel konverzace. Počet odkladů se v tomto roce zvýšil oproti letům minulým. Na základní školu tak nenastoupí více dětí. Dále 92 % respondentů uvedlo, že pandemie skutečně ovlivnila dosažení vzdělávacích cílů v oblasti komunikace. Jedním z důvodů je povinné distanční vzdělávání, které probíhalo v době plošného uzavření škol nebo z důvodu častých karantén. Navíc probíhalo z velké míry způsobem, jenž vyžadoval dobrou spolupráci rodičů.

Ověřování stanovených hypotéz:

1 H: Pandemická situace ovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Tato hypotéza je **pravdivá**.

2 H: Pandemická situace neovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Tato hypotéza **není pravdivá**.

4.5.1 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě výzkumného šetření je možné vypsát několik doporučení, jejichž působením bude vývoj dětí podpořen v každé situaci:

- **Vytváření většího množství interaktivních materiálů a výukových videí**, jež budou zastupovat hlavní roli rodičů ve vzdělávání svých dětí v případě distančního vzdělávání. Tato videa mohou nahradit frontální výuku v mateřských školách, a dětem tak bude umožněno odborné vedení zaměřené na potřebné vzdělávací oblasti. Jedná se například o velmi důležitá pohybová cvičení na rozvíjení hrubé motoriky a koordinace pohybů. Vzdělávací interaktivní úkoly na počítačích, či tabletech, by pak pro děti byly i větší motivací k samostatnému plnění.
- **Umožnění online výuky s možností vzájemné komunikace s ostatními vrstevníky.**
- **Vytvoření pravidel komunikace pro rodiče dětí**, na které by si měli během domácího vzdělávání dávat pozor a podporovat tak děti v rozvoji komunikačních dovedností.
- **Vytvoření námětů aktivit k rozvíjení samostatnosti pro rodiče dětí.** Čím více aktivit dítě vykonává samo, tím více se rozvíjí jeho samostatnost, sebevědomí, motorické schopnosti a kognitivní funkce. (úklid, vaření, sebeobslužné činnosti)
- **Poskytovat dostatečnou podporu pro rodiče, například ve formě telefonických konzultací.**
- **Vedení školy by mělo zařídit dostatečné množství elektronických zařízení.** Tato zařízení by měla být v dostatečném množství nejen ve třídách MŠ (aby si nemusely učitelky nosit svá z domova), ale také k možnosti vypůjčení do rodin ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda měla pandemická situace vliv na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti.

Teoretická část byla zaměřena na školní zralost a připravenost a na její vymezení, důležitými oblastmi, diagnostikou a také problematikou odkladů povinné školní docházky, jenž je velmi aktuální téma v českém školství. Dále se zabývala rozvojem komunikačních dovedností u předškolních dětí z pohledu jazykových rovin. V neposlední řadě zde byly uvedeny cíle předškolního vzdělávání v oblasti komunikace a především, jak toto vzdělávání probíhalo v době pandemie COVID-19.

Praktická část se zabývala metodologií a ověřováním stanovených hypotéz, jež měly dokázat, zda pandemická situace ovlivnila, či neovlivnila rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku v rámci školní zralosti a připravenosti ve školním roce 2020/2021. K výzkumnému šetření byla využita kvantitativní metoda, prostřednictvím samostatně vytvořeného dotazníku, jenž byl vyplněn v 50 mateřských školách v kraji Vysočina. Výzkumný vzorek tvořili pedagogičtí pracovníci, kteří pracovali s dětmi, jež byly v posledním ročníku povinného předškolního vzdělávání.

Z analýzy dat získaných během výzkumného šetření vyplývá, že byl skutečně rozvoj komunikačních dovedností v rámci školní zralosti a připravenosti ovlivněn pandemií COVID-19. Počet odkladů povinné školní docházky byl ve školním roce 2020/2021 vyšší než v předchozích letech, a jako hlavní příčinu respondenti udávali psychickou nezralost, v níž jsou zastoupeny oblasti podílející se na rozvoji komunikačních schopností. I přesto, že 67 % pedagogických pracovníků uvedlo, že je obtíží v rozvoji komunikačních dovedností ve školním roce 2020/2021 stejně jako v letech minulých, v další otázce 92 % respondentů uvedlo, že nebyly naplněny vzdělávací cíle v oblasti komunikace, jenž vymezuje RVP PV.

Na základě zjištěných skutečností v diplomové práci je v současně nastaveném předškolním vzdělávání stále mnoho odkladů povinné školní docházky a velmi často je uváděna jako příčina narušená komunikační schopnost. Měla by tedy být v příštích letech věnována vyšší pozornost této problematice a její prevenci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *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.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVÁ, Eva, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora a ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

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

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

DANDOVÁ, Eva, KROPÁČKOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, PRAVCOVÁ, Daniela a PŘÍKAZSKÁ, Irena. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne? Vstup do školy*. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

- 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.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: Teoretické východiska súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LEŽALOVÁ, Renata. *Pedagogická diagnostika dětí před vstupem do školy. Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.
- NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- NOVOTNÁ, Jana. *Diagnostika a možnosti stimulace rozvoje jednotlivých perceptí u dětí předškolního věku* [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/rkyxq0/37974564>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Blanka Křováčková.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Kapitoly z metodológie výskumu v sociálnych vedách*. Levice: Client Service, 2017. ISBN 978-80-972661-0-3.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SMOLÍK, Filip a MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Legislativní dokumenty

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Úplné znění k 1. září 2021. Praha. 2021.

Krizová opatření schválená usnesením vlády České republiky, ze dne 12. března 2020 č. 201, usnesením vlády České republiky, ze dne 8. října 2020 č. 997, usnesením vlády České republiky, ze dne 26. února 2021 č. 200, usnesením vlády České republiky, ze dne 12. dubna 2021 č. 375, usnesením vlády České republiky, ze dne 19. dubna 2021 č. 393, usnesením vlády České republiky, ze dne 29. dubna 2021 č. 423, usnesením vlády České republiky, ze dne 3. května 2021 č. 433. [online] [cit. 2022-06-17] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-180608/>

Mimořádná opatření o omezení provozu škol a školských zařízení schválená Ministerstvem zdravotnictví, ze dne 12. dubna 2021, schválená Ministerstvem zdravotnictví, ze dne 8. června 2021. [online] [cit. 2022-06-17] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-180608/>

Speciální zdroje

Česká školní inspekce. *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu*. Tematická zpráva České školní inspekce [online]. Praha. 2020. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-v-materskych-skolach-v>

Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Výroční zpráva České školní inspekce [online]. Praha. 2021. [cit. 2022-06-17]. ISBN 978-80-88087-65-6 Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Česká školní inspekce. *Doporučení pro efektivní distanční vzdělávání dětí v mateřské škole v době karantény*. 2021. [online] [cit. 2022-06-17] Dostupné z:

<https://csicr.cz/cz/Aktuality/Doporučení-pro-efektivní-distanční-vzdělávání-děti>

Česká školní inspekce. *České školství v mapách*. Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. [online] Praha: Česká školní inspekce. 2022. [cit. 2022-06-17]. ISBN 978-80-88087-87-8. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceske-skolstvi-v-mapach>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Provoz mateřských škol v období do konce školního roku 2019/2020*. [online] Praha. 2020. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z:

<http://www.pedagogicke.info/2020/05/msmt-provoz-materskych-skol-v-obdobi-do.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Nejčastější dotazy k aktuálním opatřením ke koronaviru*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. 2020 [cit. 2022-06-18]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/faq-nejcastejsi-dotazy-k-aktualnim-opatrenim-ke-koronaviru?highlightWords=2020>

Státní zdravotní ústav, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *COVID-19: úvod, inkubační doba, původce a sezónnost onemocnění*. Národní zdravotnický informační portál [online]. 2021 [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pořadí souhlásek ve vývoji dle Ohnesorga a Pačesové (in, Lechta, 1990, str. 49)	19
Tabulka 2: Počet předškolních dětí.....	34
Tabulka 3: Počet odkladů ve školním roce 2020/ 2021	35
Tabulka 4: Neúčast na distanční výuce.....	37
Tabulka 5: Průměrný počet dětí s odkladem v předchozích letech	38
Tabulka 6: Příčiny odkladů.....	41
Tabulka 7: Obtíže v jazykové rovině foneticko-fonologické	42
Tabulka 8: Obtíže v jazykové rovině lexikálně-sémantické	44
Tabulka 9: Obtíže v jazykové rovině morfologicko-syntaktické.....	45
Tabulka 10: Obtíže v jazykové rovině pragmatické	46
Tabulka 11: Obtíže v neřečových oblastech	48
Tabulka 12: Srovnání množství obtíží v rozvoji komunikačních dovedností s předchozími lety	49
Tabulka 13: Vliv pandemie na vzdělávací cíle	53
Tabulka 14: Hodnocení pozitivních i negativních dopadů pandemie na rozvoj komunikačních schopností.....	54

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počet odkladů ve školním roce 2020/ 2021.....	36
Graf 2: Počet respondentů s procentuálním vyjádřením dětí s odkladem ve škole	36
Graf 3: Počet dětí s odkladem a bez odkladu.....	37
Graf 4: Děti s uznaným odkladem bez účasti na distančním vzdělávání.....	38
Graf 5: Průměrný počet dětí s odkladem v předchozích letech	39
Graf 6: Srovnání dětí s dokladem povinné školní docházky ve školním roce 2020/2021 a v předchozích letech podle škol.....	39
Graf 7: Srovnání škol podle počtu dětí s odkladem povinné školní docházky oproti předchozím letům	40
Graf 8: Srovnání dětí s odkladem povinné školní docházky ve školním roce 2020/2021 a v předchozích letech	40
Graf 9: Příčiny odkladů.....	41
Graf 10: Obtíže v jazykové rovině foneticko-fonologické	43
Graf 11: Obtíže v jazykové rovině lexikálně-sémantické.....	44
Graf 12: Obtíže v jazykové rovině morfologicko-syntaktické	46
Graf 13: Obtíže v jazykové rovině pragmatické	47
Graf 14: Obtíže v neřečových oblastech.....	49
Graf 15: Srovnání množství obtíží v rozvoji komunikačních dovedností s předchozími lety	50
Graf 16: Formy distančního vzdělávání.....	53
Graf 17: Vliv pandemie na vzdělávací cíle.....	54
Graf 18: Pozitivní dopady pandemie	57
Graf 19: Negativní dopady pandemie	58