

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eliška Klinerová

**Význam a metody rozvoje řečových dovedností  
u předškolních dětí ze sociálně znevýhodněného  
prostředí**

**The importance and methods of developing speech skills  
in preschool children from socially disadvantaged  
backgrounds**

Praha, 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní docentce Iloně Gillernové za vstřícnost a podporu při výběru tématu práce i v průběhu jejího zpracování. Mgr. Filipu Hajnovi děkuji za nasměrování a cenná doporučení při formování návrhu výzkumu. Dále děkuji Mgr. et Mgr. Matěji Seifertovi za veškeré rady a informace, které jsem při psaní mohla využít, a paní docentce Šulové za podněcení zájmu o podobná témata v začátcích mého studia.

Na závěr děkuji své mámě, Mgr. et Mgr. Lence Schwarzové, za konzultace v otázkách pedagogiky a praxe a za podporu ve studiu.

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 22.7.2022*



.....  
*Eliška Klinerová*

## **Abstrakt**

Práce se zabývá sociálním znevýhodněním a jeho vztahem k řečovému vývoji dítěte a jeho jazykovým kompetencím v předškolním věku. Literárně přehledová část se věnuje popisu hlavních determinantů a mechanismů ovlivňujících řečový vývoj, dále definuje sociální znevýhodnění a věnuje se jeho efektu na jednotlivé oblasti života a vývoje dítěte. Osvětluje mechanismy vlivu sociálního znevýhodnění na řečový vývoj dítěte a nabízí takové metody práce s dětmi, které tyto mechanismy reflektují a reagují na ně. Další částí práce je návrh výzkumného projektu, který si klade za cíl zjistit efekt metody Grunnlaget na jazykové kompetence dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí při nástupu povinné předškolní docházky a při jejím dovršení.

## **Klíčová slova**

Řečový vývoj; sociální znevýhodnění; rozvoj řeči; řeč v předškolním období; kulturně nezatížené vzdělávací metody; Grunnlaget

## **Abstract**

The thesis deals with social disadvantage and its relation to the child's language development and competence at preschool age. The literary overview section is devoted to describing the main determinants and mechanisms that influence language development, further defines social disadvantage, and addresses its impact on individual areas of a child's life and development. It highlights the mechanisms of the influence of social disadvantage on children's language development and offers methods for working with children that reflect and respond to these mechanisms. The final part of the thesis contains a proposal of a research project to determine the effect of the Grunnlaget method on the language competence of children from a socially disadvantaged background at the beginning and at the end of compulsory preschool attendance.

## **Keywords**

Speech Development; Social Disadvantage; Improving Speech; Speech in Preschool Children; Culture-free Education; Grunnlaget

## Obsah

Úvod.....	8
Literárně přehledová část.....	9
1 Vývoj řečových schopností.....	9
1.1 Jazykové roviny .....	9
1.2 Determinanty řečového vývoje .....	11
1.2.1 Neurokognitivní vývoj.....	11
1.2.2 Motorika.....	12
1.2.3 Percepce .....	13
1.2.4 Sociální prostředí .....	13
1.3 Senzitivní perioda ve vývoji řeči.....	14
1.4 Ontogeneze řeči.....	15
1.4.1 Raná interakce.....	15
1.4.2 Předřečové projevy .....	15
1.4.3 Batole a řeč .....	17
1.5 Řečové kompetence v předškolním věku.....	18
2 Sociální znevýhodnění.....	19
2.1 Definice sociálního znevýhodnění .....	19
2.1.1 Socio-ekonomický status .....	20
2.1.2 Vývojové souvislosti SES.....	21
2.2 Metody diagnostiky sociálního znevýhodnění.....	25
2.3 Specifika u romských dětí.....	26
3 Vztah sociálního znevýhodnění a řečového vývoje.....	28
3.1 Obecné souvislosti .....	28
3.2 Narušení řečového vývoje.....	31
3.2.1 Opožděný řečový vývoj.....	32
3.2.2 Dyslálie .....	33

4	Rozvoj řečových dovedností sociálně znevýhodněných dětí .....	34
4.1	Principy rozvoje řeči .....	34
4.2	Metody rozvoje řeči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	34
4.2.1	Grunnlaget .....	35
4.2.2	Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina .....	37
4.2.3	KIKUS .....	39
4.2.4	Montessori .....	40
	Výzkumná část.....	44
5	Výzkumný problém .....	44
6	Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	45
7	Výzkumný design .....	45
8	Výzkumný soubor.....	45
9	Metody sběru dat .....	46
9.1	Diagnostika sociálního znevýhodnění.....	46
9.2	Heidelberský test vývoje řeči .....	48
10	Způsob sběru dat.....	49
11	Způsob zpracování dat .....	50
12	Etika výzkumu .....	51
13	Diskuze .....	51
	Závěr .....	53
	Seznam použité literatury .....	54
	Seznam grafů .....	60
	Seznam zkratek .....	61
	Seznam tabulek .....	62
	Příloha 1.....	I

## Úvod

„Hranice mého jazyka jsou hranicemi mého světa.“ – Ludwig Wittgenstein

Řečové dovednosti představují pro předškolní dítě významný prediktor jeho školní úspěšnosti. Děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí přitom mívají právě v této oblasti výraznější nedostatky, plynoucí z odlišného kulturního prostředí, rozdílného mateřského jazyka či nesprávných mluvních vzorů v okolí dítěte, nedostatku adekvátních podnětů k rozvoji řeči či nízké edukovanosti rodičů v oblasti potřeb dítěte pro osvojení jazykových kompetencí. Metody výuky těchto dětí, které jsou přímo zaměřené na vyrovnávání jejich kompetencí vzhledem ke specifickému zázemí, jsou metodami alternativními, nejsou součástí běžných vzdělávacích postupů a řada dětí se s nimi proto vůbec neseťká. Cílem práce je poskytnout informace o vztahu sociálního znevýhodnění a vývoji řečových dovedností dítěte a rozšířit povědomí o tzv. kulturně nezatížených metodách, které reflektují specifické potřeby těchto dětí a podporují jejich rozvoj nejenom v oblasti jazykových kompetencí.

V první kapitole se věnuji shrnutí vývoje řečových schopností a dovedností, uvádím základní determinanty a milníky vývoje řeči od raných interakcí a předřečových projevů po řečové kompetence dítěte předškolního věku. Druhá kapitola nabízí definici sociálního znevýhodnění, vývojové souvislosti socio-ekonomického statusu rodiny, metody diagnostiky sociálního znevýhodnění užívané v českém prostředí. V závěru druhé kapitoly se krátce věnuji některým specifickým situacím romských dětí. Třetí kapitola je věnována vztahu sociálního znevýhodnění a řečového vývoje, shrnuje nejčastější formy narušení řečového vývoje. Ve čtvrté kapitole seznamuji s obecnými principy podpory rozvoje řeči a s konkrétními, tzv. kulturně nezatíženými metodami, které lze využít.

Další kapitoly obsahují návrh výzkumného projektu, který se zabývá metodou Grunlaget jakožto nástrojem podpory řečového vývoje a jazykových kompetencí dítěte předškolního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V práci je citováno podle normy APA (American Psychological Association, 2020).



# Literárně přehledová část

## 1 Vývoj řečových schopností

Řeč je forma komunikace umožňující takovou míru specifičnosti předávaných informací, jaké lze jinou formou stěží dosáhnout. V řeči se neomezujeme na základní sdělení vztažená k aktuálně probíhajícímu, je prostředkem vypravování příběhů, sdílení fantazií, budoucích plánů a přání. Umožňuje nám vysvětlovat, nabízí nespočet způsobů, jakými neukazovat, nýbrž sdělovat.

Ontogeneze řeči je pevně vázána na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Z biologického hlediska se dítě rodí vybaveno pro osvojení jazyka, samotný proces, jeho kvalita a modalita, však vychází primárně z interakce s prostředím. Rozvoj řeči je vázán na vývojové kontinuum, dřívější ontogeneze řečových a obecně komunikačních dovedností tvoří základ pro další rozvoj v předškolním věku a vymezuje tak i úroveň dovedností, které si dítě dokáže osvojit. Tak, jako je biologická a genetická vybavenost limitujícím faktorem pro raný vývoj, jsou i kumulativní procesy v dalších letech limitem rozvoje dovedností u předškoláků.

Vzhledem k těmto souvislostem se budu v této kapitole věnovat rozlišení jazykových rovin, vymezení hlavních determinantů řečového vývoje, dále vývojovými mechanismy v oblasti řeči od narození do předškolního věku. Krátce uvedu koncepty, které v práci předpokládám, a ze kterých vycházím a připojím některé faktory, které rozvoj řeči podporují.

### 1.1 Jazykové roviny

Řeč je komplexní funkce a rozlišujeme několik rovin, které vykonávají různou funkci a staví na různých základech, v celém procesu jsou však komplementární a úspěšný, správný vývoj řeči závisí na rozvoji a integraci každé z nich.

Foneticko-fonologická rovina jazyka zachycuje zvukovou stránku řeči, zejména sluchové rozlišování hlásek (foném) a jejich výslovnost. Sluchová diferenciacce je pro vyslovování klíčová, dítě potřebuje hlásku nejenom rozeznat, ale také rozlišit její správné a nesprávné znění. Vývoj výslovnosti se řídí pravidlem nejmenší námahy, postupuje od nejsnazších vokalizací ke složitějším. Do pěti let je chybná výslovnost (dyslalie) fyziologická, vázaná na nevyzrálou mluvidel. Do sedmi let hovoříme

o prodloužené fyziologické dyslálii, sedmileté dítě už by mělo vyslovovat bez vad (Bednářová, 2015). Při nástupu do školy by dítě mělo disponovat správnou výslovností všech hlásek. Ačkoli se výjimečně mohou některé vady objevovat i déle, je pro uplatnění dítěte v kolektivu důležité, aby byla jeho řeč srozumitelná, bez výraznějších nápadností (Bytešníková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina obsahuje receptivní a expresivní složku řeči ve smyslu porozumění slovům a významům a jejich aktivní užívání v komunikaci. Receptivní složka se rozvíjí okolo desátého měsíce, aktivní slovní zásoba zhruba od jednoho roku dítěte. Dítě ukazuje a pojmenovává, okolo dvou let samo pojmenování vyžaduje (Bednářová, 2015).

Morfologicko-syntaktická rovina se týká gramatiky, tvarosloví, užívání slovních druhů. Mechanismem osvojování si gramatických pravidel je především napodobování, tzv. transfer označuje přenos slyšené struktury, mluvního vzorce, na podobnou situaci. Na základě zpětné vazby si dítě ověřuje správnost užití. Vývoji podléhá i užívání slovních druhů, u českých dětí převažují ze začátku zvukomalebná slova, citoslovce, podstatná jména označující osoby a předměty. Postupně se přidávají slovesa, přídavná jména, číslovky. Čtyřleté dítě už by mělo aktivně užívat všechny slovní druhy (Bytešníková, 2012). Do čtyř let považujeme dysgramatismy za fyziologické, pokud však ve větší míře přetrvávají i nadále, může to značit narušení řečového vývoje (Bednářová, 2015).

Pragmatická rovina čili sociální aplikace jazyka vychází z kompetencí ve všech výše zmíněných rovinách. Vyjadřuje konverzační schopnosti jedince, jako je navázání a udržení komunikace, úspěšné sdělování významů, přiměřené usměrňování interakce, dodržování konverzačních pravidel jako je reciprocita, střídání se v promluvách a naslouchání, sdělování názoru, poskytování a přijímání zpětné vazby atp. Vztahuje se k verbální i neverbální složce komunikace a smysluplné souhře těchto projevů (Bednářová, 2015). Bytešníková (2012) v této rovině rozlišuje komunikativní funkci jakožto vyjadřování komunikačních záměrů, odpověď na sdělení čili reakce na komunikačního partnera a pochopení jeho záměrů a účast na interakci, tedy její aktivní navazování, schopnost komunikaci udržet a rozvíjet.

## 1.2 Determinanty řečového vývoje

Řeč je komplexní proces, který vyžaduje správnou funkci různých oblastí, koordinaci a integraci jejich signálů. Podobu řeči určuje vývoj různých center centrální nervové soustavy, motorika, percepce, kognice, fyzické a sociální prostředí dítěte. Při zkoumání zdrojů vývoje řeči se tedy spíše ptáme na determinanty vývoje těchto jednotlivých oblastí a jejich interakci s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Vývoj řeči zpravidla určují zdroje, respektive podněty, které na dítě působí, a to, jak je schopné je zpracovávat. Setkává se tu vliv prostředí a vrozených dispozic. Řečové schopnosti jako takové nejsou dědičné, může se ale objevovat nespécifická dědičnost dílčích funkcí, které se na percepci či produkci řeči podílí (Lechta, 2011).

Podle etiologie narušení vývoje řeči rozlišujeme vývojovou dysfázii, která má základ v narušení neurokognitivních center z různých příčin, a prostý opožděný vývoj řeči. Ve druhém není řeč strukturně narušena, nýbrž opožděna (Bytešníková, 2012). Obě tyto poruchy vývoje řečových schopností vyžadují rozdílnou intervenci, proto je důležitá raná diagnostika.

### 1.2.1 Neurokognitivní vývoj

Na vývoji řeči se podílí rozsáhlá neurokognitivní síť. Obecně je pro percepci a produkci řeči aktivnější levá hemisféra, zejména oblast kolem Sylviovy rýhy. Syka (2014) uvádí, že vázanost řečových center na levou hemisféru je vrozená, během prvního roku života je však možné tato centra přenést na pravou hemisféru. V dalších letech je tato možnost složitější a v dospělosti vlivem nižší neuroplasticity vymizí.

Jednotlivé oblasti mozku jsou funkčně specializované pro konkrétní aktivity. Levý spánkový lalok je významný pro lexikální diferenciaci, levostranná kůra čelního laloku je důležitá pro sémantickou pracovní paměť. Syntaktické uvažování je spojeno s rozhraním temenního, spánkového a týlního laloku, sluchová a motorická centra v korových oblastech se podílí na zpracování fonologické informace. Pragmatická rovina jazyka závisí na schopnosti využití jazykových kompetencí a koordinaci výše zmíněných funkcí (Svoboda, 2021). Výrazným centrem produkce plynulé a artikulované řeči je Brockova oblast v čelním laloku levé hemisféry, pro porozumění řeči je stěžejní Wernickeova oblast v posteriorní a superiorní části levého spánkového laloku (Syka, 2014). Značná specializace jednotlivých center aktivních v percepci i produkci řeči je zřejmá na několika následujících příkladech. Podle Koukolíka a

Tuláčkové (2000) se na rozlišování podstatných jmen a sloves podílí různé korové systémy, další výzkum dokládá, že lidská řeč je zpracovávána jinak než ostatní zvuky (Molfese et al., 1975). Poškození těchto oblastí nebo jejich koordinace v některé fázi vývoje může mít vliv na rozvoj řeči a na schopnost ji aplikovat v sociálním prostředí. Reálně se ale v procesu řeči uplatňuje ještě více oblastí, obecně lze říci, že řeč je souběžnou funkcí somatosenzitivního, somatomotorického a somatosenzorického systému, podílí se na ní centrální i periferní nervový systém.

### **1.2.2 Motorika**

Rozvoj motoriky podmiňuje řečový vývoj dvojitým způsobem. Mozková centra zajišťující hrubou a jemnou motoriku zároveň koordinují mluvidla (Mrázová, 2019). Vhodné jsou proto aktivity rozvíjející balanc, koordinaci, ale i například navlékání korálků, kresba, stavění kostek. Pomůcky, se kterými malé děti pracují, by neměly být ploché, nýbrž plastické, podporující úchop a manipulaci. Druhým faktorem rozvoje motoriky je přístupnost širšího spektra podnětů. Novorozenec je omezen na podněty v jeho zorném poli, jakmile se dítě posadí, spektrum toho, co dokáže vidět, z čeho čerpat ale i jakými způsoby komunikovat se pro něho rozšíří. Významným posunem je lokomoce. Dítě přestává být v pohybu závislé na matce, což mu nabízí nové podněty k prozkoumávání a zároveň zavádí nové komunikační vzorce včetně zákazů, které v dřívějším období nebývají tak časté. Pohyb umožňuje dítěti vystavovat se jiným podnětům než matka a dítě skrze akumulovanou zkušenost začíná chápat, že matka, respektive druhá osoba, nevidí a necítí totéž, podporuje tedy rozvoj teorie mysli. Zvládnutí hrubé motoriky umožňuje dítěti podstatně větší samostatnost a individuální rozvoj (Šulová, 2019).

U novorozenců zajišťují vyžívání motorických drah primární reflexy. Ty vychází z mozkového kmene a vyvolávají stereotypní, automatické pohyby jako odpovědi na určitý typ podnětu (Volemanová, 2020). V pozdějším období, s vyžíváním vyšších center mozku, by měly vymizet. Jejich integraci a inhibici napomáhají tzv. přechodné reflexy, které se objevují až během prvních měsíců života a vychází z mezimozku. Předpokládá se, že přechodné reflexy pomáhají dítěti vyrovnávat se s gravitací a zlepšují celkový svalový tonus. Posturální reflexy jsou přítomny po celý život jako reakce na gravitaci, pomáhají nám udržet hlavu vzpřímenou nebo zaostřit zrak na předmět. Nemohou se však správně vyvíjet, pokud dosud přetrvávají primární reflexy (Morávková, 2017). Rozvoj, integrace a inhibice reflexů je předpokladem pro

správný vývoj motoriky, kognice, percepce i řeči. Správný průběh tohoto procesu je zajišťován zráním centrální nervové soustavy a interakcí s prostředím. Pokud trpí dítě v těchto oblastech nedostatkem, může to mít za následek přetrvávání primárních reflexů a ohrožení vývoje dítěte (Volemanová, 2020).

### **1.2.3 Percepce**

Správný řečový vývoj vyžaduje adekvátní rozvoj senzorických drah, zejména zrakových a sluchových. Ty mají význam nejenom ve zprostředkování podnětů, ale i ve vyzrávání synaptických systémů, které se zapojují ve složitějších funkcích jako je myšlení či řeč. I zde platí pravidlo přiměřenosti podnětů. To, co je pro rozvoj důležité, je schopnost diferenciací podnětu a získání informace, kterou nese, a tím i stimulace mozkových center a posilování jejich koordinace.

Sluch se rozvíjí už prenatálně. Smolík a Málková (2014) ve své publikaci odkazují na několik výzkumů, které dokládají novorozeneckou citlivost na zvuky či melodie, kterým byli vystavováni před narozením. Novorozené dítě dokáže odlišit hlas vlastní matky, diferencuje lidskou řeč od jiných zvuků. Okolo šestého měsíce věku se rozvíjí aktivní, záměrné naslouchání. V pozdějším vývoji je sluch klíčový pro diferenciaci hlásek a skrze napodobování i pro správnou výslovnost (Bednářová, 2015). Už malé dítě se učí odhadovat záměr či ladění druhého na základě intonace hlasu a melodie promluv, což je významnou složkou pragmatické úrovně. Mimo to rozšiřuje sluchová percepce množství podnětů, které dítě registruje a na které může reagovat

Zrakové podněty dítě aktivují k vokalizaci. I první slova jsou pevně spjata se zrakovými vjemy, dítě pojmenovává to, co vidí, utváří si prototypy a kategorie (Bednářová, 2015). Brzy po narození je u dítěte patrné zaujetí lidským obličejem, který preferuje před jinými předměty. Tento zájem mu umožňuje odezírat mimiku, gestikulaci i výslovnost. Zapojují se zrcadlové neurony, ty jsou součástí propojení mezi pozorováním, jak je činnost vykonávána, a samotným výkonem činnosti (Koukolík, 2008). Tato funkce je významná v neverbální komunikaci, ale také v učení se zapojovat mimické a artikulační svaly při produkci hlásek.

### **1.2.4 Sociální prostředí**

Sociální prostředí je vnější faktor, který poskytuje dítěti podněty k rozvoji řeči a zajišťuje možnosti jejího uplatnění. Patří sem každodenní život v rodině, výchovný styl, podnětnost ve smyslu materiálních i interakčních zdrojů, ale i kulturní vlivy,

postavení rodiny ve společnosti, sociální status, čtvrt', ve které dítě vyrůstá, generační vlivy a proměny společnosti.

Ze sociálního prostředí získává dítě zpětnou vazbu, která je základním motivačním i formujícím faktorem vývoje řeči dítěte. Kutálková (2009) zdůrazňuje zejména přiměřenost zpětné vazby. Zatímco nedostatečná odpověď na snahy dítěte může vést k nezájmu o komunikaci, nadměrná reakce, tedy taková, kdy rodiče nenechávají dítěti dostatek prostoru na jeho samostatné vyjadřování, může mít za následek úspornost ve vyjadřování a slabý zájem experimentovat s jazykem. Nepřiměřenost v reakcích vyvolává v dítěti nejistotu, střídání odměn a trestů, nepředvídatelnost v přijímání iniciativ dítěte vede dítě spíše k vyhýbání se interakcím.

Dalším souvislostem vlivu sociálního prostředí se věnuji v následujících kapitolách práce.

### **1.3 Senzitivní perioda ve vývoji řeči**

V prenatalním období narůstá rychlým tempem počet neuronů, do tří let přibývá synapsí. Po tomto nárůstu se jejich počet v jednotlivých oblastech redukuje, dochází k jejich specializaci a vyšší účinnosti při kontrole konkrétní činnosti. Zachovávány jsou ty synapse, které jsou využívány. K tomuto vývoji konkrétních oblastí mozku nedochází paralelně, proces začíná ve vývojově nižších mozkových strukturách, smyslových oblastech, následují centra ranných jazykových dovedností a později vyšších kognitivních funkcí (Center on the Developing Child, 2007). S věkem se snižuje plasticita mozku, tedy schopnost přetvářet odpověď na opakovanou stimulaci a učít se tak novým činnostem. Vytvořením komplexní struktury je výrazně oslabena schopnost mozku zařazovat nové zkušenosti a dovednosti.

Senzitivní periodou je nazýváno období, kdy se vyvíjí synapse neuronů specializovaných na danou funkci. Tehdy je nezbytný přísun podnětů pro správné rozvinutí jednotlivých oblastí mozku. Tehdy je rozvoj nejsnazší a nejefektivnější. Nelze jej nahradit později během života (Center on the Developing Child, 2007).

Ve vývoji řeči můžeme sledovat hned několik senzitivních period vázaných na jednotlivé složky řeči. Ruben (1997) dochází k závěru, že senzitivní periodou pro rozvoj fonologické složky řeči je období mezi šesti a dvanácti měsíci, pro syntaktickou rovinu je to období do čtyř let a pro sémantickou složku do šestnácti let.

## **1.4 Ontogeneze řeči**

### **1.4.1 Raná interakce**

Rozvoj řeči probíhá v interakcích. Proto je důležité, jakým způsobem a jakými prostředky dítě do interakcí vstupuje a jak je prožívá. Základ je přitom tvořen už během prenatálního období, kdy nenarozené dítě vstupuje do interakcí s matkou. Podíl matky je sice výraznější a diferencovanější, plod je v této fázi aktivní, reaguje na podněty a dává tak matce najevo, co potřebuje. Matka komunikuje různými kanály, můžeme rozlišovat komunikaci fyziologickou, smyslovou a emoční postoj matky k dítěti. Dítě má značně omezenější možnosti, primárně reaguje na podněty pohybovou aktivitou (Vágnerová, 2000).

Po narození se rozvíjí protosociální chování. Dítě má od počátku potřebu vyhledávat a udržovat sociální interakce, aby zajistilo uspokojení svých potřeb. K účinnému navázání kontaktu přispívají některé schopnosti, se kterými se dítě rodí. Patří sem sací reflex, oční kontakt a počátky zrcadlení výrazu, reflexivní úchop, rozlišení hlasu matky, odlišení a preference lidského obličeje, diferencovaný křik a další. Ze strany matky hovoříme o senzitivní periodě, která napomáhá navození kontaktu v prvních okamžicích. Tato vazba sílí, jestliže má matka možnost mít dítě u sebe ihned po porodu (Langmeier, 1998).

### **1.4.2 Předřečové projevy**

Předřečové projevy jsou základem pro budoucí rozvoj řeči. Na jejich počátku je sluchová diferenciací, jejíž základy jsou tvořeny už v prenatálním období. Průcha (2011) hovoří o prenatální komunikační zkušenosti. Plod je schopen sluchové diferenciací a tyto zážitky zároveň uchovává v paměti. Novorozenci potom dávají přednost promluvám a melodiím, kterým byli vystavováni před narozením, a preferují hlas vlastní matky (Smolík & Málková, 2014). Další výzkum navíc dokládá, že lidskou řeč zpracovávají novorozenci jinak než ostatní zvuky. Zatímco řeč aktivuje zejména levou hemisféru, jiné zvuky vzbuzují aktivitu pravé hemisféry (Molfese et al., 1975).

Prvním hlasovým projevem dítěte je pláč. V prvních dnech jde o neurčitý křik, který nemusí nutně znamenat, že dítěti něco schází, je reflexní činností novorozence. Pokud takový křik spolehlivě vyvolává konejšení, může jej dítě začít užívat volně.

Kolem 6. týdne začíná být možné rozlišit, zda je křik reakcí na jakékoli nepohodlí – únavu, hlad, chlad, intenzitu osvětlení, rozrušení, či je projevem radosti. Tvrdý hlasový začátek je signálem nelibosti, naopak měkký libosti (Kutálková, 2009). Posilování projevů dítěte probíhá na základě zpětné vazby rodiče, především matky.

Mezi 2. a 3. měsícem začne křik doplňovat broukání. Převládá takzvaná echolalie čili napodobování a opakování náhodných vokalizací. Broukání ústí ve žvatlání, které již má artikulační i intonační charakter (Šulová, 2019). Během prvních šesti měsíců je pudové a jeho účelem je procvičování mluvidel. Projevuje se pokaždé jinak, podle toho, jak se to dítěti zrovna podaří. Kojenec se tímto způsobem baví, objevuje možnosti rtů a jazyka. Žvatlání se zpočátku příliš neliší podle kulturního prostředí kojence. Už v osmi měsících ale ve vokalizacích převládá podobnost s hláskovým repertoárem mateřského jazyka (Smolík & Málková, 2014) Asi v 6 měsících začne dítě napodobovat zvuky. Svou náladu vyjadřuje rytmem a melodií. Zhruba v sedmi měsících užívá dítě jednoduchá gesta, nejprve napodobuje pohyby ostatních, postupně zařazuje svá vlastní (Law et al., 2017). Okolo 9. měsíce začíná rozumět řeči, dokáže reagovat gestem na jednoduché otázky. Soustředí se stále na rytmus, při záměně slova v otázce, kterou zná, reaguje stejně jako obvykle, je-li zachována melodie promluvy (Kutálková, 2009).

V prvních měsících užívá mnoho dospělých v komunikaci s dítětem tzv. child directed speech, řeč zaměřenou na dítě a uzpůsobenou jeho kognitivním schopnostem. Vyznačuje se přehnanou intonací, zdůrazňováním podstatných jmen a sloves, nahrazováním zájmen 1. a 2. osoby jménem či pomalejším rytmem promluvy, využívá omezenou slovní zásobu a jednotlivá slova a větné části se často opakují (Šulová, 2019). To umožňuje dítěti lépe se do komunikace zapojovat, více z ní těžit. Pro rodiče je tento typ komunikace s dítětem povětšinou intuitivní. Zpětná vazba matky ve formě úsměvu a očního kontaktu podporuje dítě ve výraznějších vokalizacích (Law et al., 2017). Rowe (2008) ovšem zjišťuje souvislosti mezi užíváním řeči zaměřené na dítě a socioekonomickým statusem (SES) rodiny. Rodiče s vyšším SES, určeným rodinnými příjmy a vzděláním rodičů, užívali child-directed speech častěji, což se projevilo i v rozvinutější slovní zásobě dětí. Autorka tento efekt vysvětluje především lepšími znalostmi v oblasti vývoje dítěte.



### 1.4.3 Batole a řeč

Okolo jednoho roku začíná dítě aktivně používat první slova. Ta bývají krátká, artikulačně snadná, a odkazují k zájmu či potřebě dítěte. Rodiče často považují za první slova svého dítěte pojmenování členů rodiny. Zde musíme rozlišovat účelné vyslovení a nápodobu, či náhodné zdvojení slabik. O slovu hovoříme až tehdy, zná-li dítě jeho význam a samo jej aktivně a účelně používá (Kutálková, 2009).

První slova v českém jazyce bývají nejčastěji sociální slova (pojmenování blízkých) a substantiva (Votavová & Smolík, 2010). Tato skladba je vysvětlována tím, že podstatná jména jsou pro děti snadněji uchopitelná, jsou více vázána na konkrétní, sensoricky podložené podněty. Složení rané slovní zásoby se však může lišit podle kulturního kontextu užívání řeči (Smolík & Málková, 2014).

Zpočátku odkazuje slovo na konkrétní objekt v bezprostředním okolí dítěte, později je užíváno jako prototyp. Objevují se jednoslovné věty, kterým dítě dodává význam skrze melodii a rytmus (Kutálková, 2009). Význam slova je tehdy poměrně nestabilní a závisí na kontextu, ve kterém je slovo užito. Taková slova nazýváme předpojmy (Šulová, 2019). Smolík a Málková (2014) v tomto kontextu rozlišují rozšířenou extenzi, kdy dítě označuje více předmětů, které jsou si v něčem podobné, stejným slovem, a zúženou extenzi, tedy užívání pojmu výhradně pro konkrétního referenta.

V tomto období matka intuitivně převádí dítěti jeho symbolickou řeč na znakovou (Šulová, 2019). Poskytuje mu tak zpětnou vazbu, přispívá k rozšiřování jeho slovní zásoby a podporuje upevňování jeho mentálních reprezentací jednotlivých slov. K tomu přispívá i další schopnost dítěte, a to cílené ukazování, dítě ukazuje na to, co ho zajímá, matka na tyto iniciativy reaguje a pojmenovává (Law et al., 2017). Tato interakce by neměla mít charakter korekce řeči dítěte. Řeč nemá být pro dítě nepřiměřenou výzvou, měli bychom respektovat jeho artikulační možnosti i zájem, motivaci. Přehnanými nároky bychom dítě vedli spíše ke komolení slov a nechuti ke komunikaci (Matějček, 2005).

V polovině druhého roku dokáže batole vyhovět jednoduchým pokynům. Klíčová slova jsou pro dítě ta pohybová a ačkoli objekt činnosti někdy zaměňuje, samotnou činnost obvykle bezpečně rozezná (Matějček, 2005).

Před dovršením dvou let nastává období náhlého nárůstu aktivní slovní zásoby dítěte. Toto období bývá nazýváno naming explosion či slovníkový spurt (Smolík & Málková, 2014; Šulová, 2019). V této fázi dochází ke změně toho, jakým způsobem si dítě nová slova osvojuje a jak využívá kategorie pojmů. Dítě užívá méně slov s rozšířenou extenzí a osvojuje si symbolický princip řeči. Přichází na to, že každá věc má své jméno a dosavadní užívání jazyka se tak jeví jako deficitní (Smolík & Málková, 2014). Dítě je tehdy velmi aktivní, využívá výrazné gestikulace k označení předmětů, jejichž pojmenování si žádá. Často se naučí frázi, kterou se na pojmenování ptá, bývá to jakkoli artikulačně zjednodušená věta „Co je to?“ tak, aby byla pro dítě snadno vyslovitelná (Šulová, 2019).

Ve dvou letech začíná dítě užívat slovní kombinace. Začíná tvořit úplné, typicky dvouslovné věty, nejčastěji označující objekt a činnost (Kutálková, 2009). Zezačátku je kombinací málo a jednotlivé výrazy se často opakují, postupně narůstá množství i složitost kombinací.

### **1.5 Řečové kompetence v předškolním věku**

V prvních dvou letech je vývoj řečových dovedností zaměřen hlavně na fonologickou rovinu, diferenciaci a produkci jednotlivých hlásek, učení se funkčnímu užívání i rozlišování intonace vět. Tříleté dítě už mívá tyto kompetence dobře osvojené, největší rozdíly jsou mezi dětmi ve výslovnosti sykavek. Na tu má vliv, jaké má dítě mluvní vzory, schopnost sluchové diferenciaci i připravenost mluvidel (Kutálková, 2009).

Ve třech letech se mění směr vývoje jazyka. Dítě si osvojuje pragmatickou složku jazyka čili jeho sociální aplikaci, a morfologicko-syntaktickou rovinu, učí se gramatice (Bytešníková, 2012). Dítě nejprve skloňuje při oslovení, později začíná časovat slovesa. U všech takových operací se řídí známým vzorem a neovládá výjimky (v angličtině tvoří minulý čas sloves striktně přidáním -ed, v češtině například ohýbá stejně slova se shodnou koncovkou: „chci k mámě a tátě“) (Kutálková, 2009). V osvojování si gramatiky lze vysledovat tzv. transfer, tedy přenos slyšeného vzoru na podobnou situaci. Nedokonalosti v gramatice do čtyř let věku dítěte označujeme termínem fyziologický dysgramatismus, od čtyř let už bývají tyto odchylky spíše výjimečné (Bytešníková, 2012). I zde má tedy velký význam mluvní vzor dítěte.

K upevnění správné gramatiky přispívá čtení knih. Tištěný text nepodléhá mluvě v rodině, rozšiřuje tak slovní repertoár dítěte a nabízí gramaticky správné struktury.

Výrazný rozvoj všech rovin řeči nastává se vstupem do kolektivu. V domácím prostředí, zejména v komunikaci matka-dítě, mohou být užívány dohodnuté stereotypní struktury, které dítěti umožňují si komunikaci ulehčit. Řada dětí užívá neologismy či idiologii. Mimo domov jsou však tyto výrazy nesrozumitelné a dítě je nuceno nalézat nové prostředky. Dítě se učí nová slova a výrazy, setkává se s novými podněty, má k dispozici další mluvní vzory. Učí se uzpůsobovat svou řeč sociálnímu prostředí i partnerovi v dialogu, rozvíjí se pragmatická rovina jazyka (Bytešnicková, 2012).

K utříbení slovní zásoby a vyjasnění gramatických struktur intenzivně dochází během tzv. období otázek, obvykle okolo tří let. Tehdy se také určuje sociální tolerance řeči, tvoří se podklady pro to, bude-li dítě v komunikaci výmluvné či spíše ostýchavé (Kutálková, 2009). Pro otevřenost v komunikaci je zásadní pocit bezpečí v kolektivu, kde se dítě učí novým slovům a experimentuje s větnými strukturami. Dítě se procvičuje v navazování kontaktu a vedení rozhovoru. Mimo otázek využívá slova zaměřující pozornost dospělých (podívej, koukej) (Allen, 2005).

## **2 Sociální znevýhodnění**

### **2.1 Definice sociálního znevýhodnění**

Školský zákon definuje sociální znevýhodnění dítěte hned dvakrát, poprvé ve sbírce s platností od roku 2004, která sociálně znevýhodněné děti zařazuje do skupiny žáků se speciálními potřebami. Rozumí jimi takové děti, které „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.). Podpůrnými opatřeními přitom rozumí takové úpravy ve vzdělávání, které vychází z životních podmínek a kulturního kontextu, ve kterém dítě žije. Podruhé ve vyhlášce z roku 2005 (Vyhláška č. 73/2005 Sb.) v kontextu podpůrných, respektive vyrovnávacích opatření. Zde je sociální znevýhodnění definováno prostředím s nedostatečnou podporou ke vzdělávání, slabou spoluprací zákonných zástupců se školou a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Obecně můžeme říci, že sociálně znevýhodněné dítě je takové, které netrpí zdravotním postižením, nebyla mu diagnostikovaná specifická porucha učení, přesto

k úspěšnému zvládnání školních ale i předškolních nároků potřebuje zvláštní podporu. Tato potřeba přitom pramení z rodinného zázemí dítěte nebo jeho životní situace mimo školu (Felcmanová & Habrová, 2015). Felcmanová a Habrová (2015) se v dílčí části katalogu podpůrných opatření inspiroují dostupnými zdroji a nabízí obsáhlou definici sociálního znevýhodnění:

*Žákem se sociálním znevýhodněním se rozumí zejména žák*

- 1) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině),*
- 2) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka,*
- 3) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených,*
- 4) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.*
- 5) u něhož byla nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- 6) má postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (s. 9).*

Sociální znevýhodňování by přitom nemělo být diagnostikováno bezúčelně, pojí se s rizikem stigmatizace. V praxi by takové označení mělo vést zejména k lepšímu porozumění zvláštním potřebám žáka a jeho systematické podpoře v oblasti vzdělávání ale i v psychosociálním kontextu. Tyto děti vzhledem k odlišnému zázemí mohou mít potíže v porozumění jazyku, ale i v začlenění do kolektivu třídy, pochopení jejich norem, v adekvátním využívání komunikačních prostředků, v oblasti seberegulace a emočního prožívání.

### **2.1.1 Socio-ekonomický status**

Felcmanová a Habrová (2015) rozlišují aspekty sociálního znevýhodnění:

*na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek); na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vyčerpání rodičů, neúplná rodina); v sociálním prostředí (sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy); v souvislosti se socioekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost) (s.9).*

Výše zmíněné kategorie se reálně prolínají a vzájemně ovlivňují. Vliv nedostatku v jedné oblasti je moderován stabilitou v dalších aspektech a naopak (Bradley & Corwyn, 2002). Nejtěživěji tedy působí kombinace patogenních podmínek napříč těmito kategoriemi.

Diagnostika sociálního znevýhodnění jako takového naráží na obsáhlost a nejednotnou definici. Ve výzkumech se nejčastěji setkáváme s proměnnou *socioekonomický status (SES)*. Zjišťován bývá pomocí dotazníku obsahujícího položky monitorující příjmy domácnosti, vzdělání a zaměstnání rodičů vzhledem k regionu, ve kterém rodina žije, a bytové podmínky. Je tedy nástrojem k identifikaci ekonomické situace a předpokládaného stupně sociálního začlenění rodiny, respektive domácnosti. Tato operacionalizace je blízká sociálnímu znevýhodnění ve smyslu překážek v přístupu ke zdrojům a života v sociálně vyloučených lokalitách. Ačkoli tento koncept reflektuje pouze omezenou výseč v rámci sociálního znevýhodnění, osvětlují výzkumy na toto téma některé vztahy a mechanismy, kterými jsou sociálně znevýhodněné děti často zasaženy.

### **2.1.2 Vývojové souvislosti SES**

Bradley a Corwyn (2002) zkoumají vztah SES a vývoje dítěte v oblasti kognitivní, socio-emocionální a zdravotní. Nízký socioekonomický status spojují s vývojovými insuficiencemi plynoucími z nedostatečné prenatální péče, výživy, zvýšeného stresu matky během těhotenství a vystavení vyšší koncentraci toxinů v prostředí. Děti z rodin s nízkým SES bývají častěji nemocné i hospitalizované, vzhledem k horší dostupnosti zdravotní péče je u nich často zanedbána prevence. Je mezi nimi vyšší prevalence maladaptivního sociálního chování a emoční nestability, stejně tak i nižší úroveň kognitivních a řečových dovedností (Bradley & Corwyn, 2002; Kim et al., 2018). Ta je vysvětlován zejména nižšími finančními i vědomostními zdroji

rodičů, a tím i horší schopností určit takové podněty, které dítě adekvátně stimulují (Kent et al. 2020).

Lee a Jackson (2017) zkoumali vztah mezi SES a kognitivními schopnostmi dítěte mezi třetím a devátým rokem. Z jejich závěru vyplývá, že se efekt nízkého socioekonomického statusu s věkem prohlubuje. Autoři zároveň uvádí, že vzdělanější rodiče tráví s dětmi více času tzv. kompenzačními aktivitami.

Výše zmíněné efekty jsou spojovány s rezpozivitou rodiče na potřeby dítěte jakožto derivátem socio-kulturního prostředí rodiny. Patogenní vliv na vývoj dítěte nemá samotné prostředí, nýbrž to, jakým způsobem modeluje podmínky pro sociální interakce dítěte s okolím. Obtížný přístup ke zdrojům v širším slova smyslu (finance, poradenství a podpora, edukace, zdravotní péče atp.) a s tím spojený stres může vést ke snížené senzitivě rodiče vůči dítěti a jeho potřebám. Takové podmínky jsou přitom spojované s vyšší pravděpodobností rozvinutí nejistého attachmentu, převažujícím negativním afektem a oslabenou motivací dítěte (Bradley & Corwyn, 2002). Gervai (2009) v tomto kontextu uvádí vyšší procentuální zastoupení nejisté vazby v komunitách, které jsou ohrožené sociálně-patologickými vlivy (tzv. high social-risk communities). Nejistá vazba je přitom spojována s omezenou explorací, tyto děti jsou méně angažované a vytrvalé, hůře se vyrovnávají s obtížnými úkoly. To znamená, že se dostávají do menšího počtu interakcí a jejich zkušenost je méně variabilní. Výzkumy uvádí souvislost nejistého attachmentu s nižšími kognitivními schopnostmi včetně paměti, inteligence a rozhodování, a s nedostatky řečového vývoje, a to v oblasti receptivní i expresivní složky řeči (Murray & Yingling, 2000; West et al., 2013).

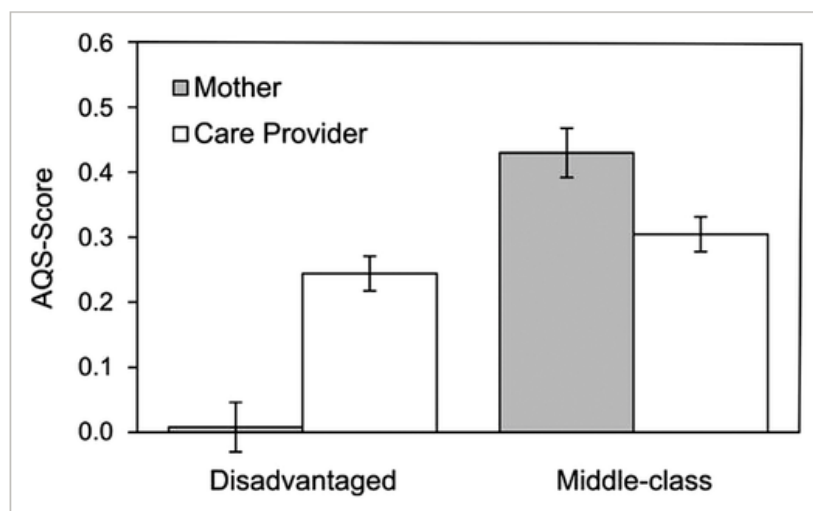
Několik výzkumů udává vztah socio-ekonomického znevýhodnění (SED) a hladinou kortizolu. Jeho zvýšená sekrece u dětí je spojována s oslabením exekutivních funkcí, izolovaností či externalizovanými poruchami chování a slabší sebe-regulací (Blair et al., 2005; Kao et al., 2018; Sanchez-Martin et al., 2001; Wagner et al., 2016). To snižuje kompetence dětí v zapojení se do vzdělávání se stejným výsledkem, ale i začlenění se do kolektivu třídy a znamená tedy i ochuzení v interakcích.

Eckstein-Madry et al. (2021) uvádí v souvislosti s SED a nejistým attachmentem předškolních dětí vyšší úroveň kortizolu, ale i plošší profily kortizolu, tedy menší výkyvy v jeho sekreci, což ukazuje na horší schopnost stres regulovat, při vystavení akutnímu stresoru reagují zvýšením hladiny, po jeho odeznění se ale neuklidní tolik

jako druhé děti. Z výzkumu zároveň vyplývá, že děti se sociálním znevýhodněním měly k učitelkám jistý attachment, zatímco k matkám nejistý. Děti v kontrolní skupině měly k oběma jistou vazbu, k matkám silnější. Takový výsledek se vymyká dřívějším výzkumům, ve který děti s nejistým attachmentem k matky selhávaly v navazování jisté vazby k učitelkám. Autoři tento efekt vysvětlují výběrem vzorku. Děti zařazené v experimentální skupině docházeli do tříd, ve kterých byly zároveň zařazeny maximálně dvě děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. To může mít vliv na budování vazby, prostředí ve školce bude nejspíš klidnější a učitelka bude mít více času reagovat na potřeby znevýhodněného dítěte. U dětí s jistým attachmentem k učitelce zároveň klesala průměrná hladina kortizolu v průběhu týdne. Pokud bychom dokázali na tyto výsledky pružně reagovat, mohli bychom těmto dětem zajistit takový přístup, který bude vycházet z jejich aktuálních potřeb a uzpůsobit denní režim tak, aby dítěti poskytl potřebný pocit opory a podpořil jeho rozvoj právě tehdy, kdy je to nejefektivnější.

### Graf 1

*Kvalita attachmentu sociálně znevýhodněných dětí*



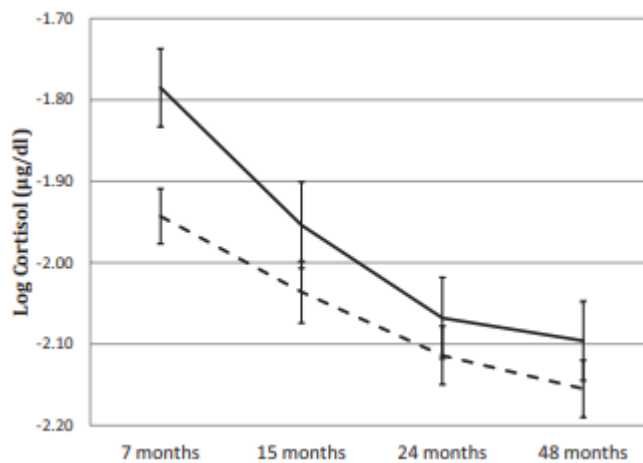
Zdroj: Eckstein-Madry, T., Piskernik, B., & Ahnert, L. (2021). Attachment and stress regulation in socioeconomically disadvantaged children: Can public childcare compensate? *Infant Mental Health Journal*, 42(6), 839–850. <https://doi.org/10.1002/imhj.21878>

Evans a Kim (2013) spojují vyšší hladiny kortizolu dětí od 7 měsíců do 4 let věku z rodin s nízkými příjmy, oproti těm dobře zajištěným. K takovým výsledkům dochází i Blair a Raver (2012), Sherrman a Mehta (2020) navíc uvádí souvislost mezi

hladinami kortizolu a sociálním statutem. Vyšší a stabilní sociální status je podle autorů současně výsledkem i zdrojem nižší sekrece kortizolu. Nižší hladina stresu umožňuje efektivnější práci se zdroji a otevřenější komunikaci, což podporuje sociální status. Stabilní sociální status dodává oporu a jistotu a je tak zdrojem nižší sekrece kortizolu. Vyšší sociální status podle autorů znamená nižší hladinu kortizolu, dokud je tento status vnímán jako stabilní. Tento výzkum je dobrým argumentem pro podporu začleňování sociálně znevýhodněných rodin, úroveň stresu rodičů je totiž dobrým prediktorem úrovně kortizolu dítěte (Wagner et al., 2016).

## Graf 2

*Vývoj hladiny kortizolu u dětí z rodin s nízkými příjmy*



Zdroj: Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>

Brown et al. (2017) se věnuje efektu umění a uměleckých aktivit na hladinu kortizolu předškoláků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Děti se v rámci tohoto výzkumu věnovaly čtyřikrát týdně hudbě, tanci či výtvarným dílnám, zatímco děti v kontrolní skupině měly domácí vyučování. Autor uvádí signifikantní snížení hladiny kortizolu v průběhu a po dokončení programu (v pololetí a na konci školního roku).

Kim et al. (2018) udávají vliv SED na prefrontální kortex a další řečová centra, kojenci z rodin s nízkými příjmy měli podle výsledků výzkumu menší objem šedé hmoty ve frontálním a parietálním laloku a u tříletých dětí pozorovali autoři nižší objem mozku v oblasti frontálního laloku. Méně hmoty ve frontálním laloku přitom uvádí do souvislosti s externalizovanými poruchami chování.



Podle Volemanové (2020) je interakce s prostředím a tím i zrání CNS skrze opakovanou fyzickou reakci základem pro inhibici primárních reflexů. Výzkum McPhillipse a Jordan-Blacka (2007) udává souvislost mezi SED a přetrvávajícím asymetrickým tonicko-šjiovým reflexem u čtyřletých dětí. To má za následek obtížnou koordinaci mozkových hemisfér. Děti mají potíže se souhrou levé a pravé poloviny těla, horší spolupráce mozkových hemisfér má také dopad na komplexní funkce, jako je řeč či učení, na kterých se podílí více oblastí mozku (Volemanová, 2020).

## **2.2 Metody diagnostiky sociálního znevýhodnění**

V českém prostředí nemáme k dispozici ucelenou, standardizovanou metodu pro diagnostiku sociálního znevýhodnění. Obvykle jsou užívány kvalitativní metody, jako rozhovor s pečovateli a dítětem, pozorování, analýza produktů či dynamická diagnostika při individuální diagnostice výukového potenciálu a specifických potřeb žáka (Felcmanová & Habrová, 2015.).

Metodika ke Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, 2015) nabízí podrobný opis jednotlivých oblastí, které jsou pro diagnostiku sociálního znevýhodnění stěžejní. Ke každé oblasti nabízí popis projevů na třech úrovních stupně sociálního znevýhodnění, respektive stupně podpůrných opatření, které by žák potřeboval k začlenění do vzdělávání na stejné úrovni jako ostatní děti. Schéma obsahuje dvacet jedna prediktorů, které jsou zařazeny do pěti širších skupin: materiální podmínky vzdělávání žáka, indikátory spojené s rodinou žáka a jejím socioekonomickým statutem, interpersonálních a osobnostních charakteristik žáka a školní zralosti v době prvních let docházky do školy. Metodika je poměrně rozsáhlá, zaměřuje se na hodnocení pedagogů a cílí zejména na školáky.

V rámci projektu APIV B ve spolupráci Národního pedagogického institutu České republiky a [zapojevsechny.cz](http://zapojevsechny.cz) vznikl Formulář pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním. Sleduje oblast školní úspěšnosti, komunikačních a sociálních dovedností, emočního naladění a sebedůvěry, zvládání zátěžových situací, rodinného prostředí a interakce rodiny a školy. Formulář je určen pro hodnocení pedagogy. Odpovědi zaznamenává na pěti stupňové škále, přičemž obě krajní hodnoty definuje konkrétní tvrzení a jeho negace. I tato metoda se zaměřuje na hodnocení podmínek dětí školního věku (Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

Další metodou je Škála sociálního znevýhodnění. Jejím autorem je Mgr. et Mgr. Matěj Seifert a vzniká pod záštitou Národního pedagogického institutu ČR. V současné době (léto 2022) probíhá validizace této metody, definitivní verze položek proto zatím není dostupná. Informace, které zde uvádím, jsem čerpala z Metoda bude určena pro posouzení míry sociálního znevýhodnění v mateřské a základní škole a bude obsahovat formu pro rodiče a formu pro učitele. Metoda pokrývá socioekonomický status rodiny, kulturní odlišnost rodiny, sociální a kulturní kapitál a možné konflikty ve vztahu ke škole (Seifert, 2021). Umožňuje nejenom odhad stupně sociálního znevýhodnění, ale i komparaci hodnocení rodiče a učitele. Metoda bude mít na rozdíl od výše zmíněných vytvořené normy.

K vytváření celostátních statistik sociálního znevýhodnění se běžně využívají charakteristiky typu bytové podmínky, příjmy rodiny, pobírání sociálních dávek, exekuční řízení či vzdělání. Hodnocení těchto identifikátorů však není vhodné pro individuální diagnostiku situace dítěte, dostatečně nevypovídá a jeho reálné situaci a vývoji.

### **2.3 Specifika u romských dětí**

Romské děti žijící v lokalitách ohrožených sociálním znevýhodněním jsou v českém prostředí specifickou skupinou. U těchto dětí nalézáme souběžně několik faktorů: nízký příjem a sociální status rodičů, nižší stupeň vzdělání rodičů, rodiny s více dětmi, nevyhovující bytové podmínky, nedostatečná podpora ke vzdělávání a nedostatečně podnětné prostředí pro rozvoj dítěte, nedostatečná spolupráce rodiny se školou, odlišný mateřský jazyk a dále. Všechny tyto faktory představují kulturní vlivy. Romské děti jsou běžně považovány za stejné, jako děti české, pouze zaostalejší. Taková optika nám ovšem neumožní nacházet prostředky, které by dětem adekvátně pomohly ve zvládnání školních nároků a úspěšnosti ve vzdělávání i sociálních interakcích.

Náplň i forma výuky a vedení dětí vychází z kulturních norem majoritní společnosti. Chceme-li děti s odlišným kulturním zázemím vyučovat stejně, musíme jim tyto normy nejprve zprostředkovat a pomoci jim i jejich rodinám rozvinout jejich kompetence tak, aby se dokázaly zapojit a zažívat úspěch. Taková podpora musí však nutně vycházet z hodnot a motivačních zdrojů, se kterými za námi rodiny a děti

přichází. Proto má význam zavádění předškolních vzdělávacích institucí vycházejících z potřeb těchto dětí.

Některé charakteristiky romských rodin uvádí souhrnně Zormanová (2015). Přestože se s některými aspekty setkáváme u romských rodin častěji až pravidelně, měli bychom mít na paměti, že výchovné styly a hodnotové systémy těchto rodin podléhají stejné variabilitě jako v tradičních českých rodinách, nelze proto předpokládat, že lze se všemi rodinami pracovat stejnou metodou stejně efektivně. Tento výčet zahrnuje ty rozdílnosti, které plynou z kulturní zakořeněnost a postavení konkrétní minoritní skupiny obyvatel v dané společnosti. Zormanová (2015) nicméně mezi specifiky ve vzdělávání romských dětí uvádí častější negativní přístup k institucionálnímu vzdělávání, menší úroveň podpory dětí ve školních aktivitách a přípravě na školu. To neplatí plošně, zároveň je třeba si uvědomit, že negativní přístup může vycházet z rozdílnosti hodnotových postojů, ale také z dřívějších negativních zkušeností rodiny s jinými institucemi. Jako další uvádí autorka výchovný přístup, který dítě nedostatečně připravuje na školní docházku, Děti jsou často vedeny s větší benevolencí a dítě má v rodině obecně jiné postavení než v českých domácnostech, je vedeno k vyjadřování vlastního názoru a zapojování se do rozhovorů ostatních, podílí se na problémech dospělých, větší benevolence může znamenat i dřívější přístup k alkoholu, sledování neúměrných pořadů v televizi, ale i zapojování se do protiprávního jednání. Dále autorka zmiňuje nedostatečné hygienické návyky, nevyhovující a nehygienické bytové podmínky, nedostatečnou či neadekvátní výživu, zanedbávání vývojového opožďení, nedostatečné kompenzační činnosti, nedostatek podnětů k rozvoji jemné motoriky, absenci pomůcek odpovídajících vývojovému stupni dítěte, didaktických hraček. Dalším specifickým rysem může být silná citová závislost malých dětí na matce, což pro ně může činit adaptaci ve školce či škole obtížnější. Významným rysem jsou jazykové dovednosti dětí, v rodinách se často mluví romským jazykem či romským etnolektem češtiny, děti nemají jazykové kompetence napříč jednotlivými roviny jazyka na stejné úrovni jako české děti, což se může projevat v oblasti sluchové diferenciaci a porozumění, artikulaci a srozumitelnosti řeči, slovní zásobě, užívání gramatických struktur i v sociální aplikaci jazyka.

### 3 Vztah sociálního znevýhodnění a řečového vývoje

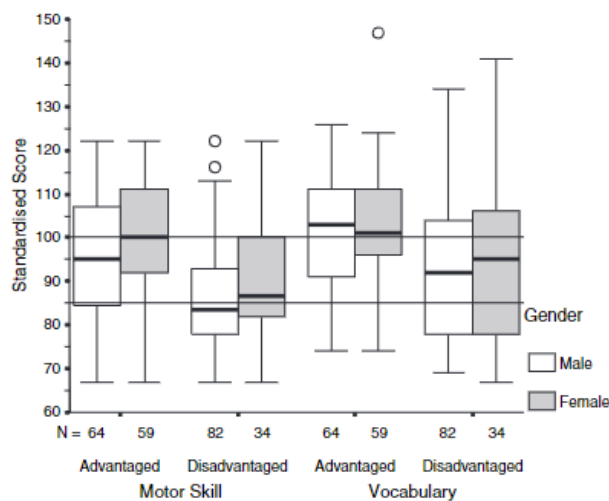
#### 3.1 Obecné souvislosti

Vývojovým souvislostem sociálního znevýhodnění či socio-ekonomického statusu se věnuji výše, v následujících odstavcích bych ráda uvedla několik výzkumů zaměřených na specifickou oblast vývoje řečových kompetencí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

McPhillips a Jordan-Black (2007) zkoumají vliv sociálního znevýhodnění na motorický vývoj, který uvádí do souvislosti s vývojem receptivních a expresivních jazykových dovedností. U předškolních dětí (čtyři až pět let) hodnotí motorické dovednosti a receptivní slovník (porozumění pojmenování předmětu na obrázku), u starších dětí (sedm až osm let) motorické a čtenářské kompetence, signifikantní rozdíly ve vztahu k SED byly nalezeny u obou skupin a kategorií (viz Graf 3 a Graf 4).

#### Graf 3

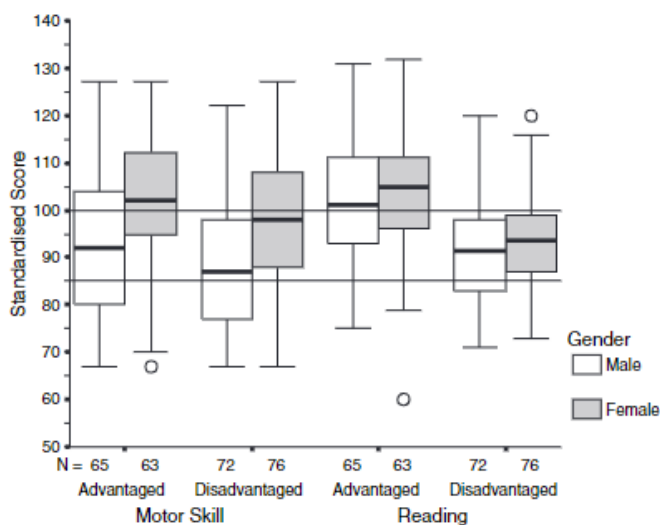
*Vztah SED, motorického vývoje a slovní zásoby*



Zdroj: McPhillips, M., & Jordan-Black, J.-A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1214–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01814.x>

## Graf 4

*Vztah SED, motorického vývoje a čtenářských dovedností*

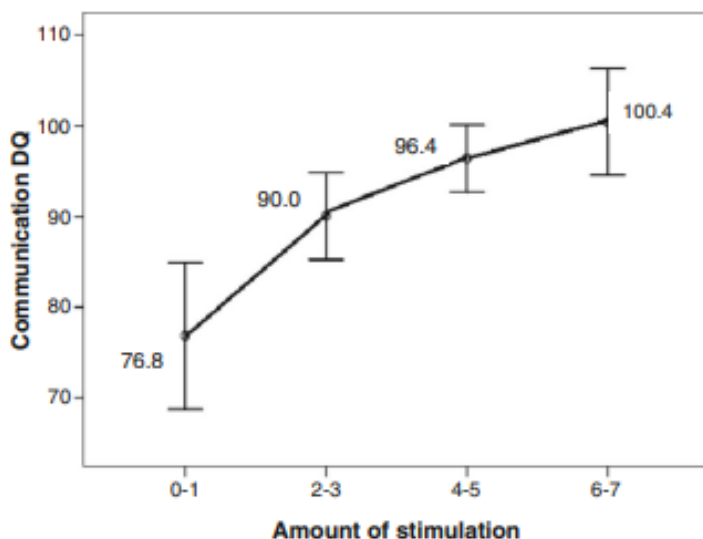


Zdroj: McPhillips, M., & Jordan-Black, J.-A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1214–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01814.x>

Malhi et al. (2014) se věnují vztahu stimulace dítěte v domácím prostředí a jeho komunikačním dovednostem. Opožděný řečový vývoj spojují s nižší stimulací, tyto děti byly méně chválené a verbálně povzbuzované ke komunikaci (viz Graf 5). Do výzkumu byly zahrnuty děti od jednoho roku do pěti let, u dětí starších tří let uvádí autoři vyšší prevalenci opoždění řečového vývoje oproti mladším dětem. To vysvětlují rozšiřujícím se spektrem podnětů, z nichž mohou děti čerpat, a tedy i oblastí, v nichž může být starší dítě ochuzeno.

## Graf 5

*Vztah domácí stimulace a komunikačních kompetencí*



Zdroj: Malhi, P., Sidhu, M., & Bharti, B. (2014). Early stimulation and language development of economically disadvantaged young children. *Indian Journal of Pediatrics*, 81(4), 333–338. <https://doi.org/10.1007/s12098-013-1154-0>

Ryan et al. (2016) zkoumají vztah SES a jazykových dovedností předškolních dětí. Zjišťují, že SES ovlivňuje spíše receptivní dovednosti. Zatímco kontrolní skupina dosahovala vyšších výsledků v testech hodnotících receptivní složku, znevýhodněné děti více vynikaly v subtestech zaměřených na expresivní složku jazyka. Zdá se tedy, že faktory spojené s SES, ale i výchovný styl, kvalita interakcí, vzdělání matky a mateřská senzitivita, postihují oblast porozumění jazyku více než vyjadřovací kompetence dítěte. Zároveň se ale domnívám, že úspěšnost dítěte v úkolech vyžadujících porozumění či pochopení a sledování instrukce může být poměrně snadno ovlivněna osobními charakteristikami examinátora a vztahem, který dokáže s dítětem navázat.

Hazen a Black (1989) se věnují komunikaci předškolních dětí vzhledem k jejich postavení ve třídě. Ve výzkumu rozlišují děti, které ostatní hodnotili jako oblíbené, neoblíbené či neutrální. Následně hodnotili komunikace dětí v takových triádách, že spolu vždy interagovali pouze ti, kteří si vzájemně udělili neutrální známku. Oblíbené děti snadněji zahajovaly i vedly konverzaci, přiléhavěji reagovaly na iniciativy druhého, dokázaly lépe začlenit do rozhovoru oba partnery, při odmítnutí iniciativy druhého odmítnutí častěji zdůvodnily či nabídly alternativu. Autoři považují úroveň

komunikační dovednosti za prediktor oblíbenosti žáka. Je ale k diskuzi, že byli hodnoceni děti ze stejné třídy, chování mohlo být zkresleno sociální rolí v hierarchii třídy, která může plynout i z jiných faktorů než komunikačních dovedností dítěte.

Law et al. (2015) uvádí do souvislosti narušení řečového vývoje dítěte a stupeň vzdělání rodičů. To vysvětlují obtížnějším přístupem ke zdrojům a adekvátním podnětům i nižší angažovaností méně vzdělaných rodičů. Autoři se věnují i vlivům médií, zejména sledování televize, vliv na jazykový vývoj však není jednoznačný. Pro některé děti představuje sledování televize zahlcení podněty, které nejsou schopny adekvátně zpracovávat, pro jiné znamená rozšíření slovní zásoby a nové mluvní vzory. Předpokládají proto, že rozhodujícím faktorem není, zda děti sledují televizi, nýbrž jak ji sledují (Evans & Kim, 2013; Yang-Huang et al., 2017).

Nevhodně zvolené sledování předkládá dítěti informace neúměrné věku, kterým dítě nemá šanci samo porozumět, a nenechává mu čas k jejich zpracování. Složitě vykreslení postav (byť v dětských pořadech) a rychlé přechody mezi scénami strhávají pozornost dítěte a tomu nemusí stačit kapacita ke zpracování auditivního vjemu. Že tomu tak je přitom dávají rodičům najevo samy děti, přestože jsou „přilepeny“ na obrazovku a zdají se být pohlceny pořadem, několikrát se na rodiče obrací s otázkou, o čem příběh vlastně je. Dalším tématem je puštěná televize jako podkres domácích činností. Takové praktiky podle Kutálkové (2011) omezují sluchovou pozornost dítěte i napodobovací reflex. Dítě nemá prostor slyšené zpracovat a porozumět tomu, učí se vnímat řeč jako zvuk, na který není třeba reagovat. Dlouhodobé sledování typicky dětských kreslených pořadů omezuje i zrakové vnímání. Rychle se měnící obrazy udržují pozornost dítěte na základě orientačního reflexu, dítě se na obrazovku dívá, nemá ale čas zaostřit zrak a získat z obrazu informace.

Law et al. (2015) zároveň upozorňují, že zatímco v prvních letech je primární funkce rodiny, v předškolním věku je významným faktorem to, kde rodina bydlí a jaké má dítě možnosti pro kontakt s vrstevníky, což je klíčové pro jeho další řečový vývoj. Zároveň dává narušení řečového vývoje do souvislosti s problémy se čtením a psaním a nižší akademickou úspěšností v dalších letech, ale i s obecnou kvalitou života.

### **3.2 Narušení řečového vývoje**

Němec a Vojtová (2009) uvádí, že mezi nejčtetnější poruchy řeči u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí patří opožděný řečový vývoj, dyslálie, nedostatečná

slovní zásoby a gramatické nedostatky. Ve foneticko-fonologické rovině se objevují nápadnosti ve vyslovování hlásek a srozumitelnosti řeči. V rovině lexikálně-sémantické se projevují v horším porozumění a slabší aktivní slovní zásobě, v rovině morfologicko-syntaktické mívají děti špatný slovosled, nesprávně užívají tvary podstatných jmen a složek a neuvívají správně předložky. V pragmatické rovině mívají tyto děti problémy vyrovnat se v komunikačních schopnostech vrstevníkům a hůře se zapojují do interakcí.

K podobným výsledkům dospěli Dockrell et al. (2022), z jejichž výzkumu řečových dovedností tří až čtyřletých dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vyplývá zejména nižší slovní zásoba a potíže v gramatice. Autoři spojují tyto nedostatky s horšími výkony na pragmatické jazykové úrovni, děti mají podle autorů větší potíže požádat o pomoc, přivolat pozornost dospělého a obtížněji vstupují do interakcí s druhými.

Častější je přitom narušení řečového vývoje u chlapců než u dívek. Za řeč zodpovídá zejména levá hemisféra, ta přitom dozrává později než pravá. U chlapců navíc vlivem hormonů (zejména testosteronu) probíhá celkové zrání pomaleji, zároveň u chlapců častěji dochází k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry (Kyjovská, 2010). Proto je pro ně obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér (Zezulková, 2018). Vlivem delšího vyzrání dochází nejenom ke ztížení koordinace signálů, ale i k prodloužení období výraznější senzitivity vůči vnějším vlivům.

### **3.2.1 Opožděný řečový vývoj**

Za opožděný vývoj řeči se považují nedostatky v některé z jazykových rovin vzhledem ke chronologickému věku dítěte, přičemž neexistuje somatická příčina takového opoždění. Určitá variabilita ve vývoji řeči je běžná, neměla by ale překročit hranici půl roku. V rámci opožděného řečového vývoje se projevuje nižší slovní zásoba dítěte, objevují se dysgramatismy (Bytešníková, 2012). Tyto děti mívají problémy s porozuměním, se začleňováním nových slov do slovní zásoby, s utvářením vět dle gramatických pravidel nebo se srozumitelnou výslovností (Law et al., 2015).

Hlavním faktorem prostého opoždění řeči je negativní vliv prostředí. Vyšší prevalenci opožděného řečového vývoje při sociálním znevýhodnění dokládá Law et al. (2015), upozorňuje na vyšší riziko opoždění vývoje řeči u dětí, které mají k dispozici méně zdrojů, jejichž rodiče dosáhli nižšího vzdělání a které mají menší možnosti



rozvoje ve smyslu účasti na edukativních aktivitách, návštěvách muzeí, zájmových činností a tak podobně.

Na rozvoj řeči dítěte negativně působí nedostatek podnětů, ale i jejich nadbytek. Aby se slovo stalo součástí aktivní slovní zásoby, musí mu dítě porozumět a znát možnosti jeho užití. K tomu nedojde, nebude-li mít dítě dostatek prostoru a času se slovem experimentovat. Možnosti experimentovat se navíc s vyšším věkem dítěte rozšiřují, spolu s rozvojem motoriky, percepce i kognice. Přehlcení podněty může vést ke snížení schopnosti soustředit se a horší motivaci k dokončení činnosti (Šulová, 2019). Dalšími z příčin opoždění řečového vývoje může být nedostatečné vyžrávání centrální nervové soustavy, opožděná motorika a pohybová koordinace či dědičnost. U dětí, v jejichž rodinné anamnéze se vyskytl opožděný řečový vývoj či poruchy učení, je vyšší riziko opoždění (Law et al., 2015).

### **3.2.2 Dyslálie**

Dyslálie je definována jako neschopnost adekvátně užívat hlásky či skupiny hlásek v komunikaci. I zde je důležité hodnocení schopnosti dítěte vzhledem k jeho chronologickému věku. Například nesprávná výslovnost sykavek v předškolním věku je projevem fyziologické dyslálie, která je pro daný věk běžná. O dyslálii hovoříme při tzv. vadné výslovnosti, která není fyziologicky podmíněna. Na fonetické úrovni se porucha projevuje vynecháváním, zaměňováním či nepřesným vyslovováním hlásek, a na fonologické úrovni v plynulosti řeči, při spojování jednotlivých zvuků do slabik a slov (Bytešnicková, 2012). Jedná se přitom o konstantní nesprávné vyslovování, izolovaný neúspěch ve vyslovení je normální projev.

Typickými příčinami dyslálie jsou nespecifická dědičnost, zhoršená zraková či sluchová percepce, poškození centrální nervové soustavy či negativní vlivy prostředí. V posledním bodě je to zejména špatný mluvní vzor, nedostatečná motivace dítěte ke komunikaci a procvičování výslovnosti, ale i nepříznivý výchovný přístup včetně nepřiměřených nároků na řečový projev dítěte (Bytešnicková, 2012).

## **4 Rozvoj řečových dovedností sociálně znevýhodněných dětí**

### **4.1 Principy rozvoje řeči**

Adekvátní a efektivní podpora jazykových kompetencí dítěte by měla vycházet z jeho schopností, dosaženého vývojového stupně, reflektovat jeho osobnostní charakteristiky a reagovat na jeho motivační faktory. Je zřejmé, že takové uzpůsobení vyžaduje dlouhodobou spolupráci a vzájemnou důvěru. Kutálková (2009) přináší desatero komunikace s dítětem, které tyto principy sleduje. Do desatera řadí dostatek přiměřených podnětů, respekt vůči věku a dosaženému stupni vývoje dítěte, využívání zájmů dítěte, vhodně formulovanou pochvalu, trpělivost a cvik, výběr podnětů, rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti a vzájemnost dialogu. Vzájemnost komunikace chápou už děti mezi prvním a druhým rokem života a dávají svému partnerovi prostor (Allen, 2005), stejně by k hovoru měli přistupovat rodiče. Platí zde zejména zásada přiměřenosti zpětné vazby. Stejnou váhu jako slova mají neverbální projevy, mimika, gestikulace, celkový postoj i tón hlasu.

Law et al. (2017) se věnuje principům rozšiřování slovní zásoby, přičemž klade důraz zejména na adekvátnost verbální stimulace. Upozorňuje, že spíše než kvantita stimulace (jak často rodiče na dítě mluví) je důležitá kvalita, zejména systematické zařazování takových slov, které reflektují zájem dítěte, uvádění nových slov do srozumitelných kontextů, variabilita pojmenování, která rodina využívá, ale i užívání tzv. dekontextualizované řeči. Sem autor zařazuje hovory o tom, co není aktuálně fyzicky přítomné, překračuje tedy hranice názorného myšlení. Mohou to být explanace, hovory o minulých a budoucích událostech, vypravování.

### **4.2 Metody rozvoje řeči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Rozvoj řeči u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se řídí stejnými principy, které popisují v předchozí kapitole. Může ale podléhat určitým vlivům, které jsou pro tuto skupinu charakteristické. Vývojový stupeň je třeba posuzovat ve vztahu ke konkrétní oblasti, děti mohou mít různé kompetence nerovnoměrně rozvinuté. Stejně tak se mohou lišit zájmy a motivátory, které podléhají kulturnímu prostředí i rodinnému zázemí jednotlivých dětí. Některé jejich dovednosti může být potřeba nejenom rozvíjet, ale i podnítit. Děti mívají různé mluvní vzory, užívají různé etnolekty či komoleniny češtiny.

Obecně ale platí, že základem pro práci s dětmi je vytvoření bezpečného zázemí a důvěra. Prostředí by mělo být uzpůsobené tak, aby dítěti umožňovalo zažívat úspěch a bezpečně zpracovávat neúspěch, podněcovat zájem o interakce a zkoumání, experimentování, učení. Sajaniemi et al. (2011) zjišťují, že uspořádání třídy (organizace materiálů, dostupnost pomůcek pro různě pokročilé děti a dostupnost hraček umožňujících sociální hru) a organizace (shoda a jednota v přístupu učitelů) koreluje s hladinou kortizolu předškolních dětí. Je tedy zřejmé, že bychom tyto faktory neměli opomíjet. Důležitými prvky jsou i podpora smyslové percepce i motoriky.

Vhodná metoda vzdělávání dětí v mateřské škole souvisí i s ochotou, s jakou se zapojují rodiče. Školka je obvykle první institucí, která do života rodiny nahlíží a měla by být schopná rodinný systém obohatit. To nepůjde, když budeme dítě vést metodou, která jeho vlastní kulturní prostředí upozaduje. Narazíme na neochotu rodičů a také způsobíme dítěti nesnáze při aplikaci nově nabytých znalostí a dovedností doma.

Přesto není v silách vzdělávacích institucí plná individualizace výuky vzhledem ke kulturnímu prostředí jednotlivých žáků. Saháme po tak zvaných culture-free neboli kulturně nezatížených metodách. Takové metody nestaví metodu i obsah vzdělávání na předpokládaných znalostech a osvojených dovednostech, postupují s dětmi od začátku. Neaspírají na nápravu, nýbrž na rozvoj a podněcení funkčních schémat ve snaze minimalizovat kumulaci nevýhodných struktur, míří ke snazšímu a úspěšnějšímu začlenění dítěte v rámci dalšího vzdělávání. Jejich cílem je vytvářet funkční základ pro rozvoj myšlení a pro učení se, který dětem usnadní asimilaci nově nabytých znalostí v rámci dalšího vzdělávání.

#### **4.2.1 Grunnlaget**

Podkladem pro metodu Grunnlaget je práce norského pedagoga Magne Nyborge. Z jeho výzkumů plyne Model pojmového učení, na kterém je celá metoda založena. Slovo Grunnlaget znamená základy. Metoda má za cíl vytvořit v mysli dětí základy, kategorie, skrze které dokáží uchopovat zkušenosti, třídít je, porozumět jim a chápat jejich vztahy. Velký důraz přitom klade právě na řeč, respektive verbální složku komunikace, jakožto proces, skrze který získáváme informace v rámci sociálních interakcí. V kapitole čerpám z českého překladu Metodologie Grunnlaget (Sonnesyn, 2013).

Učení se řeči chápe jako propojení vnímané skutečnosti, symbolu a mentální reprezentace. Zprostředkovatelem symbolu jsme dítěti my, dospělí. Dítě samo aktivně zaměřuje pozornost na to, co ho zajímá, a dospělí mu poskytují symbol, pojmenování. Probíhá tak neuropsychický asociační proces, jehož výsledkem je paměťová stopa. Opakování tohoto procesu se upevňuje mentální reprezentace symbolu. V pojmech Jeana Piageta probíhá proces asimilace, tedy začleňování nových informací do existujících struktur, a akomodace čili úprava hranic těchto struktur. Na základě upevněné mentální reprezentace může vznikat abstraktní představa, tvar bez látky. Skrze abstraktní představu může dítě uvažovat o předmětu, i když ho právě nevidí, a navíc i o takovém, který nikdy nemohlo pozorovat. Myšlení pak není nutně svázáno se senzorickými vjemy.

Model pojmového učení má za cíl pomoci dítěti uspořádat jeho zkušenosti s jednotlivými objekty, nalézat mezi nimi podobnosti a rozdíly a chápat slovo jako pojem, který všechny své reprezentanty obsahuje a určuje hranice toho, co patří sem a co už jinam. Pojmy podle Nyborga zprostředkovávají porozumění. I přesto, že máme každý rozdílnou individuální zkušenost, rozumíme si, sdílíme totiž pojmový systém. Tento systém obsahuje hierarchicky uspořádané kategorie. Čím výše se daná kategorie v hierarchii nachází, tím má méně nominativní charakter.

Schopnost kategorizovat je zároveň podmínkou schopnosti rozlišit, obsahuje totiž předpoklad, že je dítě schopné nalézat hranice jednotlivých vyobrazení i pojmů, že dokáže vnímat podobnosti a rozdíly. Tato schopnost je ovšem vázána na zkušenost. Setkává-li se dítě s omezeným spektrem podnětů, nemá dostatek možnosti tyto jejich dimenze zkoumat, má omezené mentální reprezentace.

Mezi hlavní principy pojmového učení patří používání skutečných předmětů jakožto výukových pomůcek. Každá úloha má začínat smyslovou zkušeností dítěte, tak podpoříme jeho zájem i snadnější zapamatování. Čím více smyslových modalit zapojíme, tím lépe. Učení má probíhat v klidném, vlídném prostředí. Zpětná vazba má být zaměřena na to, co se podařilo, a podporovat tak dítě k dalším pokusům.

Základním postupem metody je výukový rozhovor. Nelze jej chápat jako plnohodnotný rozhovor, je zdrojem učení. Dospělý v něm využívá požadované mluvní vzory, dbá na rozlišování kategorie a jednotlivého vzoru. Takový rozhovor rozvíjí selektivní asociaci, selektivní rozlišování a selektivní zobecňování. V rámci selektivní

asociace se tvoří spojením mezi slovním výrazem a přibývajícím příkladem z dané kategorie. Skrze selektivní rozlišování nalézáme rozdíly a podobnosti, určujeme, co do dané kategorie patří a co ne. Selektivní zobecňování podobnosti dále rozpracovává, hledá její hranice a dodává tak myšlení flexibilitu.

Například při učení se pojmu „tvar“ rozlišujeme jeho kategorie: kulatý, hranatý. V rámci selektivní asociace představujeme dětem různé předměty, které mají kulatý tvar. Podporujeme tak rozšiřování mentální reprezentace se slovním výrazem. Pokud toto děti zvládají, postupujeme k selektivnímu rozlišování. Určujeme rozdíly mezi oběma kategoriemi, mezi kulatým a hranatým tvarem. V čem jsou si podobné kulaté tvary a v čem hranaté? Následně přistupujeme k selektivnímu rozlišování. Předkládáme dětem tvary, které jsou kulaté, ale liší se v jiných charakteristikách (velikosti, barvě, materiálu). Podporujeme děti, aby nalézaly podobnosti i rozdíly. Děti se učí, že podobnost neznamena shodu, a jejich myšlení získává větší flexibilitu.

Tento proces je aplikovatelný na veškeré zkušenosti dítěte. Schopnost kategorizovat mu pomáhá vytvářet kvalitní pojmové systémy a podporuje zapamatování. Rozvíjí myšlení i řeč, respektive myšlení skrze řeč.

#### **4.2.2 Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina**

Program Instrumentální obohacování vznikl v padesátých letech za účelem podpory dětí imigrantů a školsky neúspěšných dětí. Jeho autorem je izraelský psycholog Reuven Feuerstein. Při své práci si všiml dětí, které ve škole nepodávaly dostatečné výkony, a předpokládal u těchto dětí deficit v kognitivní oblasti. Děti se nedokázaly učit ze zkušenosti, myslet v souvislostech, nezvládaly funkčně strukturovat a kategorizovat poznatky. Tyto děti se zároveň projevovaly impulzivně, obtížně plánovaly, hůře nalézaly alternativní řešení při změně podmínek. Tyto nedostatky nepřisuzoval nižší inteligenci dětí, nýbrž nedostatečně rozvinutým kognitivním funkcím. Sám však předpokládal modifikovatelnost kognitivních struktur, věnoval se proto systematickým přístupům jejich rozvoje (Klausová, 2019).

Napravování a rozvíjení kognitivních struktur probíhá v rámci programu skrze zkušenost zprostředkovaného učení. Taková zkušenost může mít dvojí podobu, buď jde o přímé vystavení podnětu, anebo zprostředkované učení vycházející z interakce s druhou, zkušenější osobou (rodičem, učitelem). Učení z přímého vystavení podnětům může úspěšně probíhat pouze má-li jedinec dostatečné schopnosti a dovednosti, aby tyto

podněty dokázal přijmout a reagovat na ně. Druhý typ učení je proto doplněn o zprostředkovatele, jehož úkolem je identifikovat schopnosti, potřeby a záměry dítěte a uzpůsobit jim interakci, provádět dítě prostředím tak, aby mu porozumělo a dokázalo z něj získávat adekvátní podněty. Rozlišují se přitom deficity kognitivních funkcí na úrovni inputu (vnímání a uchopení), elaborace (zpracování, hledání strategií, rozhodování) a outputu (vyjadřování, aplikace) (Feuerstein, 2014). Kritérii úspěšného zprostředkování jsou záměrnost a vzájemnost, přesah (transcendence) a zprostředkování významu. Záměrem zprostředkovatele má být vzbudit v dítěti zájem o prostředí, tento záměr by měl dítěti sdělit. Tím navazuje vzájemnost, která v dítěti probouzí důvěru a chuť zůstat v interakci. Zprostředkovatel si zároveň musí být vědom, co a proč chce dítěti předat. Aktuálně zprostředkovaná zkušenost má význam pro rozvoj a další uplatnění dítěte. Feuerstein (2014) upozorňuje, že bychom i tuto informaci měli dítěti v procesu učení předávat, pomáhat mu pochopit souvislosti a přesahy jeho aktivit. Zprostředkování významu je odpovědí na otázku *Proč*, soustředí se na smysl činností a tím i motivaci dítěte. Význam je dítěti předáván skrze projevení vlastního zájmu o činnost a diskuzi (Klausová, 2019).

Těmito principy bychom se měli řídit při zprostředkovávání pocitu kompetence (skrze souvislosti mezi činnostmi, cvikem a výsledky), regulace a kontroly chování (přísunem podnětů podporujících žádoucí, zvědomování vztahů mezi motivy, chováním a jeho následky a provádění dítěte zkušeností), sdílení (společným nalézáním mechanismů a strategií), hledání alternativ a další (Feuerstein, 2014).

Program instrumentálního obohacování přináší pracovní materiály, které tyto principy podporují. Každý pracovní list (instrument) se zaměřuje na rozvoj konkrétní oblasti a slouží jako nástroj, skrze který dítě získává zkušenost zprostředkovaného učení. Nabyté znalosti a dovednosti mají přesah, dítě je aplikuje v reálném životě.

V rámci programu je rozvíjena sebejistota dítěte, jeho zájem o okolní prostředí, schopnost vytvářet strategie řešení problémů a jejich alternativy, ale i chuť vstupovat do interakcí a důvěra v komunikačního partnera. Děti se učí přijímat chyby vlastní i cizí, učí se hledat jejich kořeny, přijímat je a poučit se z nich. Jsou podporovány ve formování vlastního názoru a vedeny k přijímání odlišných názorů druhých, k diskuzi. Učí se efektivně strukturovat informace, dokázat vysvětlit postup svého řešení, dokáží snáze přeformulovat či parafrázovat, což jim pomáhá lépe porozumět instrukcím,

případně se doptávat na to, co není jasné. Taková schopnost je pro děti při vstupu do školy velmi cenná a zlepšuje jejich předpoklady školní úspěšnosti. Cornea a Todor (2019) v hodnocení efektů metody uvádí navýšení aktivní slovní zásoby, jasnější artikulaci, zlepšení v oblasti sluchové percepce a diferenciací a tím i lepší porozumění. Zároveň uvádí snížení impulsivity, prodloužení času potřebného k plnění úkolu v zájmu preciznosti řešení. Jejich výsledky indikují lepší pochopení verbálních instrukcí s vyšší komplexitou a přiléhavější reakce na ně.

#### 4.2.3 KIKUS

Český překlad Metodiky KIKUS je dostupný na internetových stránkách portálu *Inkluzivní škola*. Při popisu metody čerpám z této metodiky.

Metoda KIKUS pochází z Německa a jde o program, který se zaměřuje na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem v osvojování si druhého, vyučovacího jazyka. Cílí na vyrovnávání jazykových kompetencí těchto žáků. Předpokládá, že se děti druhý jazyk nenaučí jen tak, v běžném režimu mateřské školy, a že je potřeba cíleně a strukturovaně podporovat osvojování si jazyka v rámci k tomu určených kurzů a aktivit.

Jádrem metody jsou strukturované, metodicky vedené jazykové kurzy, spolupráce s mateřskou školou i rodinou. Děti absolvují kurzy jednou až dvakrát týdně, délka každé lekce je úměrná věku dítěte (pro tři až čtyřleté děti je to 30-45 minut, pro čtyř až pětileté děti 60-75 minut). Ve skupině je nanejvýš osm dětí, aby se každému dostalo individuálního přístupu a adekvátní zpětné vazby. Děti se seznamují s pojmovými okruhy, se kterými mají zkušenost (rodina, oblečení, jídlo atp.) a jsou jim zprostředkovávány formou hry, písni, říkanek, obrázkových karet a práce s reálnými objekty. Podpora gramatiky a komunikačních vzorců probíhá primárně na základě zkušenosti dítěte s takovou interakcí, kterou lektor během kurzů cíleně navazuje a děti k ní motivuje.

Dalším pilířem metody je upevňování nových slov a jazykových kompetencí v rámci běžného režimu v mateřské škole. Předpoklad takové spolupráce je součástí metodiky. Učitelé by měli témata probíraná v kurzu zařazovat do aktivit ve třídě, zároveň by měli být pro dítě oporou. Jejich přívětivý přístup má dítěti umožnit aktivně navazovat kontakt a obracet se na ně, když si není jisté pojmenováním.

Třetím principem metody je podpora rodiny a spolupráce s ní. Metoda nepožaduje, aby doma rodiče užívali vyučovaný jazyk, naopak je podporuje v aktivní komunikaci a rozšiřování slovní zásoby v mateřském jazyce. Dvojjazyčnost tedy není vnímána jako nedostatek dítěte či rodiny a metoda nemá za cíl mateřský jazyk potlačovat na úkor druhého jazyka. To vede k lepším vztahům rodičů ke škole. Oba jazyky a s tím i kulturní prostředí jsou vnímány jako rovnocenné, rodiče a děti jsou přijímáni s jejich původem, jazykem i identitou. To podporuje i zájem rodičů pracovat s dítětem doma a rozvíjet tak jeho kompetence v mateřském jazyce, což je pro dítě lepší startovní pozice.

V českém prostředí je tato metoda aplikovatelná všude tam, kde probíhá začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem. Metodika zároveň připouští práci s dětmi, které jsou rodilými mluvčími, mají ale slabé jazykové kompetence, malou slovní zásoby a významné nedostatky v osvojování gramatické struktury. Zvláštní užitek přitom vidím v práci s romskými dětmi a rodinami. V této oblasti vnímám velký benefit právě v podpoře spolupráce, potvrzování identity rodiny a nezasahování do její kulturní identity. Myslím, že setkání se s takovým přístupem při prvním kontaktu s institucionálním vzděláváním by mohlo vést k systematictější a větší podpoře dítěte ke vzdělávání.

Zároveň vzhledem k aktuálnímu dění a migrační krizi vidím uplatnění metody v práci s ukrajinskými dětmi, které se postupně zařazují do škol a školek, a jejichž jazykové kompetence v českém jazyce jsou málokdy na takové úrovni, aby jim vzdělávání vedené v češtině a ve třídách s českými spolužáky mohlo přinášet adekvátní podněty pro jazykový, znalostní i osobnostní rozvoj.

#### **4.2.4 Montessori**

Při popisu této metody čerpám z publikací Montessori (2001; 2003) a Rýdla (2007) a vlastní zkušenosti z pozice asistenta pedagoga v Montessori třídě.

Zakladatelkou programu je Marie Montessori, italská lékařka a pedagožka. Na psychiatrické klinice v Římě se věnovala podpoře dětí s poruchami vývoje s použitím smyslových materiálů. Později se plně zaměřila na vzdělávání a formulaci principů Montessori metody. Původně byla metoda zaměřena na vyrovnávání schopností a předpokladů dětí znevýhodněných, s poruchou vývoje, dnes je její uplatnění daleko širší.



V rámci programu Montessori dochází děti do věkově smíšených tříd, předškolní třída je pro děti od tří do šesti let. Děti mají možnost učit se od sebe navzájem, vstupují do širšího spektra interakcí, učí se přizpůsobovat komunikaci partnerovi. V průběhu docházky si vyzkouší různé sociální role, do třídy nastoupí jako nejmladší děti a odchází jako nejstarší. Smíšená třída zároveň umožňuje učitelům být dětem k dispozici tehdy, kdy to potřebují. Různě staré děti mají různé potřeby v různý čas, oproti běžným třídám mateřských škol je tedy v rámci takového rozložení pro učitele snazší pohotově a adekvátně reagovat na individuální potřeby dětí. V mnoha ohledech si děti dokáží pomoci i vzájemně. Pro starší to znamená upevnění návyků a informací skrze předávání mladším dětem, mladší získávají další vzory, motivaci.

Důležitým principem Montessori přístupu je svoboda, to ale neznamená, že ve třídách nepanuje řád. To úzce souvisí s dalším principem, a sice připraveným prostředím. To by mělo reflektovat potřeby a zájmy dítěte, mělo by dítěti umožňovat snadný přístup k pečlivě voleným pomůckám. Pomůcky si dítě vybírá samo, má ale jasně stanovená pravidla, jak s nimi pracovat. Taková pravidla slouží především k tomu, aby děti při práci nerušily ostatní, zároveň vede děti k sebekontrolě v takové míře, v jaké to dokáží. Pokud si dítě zvolí aktivitu samo, lze předpokládat, že o ni má zájem, pracuje soustředěněji a má větší chuť aplikovat nově nabyté znalosti i dovednosti do běžných činností. Rozvíjí se tak potenciál dítěte, dítě získává pozitivní vztah k učení, poznávání. Skrze svobodné volby získává zkušenosti s důsledky svých činů a učí se s nimi pracovat.

Prostředí má být uzpůsobené věku a vývojovému stupni dítěte. Má být dostatečně variabilní a bohaté, aby umožňovalo dětem nacházet výzvy ve smyslu zóny proximálního vývoje. Nakonec i heslem celého programu je *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Učitel dítě provádí prostředím a představuje mu ho, je mu k dispozici, potřebuje-li dítě pomoci. Pomoc přichází v takové formě, aby byla pro dítě vzorem a motivací v jeho vlastní snaze.

Dalším důležitým bodem je rozvoj motoriky. K tomu slouží práce s pomůckami i nácvik praktických činností (vytírání, prostírání, zametání). Předškolní dítě baví pohyb, je vázán na názorné ukázky a pravidla chápe absolutně, proto snadno napodobí provedený úkon a můžeme mu tak předat správné pohybové návyky, které pomohou rozvoji motoriky a koordinaci pohybu. Potřeba názornosti se odráží i v důrazu na

podporu smyslové percepce. Učení předškolního dítěte by mělo probíhat skrze smyslovou zkušenost a její zdokonalování. Podle Marie Montessori, zakladatelky přístupu, prochází děti od uchopení k pochopení. Děti mají přijít do kontaktu s různými tvary, barvami, materiály, s předměty různé tíhy, s pachy a zvuky, a měly by mít možnost tyto vlastnosti co nejvíce prozkoumávat, zjišťovat podobnosti a rozdíly. Učitel má děti na tyto charakteristiky upozorňovat, zvědomovat je dětem a podporovat je ve zkoumání.

Systematický rozvoj slovní zásoby probíhá skrze jazykové lekce, pomůckami jsou obrázkové karty a předměty. Předměty jsou zástupci určité kategorie, se kterou má dítě zkušenost (zvířata, nábytek, nářadí) a vychází z reálného prostředí. Dítěti jsou jednotlivé předměty představeny a pojmenovány, následně je vyzváno k vybrání předmětu z řady, rozeznání mezi ostatními, a nakonec k samostatnému pojmenování. Dítě při práci neopravujeme. Princip vychází ze vzájemné důvěry a pokory, dítě vedeme příkladem a zvědomováním jeho zkušenosti. Dalším zdrojem rozvoje slovní zásoby je i kosmická výchova, která má za cíl seznamování dítěte se světem a souvislostmi života v něm skrze praktické ukázky, zážitky, rozhovory s dítětem a rozšiřováním jeho představ.

Ve třídě probíhá intenzivní komunikace, ačkoli se to na první pohled nemusí zdát. Děti obvykle pracují samostatně, učitel do jejich práce bezúčelně nevstupuje. To je ale možné pouze díky tomu, že dítě pochopilo nastavení pravidel, a má dostatečnou důvěru v sebe i okolí. Ví, že mu v nesnázích bude nabídnuta pomoc, a ví, jak si o ni říci. Rozhovory učitele s dětmi se zaměřují na pojmenovávání situací, zvědomování, právě to je i hlavním nástrojem regulace chování a emocí dítěte. Emoce jsou respektovány, je jim dáván prostor a přisuzován význam, učitel je nepotlačuje a nepřesměrovává od nich pozornost, naopak dítě s jeho emocí přijímá, vyjadřuje pochopení a umožňuje dítěti v bezpečném prostředí nalézat jeho regulační mechanismy a zdroje. V rozhovorech učitel následuje dítě, reaguje na jeho podněty, děti se tak učí reciprocitě, trpělivosti, pravidlům konverzace.

Montessori přístup je dnes v České republice poměrně rozšířený, v různých podobách a kvalitách, s důrazem na různé principy jej aplikují různé předškolní i školní instituce. I pro toto nejednotné pojetí je očima veřejnosti často považován za nekoncepční přístup bez pravidel, ve kterém děti vlčí, nevnímají autoritu a nejsou

připravovány na život, ve kterém se budou muset podřizovat pravidlům a řádu. Pevně věřím, že se mi v předchozích odstavcích podařilo tyto domněnky rozptýlit. Správně uchopená metoda vedená proškolenými pedagogy by měla následovat všechny výše zmíněné principy.

# Výzkumná část

## 5 Výzkumný problém

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vstupují do MŠ a pak i do školy, aniž by měly rovné vzdělanostní šance v porovnání s se spolužáky. To do velké míry vychází z nedostatečných jazykových kompetencí, které jim znesnadňují vstup do kolektivu, pochopení probírané látky i interakci s učiteli. Dosavadní empirické studie dokládají vztah sociálního znevýhodnění a podnětnosti domácího prostředí, frekvencí a kvalitou verbálních stimulů (Malhi et al., 2014), attachmentové vazby dítěte (Eckstein-Madry et al., 2021), maladaptivním chováním dítěte, problémy v oblasti rozvoje motoriky (McPhillips & Jordan-Black, 2007), ale i změnami neurokognitivních struktur (Kim et al., 2018).

Z přehledu je zřejmé, že adekvátní rozvinutí řečových dovedností těchto dětí vyžaduje dobrou znalost problematiky a využití takových postupů, které korespondují se specifickými potřebami dětí. Přetrvávající obtíže a nedostatky v užívání jazyka zvyšují riziko školní neúspěšnosti, horšího uplatnění na trhu práce a horší kvalitou života (Law et al., 2015).

V návrhu výzkumu pracuji s hodnocením efektu metody Grunnlaget na řečové dovednosti předškoláků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem je zvýšit povědomí o užívání této metody a jejich přínosů při aplikaci na tuto populaci, ale i seznámení s možnostmi hodnocení pokroků dítěte. Ze všech metod, které představuji výše v práci, jsem pro návrh výzkumu zvolila právě metodu Grunnlaget pro její široké uplatnění a menší náročnost v zajištění kvalifikovaného vedení. S metodou u nás pracují předškolní kluby zřizované společností Člověk v tísni jako jedna ze služeb Programů sociální integrace. Kluby jsou určeny dětem od tří do pěti let. Cílí na podporu dětí ohrožených sociálním vyloučením. Svou podstatou nenahrazují mateřskou školu, spíše ji doplňují, pokouší se vybudovat u dětí takové základy, které jim při přestupu do běžné mateřské školy a v nástupu školní docházky usnadní začlenění do výuky, a tedy i efektivnější vzdělávání (Ranglová, 2016).

## **6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Výzkumné otázky reflektují cíl výzkumu. Tím je porovnat mezi sebou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které byly vedeny metodou Grunlaget, a ty, které se s touto metodou nesetkaly. Výzkum má za cíl zjistit úroveň řečových dovedností obou skupin při nástupu do předškolní třídy a na konci školního roku.

První výzkumnou otázkou tedy je, zda se hodnoty řečových dovedností obou skupin při nástupu do předškolní výuky statisticky významně liší.

Druhou výzkumnou otázkou je, zda probíhá rozvoj řečových dovedností v průběhu předškolního roku u obou skupin srovnatelně, anebo zda je u jedné skupiny rozvoj řečových dovedností statisticky významně odlišný.

## **7 Výzkumný design**

Vzhledem k tomu, že zajištění cílené intervence metodou Grunlaget je v současné době poměrně obtížné, rozhodla jsem se pro design ex-post facto. Pro kvalifikované užívání metody je třeba absolvovat školení, proto by nebylo snadné zajistit náhodné rozdělení dětí do experimentální a kontrolní skupiny s následnou intervencí.

Výzkum bude užívat prospektivní přístup, bude sledovat vývoj dvou skupin z aktuálního stavu. Půjde o krátkodobý, longitudinální design, šetření u stejných skupin potrvá kratší dobu než tři roky.

## **8 Výzkumný soubor**

Do výzkumu budou zařazeni chlapci i dívky ve věku pěti až šesti let, kteří budou splňovat podmínku pozitivní diagnostiky sociálního znevýhodnění a jejichž rodiče budou souhlasit se zapojením do výzkumu. Výzkum se bude soustředit na ty děti, které nastupují až povinné předškolní vzdělávání a v předchozích letech do mateřské školy nedocházely.

Děti budou rozděleny do experimentální a kontrolní skupiny. Experimentální skupinou budou tvořit ti, kteří před vstupem do běžné mateřské školy docházeli do předškolního klubu společnosti Člověk v tísni a byli vedeni metodou Grunlaget.

Kontrolní skupinu budou tvořit děti, které tímto programem neprošly. Minimální velikost vzorku je  $n = 30$  pro každou ze skupin. Děti v kontrolní skupině budou vypárovány na základě pohlaví.

## 9 Metody sběru dat

### 9.1 Diagnostika sociálního znevýhodnění

Navrhovaná metoda diagnostiky sociálního znevýhodnění dítěte předškolního věku vychází primárně z Formuláře pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním. Některé položky bylo třeba upravit, aby odpovídaly režimu mateřské školy. Při úpravách těchto položek jsem srovnávala formulace položek ve formuláři a opis optimálního stavu korespondujících oblastí v metodice ke katalogu podpůrných opatření. Znění jsem uzpůsobovala tak, aby byla původní položka co nejlépe zachována a aby zároveň dobře korespondovala se situací v předškolním vzdělávání. Obě tyto metody se zabývají projevy sociálního znevýhodnění, nikoli jeho indikátory ve smyslu socioekonomického statusu rodiny, a jsou určeny k hodnocení učitelem.

Formulář, ze kterého vycházím, uvádím v Příloze 1. Metoda nenabízí normy, směřuje spíše k individuální diagnostice a zachycení vývoje situace dítěte. K hodnocení využívá pěti bodovou škálu, na obou stranách škály obsahuje opis optimálního stavu a jeho opak. Formulář obsahuje kategorie školní úspěšnost, komunikační a sociální dovednosti, emoční naladění a sebedůvěra, zvládnutí zátěžových situací, vliv rodiny a interakce rodiny a školy. Pro účely této práce navrhuji uvažovat o sociálním znevýhodnění při označení úrovně 4 (částečný souhlas s tvrzením zachycujícím neoptimální stav) alespoň u jedné položky ve třech různých kategoriích.

V Tabulce 1 uvádím jednotlivé kategorie a úpravu formulace optimálního stavu položek. Formulace negativních pólů odpovědí podléhá týmž úpravám. Vyřadila jsem položku dotazující se na návykové jednání, kterou považuji za nepřiměřenou věku.

#### Tabulka 1

*Revize položek Formuláře pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním*

<b>Předškolní úspěšnost</b>
-----------------------------

<p>Dokáže udržet pozornost při činnosti/hře/aktivitě.</p> <p>Daří se mu dotahovat úkoly/činnosti do konce.</p> <p>Má dostatečné pracovní návyky (úklid, uspořádání předmětů při práci).</p> <p>Je schopen plnit zadané úkoly/činnosti v přiměřeném pracovním tempu.</p> <p>Respektuje pokyny učitele, reaguje na ně.</p> <p>Daří se mu v rámci předškolní výuky rozvíjet svůj potenciál, své schopnosti a dovednosti.</p> <p>Jeví dostatečnou motivaci k činnostem/aktivitám. Neobává se chybování, dokáže se poučit z neúspěchu.</p> <p>Jeho výkon se nezhoršuje, nejsou v něm patrné náhlé výkyvy.</p>
<p><b>Komunikační a sociální dovednosti, chování</b></p> <p>Má dobré vyjadřovací schopnosti, má dostatečnou slovní zásobu vzhledem k věku.</p> <p>Má dobré porozumění mluvené řeči, chápe, co říkají druzí, úměrně věku.</p> <p>Jedná a mluví bez impulzivitu, dokáže zvážit důsledky svého jednání.</p> <p>Dokáže pojmenovat vlastní potřeby.</p> <p>Dokáže si říct o pomoc.</p> <p>Aktivně vstupuje do kontaktu se spolužáky při činnostech/hře/aktivitách. Pozitivně reaguje na nabídku k činnosti, ke hře.</p> <p>S dětmi a dospělými komunikuje vstřícně, přiměřeně situaci, bez projevů napětí, hněvu, nepřátelství apod.</p> <p>Ve třídě má stálého kamaráda/kamarády, se kterými tráví čas při volných aktivitách.</p> <p>Chová se adekvátně dané situaci.</p> <p>Nejeví známky citové deprivace.</p> <p>Nejeví známky agresivního jednání obráceného vůči sobě.</p>
<p><b>Emoční ladění a sebedůvěra</b></p> <p>Má pozitivní sebehodnocení, umí přijmout chválu. Nebojí se chyb, přiměřeně reaguje na úspěch i neúspěch.</p> <p>Věří si, že je schopný podat dobrý výkon. Nevyžaduje zvýšenou pozornost pedagoga při činnostech.</p> <p>Je patrné pozitivní ladění.</p> <p>Prožívá opakovaně pocity úspěchu v různých oblastech.</p>
<p><b>Zvládání zátěžových situací (včetně nových situací)</b></p> <p>Je schopný se dobře adaptovat, zvyknout si na nové prostředí/podněty.</p>

**Vliv rodiny, rodinné prostředí**

Nejeví známky psychického nebo fyzického týrání, zneužívání nebo zanedbávání. Má uspokojené základní potřeby (není nevyspalý, hladový).

**Interakce rodiny a mateřské školy**

Dítě chodí do mateřské školy připravené na plánované aktivity, má vhodné oblečení a obuv.

Rodina se zajímá o fungování dítěte v mateřské škole, reaguje na kontaktování, dochází na třídní schůzky či setkání s učitelem.

Rodina podporuje dítě v upevnění znalostí a dovedností získaných v mateřské škole.

Rodiče mají zájem podporovat rozvoj dítěte, řešit případné obtíže dítěte.

## 9.2 Heidelberský test vývoje řeči

K hodnocení řečových dovedností dítěte navrhuji Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T). Jedná se o původně německý, standardizovaný test, jehož autory jsou H. Grimmová a H. Schöler. Českou a slovenskou verzi vytvořila M. Mikulajová a test u nás vydávala Psychodiagnostika, s.r.o. Brno. V současné době je distribuce testu pozastavena, zůstává však v užívání.

Test je určen dětem od čtyř do devíti let. V Českém prostředí nemá vytvořené normy, výsledky tedy nelze interpretovat vzhledem k populaci, využívá se však k posouzení vývojových změn a lze jej využít i k porovnání dovedností mezi skupinami, bez nutnosti standardizace na české populaci.

H-S-E-T je jedním z mála způsobů, jakými lze komplexněji přistoupit k diagnostice úrovně řeči a jazykových dovedností, zaměřuje se na řečově-lingvistické a řečově-pragmatické kompetence. Test zohledňuje úspěšnost dítěte v plnění úkolů, ale i kvalitu řešení. Je proto náročnější na administraci, zato umožňuje podrobnější analýzu a přesnější zachycení rovnoměrnosti a rozvoje řečových dovedností (Smolík & Málková, 2014).

Pro větší přehlednost uvádím jednotlivé subtesty H-S-E-T a jejich dílčí úlohy v následující tabulce.



## Tabulka 2

### Struktura H-S-E-T

Subtest	- dílčí úlohy
Větná struktura	- porozumění gramatickým strukturám, pochopení smyslu různě složitých vět - napodobení gramatických struktur, opakování vět
Morfologická struktura	- vytváření jednotného a množného čísla - tvoření odvozených morfémů, schopnost vytvářet slova podle gramatické předlohy (včetně umělých slov) - odvozování přídavných jmen, vyjadřování rozdílů ve vlastnostech objektů
Větný význam	- oprava významově nesprávných vět - tvoření vět ze dvou až tří zadaných slov
Slovní význam	- hledání slov, která by vhodně doplnila řadu tří zadaných - klasifikace pojmů, nalézání slov podřazených
Interakční význam	- flexibilita pojmenování, nalézání oslovení osoby v různém vztahu k ostatním - spojování verbálních a neverbálních informací, přiřezování výroků k tváři na obrázku podle jejího výrazu - kódování a dekódování záměrů, uzpůsobení reakce podle role, jako dítě získalo
Interakční úroveň	- zapamatování a reprodukce textu, rekonstrukce sdělení po pauze

Zdroj: Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností* (1. vydání). Grada.

## 10 Způsob sběru dat

V počátku výzkumu budou osloveny spádové mateřské školy v regionech, které jsou dle celostátních statistik více zasaženy faktory sociálního znevýhodnění. Mateřským školám budou odeslány informace o projektu a bude přiložen formulář určený pro rodiče (zákonné zástupce), ve kterém potvrdí souhlas se zapojením do výzkumu a v případě souhlasu rovněž uvedou, zda dítě navštěvovalo předškolní klub společnosti Člověk v tísni vedený metodou Grunnlaget. List k hodnocení sociálního znevýhodnění je určený k hodnocení učitelem a hodnocen bude u dětí, jejichž rodiče budou se zapojením souhlasit.

Na základě zhodnocení sociálního znevýhodnění budou děti zařazeny do výzkumu a rozděleny do kontrolní a experimentální skupiny, podle toho, zda navštěvovaly předškolní klub.

Hodnocení řečového vývoje dětí proběhne na začátku a na konci školního roku. První testování navrhují měsíc po zahájení docházky (říjen), druhé měsíc před skončením (květen). Takový harmonogram navrhují s ohledem na běžný chod mateřských škol a eliminaci intervenujících proměnných plynoucích z nekonzistentního prostředí.

Vzhledem k dlouhodobějšímu sběru dat lze předpokládat, že se druhého testování nezúčastní všichni. Jako metodu motivace k účasti navrhují zejména důkladné obeznámení rodičů s cíli výzkumu a edukaci v oblasti řečového vývoje. Motivační prostředky typu finanční odměny za účast nepovažují za vhodné.

## **11 Způsob zpracování dat**

Výzkum je kvantitativní, data budou zpracována s využitím programu Jamovi. Každému z účastníků bude v počátku výzkumu přiřazen identifikační kód, pod kterým budou vedeny výsledky jednotlivých testů. Data nebudou uchovávána ani zpracovávána s přímou vazbou na údaje o dítěti.

K popisu vzorku budou využity deskriptivní statistiky.

Ke zjištění rozdílů úrovně řečových dovedností při zahájení školního roku a podruhé na jeho konci bude použit dvou výběrový t-test a výsledky budou interpretovány na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

K hodnocení změny, respektive vývoje v oblasti řečových kompetencí v období mezi prvním a druhým testováním bude použit párový t-test a interpretace na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

K ověření normality distribuce dat bude použit Shapiro-Wilkův test. V případě narušení předpokladu normality bude k testování použit Mann-Whitney *U*-test. Ke zjištění homogenity variancí bude využit Leveneův test, v případě narušení předpokladu bude použita Welschova korekce.

Velikost efektu bude interpretována skrze Cohenovo *d*.

## 12 Etika výzkumu

Data budou shromažďována a uchovávána pod identifikačním číslem, a tedy anonymizována. Účast ve výzkumu bude dobrovolná, podmíněna podepsáním informovaného souhlasu. Před začátkem testování se výzkumník ujistí, že zákonný zástupce jeho formulaci rozumí. Zákonným zástupcům bude umožněna přítomnost při testování nezletilého dítěte. Průběh výzkumu se bude řídit principem minimálního rizika, s účastníky bude jednáno s respektem a budou mít možnost z výzkumu odstoupit. Výzkum bude dodržovat zásady beneficence a nonmaleficence.

Bude podána žádost o schválení výzkumu Etickou komisí FFUK.

## 13 Diskuze

Cílem této studie je zjistit, zda metoda Grunlaget jako doplněk předškolního vzdělávání vhodně rozvíjí a podporuje řečové dovednosti dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zkoumá, zda jsou mezi skupinami dětí, které se s metodou setkali a dětí, které ne, statisticky významné rozdíly, a to v okamžiku nástupu povinné předškolní docházky, ale i při jejím konci, tedy to, jak dokáží děti rozvíjet svůj potenciál v oblasti osvojování jazyka v průběhu předškolního vzdělávání. Výzkum přistupuje k tématu s využitím kvantitativních strategií, tím se liší od jiných studií, které se tématu metody Grunlaget v českém prostředí věnují.

Limitem návrhu je metoda diagnostiky sociálního znevýhodnění, jelikož v současné době není k dispozici takový nástroj, který by reflektoval moderní náhled na sociální znevýhodnění a zároveň měl vytvořené normy. Dostupné metody směřují spíše k individuální diagnostice a jejich záměrem je sledovat vývoj životních podmínek žáka, a především vhodně určit takovou podporu, která bude reflektovat jeho individuální potřeby. Situaci by v budoucnu mohla řešit Škála sociálního znevýhodnění, která bude cílit na děti školního i předškolního věku a nabídne normy, v době tvoření této práce však probíhá její standardizace a metoda tedy zatím není dostupná. Proto jsem zvolila úpravu současné, existující metody. Myslím, že tento přístup zajistil zachování objektivitu a zároveň lépe odpovídá okolnostem dítěte, bude proto pro hodnotitele srozumitelnější a výsledné hodnocení bude spolehlivější, než kdyby byl formulář využit v jeho původním znění. K diagnostice zároveň přistupuji skrze hodnocení jejich projevů v chování a podmínkách dítěte, nikoli skrze socioekonomický status rodiny. Myslím, že

takový formát reflektuje zájem diagnostiky, tedy odhalit děti, které mají v navrhovaných oblastech obtíže. Zdroj těchto obtíží, není-li jím zdravotní omezení dítěte, nepovažuji za stěžejní. Je ovšem možné, že práce metodou Grunnetaget ovlivní kompetence dítěte natolik, že vstoupí do hodnocení sociálního znevýhodnění tak, jak jej navrhuji. Předpokládám, že efekt metody bude znatelný zejména v oblasti komunikačních dovedností, ale i v oblasti sebedůvěry. Přesto myslím, že přístup k vyhodnocení metody, tedy usuzování na sociální znevýhodnění při pozitivním zaznamenání obtíží ve třech různých kategoriích, bude pro účely výzkumu dostatečný.

V případě naplnění předpokladů slibují výsledky výzkumu argument pro rozšíření užívání metody Grunnetaget v předškolním vzdělávání. Podrobnější analýza výsledků nabídne možnost rozlišit efekt řečového rozvoje na různých rovinách jazyka. Takové informace mohou přispět při volbě vhodných postupů podpory řečového vývoje sociálně znevýhodněných dětí v rámci předškolních klubů i běžných mateřských škol.

Pokud by se v průběhu dalších let podařilo přinést dostatek argumentů k využívání kulturně nezatížených vzdělávacích metod a zajistit i jejich kvalifikované vedení, bylo by vhodné zkoumat přínosy a limity konkrétních metod vzhledem k charakteristikám dítěte i rodiny a podpořit vyrovnávání vzdělanostních šancí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

## **Závěr**

V bakalářské práci jsem se věnovala tématu sociálního znevýhodnění a jeho souvislostem v oblasti řečového vývoje dítěte. Práce obsahuje souhrn současných poznatků o tomto vztahu a nabízí vysvětlení jeho aspektů. Uvádí také metody rozvoje řeči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, tzv. kulturně nezatížené metody. Cílem návrhu výzkumného projektu je poskytnout informace o efektu metody Grunnetaget na řečové kompetence dítěte předškolního věku.

Dítě se vyvíjí a osvojuje si kompetence v jednotlivých oblastech v interakci s prostředím. V rozvoji řeči je tímto faktorem sociální prostředí dítěte, vývoj jazyka probíhá skrze komunikaci s druhými lidmi, zejména primárními pečovateli a rodinou. Dosavadní výzkumy dokládají vztah mezi příjmy rodiny, vzděláním rodičů jakožto indikátory socio-ekonomického statusu rodiny a vývojem řeči (Bradley & Corwyn, 2002; Eckstein-Madry et al., 2021; Gervai, 2009; Kent et al., 2020; Kim et al., 2018; Lee & Jackson, 2017). Další studie zjišťují souvislosti podnětnosti domácího prostředí, kvality a četnosti verbální stimulace a dalším faktorům sociálního znevýhodnění ve vztahu k řečovému vývoji dítěte (Law et al., 2015; Law et al., 2017; Malhi et al., 2014; McPhillis & Jordan-Black, 2007; Ryan et al., 2016). Sociální znevýhodnění je rizikovým faktorem narušení řečového vývoje a s tím spojených okolností ve smyslu školní úspěšnosti, začlenění se do kolektivu a v konečném důsledku i dopadu na kvalitu života (Law et al., 2015).

Návrh výzkumu čerpá z poznatků literárně přehledové části. Jeho cílem je porovnat řečové dovednosti předškoláků ze sociálně znevýhodněného prostředí, se kterými se pracovalo s využitím metody Grunnetaget, a těch, kteří se s touto metodou nesetkali. Výzkum v této oblasti by přinesl cenné informace o vztahu metody Grunnetaget a rozvoji řečových dovedností na různých rovinách jazyka. Podobné výsledky by mohly být argumentem pro zařazení prvků kulturně nezatížených metod do běžného vzdělávání, a tedy i podpora vzdělanostních šancí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

## Seznam použité literatury

- Allen, K. E. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let* (2. vyd.). Portál.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bednářová, J. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vyd.). Edika.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity; Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Blair, C., Granger, D., & Peters Razza, R. (2005). Cortisol Reactivity Is Positively Related to Executive Function in Preschool Children Attending Head Start. *Child Development*, 76(3), 554–567. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00863.x>
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Anderson, K. E., & Laurenceau, J. P. (2017). Can the Arts Get Under the Skin? Arts and Cortisol for Economically Disadvantaged Children. *Child development*, 88(4), 1368–1381. <https://doi.org/10.1111/cdev.12652>
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku* (1. vyd.). Grada.
- Center on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development* (InBrief). <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-eed/>
- Cornea, G. G., & Todor, O. (2019). The Influence of the Feuerstein Method in the Psychological Development of Preschool Children 1. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series VII: Social Sciences • Law*, 12(61). <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2019.12.61.2.5>
- Dockrell, J. E., Forrest, C. L., Law, J., Mathers, S., & Charlton, J. (2022). Screening for Language Difficulties in Disadvantaged Populations on Entry to Early Years Education: Challenges and Opportunities. *Frontiers in Pediatrics*, 10. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.833603>
- Eckstein-Madry, T., Piskernik, B., & Ahnert, L. (2021). Attachment and stress regulation in socioeconomically disadvantaged children: Can public childcare compensate? *Infant Mental Health Journal*, 42(6), 839–850. <https://doi.org/10.1002/imhj.21878>

- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Felcmanová, L. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Felcmanová, L., & Habrová, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení* (1. české vyd.). Nakladatelství Karolinum.
- Gervai, J. (2009). Environmental and genetic influences on early attachment. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(25). <https://doi.org/10.1186/1753-2000-3-25>
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool Peer Communication Skills: The Role of Social Status and Interaction Context. *Child development*, 60(4).  
<https://doi.org/10.2307/1131028>
- Kao, K., Doan, S. N., John, A. M., Meyer, J. S., & Tarullo, A. R. (2018). Salivary cortisol reactivity in preschoolers is associated with hair cortisol and behavioral problems. *Stress*, 21(1), 28–35. <https://doi.org/10.1080/10253890.2017.1391210>
- Kent, G., Pitsia, V., & Colton, G. (2020). Cognitive development during early childhood: Insights from families living in areas of socio-economic disadvantage. *Early Child Development and Care*, 190(12), 1863–1877.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1543665>
- Kim, P., Evans, G. W., Chen, E., Miller, G., & Seeman, T. (2018). How Socioeconomic Disadvantages Get Under the Skin and into the Brain to Influence Health Development Across the Lifespan. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 463–497). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_19)
- Klausová, M. (2019). *Využití zprostředkovaného učení v rámci rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku* [Diplomová práce. Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy.  
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/106177> .
- Koukolík, F. (2008). *Před úsvitem, po ránu. Eseje o dětech a rodičích* (1. vyd.). Karolinum.

- Koukolík, F., & Tuláčková, M. (2000). *Lidský mozek: funkční systémy, normy a poruchy* (1. vyd.). Portál.
- Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence* (5. vyd.). Galén.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii* (1. vyd.). Grada.
- Kyjovská, E. (2010). *Úroveň komunikativních dovedností a cizí jazyk současného dítěte předškolního věku* [Diplomová práce. Univerzita Karlova] Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/22028>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., & Theakston, A. (2017). *Early Language Development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disadvantaged backgrounds*. London Education Endowment Foundation.
- Law, J., Mensah, F., Westrupp, E., & Reilly, S. (2015). *Social disadvantage and early language delay* [Policy Brief]. Centre of Research Excellence in Child Language.
- Lee, D., & Jackson, M. (2017). The Simultaneous Effects of Socioeconomic Disadvantage and Child Health on Children's Cognitive Development. *Demography*, 54(5), 1845–1871. <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0605-z>
- Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti* (2. vyd.). Portál.
- Malhi, P., Sidhu, M., & Bharti, B. (2014). Early stimulation and language development of economically disadvantaged young children. *Indian Journal of Pediatrics*, 81(4), 333–338. <https://doi.org/10.1007/s12098-013-1154-0>
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět* (První vydání). Grada
- McPhillips, M., & Jordan-Black, J.-A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1214–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01814.x>
- Molfese, D. L., Freeman, R. B., & Palermo, D. S. (1975). The ontogeny of brain lateralization for speech and nonspeech stimuli. *Brain and Language*, 2(3), 356–368. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(75\)80076-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(75)80076-9)
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.



- Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Morávková, A. (2017). *Vliv aplikace neuro-vývojové stimulace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové]. Thesis.cz. [https://theses.cz/id/xkhhwa/STAG\\_STAG86623\\_1954\\_V.pdf?info](https://theses.cz/id/xkhhwa/STAG_STAG86623_1954_V.pdf?info)
- Mrázová, K. (2019, 13. dubna). Oproti minulosti jsou dnes děti ve vývoji zpožděné asi o rok, říká logopedka. *iDNES.cz*. [https://www.idnes.cz/plzen/zpravy/logopedie-mluveni-vyslovnost-problem-dite-skolak-ordinace-rozhovor-borovickova.A190410\\_469598\\_plzen-zpravy\\_vb](https://www.idnes.cz/plzen/zpravy/logopedie-mluveni-vyslovnost-problem-dite-skolak-ordinace-rozhovor-borovickova.A190410_469598_plzen-zpravy_vb)
- Murray, A. D., & Yingling, J. L. (2000). Competence in Language at 24 Months: Relations with Attachment Security and Home Stimulation. *The Journal of Genetic Psychology, 161*(2), 133–140. <https://doi.org/10.1080/00221320009596700>
- Národní pedagogický institut České republiky (n.d.). *Formulář pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním*. <https://tinyurl.com/ymhba676>
- Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils*. Paido.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* (1. vyd.). Grada.
- Ranglová, K. (2016). *Předškolní kluby, metodika práce, teorie a praxe. Člověk v tísní*. <https://www.clovekvtsni.cz/predskolni-kluby-98pub>
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*(1), 185–205. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>
- Ruben, R. J. (1997). A Time Frame of Critical/Sensitive Periods of Language Development. *Acta Oto-Laryngologica, 117*(2), 202–205. <https://doi.org/10.3109/00016489709117769>
- Ryan, A., Gibbon, F. E., & O Shea, A. (2016). Expressive and receptive language skills in preschool children from a socially disadvantaged area. *International Journal of Speech-Language Pathology, 18*(1), 41–52. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1089935>
- Rýdl, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce* (2. vyd.). Univerzita Pardubice.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548938>

- Sanchez-Martin, J. R., Cardas, J., Ahedo, L., Fano, E., Echebarria, A., & Azpiroz, A. (2001). Social behavior, cortisol, and sIgA levels in preschool children. *Journal of Psychosomatic Research*, 50(4), 221–227. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(01\)00192-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00192-1)
- Seifert, M. (2021, 23. dubna). Představení diagnostické metody Škála sociálního znevýhodnění. Konference Psychologická diagnostika Brno. <https://psychodiagnostika.fss.muni.cz/program/prispevky/id33>
- Sherman, G. D., & Mehta, P. H. (2020). Stress, cortisol, and social hierarchy. *Current Opinion in Psychology*, 33 (pp. 227–232). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.09.013>
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností* (1. vyd.). Grada.
- Sonnesyn, G. (2013). *Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování*. Člověk v tísní.
- Svoboda, M. (2021). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (4. vyd.). Portál.
- Syka, J. (2014). Obraz jazyka v našem mozku. *Speciální pedagogika*, 24, 91–103.
- Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte* (3. vyd.). Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Volemanová, M. (2020). Primární reflexy a jejich vliv na motoriku a řeč. *Listy klinické logopedie*, 4(1), 37–44. doi: 10.36833/lkl.2020.011
- Votavová, K., & Smolík, F. (2010). Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie. *Československá psychologie*, 54(3), 301–313.
- Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005). [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=73/2005%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=73/2005%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)
- Wagner, S. L., Cepeda, I., Krieger, D., Maggi, S., D'Angiulli, A., Weinberg, J., & Grunau, R. E. (2016). Higher cortisol is associated with poorer executive functioning in preschool children: The role of parenting stress, parent coping and quality of daycare. *Child Neuropsychology*, 22(7), 853–869. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1080232>
- West, K. K., Mathews, B. L., & Kerns, K. A. (2013). Mother–child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 259–270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.005>

- Yang-Huang, J., van Grieken, A., Moll, H. A., Jaddoe, V. W. v., Wijtzes, A. I., & Raat, H. (2017). Socioeconomic differences in children's television viewing trajectory: A population-based prospective cohort study. *PLOS ONE*, *12*(12), e0188363. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188363>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smloovy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smloovy)
- Zezulková, E. (2018). *Komunikační systémy ve vzdělávání: Distanční studijní text*. (1. vyd.). Opava.
- Zormanová, L. (2015, 8. září). Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit předškolního věku a jejich příprava na školu. *Metodický portál RVP.CZ*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20139/romske-deti-ze-socialne-vyloucenych-lokalit-predskolr?rate=2>

## **Seznam grafů**

Graf 1: Kvalita attachmentu sociálně znevýhodněných dětí .....	23
Graf 2: Vývoj hladiny kortizolu u dětí z rodin s nízkými příjmy .....	24
Graf 3: Vztah SED, motorického vývoje a slovní zásoby .....	28
Graf 4: Vztah SED, motorického vývoje a čtenářských dovedností .....	29
Graf 5: Vztah domácí stimulace a komunikačních kompetencí .....	30

## Seznam zkratk

APA	American Psychological Association
CNS	Centrální nervová soustava
H-S-E-T	Heidelberský test vývoje řeči
SED	Social-economic Disadvantage
SES	Social-economic Status

## **Seznam tabulek**

<i>Tabulka 1: Revize položek Formuláře pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 2: Struktura H-S-E-T .....</i>	<i>49</i>

# Příloha 1.

## Formulář pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním

Vyplněný formulář, určený pro zaměstnance školního poradenského pracoviště a pro třídní učitele, poskytuje základní přehled o vybraných charakteristikách žáka, jako jsou: školní úspěšnost, komunikační a sociální dovednosti, chování, emoční naladění a sebedůvěra, zvládání zátěžových situací, vliv rodiny a interakce rodiny a školy. Formulář může sloužit jako podklad pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu žáka nebo plánu pedagogické podpory. Informace zaznamenané ve formuláři jsou důvěrné.

Formulář doporučujeme vyplňovat průběžně, v intervalech 1x za 14 dní až 1x měsíčně. Průběžným vyplňováním je možné mapovat změny u dítěte.

### Škála hodnocení:

- 1- úplný souhlas s výrokem ve sloupci vlevo
- 2- částečný souhlas s výrokem ve sloupci vlevo
- 3- něco mezi
- 4- částečný souhlas s výrokem ve sloupci vpravo
- 5- úplný souhlas s výrokem ve sloupci vpravo

Školní úspěšnost	1	2	3	4	5	
Dokáže udržet pozornost při činnosti/hře/aktivitě.						Během výuky je patrná rychlá unavitelnost / snižování pozornosti.
Daří se mu dotahovat úkoly/činnosti do konce.						Nedaří se mu dotahovat úkoly/činnosti do konce.
Má dostatečné pracovní návyky (úklid, uspořádání předmětů při práci).						Nemá dostatečné pracovní návyky (úklid, uspořádání předmětů při práci).
Je schopen plnit zadané úkoly/činnosti v přiměřeném pracovním tempu.						Není schopen plnit zadané úkoly/činnosti v přiměřeném pracovním tempu.
Respektuje pokyny učitele, reaguje na ně.						Nerespektuje pokyny učitele, nereaguje na ně. Vyrušuje při vyučování apod.
Daří se mu ve škole rozvíjet svůj potenciál, své schopnosti a dovednosti.						Nedaří se mu ve škole rozvíjet svůj potenciál, své schopnosti a dovednosti.
Jeví dostatečnou motivaci k tomu, aby podal dobrý výkon ve vyučování. Neobává se chybění, dokáže se poučit z neúspěchu.						Nejeví dostatečnou motivaci k tomu, aby podal dobrý výkon ve vyučování. Obává se chybění, je patrná strategie vyhýbání se neúspěchu.
Jeho školní prospěch se nezhoršuje, nejsou v něm patrné náhlé výkyvy.						Jeho školní prospěch se celkově výrazně zhoršuje anebo jsou patrné náhle výkyvy.

Komunikační a sociální dovednosti, chování	1	2	3	4	5	
Má dobré vyjadřovací schopnosti, má dostatečnou slovní zásobu vzhledem k věku.						Vyjadřovací schopnosti a slovní zásoba nejsou dostatečné vzhledem k věku.
Má dobré porozumění mluvené řeči, chápe, co říkají druzí, vzhledem k věku.						Nemá dostatečné porozumění mluvené řeči, hůře chápe, co říkají druzí, vzhledem k věku.
Jedná a mluví bez impulzivnosti, dokáže zvážit důsledky svého jednání.						Jedná a mluví impulzivně, bez přemýšlení. Nezvažuje důsledky svého jednání.
Dokáže pojmenovat vlastní potřeby.						Nedaří se mu pojmenovat / dát najevo vlastní potřeby.
Dokáže si říct o pomoc.						Nedaří se mu /nedokáže si říct o pomoc.
Aktivně vstupuje do kontaktu se spolužáky při činnostech/hře/aktivitách. Pozitivně reaguje na nabídku k činnosti, ke hře.						Jeví problémy se zapojováním se do hry. Nereaguje na nabídku k činnosti, ke hře. Kontakt se spolužáky se vyhýbá, nereaguje na ně. Je pasivní, pokud nemusí, neprojevuje se. Uzavřenost, lhostejnost, apatie. Stojí mimo dění ve třídě.
S dětmi a dospělými komunikuje vstřícně, přiměřeně situaci, bez projevů napětí, hněvu, nepřátelství apod.						Dostatečně nekomunikuje s třídním učitelem a vrstevníky. Ublíží ostatním slovně či fyzicky. Děti ubližují jemu.
Ve třídě má stálého kamaráda/kamarády, se kterým tráví čas o přestávkách apod.						Ve třídě nemá kamaráda/kamarády anebo je ho/je často mění.
Chová se adekvátně dané situaci.						Nedaří se mu chovat se adekvátně situaci. Např. snaží se zaujmout pozornost nevhodným způsobem. Stylizuje se do role třídního šaška, objevuje se provokování apod.
Nejeví známky citové deprivace.						Známky citové deprivace: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nedostatečně rozvinuté citové prožívání</li> <li>• málo rozvinutá schopnost navázat a budovat vztahy</li> <li>• obtížná orientace ve vlastních pocitech</li> <li>• chudá slovní zásoba</li> <li>• chybějící spontaneita</li> <li>• opoždění psychomotorického vývoje</li> <li>• výkyvy v chování</li> <li>• snížená důvěra k lidem</li> <li>• neschopnost poučit se ze zpětné vazby</li> <li>• problém s porozuměním následkům vlastních činů</li> </ul>
Nejeví známky agresivního jednání obráceného vůči sobě.						Jeví známky agresivního jednání obráceného vůči sobě (sebeпоškozování, např. trhání si vlasů, řezání se ostrými předměty).
Nejeví známky návykového jednání.						Jeví známky návykového jednání: například poruchy příjmu jídla, drogová závislost, gamblerství.

Emoční naladění a sebedůvěra	1	2	3	4	5
Má pozitivní sebehodnocení, umí přijmout chválu. Nebojí se chyb, z neúspěchu se dokáže poučit.					Jeví nízké sebevědomí; neumí přijmout chválu; má obavy z možných chyb. Vyhybá se neúspěchu.
Věří si, že je schopný podat dobrý výkon. Nevyžaduje zvýšenou pozornost pedagoga při činnostech.					Nevěří si, že je schopný podat dobrý výkon. Vyžaduje zvýšenou pozornost pedagoga při činnostech.
Je patrné pozitivní ladění.					Je patrné negativní emoční ladění. Působí smutně/úzkostně, snadno se rozruší nebo rozpláče.
Prožívá opakovaně pocity úspěchu v různých oblastech.					Prožívá opakovaně pocity neúspěchu v různých oblastech.
<b>Zvládání zátěžových situací (včetně nových situací)</b>					
Je schopný se dobře adaptovat, zvyknout si na nové prostředí/podněty					Obtížně si zvyká si na nové prostředí/podněty. V jeho chování se během adaptace na nové prostředí/podněty objevují neurotické příznaky (neklid, plačtivost, úzkostnost, výkyvy v chování).
<b>Vliv rodiny, rodinné prostředí</b>					
Nejeví známky psychického nebo fyzického týrání, zneužívání nebo zanedbávání. Má uspokojené základní potřeby (není nevyspalý, hladový...).					Jeví známky psychického nebo fyzického týrání, zneužívání nebo zanedbávání: modřiny, zranění, opakované fraktury, popáleniny, mlčení, pláč, nervozita, úzkostné ladění, smutek, nechce kontaktovat rodiče, jeví známky sebepoškozování – např. vytrhávání vlasů; jeví známky nevyspání, hladu.
<b>Interakce rodiny a školy</b>					
Dítě nosí úkoly a pomůcky v pořádku.					Dítě nenosí úkoly a pomůcky v pořádku.
Rodina se zajímá se o výsledky práce ve škole, reaguje na záznamy v žákovské knížce anebo v jiných dokumentech. Dochází na třídní schůzky, účastní se společných akcí ve škole.					Rodina se nezajímá o výsledky práce ve škole, nereaguje na záznamy v žákovské knížce anebo v jiných dokumentech. Nedochází na třídní schůzky, neúčastní se společných akcí ve škole.
Rodiče dítě podporují v domácí školní přípravě. Rodiče se s dítětem doma učí.					Rodiče dítě nepodporují v domácí školní přípravě. Rodiče se s dítětem doma neučí.
Rodiče by měli zájem se s dítětem doma připravovat do školy, ale pravděpodobně nerozumí školní látce. Rodiče jsou motivováni spolupracovat při doučování dítěte.					Rodiče nemají zájem podpořit dítě při doučování jinou osobou.

Zdroj: Národní pedagogický institut České republiky (n.d.). *Formulář pro pedagogickou diagnostiku žáka se sociálním znevýhodněním*. <https://tinyurl.com/ymhba676>